



YOSSONALE VIANA ALVES

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, TERCEIRIZAÇÃO E FORÇA DE TRABALHO DA JUVENTUDE

DILEMAS E PERSPECTIVAS



editoraifrn

YOSSONALE VIANA ALVES

**EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL,
TERCEIRIZAÇÃO
E FORÇA DE
TRABALHO DA
JUVENTUDE**

DILEMAS E PERSPECTIVAS



editora**ifrn**

Natal, 2020

Presidente da República
Jair Messias Bolsonaro

Ministro da Educação
Abraham Weintraub

Secretário de Educação Profissional e Tecnológica
Ariosto Antunes Culau



INSTITUTO FEDERAL
Rio Grande do Norte

Reitor
Wyllys Abel Farkatt Tabosa
Pró-Reitor de Pesquisa e Inovação
Márcio Adriano de Azevedo
Coordenadora da Editora IFRN
Kadyja Karla Nascimento Chagas

Conselho Editorial

Conselho Editorial

Emanuel Neto Alves de Oliveira
Danila Kelly Pereira Neri
Luciana Maria Araujo Rabelo
Neyvan Renato Rodrigues da Silva
Anderson Luiz Pinheiro de Oliveira
Marcelo Nunes Coelho
Francinaide de Lima Silva Nascimento
Claudia Pereira de Lima Parente
Lenina Lopes Soares Silva
Maria Jalila Vieira de Figueirêdo Leite
Miler Franco D Anjour
Marcio Monteiro Maia
Jean Leite Tavares
Renato Samuel Barbosa de Araujo
Rebeka Caroca Seixas
Emiliana Souza Soares
Avelino Aldo de Lima Neto

Rodrigo Luiz Silva Pessoa
Gabriela Dalila Bezerra Raulino
Paulo Pereira da Silva
José Everaldo Pereira
Annaterra Teixeira de Lima
Marcus Vinícius Duarte Sampaio
Samuel de Carvalho Lira
Ana Lúcia Sarmento Henrique
Diogo Pereira Bezerra
Sílvia Regina Pereira de Mendonça
Elizomar de Assis Nobre
Cláudia Battestin
Maria da Conceição de Almeida
Julie Thomas

Projeto Gráfico, Diagramação e Capa

Charles Bamam Medeiros de Souza

Revisão Linguística

Laianni Vitoria Cosme e Silva

Prefixo editorial: Editora IFRN
Linha Editorial: Acadêmica
Disponível para *download* em:
<http://memoria.ifrn.edu.br>



Contato

Endereço: Rua Dr. Nilo Bezerra Ramalho, 1692, Tirol.
CEP: 59015-300, Natal-RN.

Fone: (84) 4005-0763 | E-mail: editora@ifrn.edu.br



Os textos assinados, no que diz respeito tanto à linguagem quanto ao conteúdo, não refletem necessariamente a opinião do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

As opiniões são de responsabilidade exclusiva dos respectivos autores.

É permitida a reprodução total ou parcial desde que citada a fonte.

A474e	Alves, Yossonale Viana. Educação profissional, terceirização e força de trabalho da juventude: dilemas e perspectivas [livro eletrônica] / Yossonale Viana Alves. – Natal : IFRN, 2020. 211 p. : PDF
	Inclui bibliografia e apêndice. ISBN: 978-65-86293-39-5
	1. Educação profissional. 2. Educação - Trabalho. 3. Trabalho - Juventude. I. Título.
IFRN/SIBi	CDU 377

Divisão de Serviços Técnicos
Catalogação da publicação na fonte elaborada pela Bibliotecária
Marise Lemos Ribeiro – CRB-15/418

Esta obra foi submetida e selecionada por meio de edital específico para publicação pela Editora IFRN, tendo sido analisada por pares no processo de editoração científica.

Dedico este trabalho à
minha família, em especial ao
meu filho Theo Lanier.

AGRADECIMENTOS

À minha família, que sempre contribuiu para o meu sucesso.

Aos meus pais, pelo amor incondicional.

Ao meu marido, pelo amor e companheirismo.

Ao meu filho, razão da minha felicidade.

À minha sogra, por toda ajuda ao longo desta trajetória.

Ao meu orientador, pelos ensinamentos.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Campus Natal Central (IFRN/CNAT), por me oportunizar um aperfeiçoamento gratuito e de excelência.

Aos jovens terceirizados, prestadores de serviços ao IFRN/CNAT, que participaram do estudo, pela disponibilidade e tempo despendido.

Por fim, o meu profundo agradecimento a todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram para a concretização desta dissertação, estimulando-me intelectual e emocionalmente.

PREFÁCIO

Os sonhos e utopias daqueles ex-meninos e meninas acreditando serem doutores, cientistas e profissionais liberais no futuro revelam seus “próprios pesadelos de olhos abertos”. Seus sonhos não fogem a uma concepção de divisão rígida do saber na sociedade com a qual estão presos às fronteiras da execução de tarefas, independente de serem ou não diplomados em nível superior (LUCENA, 2010, p. 161-162).

A formação humana no século XXI sofre influência das diferentes crises cíclicas do capitalismo monopolista e das diversas iniciativas estrategicamente associadas aos homens de negócios, visando à recomposição da acumulação do capital e da exploração extrema da força de trabalho, conforme explicita Lucena (2010).

Nos últimos 50 anos, a mercantilização conseguiu consolidar a sua força de trabalho. Nos anos de 1960, o mercado de trabalho que retinha apenas quatro entre cada dez brasileiros, em 2010 já ocupava imperativo espaço para a produção da subsistência na média de sete a cada dez brasileiros economicamente ativos, inclusive alterando de forma significativa sua composição por sexo, antes com predomínio masculino. Ademais, a inserção e o aumento da presença feminina no mercado de trabalho nas últimas cinco décadas, provocou alguns fenômenos inéditos, como a redução da fecundidade e o expressivo aumento da escolaridade, como mostram Guimarães, Barone e Brito (2015).

Pois bem. A obra que prefaciamos lança a preocupação por parte da autora, ainda que sem a pretensão de aprofundá-las, de problematizar e apresentar dados de pesquisa de Mestrado Acadêmico, que analisa as condições de trabalho e as perspectivas educacionais de jovens trabalhadores, os quais dispensam a sua força de trabalho pela via da terceirização.

No debruce das linhas que tecem e enredam a obra, percebemos o ensaio reflexivo da autora a instigar-nos a compreender porque o Estado em ação vai condensando materialmente as forças, especialmente aquelas que lidam com a detenção do capital, das classes trabalhadoras, da força de trabalho, em particular de jovens trabalhadores. A terceirização e a próprias reformas, tanto educacionais quanto trabalhistas, explicam em parte os dilemas, as condições e as perspectivas que se apresentam para os jovens trabalhadores.

A obra instiga à reflexão e à autocrítica, no sentido de que no mesmo espaço onde há coerente e relevante defesa de princípios transformadores, como a democracia, a justiça social, o respeito à diversidade e à inclusão, é também o espaço onde a terceirização produz condições de trabalho desiguais para jovens trabalhadores de diferentes níveis educativos, visto que os ditames produtivos professados pelas empresas que prestam serviço, não servem a *priori* à lógica do desenvolvimento humano, mas aos objetivos empresariais, cujas atividades visam, entre outros fins, o lucro.

E ao final? Bem, após atenta e prazerosa leitura da obra, lembraria o Mészáros (2008), para assim concluir: somente as mais amplas concepções de educação e de trabalho podem oferecer as bases para perseguirmos os objetivos de uma mudança autenticamente radical, mormente aos jovens trabalhadores ou

os jovens que buscam pela oportunidade de espaço no mundo do trabalho, capaz de romper com a lógica mistificadora do capital.

Márcio Azevedo

Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (PPGEP/IFRN).

REFERÊNCIAS:

LUCENA, Carlos. **Hayek:** liberalismo e formação humana. Campinas: Alínea, 2010.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital.** Trad. Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

GUIMARÃES, Nadya Araújo; BARONE, Leonardo Sangale; BRITO, Murilo M. Alves de. Mercado e mercantilização do trabalho no Brasil (1960-2010). IN: ARRETCHE, Marta. **Trajetórias das desigualdades:** como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos. São Paulo: UNESP/CEM, 2015. p. 395 - 422.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 11

2. ESTADO, EDUCAÇÃO, TRABALHO E JUVENTUDE NO BRASIL: FUNDAMENTOS E MARCOS CONCEITUAIS 21

2.1 Estado e Direitos Sociais: Fundamentos e Concepções 23

2.2 Relações entre Educação

e Trabalho 47

2.2.1 Marcos legais da Educação
no Brasil 55

2.2.2 Marcos legais do Trabalho no Brasil 69

2.3 Juventude: do conceito aos princípios de direito 81

3. O ESTADO BRASILEIRO E AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA JUVENTUDE 97

3.1 Educação Profissional, políticas públicas de juventude e a terceirização 99

3.2 Educação profissional, juventude e trabalho: condições, emprego e renda frente à terceirização 124

4. (DES)CAMINHOS DA TERCEIRIZAÇÃO E OS JOVENS TRABALHADORES NO CAMPUS NATAL CENTRAL DO IFRN 137

4.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS 138

4.1.1 Campo da pesquisa empírica 138

4.1.2 Universo da pesquisa: participantes 139

4.1.3 Fases da pesquisa 140

4.1.4 Procedimentos de coleta de dados 141

4.1.5 Análise e discussão dos resultados 143

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 181

REFERÊNCIAS 185

APÊNDICE A - Declaração de Sigilo Ético-Científico 209

APÊNDICE B - Roteiro D 210

1

INTRODUÇÃO

A condição de ser trabalhador como integrante da classe que vive do trabalho, conforme assinala Antunes (2010), implica uma multiplicidade de relações com o mercado de trabalho, dentre as quais: contrato temporário, contrato por produto, contrato com ou sem estabilidade no emprego, cooperativas de trabalho, empresas subcontratadas para tarefas específicas. Os variados vínculos ditam os contornos do perfil da vida no trabalho que, por sua vez, são conformadores da categoria de trabalhador. A condição resulta de transformações que se operaram no mundo do trabalho em virtude do processo de reestruturação produtiva instaurado desde os anos de 1970.

À luz das teses da crise econômica e da acumulação flexível do capital, cuja referência se encontra na escola fordista, argumenta-se que a subcontratação, mais conhecida no Brasil como

terceirização, reforça as relações de dominação e o controle social sobre a força de trabalho, rebaixando ou retirando direitos historicamente conquistados. Tal processo contribui para fragilizar, ainda mais, a estrutura do mercado de trabalho, caracterizada pelo seguinte: baixos salários, excessiva instabilidade do vínculo empregatício, baixa qualificação dos trabalhadores, fraca organização coletiva e poucos direitos dos cidadãos.

A terceirização torna os trabalhadores mais vulneráveis em relação à garantia de seus direitos, pois precariza o trabalho em todos os aspectos. Salama (1999) defende que

A terceirização de muitas atividades consideradas insuficientemente rentáveis no interior das empresas permite modificar bastante as condições de trabalho, do emprego, e a organização desse trabalho nas atividades que não são mais responsabilidade direta dessas empresas. A contratação ou recontração, pelos subcontratadores, dos trabalhadores que antes encontravam emprego nas grandes empresas é feita em condições muito diferentes. A terceirização é, assim, um meio de impor a flexibilidade do trabalho, afetando mais particularmente conforme o caso, os salários, a anualização do tempo de trabalho, a facilidade das demissões, o não-reconhecimento da qualificação em favor de uma competência sub-remunerada e a reorganização do trabalho (SALAMA, 1999, p. 77).

No capitalismo, a força de trabalho se constitui uma mercadoria, como qualquer outra, utilizada no processo de produção, sendo seu valor definido pelo tempo de trabalho necessário para produzi-la. Para Marx (2013), o valor da força de trabalho representa em média a quantidade de trabalho social abstrato nela objetivado, ou seja, “[...] o valor da força de trabalho é o valor dos

meios de subsistência necessários à manutenção de seu possuidor”. (MARX, 2013, p. 245).

Assim, se, no capitalismo, o trabalho assalariado é uma mercadoria, podendo ser vendida e comprada no mercado, então, na terceirização, a presença de intermediador entre o trabalho e o capital obscurece o processo de acumulação que, no caso, ocorre pela relação de trabalho. A contratação do trabalhador por intermédio de um terceiro evidencia, ao mesmo tempo que reforça, o caráter mercantil do trabalho. A terceirização fraciona o mais-valor entre o real empregador e o intermediário, o que significa uma dupla exploração do trabalhador, trazendo como conseqüências a superexploração, a precarização do trabalho, a redução da proteção legal, a fragmentação da classe trabalhadora e a discriminação do terceirizado em relação ao *status* de empregado diretamente contratado.

Os jovens estão entre os mais afetados por essa precarização. Um estudo realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), no ano de 2012, constatou que a rotatividade dos trabalhadores terceirizados é maior entre as pessoas com idade entre 18 (dezoito) e 29 (vinte e nove) anos, com taxa de 76,2% (setenta e seis vírgula dois por cento). Para Marx (2013), a educação na composição do valor da força de trabalho pode alterar esse panorama:

Para modificar a natureza humana de modo que ela possa adquirir habilidade e aptidão num determinado ramo do trabalho e se torne uma força de trabalho desenvolvida e específica, faz-se necessário uma formação ou um treinamento determinado que, por sua vez, custam uma soma maior ou menor de equivalentes de mercadorias. Esses custos de formação variam de acordo com o caráter mais ou menos complexo da força de trabalho. Assim, os custos dessa educação, que são

extremamente pequenos no caso da força de trabalho comum, são incluídos no valor total gasto em sua produção (MARX, 2013, p. 247).

Ademais, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) estima que um dos fatores que provocam o déficit do trabalho juvenil seja a ausência de qualificação da força de trabalho. Há, pois, que se problematizar esse aspecto, para que não se permita que o peso da precarização do trabalho da juventude recaia sobre os ombros dos integrantes desse segmento da população, especialmente sobre aqueles em situação de vulnerabilidade social.

O pressuposto básico deste trabalho dissertativo é o de que a terceirização gera uma notável redução de garantias e de direitos dos trabalhadores, no que se refere ao emprego e às condições de saúde e segurança no trabalho, principalmente para os jovens que não são detentores de uma educação profissional emancipatória, considerando o proposto por Marx (2013) a respeito da educação, do trabalho e da força de trabalho. Assim, é fundamental a análise de concepções de Estado, de educação profissional e de trabalho, as quais influenciaram e influenciam as reformas e os embates políticos sobre educação e trabalho no Brasil, notadamente a partir dos anos de 1990.

Assinale-se que, de fato, os obreiros mais resilientes aos imperativos econômicos são forçados a suportarem as adversidades inerentes aos contextos organizacionais, formando uma nova categoria dentro da classe que vive do trabalho. O novo tipo de relação estabelecida, acalorada com o aumento de desempregados ou do desemprego, bem como a rotatividade de postos de trabalho, enfrenta dilemas: O que fazer? Quais são as perspectivas de trabalho e de emprego?

Gombar (2008) diz que a nova categoria obreira representa, sim, indivíduos excluídos contra sua vontade, uma fatia da população que ocupa zonas marginalizadas pela sociedade. Quando trabalham, o fazem pelo pão, pelo arroz, pelo feijão. Quando não, catam o lixo deixado pelos assalariados, que ainda têm emprego e trabalho. Como na estrofe da composição Deus lhe pague, de Chico Buarque de Holanda: “Por esse pão pra comer, por esse chão pra dormir / A certidão pra nascer e a concessão pra sorrir / Por me deixar respirar, por me deixar existir / Deus lhe pague” (HOLANDA, 1971); ou na estrofe inicial da canção Da lama ao caos, de Chico Science: “Posso sair daqui pra me organizar / Posso sair daqui pra desorganizar” (SCIENCE, 1994).

Ao mesmo tempo em que se verifica a expansão, uma horda de excluídos, há uma “complexificação” da divisão social, com o aparecimento de novas camadas (GOMBAR, 2008, p. 135). Assim, este trabalho também se propõe a defender que a forma de vínculo trabalhista ensejada pelas políticas neoliberais no Brasil tem acentuando as desigualdades dentro da classe trabalhadora, de maneira especial para os jovens que prestam serviços por meio de empresas terceirizadas.

Diga-se que a organização socioeconômica, combinada a elementos do cotidiano da vida juvenil, tem direcionado cada vez mais cedo os jovens para o mercado de trabalho, o que gera preocupação, tendo em vista as possíveis repercussões sobre suas condições de saúde e de desempenho escolar. Como resultado tem-se, em sua maioria, trabalho em caráter precoce que: antecipa a saída da escola; dificulta a continuidade da formação; e, quase sempre, interrompe completamente o ciclo da escolarização, gerando dissabores, comprometendo oportunidades futuras de trabalho.

Portanto, é de fundamental importância avaliar o papel da educação profissional na composição do valor da força de trabalho juvenil. A educação emancipatória pode auxiliar os jovens da classe trabalhadora na formação da cidadania e na sua integração ao processo de produção, assim como colaborar para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, desde que o façam conscientes do real lugar do trabalho e da educação em suas vidas.

Diante dessas premissas, o Estado deve assumir o papel central na regulação e mediação dos conflitos entre capital e trabalho, na condução da economia e na promoção de políticas públicas sociais. Contrariando essa perspectiva, percebe-se que ele representa mais os interesses corporativos dos patrões, reforçando as relações de dominação e controle sobre a força de trabalho, do que os anseios comuns da população.

Posto isso, e admitindo-se a relação entre educação e trabalho, questiona-se sobre a natureza das políticas públicas quanto à inserção social dos jovens. Pretende-se refletir sobre as políticas educacionais, tendo como referência as reformas do ensino médio articuladas ou não à profissionalização de jovens.

Logo, investigar e compreender cientificamente as condições de trabalho, as perspectivas e os dilemas educacionais e profissionais, os impactos sobre os jovens trabalhadores do processo neoliberal global, acelerado e intenso, que opera no mundo do trabalho embalado pela reestruturação produtiva, é um desafio que se impõe ao campo das ciências humanas e sociais, principalmente a educação profissional, que objetiva garantir aos cidadãos o direito à aquisição de competências profissionais que os tornem aptos a participarem da vida social como profissionais.

Temos como objetivo geral analisar as condições de trabalho e as perspectivas educacionais de jovens trabalhadores de

empresas prestadoras de serviços¹ no IFRN/CNAT. Como objetivos específicos: analisar as concepções de Estado, de trabalho e de educação que permeiam as reformas educacionais e outras políticas no Brasil, em particular a partir dos anos de 1990; b) compreender a problemática do (des)emprego e as políticas voltadas à juventude no Brasil, em contextos de crises econômicas, políticas e sociais, com ênfase naquelas direcionadas à educação profissional para os jovens; e c) avaliar a formação para o trabalho de jovens trabalhadores que prestam serviços ao IFRN por meio de empresas terceirizadas.

O propósito inicial desta pesquisa foi investigar as condições de trabalho e as perspectivas educacionais dos jovens trabalhadores de empresas prestadoras de serviços no IFRN. Entretanto, diante das limitações enfrentadas pelos trabalhos acadêmicos, optou-se por delimitar o objeto da investigação, e, especialmente, direcionou-se ao IFRN/CNAT pelo fato de existir uma quantidade maior de trabalhadores terceirizados em relação aos demais campi, permitindo a análise da formação para o trabalho de cidadãos jovens que prestam serviços por meio de empresas terceirizadas. Quanto ao critério para a escolha dos participantes, utilizou-se a faixa etária definida pelo Estatuto da Juventude (Lei n.º 12.852, de 05 de agosto de 2013), ou seja, indivíduos de 15 (quinze) a 29 (vinte e nove) anos de idade.

Para a coleta de dados, utilizou-se a entrevista, instrumento que representa uma técnica na qual o pesquisador tem contato direto com as pessoas, no sentido de se inteirar de suas opiniões acerca de um determinado assunto/tema.

1 Forma de organização estrutural que permite a uma empresa privada ou governamental transferir a outra sua atividade. É o contrato em que uma das partes (prestador) se obriga para com a outra (tomador) a fornecer-lhe a prestação de uma atividade, mediante remuneração.

O instrumento de coleta de dados foi formulado tendo como parâmetros a proposição dissertativa, as questões de pesquisa e os seus objetivos. Desse modo, a entrevista foi dividida em três eixos: a) perfil do entrevistado (com o intuito de captar o maior número de informações para tipificação da amostra, como, por exemplo, estado civil, sexo, grau de instrução, idade, tempo de empresa); b) condições de trabalho do terceirizado (com a finalidade de analisar fatores de infraestrutura, segurança, nível de satisfação com o trabalho, valorização do trabalhador, situação atual de trabalho e renda, carga horária de trabalho, tipo de vínculo profissional); c) formação educacional para o trabalho e perspectivas dos terceirizados sobre o futuro (grau de conhecimento educacional, formação técnica e entrada no mercado de trabalho).

Os resultados da pesquisa estão sistematizados e estruturados em cinco capítulos.

Na primeira seção apresenta-se a Introdução, expondo a temática da pesquisa, a proposição básica, a justificativa da realização do estudo, os objetivos gerais e específicos da pesquisa, bem como sua estruturação.

Na segunda seção realiza-se uma análise da concepção de Estado para fundamentar a abordagem das políticas de Educação na sociedade contemporânea. Define-se a natureza do Estado contemporâneo e suas relações com o conjunto da sociedade, tornando possível decifrar a orientação embutida nas políticas educacionais. Discutem-se as relações existentes entre educação e trabalho e a forma como elas influenciam as políticas públicas destinadas ao sistema educativo, incidindo nos fundamentos e marcos conceituais. Busca-se a compreensão das diferentes etapas do processo de desenvolvimento econômico, de acordo com a lógica do capital. Estuda-se a juventude brasileira, debatendo os conceitos atribuídos

a esta categoria, haja vista que conhecer alguns dos principais conceitos elaborados por estudiosos do assunto serve de suporte para que se possa entender o que é juventude e quais são as necessidades prioritárias na vida social desse segmento da população, que reclama a atenção do Estado por meio da formulação e implementação de políticas públicas específicas, como são as de educação profissional. Por fim, reflete-se em torno da inserção do jovem no mercado de trabalho e a sua relação com a educação, ambos permeados pela conjuntura política brasileira, caracterizada por desigualdades sociais e econômicas, reduzindo ou suprimindo direitos e, consequentemente, interferindo na relação entre educação e trabalho.

Na terceira seção, inicialmente, debate-se o conceito de juventude, que se expressa em políticas públicas para os jovens, compreendendo-se como as práticas discursivas instituídas em políticas públicas definem e denominam parcelas da juventude, para, num segundo momento, reconhecer sua notoriedade na agenda política do Estado, particularmente no período pós-redemocratização do país. Aborda-se a diversidade de fatores e as condições sociais em que emerge a condição juvenil no século XXI. Ilustra-se o texto com algumas exposições a respeito do desenvolvimento histórico da educação profissional no Brasil até a criação dos Institutos Federais, expondo-se a dualidade existente na educação, por considerar que uma reflexão acerca do histórico da educação profissional é indispensável para a compreensão dos seus novos rumos. Indaga-se como tem ocorrido a construção/formulação/produção de reformas educacionais, admitindo-se a relação entre educação e trabalho nas políticas públicas que visam à inserção social dos jovens. Por último, procura-se examinar o quanto as práticas de formação profissional, especificamente aquelas voltadas para a juventude, funcionam como mecanismos de conformação de trabalhadores à lógica do capital.

Na quarta seção, busca-se delimitar a problemática da formação e do trabalho juvenil no Brasil, por meio de uma abordagem metodológica realizada com pesquisa bibliográfica, documental, empreendendo-se uma leitura sociológica e jurídica do caso. Nesta, discute-se a questão da eficácia das políticas públicas ligadas ao trabalho. As situações evidenciadas no mundo do trabalho instigaram a pesquisadora a identificar quem é o trabalhador terceirizado, quais são as suas condições de trabalho, suas perspectivas e dilemas educacionais e profissionais.

Na quinta e última seção apresenta-se os resultados da pesquisa, permitindo-se considerar que as mudanças das relações de trabalho e o quadro resultante da terceirização não admitem vislumbrar um cenário favorável aos que vivem do trabalho. Ora, são evidentes os efeitos nocivos da terceirização que, ancorada na flexibilização da legislação, segrega os trabalhadores, estimula as disputas, enfraquece e dificulta a mobilização sindical e a construção de ações conjuntas das categorias de trabalhadores. Os custos sociais da terceirização não se limitam às condições que dizem respeito aos baixos salários, à instabilidade e à insegurança nas relações e condições de trabalho, avançando sobre a saúde física e psíquica dos trabalhadores. O IFRN/CNAT não é diferente de muitos ambientes de pesquisas já realizadas, pois o cenário de polarização da mão de obra vem acompanhado da alta rotatividade nos postos de trabalho, do autoritarismo nas relações e, mormente, de um ambiente hostil e repleto de discriminações.

2

ESTADO, EDUCAÇÃO, TRABALHO E JUVENTUDE NO BRASIL: FUNDAMENTOS E MARCOS CONCEITUAIS

Inicialmente, nesta seção, analisa-se a concepção de Estado para fundamentar a abordagem das políticas de educação na sociedade, sobretudo porque a visão atribuída ao Estado interfere decisivamente na compreensão que a educação também adquire nesse cenário.

Definindo-se a natureza do Estado capitalista contemporâneo e suas relações com o conjunto da sociedade, torna-se possível decifrar a orientação embutida nas políticas educacionais. Desse modo, pode-se compreender que as mudanças na base técnica no mundo

da produção, no mundo do trabalho, sob a orientação dos princípios neoliberais, impuseram demandas para que fossem realizadas as Reformas do Estado. Por conta do novo modelo de Estado, redefiniram-se as políticas sociais e, dentre elas, a política educacional.

A seguir, expõe-se as relações existentes entre educação e trabalho, bem como a forma como ele influencia as políticas públicas destinadas ao sistema educativo, mencionando-se os fundamentos e marcos conceituais, e, ainda, a compreensão das diferentes etapas do processo de desenvolvimento econômico, de acordo com a lógica do capital, qual seja, o lucro acima de qualquer outra dimensão da vida humana.

O ponto de partida para a reflexão é a contextualização histórica da relação entre educação e trabalho. As transformações decorrentes desse embate estimularam a necessidade de o homem se organizar para viver em grupo, tomando por base os seus aspectos culturais e sociais, o que vem sendo administrado sistematicamente pelos Estados ao longo do tempo.

Ademais, estuda-se a juventude brasileira, debatendo-se os conceitos atribuídos a esta categoria, tendo em vista que conhecer alguns dos principais conceitos elaborados por estudiosos do assunto dará suporte para que se possa entender o que é juventude e quais são as necessidades prioritárias da vida social desse segmento da população, que demanda a atenção do Estado, por via da formulação e implementação de políticas públicas específicas.

Por fim, tem-se uma reflexão teórica em torno da inserção do jovem no mercado de trabalho e a sua relação com a educação, ambos permeados pela conjuntura política brasileira, calcada por desigualdades sociais e econômicas, pela redução de direitos e diversas implicações que incidem diretamente sobre a educação e o trabalho no Brasil.

2.1 ESTADO E DIREITOS SOCIAIS: FUNDAMENTOS E CONCEPÇÕES

Mostra-se relevante a análise da concepção de Estado para fundamentar a abordagem da política de Educação na sociedade. Primeiro porque a concepção que temos sobre o caráter do Estado na sociedade capitalista interfere diretamente na concepção que a educação também adquire nessa sociedade. Em segundo lugar, para reafirmar o papel preponderante do Estado na condução das políticas de Educação, utiliza-se seu arcabouço jurídico, que regulamenta a privatização e mercantilização das políticas sociais em geral.

A origem da denominação e da instituição do Estado é controversa. O termo Estado, do latim status (modo de estar, situação, condição) data do século XIII, referindo-se a qualquer país soberano com estrutura própria e politicamente organizado, bem como designa o conjunto das instituições que controlam e administram uma nação².

Na percepção de Maquiavel³, o Estado tem suas próprias características, faz política e segue suas próprias leis. O pensador defendia um Estado unitário, absoluto, fundado no poder centralizado e no terror, pois “os homens têm menos escrúpulo de ofender quem se faz amar do que quem se faz temer” (MAQUIAVEL, 2016, p. 39). Ressaltava também a natureza humana e a realidade efetiva,

2 Dicionário Aurélio de Português Online. “Estado” [...] 6 - Nação considerada como entidade que tem governo e administração particulares. 7 - Governo político do povo constituído em nação. 8 - Cada uma das grandes divisões territoriais, numa república federativa. 9 - Representação de cada uma das três classes (nobreza, clero e povo), nas cortes do regime antigo.

3 Nicolau Maquiavel foi um historiador, poeta, diplomata e músico de origem florentina do Renascimento. É reconhecido como fundador do pensamento e da ciência política moderna, pelo fato de ter escrito sobre o Estado e o governo como realmente são e não como deveriam ser.

dizendo que devemos estudar as coisas como elas são e observar o que se pode e é necessário fazer, não aquilo que seria certo fazer, pois quem quiser ser bom entre os maus fica arruinado (Ibid, 2016).

Segundo Hobbes⁴, existe uma premissa de um Estado de Natureza pertencente a todos os homens. Assim, para o teórico, todos os homens são iguais e cada um tem o direito de utilizar seu poder e força para resguardar seus interesses particulares. Paira uma espécie de luta de todos contra todos para defender direitos próprios. Afirmava que é com a criação do Estado que se experimentará a paz e a prosperidade, visto que todos entregam suas liberdades individuais nas mãos do soberano para que ele, por meio de um poder unívoco, administre e controle, corrija as posturas destoantes e, assim, garanta o desenvolvimento sadio da vida em sociedade (HOBBS, 2014).

De acordo com Locke⁵, o estado natural não garante a propriedade. Logo, é preciso criar um Estado que assegure as relações mercantis e o cumprimento dos contratos. Estabelecia uma estreita relação entre propriedade e liberdade, que devem ser garantidas pelo Estado, principalmente a liberdade de iniciativa econômica. O autor sustentava que uma das principais razões pelas quais as pessoas estariam dispostas a aceitar um contrato social e se submeter ao governo é que elas esperariam que o governo regulasse os desacordos e conflitos com neutralidade. Por conseguinte, se o Estado ou o Governo não cumprisse o contrato, o Estado político deixaria de ter sentido, não justificaria a sua finalidade. Para ele, o Estado existiria para ga-

4 Thomas Hobbes foi um matemático, teórico político e filósofo. Na obra *Leviatã*, explanou os seus pontos de vista sobre a natureza humana e sobre a necessidade de um governo e de uma sociedade fortes.

5 John Locke foi um filósofo inglês conhecido como o pai do liberalismo, sendo considerado o principal representante do empirismo britânico e um dos principais teóricos do contrato social.

rantir determinadas liberdades, a segurança pessoal sem a qual se esvairia o próprio direito à propriedade (LOCKE, 1998).

Conforme Kant⁶: o Estado tanto é designado por coisa “pública”, quando tem por liame o interesse que todos têm em viver no estado jurídico; como por “potência”, quando se pensa em relação com outros povos, ou por gens, por causa da união que se pretende hereditária. Entendia o Estado como comunidade, soberania e nação, se utilizadas categorias de hoje, dado que o Estado é ao mesmo tempo Estado-comunidade, ou república, Estado-aparelho, ou principado, e comunidade de gerações, ou nação (ANDRADE, 2014).

A visão de Marx (2013), ao contrário do pensamento liberal, estabelece a conexão entre a sociedade civil (conjunto das relações econômicas) e a sociedade política (o Estado), que se apresentam entrelaçadas, sendo uma expressão da outra. Na sociedade política, o Estado é expressão da sociedade civil, isto é, das relações de produção que nela se instalaram. Marx não produziu uma elaboração orgânica como teoria de Estado, mas forneceu o elemento para uma teoria fundamental a partir da qual se pode afirmar que a estrutura econômica está na base do próprio Estado. Esse é o fundamento para a compreensão do Estado como temos hoje (MARX, 2013).

Vê-se que o Estado possui como base a estrutura econômica, tendo como função manter as relações econômicas que constituem a infraestrutura, reforçando assim os interesses coletivos da classe social dominante. Isso é realizado através da regulamentação, das sanções e coerções impostas pela estrutura política e pela força persuasiva da estrutura ideológica (filosofia, cultura, religiões).

6 Immanuel Kant foi um filósofo prussiano. Considerado como o principal filósofo da era moderna.

Consoante Weber (2004), seria conveniente falar de Estado apenas quando estivéssemos nos referindo às formações políticas originadas da crise do feudalismo. Destarte, o Estado teria nascido com a modernidade (WEBER, 2004).

Engels (1986), no entanto, defende que o Estado é um ordenamento político de uma comunidade que teria surgido na passagem da comunidade primitiva, fundada pelos laços de parentesco, para a comunidade civil (ENGELS, 1986).

Boto (1996) revela que se a origem da denominação e da instituição Estado é controversa, a ligação da educação ao Estado é um fenômeno tipicamente moderno. Em cada país a intervenção do Estado dependerá das condições de reprodução destas relações, assim como das condições de acumulação produtiva (BOTO, 1996).

No caso brasileiro, a formação do Estado nacional tem relação com o fato de o país ter sido colonizado por uma metrópole decadente e tardia em relação ao capitalismo na Europa. Assim, o Estado brasileiro teve, desde sua gênese, os elementos ideológicos próprios de formações sociais que viveram um capitalismo tardio, além da particularidade escravista e latifundiária que compôs a economia nacional naquele momento (MAZZEO, 1997).

Com efeito, enquanto esse debate teórico e prático vem ocorrendo desde o século XVI na Europa, as discussões mais sólidas sobre o papel do Estado chegaram ao Brasil tardiamente, sob influência de teóricos da Revolução Francesa⁷ e, mais ao final do século XIX, sob a influência positivista⁸ (BOTO, 1996).

7 Revolução Francesa (1789-1799). Foi um período de intensa agitação política e social na França, que teve um impacto duradouro na história do país e, mais amplamente, em todo o continente europeu.

8 O positivismo é uma corrente filosófica que surgiu na França no começo do século XIX. De acordo com Valentim (2010), a partir da segunda metade do século XIX, as ideias de Auguste Comte permearam as mentalidades de muitos mestres

O liberalismo econômico impunha as regras e tudo o que era possível para demonstrar que esta prática era melhor para a economia mundial. Nesta perspectiva, os conflitos estavam postos. Quanto à Industrialização e à Depressão: “[...] formaram-nas num grupo de economias rivais, em que os ganhos de uma pareciam ameaçar a posição de outras. A concorrência se dava não só entre empresas, mas também entre nações” (HOBSBAWM, 1992, p. 68).

A monocultura agroexportadora de prática extensiva, imposta pela divisão internacional do trabalho, fez com que o Brasil perdesse batalhas comerciais. Recorrente no país na Primeira República, limitou a competitividade brasileira perante as nações que adotaram a prática agrônômica moderna.

Sujeito aos efeitos de uma Revolução Industrial tardia, o Brasil precisou adequar o incipiente parque nacional ao novo modelo, para produzir com vistas ao mercado interno. Para tanto, era preciso mão de obra preparada e escolarizada, mas o país, com sua economia baseada na agricultura, na exploração bruta do trabalho, não atingia as exigências dos interesses externos. Diante de muitos conflitos, o Brasil assumiu a forma de estado republicano, com a libertação dos escravos para atender as demandas do mercado internacional. Ao mesmo tempo, são incentivados os discursos e pequenas ações para acabar com o analfabetismo no país.

A presença do Estado na educação no Período Imperial (1822 a 1889) era quase imperceptível, pois estávamos diante de uma sociedade escravagista, autoritária e formada para atender a uma minoria encarregada do controle sobre as novas gerações.

e estudantes militares, políticos, escritores, filósofos e historiadores. Vários brasileiros adotaram, ou melhor, se converteram ao positivismo, dentre eles o professor de matemática da Escola Militar do Rio de Janeiro Benjamin Constant, o mais influente de todos. Tais influências estimularam movimentos de caráter republicano e abolicionista, em oposição à monarquia e ao escravismo dominante no Brasil.

Havia flagrante contradição na lei que propugnava a educação primária para todos, mas, na prática, não se concretizava. O governo imperial atribuía às províncias “[...] a responsabilidade direta pelo ensino primário e secundário, através das leis e decretos que vão sendo criados e aprovados, sem que seja aplicado, pois não existiam escolas e poucos eram os professores” (NASCIMENTO, 2004, p. 95).

Em 1879, a Reforma de Leôncio de Carvalho instituiu a liberdade de ensino, o que possibilitou o surgimento de colégios protestantes e positivistas. Em 1891, Benjamim Constant, baseado nos ensinamentos de Augusto Comte, elaborou uma reforma de ensino de nítida orientação positivista, defensora de uma ditadura republicana dos cientistas e de uma educação como prática neutralizadora das tensões sociais.

No final do Império, o quadro geral do ensino era de poucas Instituições Escolares, com apenas alguns liceus províncias nas capitais (colégios privados bem instalados nas principais cidades) e em quantidades insatisfatórias para as necessidades do país. Alguns cursos superiores garantiam o projeto de formação (Medicina, Direito e Engenharia) retratando o abismo educacional em relação à maioria da população brasileira que, quando muito, possuíam uma casa e uma escola, com uma professora leiga para ensinar aos pobres brasileiros excluídos dos interesses do Governo Imperial.

Nas palavras de Araújo (2011):

Esse entendimento da relação entre Estado e educação a partir da ideia de formulação de políticas públicas, da ideia do “Estado em ação” começou muito tardiamente no Brasil. A tradição liberal clássica do pensamento político brasileiro, representada por autores como Tavares Bastos e Rui Barbosa, nunca foi

alheia à ideia de uma limitada intervenção estatal que, sem desconsiderar a ideia de direitos individuais e a extensão das liberdades, pudessem compensar tanto o atraso do país em matéria educacional, quanto à impossibilidade ou falta de vontade política para a criação de escolas. Todavia, tanto o Império, com a edição do Ato Adicional de 1834, quanto a Primeira República, com o seu federalismo oligárquico, não levaram a frente a ideia de intervenção estatal moderada na área de educação, típica do liberalismo clássico: a educação não era uma tarefa do Estado nacional, mas sim das províncias e, posteriormente, com a Proclamação da República, dos estados. Assim, enquanto a Europa constituía, no final do século XIX, o seu sistema nacional de educação, o Brasil mitigava essa possibilidade com uma organização de Estado liberal que servia apenas para atender aos interesses políticos e econômicos das elites regionais, adaptando-os a uma estrutura social marcada pelos acordos políticos “pelo alto” e pela concentração de terras, riquezas e saber (ARAÚJO, 2011, p. 284).

Infere-se, portanto, que apenas no século XX é que a ideia da educação como propulsora de igualdade econômica e social pode ser relacionada com a de direito a ser garantido pelo Estado. Destaque-se que a novidade consiste somente no fato de a educação ser entendida como direito, já que essa esteve relacionada ao Estado desde a Revolução Francesa. Esta tendência foi se consolidando, mesmo no quadro dos Estados liberais fora da França. Assim, as teorias de Estado como referência para a análise do ensino só ganharam notoriedade quando a educação passou a ser reconhecida como direito social que deve ser assegurado por políticas públicas.

As discussões sobre o papel do Estado envolvem a temática dos direitos sociais. Conquistados ao longo de séculos, sendo

a maioria deles alcançada no século XX por meio da pressão de movimentos sociais e de trabalhadores, caracterizam-se por serem direitos fundamentais e, necessariamente, sujeitos à observância do Estado. A demanda por direitos sociais teve origem no século XIX, com o advento da Revolução Industrial⁹. Primeiramente, foram estabelecidos pelas constituições Mexicana, de 1917, e de Weimar, de 1919. Em seguida, foram positivados no âmbito internacional, em 1948, pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (DU-DH)¹⁰, proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (AGNU)¹¹, e mais tarde detalhados no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC)¹², de 16 de dezembro de 1966 e em vigor desde 03 de janeiro de 1976.

Como aludido, os direitos sociais visam a garantir aos indivíduos o exercício e usufruto de direitos fundamentais em condições de igualdade, para que tenham uma vida digna, com direitos e garantias salvaguardados pelo Estado. Por esse motivo,

9 Revolução Industrial foi a transição para novos processos de manufatura no período entre 1760 a algum momento entre 1820 e 1840. Esta transformação incluiu a transição de métodos de produção artesanais para a produção por máquinas, a fabricação de novos produtos químicos, novos processos de produção de ferro, maior eficiência da energia da água, o uso crescente da energia a vapor e o desenvolvimento das máquinas-ferramentas, além da substituição da madeira e de outros biocombustíveis pelo carvão.

10 A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), que delinea os direitos humanos básicos, foi adotada pela Organização das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Foi esboçada principalmente pelo canadense John Peters Humphrey, contando, também, com a ajuda de várias pessoas de todo o mundo.

11 Assembleia Geral das Nações Unidas (AGNU) é um dos seis principais órgãos da Organização das Nações Unidas (ONU) e o único em que todos os países membros têm representação igualitária.

12 Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC) é um tratado multilateral adotado pela Assembleia Geral das Nações Unidas. O acordo diz que seus membros devem trabalhar para a concessão de direitos econômicos, sociais e culturais para pessoas físicas, incluindo os direitos de trabalho o direito à saúde, além do direito à educação e à um padrão de vida adequado.

o presente texto discutirá a educação e o trabalho como direitos sociais.

Tavares (1986) argumenta que, na constituição brasileira, quando da independência, defrontaram-se duas tendências: uma, que buscava consolidar um poder central; e outra, que atuava numa perspectiva patrimonialista e estamental, amparada pelos poderes locais. Os embates perpassam a história pós-independência do Brasil e se fazem mais intensos: em determinados momentos, por meio de ações descentralizadoras; e, em outros, como é o caso do primeiro governo Vargas, primando por um Estado forte e centralizador (TAVARES, 1986).

No contexto da década de 1930, ocorrem avanços importantes na perspectiva de organização de um Estado articulador de políticas sociais, econômicas e educacionais. Na emergência do mundo urbano-industrial, as contendas em torno das questões educacionais começavam a ser o centro de interesse dos intelectuais. Criou-se o Ministério da Educação e Saúde¹³, que significou o reconhecimento, no plano institucional, da educação como uma questão nacional. Por conseguinte, os intelectuais voltaram sua atenção para a educação, uma vez que pretendiam contribuir para a melhoria do processo de estabilização social, não demorando muito a declarar a insuficiência da pedagogia tradicional diante da exigência do mundo moderno, capitalista, concluindo que as instituições escolares deveriam ser atualizadas de acordo com a nova realidade social.

Em 1932, um grupo de intelectuais, preocupado em elaborar um programa de política educacional amplo e integrado,

13 O Ministério da Educação foi criado em 1930, logo após a chegada de Getúlio Vargas ao poder. Com o nome de Ministério da Educação e Saúde Pública, a instituição desenvolvia atividades pertinentes a vários ministérios, como saúde, esporte, educação e meio ambiente. Até então, os assuntos ligados à educação eram tratados pelo Departamento Nacional do Ensino, ligado ao Ministério da Justiça.

lançou o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por outros conceituados educadores, como Anísio Teixeira¹⁴. O Manifesto propunha que o Estado organizasse um plano geral de educação e definisse a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita. Nessa época, a Igreja Católica era concorrente do Estado na área da educação.

Faz-se aqui menção a Anísio Teixeira, que defendia o direito à educação como de interesse público, promovido pela lei. Afirmava ser a educação um direito de todos, porque já não se tratava de um processo de especialização de alguns para certas funções na sociedade, mas da formação de cada um e de todos para a sua contribuição à sociedade integrada e nacional, constituída com as modificações dos tipos de trabalho e de relações humanas (TEIXEIRA, 1996).

Além do citado manifesto, houve uma série de reformas, medidas e debates de alcance nacional: a) Reformas de Francisco Campos (1931); b) promulgação da Constituição de 1934 (com a nova CF, a educação passou a ser vista como um direito de todos, sendo ministrada pela família e pelos poderes públicos); e c) edição de leis orgânicas de ensino no período de Getúlio Vargas no poder. Tais medidas correspondiam a um modelo intervencionista de Estado.

A crise desencadeada em 1929, com a Grande Depressão que se instalou, “desautorizou” o funcionamento pleno do modelo de Estado liberal no Brasil, tornando-se necessária não só uma sis-

¹⁴ Anísio Spínola Teixeira (1900 a 1971). Foi um jurista, intelectual, educador e escritor. Personagem central na história da educação no Brasil, nas décadas de 1920 e 1930, difundiu os pressupostos do movimento da Escola Nova, que tinha como princípio a ênfase no desenvolvimento do intelecto e na capacidade de julgamento, em preferência à memorização. Foi um dos mais destacados signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em defesa do ensino público, gratuito, laico e obrigatório, divulgado em 1932.

temática planificação estatal nos domínios econômicos, como também a incorporação das massas trabalhadoras e das classes médias urbanas ao sistema político. O objetivo principal desse modelo de Estado não era tanto a redistribuição de renda e de provimento do bem-estar social, mas a transição de uma economia eminentemente agrária para a industrial. Daí a adoção da concepção de que o Estado seria a alavanca do progresso econômico e social do país.

Araújo (2011) sustenta que:

[...] o processo de ampliação da educação escolar se deu em estreita correlação tanto com os ideais da sociedade do pleno emprego, quanto da sociedade organizada sob a proteção de um Estado intervencionista do ponto de vista econômico e social. Com as transformações do capitalismo em escala mundial, esses dois parâmetros são neutralizados e o que se assiste é um atrofiamento do Estado quanto às suas responsabilidades com a educação, que não integra, como vimos, a tradição liberal (daí a propriedade do termo “neo”, “novo” liberalismo). Esse atrofiamento do Estado se opõe fortemente ao modelo intervencionista e desenvolvimentista que o País vinha adotando desde 1930, gerando uma nova forma de regulação estatal que se dá não mais pela execução direta, mas pela transferência de encargos, gastos e responsabilidades para outras instâncias administrativas subnacionais, para as escolas e mesmo para as famílias, ao mesmo tempo em que os marcos regulatórios do Estado são redefinidos a partir da lógica típica do mercado de prescrição de metas, objetivos e controle de produtos e resultados. (ARAÚJO, 2011, p. 286).

No período que compreende as décadas de 1930 a 1960, existiam duas grandes correntes desenvolvimentistas: a nacionalista

e a liberal. As duas correntes se fizeram presentes nos embates políticos em torno da polarização que assinalou o longo processo de debate e tramitação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), Lei n.º 4.024 de 20 de dezembro de 1961.

A Ditadura Militar (1964 a 1985) buscou instituir uma síntese dessas duas tendências, fazendo propostas para um projeto nacional, mas não popular, como havia sido anunciado nas décadas de 1940 e 1950.

A partir dos anos 1980, o objetivo das políticas educacionais no Brasil era recolocar a educação no centro das preocupações políticas. Com insistente discurso em torno da necessidade de melhoria da qualidade de ensino, em face do movimento amplo de redemocratização do país e dos movimentos reivindicatórios de participação, a educação deveria constituir-se num mecanismo propulsor para o exercício da cidadania e preparação da força de trabalho, como forma de conter a pobreza.

Tais movimentos foram originados à margem das instituições do Estado e expressaram resistência ao modelo instituído pelo Golpe Civil-Militar de 1964. O modelo instituído na área da educação representava o excessivo grau de centralismo administrativo, a rigidez hierárquica de papéis nos sistemas de ensino e o conseqüente enfraquecimento da autonomia da escola como unidade.

Bourdieu (1998) alerta para as tensões inerentes a essa nova configuração dos Estados nacionais, afirmando que elas seriam entre a mão esquerda do Estado, ou os trabalhadores da área social dos ministérios gastadores (saúde, educação, assistência social), e a mão direita, ou os burocratas dos ministérios das finanças, dos bancos públicos ou privados e dos gabinetes ministeriais (BOURDIEU, 1998).

Para o ensino, o impacto dessas transformações é inequívoco. A educação se configurou como foco mundial que foi progressivamente se tornando central a partir da década de 1940, fundamentalmente pela identificação entre o nível superior de escolarização e ascensão social via emprego em empresas e nos órgãos públicos. Quer dizer, o processo de ampliação da educação escolar se deu em estreita correlação tanto com os ideais da sociedade do pleno emprego quanto da sociedade organizada sob a proteção de um Estado intervencionista do ponto de vista econômico e social.

Com as transformações do capitalismo em escala mundial, esses dois parâmetros são neutralizados e assiste-se a um “atrofiamento” do Estado quanto às suas responsabilidades com a educação. A redução do Estado se opõe fortemente ao modelo intervencionista e desenvolvimentista que o país vinha adotando desde 1930, gerando uma nova forma de regulação estatal que ocorre não mais pela execução direta, mas pela transferência de encargos, gastos e responsabilidades para outras instâncias administrativas, para as escolas e famílias, ao mesmo tempo em que os marcos regulatórios do Estado são redefinidos a partir da lógica típica do mercado de prescrição de metas, objetivos e controle de produtos e resultados.

Cervo (2007) ressalta que a partir de 1930 teria sido implantado o paradigma desenvolvimentista, quando a política externa orientou-se sobretudo por questões econômicas e de desenvolvimento, tendo a industrialização se convertido “ [...] no objetivo-síntese da política exterior, porque esperava-se das indústrias o aumento da riqueza, o provimento de meios de segurança, a abertura de negócios para a burguesia nacional, a expansão do emprego para as massas urbanas e a modernização da sociedade como um todo” (CERVO, 2007, p. 32).

Assim, a escola foi desconectada de sua função social, na medida em que não se observou, por exemplo, a capacidade de inclusão que determinada instituição ou sistema de ensino possui. Se a educação é um direito social, menosprezar que escolas ou sistemas que possuem uma necessária política de inclusão podem apresentar maus resultados, exatamente por cumprirem o que a sociedade espera do processo de escolarização, é uma questão muito séria que pode impactar negativamente nos esforços que vêm sendo realizados para garantir e efetivar o direito à educação de todos os brasileiros, que é o princípio basilar da república.

Apesar de os direitos sociais terem sido postos no sistema normativo brasileiro desde 1824 (Constituição do Império)¹⁵, essa inscrição ocorreu com maior incidência no contexto do Estado corporativo implantado por Getúlio Vargas. Disso resulta uma íntima relação: direitos sociais e o mundo do trabalho regulado versus exclusão das garantias sociais de amplos contingentes da população brasileira (empregados domésticos e trabalhadores rurais).

É justamente nesse campo de referência que se coloca o problema da relação entre o projeto brasileiro de modernização e os princípios da igualdade e da responsabilidade social como chaves de compreensão para a questão da cidadania no Brasil. E, ainda, desafia-nos a entender como circulam socialmente os direitos conquistados nos embates travados nas últimas décadas, como é o caso das garantias constitucionais de 1988.

15 No campo dos direitos sociais, assegurava a igualdade de todos perante a lei (artigo 179, XIII); liberdade de trabalho (artigo 179, XXIV); e, instrução primária gratuita (artigo 179, XXXII). Estabelecia que o direito a saúde a todos os cidadãos (artigo 179, XXXI). Interligado a saúde, assegurava que as cadeias deveriam ser limpas e bem arejadas, havendo diversas casas para a separação dos réus, conforme suas circunstâncias e natureza de seus crimes (artigo 179, XXI).

Destaque-se que a expansão das oportunidades de escolarização no Brasil foi assinalada por uma ambiguidade fundamental: ao mesmo tempo em que havia o reconhecimento, em nível do discurso, da educação escolar como fator importante para o desenvolvimento econômico e social, ou seja, como projeto civilizador, o direito ao acesso e à permanência na escola elementar era negado tanto pelo sistema normativo quanto pelos mecanismos de seleção intra e extraescolares.

É inegável que, desde 1934, o sistema normativo brasileiro tem inscrito a educação como direito (Cap. II, Tít. V, CF/1934), e que os avanços dessa declaração foram notáveis em termos de forma e conteúdo. Também é indiscutível que o Brasil acompanhou a tendência mundial pela demanda por educação a partir da década de 1940, com um processo significativo de expansão das oportunidades de escolarização (BRASIL, 1934).

Sem embargo, no sistema normativo brasileiro, o direito à educação correspondeu à obrigatoriedade escolar como imposição ao indivíduo, e não como responsabilidade estatal (art. 150, parágrafo único “a”, CF/1934; art. 168, I, CF/1946; art. 168, § 3º, II, CF/1967; art. 176, § 3º, II, EC/1969). Mesmo quando se tornou responsabilidade estatal, não havia uma concepção universalista que lhe servisse de base. Apenas a partir de 1988, o direito à educação correspondeu à obrigatoriedade de oferta do ensino por parte do Estado (BRASIL, 1934; 1946; 1967; 1969).

De tal modo, após mais de um século de história constitucional, é que o país tem o direito à educação inscrito na Constituição a partir de uma lógica mais universalista, fazendo frente ao longo trajeto de iniquidades e privilégios na oferta da instrução elementar. De 1824 até 1988, as menções ao direito à educação eram gravadas por uma concepção minimalista.

Para além das concepções e fundamentos do Estado, faz-se necessário destacar, no texto, um resgate histórico da evolução do direito à educação ao longo das Constituições, posto que recebeu diferentes tratamentos, tanto em abrangência quanto em conteúdo, refletindo ideologias e valores da época. A Constituição de 1824 estabeleceu a gratuidade da instrução primária para todos os cidadãos e previu a criação de colégios e universidades.

A Constituição de 1934 apresentou dispositivos que organizavam a educação nacional mediante previsão e especificação de linhas gerais de um plano nacional de educação, cuja competência para elaboração era do Conselho Nacional de Educação (CNE), com a criação dos sistemas educativos nos Estados, prevendo os órgãos de sua composição e a destinação de recursos para a manutenção e desenvolvimento do ensino. Previu, também: garantia de imunidade de impostos para estabelecimentos particulares; liberdade de cátedra; auxílio a alunos necessitados; e determinação de provimento de cargos do magistério oficial mediante concurso. A respeito da educação, dispôs em seu Capítulo II do Título V:

Art. 149. A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.

Art. 150. [...]

Parágrafo único. O plano nacional de educação constante de lei federal, nos termos dos arts. 5º, nº XIV, e 39, nº 8, letras a e e, só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá às seguintes normas:

a) ensino primário integral gratuito e de fre-

quência obrigatória extensivo aos adultos;
b) tendência à gratuidade do ensino educati-
vo ulterior ao primário, a fim de o tornar
mais acessível; [...]. (BRASIL, 1934).

O texto constitucional de 1937 vinculou a educação a valores cívicos e econômicos. Doravante, a educação foi facultada à livre iniciativa. Sem muitas inovações na área, fortaleceu a centralização dos sistemas educacionais e as competências para legislar sobre a matéria.

A Constituição de 1946 resgatou os princípios das Constituições de 1891 e 1934. A competência legislativa da União circunscreveu-se às diretrizes e bases da educação nacional. Aos Estados incumbiu a competência residual para legislar sobre matéria educacional de seus sistemas de ensino. Raposo (2005) aduz que:

A educação volta a ser definida como direito de todos, prevalece a ideia de educação pública, a despeito de franqueada à livre iniciativa. São definidos princípios norteadores do ensino, entre eles ensino primário obrigatório e gratuito, liberdade de cátedra e concurso para seu provimento não só nos estabelecimentos superiores oficiais como nos livres, merecendo destaque a inovação da previsão de criação de institutos de pesquisa. A vinculação de recursos para a manutenção e o desenvolvimento do ensino é restabelecida (RAPOSO, 2005, p. 2).

A Carta Constitucional de 1967 tratou da educação em seu Título IV, Da Família, Da Educação e Da Cultura. O texto dispunha:

Art. 176 A educação, inspirada no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana, é direito de todos e dever do Estado, e será dada no lar e na escola. [...]

§ 3º A legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas:

II - o ensino primário é obrigatório para todos, dos sete aos quatorze anos, e gratuito nos estabelecimentos oficiais;

III - o ensino público será igualmente gratuito para quantos, no nível médio e no superior, demonstrarem efetivo aproveitamento e provarem falta ou insuficiência de recursos;

IV - o Poder Público substituirá, gradativamente, o regime de gratuidade no ensino médio e no superior pelo sistema de concessão de bolsas de estudos, mediante restituição, que a lei regulará (BRASIL, 1967).

Percebe-se que a apreensão do legislador com o acesso à educação abarcava apenas a restrita faixa etária dos 07 (sete) aos 14 (quatorze) anos de idade. Os ensinos médio e superior públicos seriam destinados aos mais necessitados e, ainda assim, seriam gradualmente mais restritivos, posto que a Constituição previa que a gratuidade daria lugar a bolsas de estudos que deveriam ser restituídas. Poder-se-ia esperar que estudantes de famílias com menos recursos e menos qualificados abandonassem os estudos com receio de que não dispusessem de condições de ressarcir os valores recebidos. A educação de jovens e adultos não foi contemplada no texto.

A CF/1988 reforçou a natureza pública da educação e destinou uma seção exclusiva para tratar do direito fundamental à educação, apresentando os princípios norteadores de sua concretização no plano dos fatos, além de exprimir, o conteúdo desse direito. Para elucidar as modificações do direito à educação, resumiu-se,

no Quadro 01, as principais características das Constituições brasileiras, desde o ano de 1824.

Quadro 01: O direito à educação nas Constituições brasileiras (1824 a 1988)

CONSTITUIÇÃO	PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS
1824	Estabeleceu entre os direitos civis e políticos a gratuidade da instrução primária para todos aqueles considerados cidadãos e previu a criação de colégios e universidades.
1891	Preocupou-se em discriminar a competência legislativa da União e dos Estados em matéria educacional. Coube à União legislar sobre o ensino superior enquanto aos Estados competia legislar sobre ensino secundário e primário, embora ambos pudessem criar e manter instituições de ensino superior e secundário. Definiu a laicização do ensino nos estabelecimentos públicos.
1934	Estabeleceu a competência legislativa da União para traçar diretrizes da educação nacional. Apresentou dispositivos que organizam a educação nacional, mediante previsão e especificação de linhas gerais de um plano nacional de educação. Dispôs sobre a criação dos sistemas educativos nos Estados e destinação de recursos para a manutenção e desenvolvimento do ensino. Previu imunidade de impostos para estabelecimentos particulares, auxílio a alunos necessitados e determinação de provimento de cargos do magistério oficial mediante concurso.
1937	Não registrou preocupação com o ensino público, sendo o primeiro dispositivo no trato da matéria dedicado a estabelecer a livre iniciativa. Previu competência material e legislativa privativa da União em relação às diretrizes e bases da educação nacional, sem referência aos sistemas de ensino dos Estados.
1946	A educação voltou a ser definida como direito de todos, prevalecendo a ideia de educação pública. São definidos princípios norteadores do ensino, entre eles ensino primário obrigatório e gratuito e a previsão de criação de institutos de pesquisa. A vinculação de recursos para a pasta é restabelecida. A competência legislativa da União circunscreve-se às diretrizes e bases da educação nacional.

CONSTITUIÇÃO	PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS
1967	<p>Mantém a estrutura organizacional da educação nacional, preservando os sistemas de ensino dos Estados. Retrocessos observados: fortalecimento do ensino particular, inclusive mediante previsão de substituição do ensino oficial gratuito por bolsas de estudo; necessidade de bom desempenho para garantia da gratuidade do ensino médio e superior aos que comprovarem insuficiência de recursos; limitação da liberdade acadêmica pela fobia subversiva; diminuição do percentual de receitas vinculadas para a manutenção e desenvolvimento do ensino (limitadas somente aos municípios após a Emenda Constitucional de 1969).</p>
1988	<p>Lançou as bases para uma expressiva alteração da intervenção social do Estado, alargando o arco dos direitos sociais e o campo da proteção social sob responsabilidade estatal, com impactos relevantes no que diz respeito ao desenho das políticas, à definição dos beneficiários e dos benefícios. Houve relevante expansão das responsabilidades públicas em relação à vida social, de forma que o enfrentamento de problemas que antes ocorria no espaço privado passa a compor dever e objetivos do poder público. Nesse cenário, à educação corresponde importante papel na promoção da justiça social, mobilidade social e diminuição das desigualdades. Foram dedicados à educação os artigos 202 a 214 da seção I do capítulo III – Da Educação, Da Cultura e Do Desporto, do título VIII – Da Ordem Social, além do artigo 60 das Disposições Constitucionais Transitórias. Percebe-se, portanto, a relevância dada pelo legislador à matéria. A CF/1988 traz um salto de qualidade em relação às legislações anteriores, pois a declaração do direito à educação encontra-se bem detalhada, com maior abrangência e precisão da redação, prevendo inclusive os instrumentos jurídicos que garantam tal direito.</p>

Fonte: Elaboração própria (adaptado de Brasil, 2017).

Com efeito, após a CF/1988, destaca-se na implantação das políticas educacionais reformas de caráter descentralizador. O texto constitucional, em certa medida, tinha como um dos seus

pressupostos a elaboração e implementação descentralizadas de políticas públicas que representariam ações mais democráticas. No entanto, enquanto a realização desses ideais constitucionais relacionados à democratização do sistema político e à reforma social de caráter distributivista estava associada ao tema da descentralização, a centralização das decisões associava-se à crítica da ineficiência e ineficácia dos órgãos governamentais (ZAULI, 1999).

O que se projetou foi um discurso de descentralização que, na perspectiva neoliberal, compreende o Estado como ineficiente e ineficaz, delegando à gestão escolar ações que envolvam a comunidade nas práticas de planejar, organizar e avaliar os serviços educacionais, tendência que se acentuou na década de 1990. A gestão democrática passa a ser confundida com os processos de gestão compartilhada, transferindo para a comunidade a responsabilidade pela viabilização de recursos e ações pedagógicas, deixando para o Estado a função de promotor e regulador do desenvolvimento econômico e social.

Nos anos 1990, especialmente na gestão de Fernando Henrique Cardoso¹⁶, as políticas públicas foram reorientadas por meio, dentre outros processos, de uma reforma de Estado que engendrou alterações substantivas nos padrões de intervenção estatal, redirecionando mecanismos e formas de gestão e, conseqüentemente, as políticas públicas e educacionais.

Barreto (1999) analisou a reconstrução do Estado a partir do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado e indicou a conjugação de quatro processos interdependentes, a saber:

16 Fernando Henrique Cardoso (FHC) é um sociólogo, cientista político, professor universitário, escritor e político brasileiro. Foi presidente da República Federativa do Brasil entre 1995 e 2003.

[...] a redefinição das funções do Estado, orientada para a redução de seu tamanho e, principalmente, de seu contingente de pessoal, mediante a adoção de programas de privatização, terceirização e ‘publicização’; a redução do grau de interferência do Estado, mediante adoção de programas de desregulação e realização de reformas econômicas orientadas pra o mercado, visando sobretudo à promoção da capacidade de competição internacional do país; o aumento da governança do Estado – aqui entendida como a capacidade de tornar efetivas as decisões do governo, ou seja, de implementar políticas públicas de forma eficiente e conjugada com a sociedade –, envolvendo o ajuste fiscal – redirecionado à recuperação da autonomia financeira do Estado –, e a implantação da administração pública gerencial; e o aumento da governabilidade, que consiste no fortalecimento da capacidade política do governo de intermediar interesses, garantir legitimidade e governar (BARRETO, 1999, p. 112).

Destacou que o Plano Diretor foi estabelecido por quatro setores de atuação estatal:

A Educação está situada como Serviço não-exclusivo do Estado, em que atuariam simultaneamente o Estado, o setor privado e o setor público não-estatal. O critério estabelecido como de êxito administrativo para o atendimento desse setor foi a garantia de maior agilidade, qualidade e eficiência no atendimento das demandas sociais; e o objetivo, em relação à reforma do Estado, era “superar a rigidez burocrática decorrente da aplicação de normas burocráticas; lograr maior autonomia e responsabilidade para os dirigentes desses serviços” (BARRETO, 1999, p. 112).

As ações no campo educacional, a partir de 1988, resultaram na aprovação da LDB (Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996), abandonando parte das bandeiras erguidas pela sociedade civil, especialmente pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP)¹⁷, pois a principal polêmica era em relação ao papel do Estado na educação. Destarte, enquanto a proposta de setores organizados da sociedade civil se voltava para mecanismos de controle social do sistema de ensino, a proposta dos políticos brasileiros previa uma estrutura de poder mais centrada no governo (BRASIL, 1996).

Diga-se que, gradualmente, nosso país foi ampliando a educação obrigatória e que o direito à educação foi ganhando espaço, com o reconhecimento e a garantia de acesso aos cidadãos, por meio de documentos legais, a partir dos quais o Estado se fez presente na área da educação.

O direito fundamental à educação assegurado a todos os brasileiros, de forma indiscriminada e universal, se constitui em pressuposto para a efetivação do Estado Democrático de Direito, que tem como fundamento “a cidadania” e “a dignidade da pessoa humana”. Ao estabelecer a educação como “direito fundamental”, enalteceu-se o valor que atribui à educação. Nada obstante, são evidentes as dificuldades, os problemas e os obstáculos que se apre-

17 No processo da Constituinte emerge, entre as diversas iniciativas dos movimentos sociais organizados em torno da educação, tem-se a criação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP). Este congregou diversas entidades implicadas com a educação em defesa de sua publicização, buscando garantir um espaço de dignidade no texto constitucional. Sua atuação no processo da Constituinte, privilegiando o parlamento como espaço de luta, logrou grandes vitórias para a educação nacional, onde foi, principalmente, garantida a educação como direito de todos e dever do Estado. No entanto, também foram expressivas as derrotas em relação aos setores privados e religiosos que, apesar da intensificação das lutas contra o desvio de verbas públicas, obtiveram garantias de recursos por designação constitucional.

sentam ao êxito do “sistema” educacional brasileiro. Porém, não são insuperáveis. O combustível para modificar esta realidade deve ser: de um lado, o envolvimento do próprio público escolar, crianças e adolescentes que representam a esperança e o futuro da nação; de outro, o gravame que pesa sobre os responsáveis pela efetivação do direito fundamental à educação previsto na CF/1988.

Além de ser um direito social, a educação é um pré-requisito para se usufruir dos demais direitos civis, políticos e sociais, sendo um componente básico dos Direitos do Homem (OREALC/UNESCO, 2007). Dessa forma, conhecer a evolução desse direito nas constituições brasileiras configura-se um passo importante para a compreensão de seus limites e de sua conseqüente transposição para a realidade social, quando estudamos questões que envolvem educação profissional e trabalho, principalmente para os jovens em condição de pobreza.

A educação não é apenas um dever do Estado, mas sim um direito de toda a coletividade. É produto de uma longa história de conquistas sociais que se desenrolam em contextos identificados pelo alheamento da participação popular no processo democrático. Em síntese, o direito fundamental à educação “significa um recorte universalista próprio de uma cidadania ampliada e ansiosa por encontros e reencontros com uma democracia civil, social, política e cultural” (CURY, 2008, p. 294).

Entretanto, temos a certeza de que não basta a simples prescrição, nos textos legais, do direito à educação. Há necessidade de muitas lutas sociais para a implementação de políticas públicas que efetivamente garantam a universalização do direito à educação de qualidade a todos os brasileiros, tornando vivos e concretos os direitos declarados nos documentos legais.

Faz-se importante considerar que as reformas educacionais no Brasil decorreram das crises nacionais e internacionais do sistema capitalista. Com isso, a educação, em muitos momentos, foi relegada a segundo plano pelos dirigentes políticos. Dificilmente pensou-se em democratizar o ensino, torná-lo acessível às classes menos favorecidas economicamente e, mais, em priorizar a qualidade, posto que a educação sempre esteve a serviço de um modelo econômico de natureza concentradora de rendas e socialmente excludente.

Abordar a relação entre Estado e a educação no Brasil se constitui um grande desafio, tendo em vista que o nosso liberalismo foi diverso, o nosso intervencionismo foi outro, pois se manifestou de forma singular no Brasil. Nos países europeus, os sistemas nacionais de educação começavam a se articular e a generalização da instrução elementar passava a ser entendida como uma tarefa precípua do Estado nacional. Ainda não temos, no Brasil, um sistema de educação que possa ser denominado nacional, dadas as profundas disparidades entre redes, sistemas de ensino, estados e regiões. Por força das alterações no capitalismo mundial, no início do século XXI, houve a necessidade de reduzir um Estado já diminuto; não obstante a sua dívida histórica com parcela majoritária da população, está muito longe de aclamar o fundamento da dignidade da pessoa humana.

2.2 RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO

As relações entre educação e trabalho são extremamente complexas e têm suscitado múltiplas e diferenciadas interpretações no plano social, econômico, político e cultural. Igualmente, a as-

sociação entre educação e trabalho pode ser vista sob a ótica da educação unitária, formulada por Gramsci (2001) em sua obra *Cadernos do Cárcere*¹⁸. Neste registro, há a proposição de sólida preparação técnico-científica, integrada a uma base humanista e de cultura geral, tendo como perspectiva a luta pela igualdade social, pela crítica ao fato de o Estado ser fundado na lógica do capital dependente¹⁹.

A proposta de Gramsci para uma escola unitária é a promoção da maturidade intelectual e está diretamente associada ao seu posicionamento político, claramente comprometido com a classe trabalhadora. O pensador apresentou este desafio: construir uma verdadeira “escola unitária”, incumbida da “[...] tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa” (GRAMSCI, 2001, p. 121).

As ponderações de Gramsci (2001) permitiram compreender a importância que se atribuiu à escola, a partir do final do século XIX, uma vez que se tornou uma das maiores organizações capazes de movimentar o conteúdo ideológico e ético da sociedade civil e política. Na obra supra-referenciada, o autor resgata a

18 Os *Cadernos do Cárcere* são um conjunto de 29 cadernos de tipo escolar escritos por Antonio Gramsci (filósofo marxista, jornalista, crítico literário e político italiano) no período em que esteve prisioneiro na Itália, entre 1926 e 1937. Na verdade, os *Cadernos* começaram a ser redigidos em 1929, no cárcere de Turi, pouco depois de Gramsci ter obtido autorização para estudar e escrever.

19 O capitalismo dependente, em Florestan, é uma economia de mercado capitalista constituída para operar, estrutural e dinamicamente, como uma entidade especializada, ao nível da integração do mercado capitalista mundial, como uma entidade subsidiária e dependente, ao nível das aplicações reprodutivas do excedente econômico das sociedades desenvolvidas, e, como uma entidade tributária, ao nível do ciclo de apropriação internacional, no qual ela aparece como uma fonte de incrementação ou de multiplicação do excedente econômico das economias capitalistas hegemônicas.

dimensão ontológica na qual Marx considerava o ser na incessante busca por satisfazer suas necessidades humanas e imediatas, ou seja, no processo de trabalho, que se mostrava como a única forma de humanizar-se, de sobreviver às intempéries da natureza e dominá-la. Note-se que

[...] o primeiro pressuposto de toda história humana é naturalmente a existência de indivíduos humanos vivos. O primeiro fato a constatar é, pois, a organização corporal destes indivíduos e, por meio disto, sua relação dada com o resto da natureza. [...]. Tal como os indivíduos manifestam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, portanto, com sua produção, tanto com o que produzem, como com o modo como produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção (MARX; ENGELS, 1986, p. 27-28).

Conforme o pensamento gramsciano, a educação é um processo contínuo e a escola uma via fundamental para sua realização na perspectiva de formação humana, considerando a disciplina no agir, lugar onde o indivíduo aprende à medida que faz escolhas. Essa capacidade de seleção modifica e transforma as coisas. De tal modo, a educação, entendida como processo de formação do homem na sociedade, se constrói no processo de convivência social, buscando-se instrução e aprendizado não só na escola, mas, sobretudo, na vida.

A esse respeito, Frigotto (2005) mostra que a educação tem um papel fundamental para a evolução do capitalismo. A materialização acontece em povos que cindem a sociedade e a educação – esta última entendida como formação para as classes privilegiadas de um lado e para as não beneficiadas de outro. Em

sociedades como a brasileira, a promoção das desigualdades é reforçada, dentre outras formas, por meio da educação profissional, que incute nos estudantes a ideia de que, para eles conseguirem um emprego, precisam ser cidadãos produtivos, adaptados, adestrados e treinados. Consequentemente, a formação é abalizada pelo viés economicista, fragmentário e tecnicista.

Advirta-se a necessidade de se fazer a crítica à relação hegemônica entre trabalho e educação, para que seja possível definir qual é a perspectiva contra hegemônica a ser seguida. Na relação entre trabalho e educação, o autor explica que é preciso ter cuidado com o conceito de trabalho como princípio educativo. Acrescenta que, muitas vezes, o trabalho, em tal acepção, foi tomado como metodologia no sentido do aprender fazendo, o que, segundo o pesquisador, embora não seja desprezível, reduz muito o sentido do princípio educativo do trabalho na forma como é conceituado por Gramsci (2001).

No contexto da relação entre capital e trabalho, a educação foi instituída para tentar resolver os problemas e as crises econômicas, mas é incapaz de superá-las. Por esse ângulo, Saviani (1996) aduz que a escola é ao mesmo tempo desvalorizada e hipertrofiada, e também ampliada e esvaziada, porque a partir do momento em que a humanidade é dividida em classes, instituiu-se a escola, com essa divisão, colocando as pessoas em posições antagonicas, poucas de uma classe que explora e domina, e muitas de uma classe que é explorada e dominada. Porém, a escola que é defendida pela sociedade burguesa (aquela universal, gratuita, obrigatória e para todos) torna-se contraditória, porque se volta às elites, tendo o trabalho intelectual como a base de sua formação. A escola ofertada aos segmentos pobres da população limita-se ao ensino básico, com o objetivo de promover algumas habilidades e competências mínimas de formação profissional para o mercado.

A relação predominante entre trabalho e educação desconstroi o que a própria burguesia construiu, com a ideia de competência²⁰. À vista disso, não se trabalha mais qualificação, define-se competência, porque qualificação está vinculada a um tempo histórico, a direitos e a sindicatos que lutam por esses direitos. A ideia é ser um trabalhador com qualidade total, que produza no menor espaço de tempo, com qualidade, com o menor custo. Não compete a ele discutir nem o processo, nem a política, apenas fazer bem feito o que se diz para fazer (FRIGOTTO, 2005).

Percebe-se, portanto, que o capital tende a buscar novas formas de gerenciamento da produção, criando mecanismos de aumento das taxas de acumulação. Para isso, exige dos trabalhadores novos comportamentos e atitudes no que diz respeito ao seu maior envolvimento com o processo produtivo. Todavia, questiona-se até que ponto as novas formas de produção de mercadorias reclamam uma maior qualificação dos trabalhadores, e a que custo.

A educação, não só no Brasil, sempre esteve ligada às constantes transformações econômicas, políticas e culturais do sistema capitalista mundial. Decorre, sobretudo, de sua proximidade com a vida profissional das pessoas, fortemente relacionada aos acontecimentos mundiais que interferem nas formas de organização da produção e, conseqüentemente, no modo de vida das pessoas. Dessa maneira, pode-se traçar um paralelo entre relevantes fatos históricos da sociedade capitalista e as principais reformas educacionais do fim do século XX, desenvolvidas na tentativa de adaptar o processo escolar às demandas de desenvolvimento do capitalismo,

20 No que se refere ao conceito de competência, Oliveira (2003), baseado numa definição expressa no Dicionário Larousse, define-a como sendo o conjunto de conhecimentos, qualidades, capacidades e aptidões que habilitam para a discussão, a consulta, a decisão de tudo que concerne seu ofício, destacando que tal conceito não pode ser separado de sua dimensão prática.

em particular à luz da ideologia neoliberal, a qual se materializou na educação a partir dos anos de 1990, com as diversas reformas educativas no setor público, como mostram Silva e Azevedo (2012). Na educação, em particular,

[...] apesar de os acordos enfatizarem a educação em um contexto mais amplo, as atenções para as ações da reforma educativa voltaram-se à Educação Básica e, no Brasil, especificamente, ao Ensino Fundamental. As diversas estratégias, programas e projetos que empunhavam as reformas educativas, a partir dos anos de 1990, concentraram-se em quatro eixos: a) gestão; b) qualidade e equidade; c) profissionalização docente; d) financiamento [...] (SILVA; AZEVEDO, 2012, p. 257).

Na década de 1990, a educação é marcada por reformas operacionalizadas pelo governo brasileiro, provocando mudanças nos vários níveis e modalidades de ensino. Para entendermos esse processo, que permeia o sistema educacional brasileiro, é necessário situá-lo diante da reestruturação da organização do trabalho capitalista e dos novos modelos de gestão, bem como discuti-lo no contexto da reforma do Estado por intermédio de uma perspectiva econômico-política.

Libâneo (2005) aduz que a globalização pode designar “[...] uma gama de fatores econômicos, sociais, políticos e culturais que expressam o espírito da época e a etapa de desenvolvimento do capitalismo em que o mundo se encontra” (LIBÂNEO, 2005, p. 51). O autor avança em sua análise, afirmando que, embora o termo globalização possa sugerir a ideia de inclusão de todos os países e de todas as pessoas, com acessibilidade a mercadorias e serviços, geralmente não é isso o que acontece. A globalização rompe fronteiras, acirra a competitividade entre os países, enfraquece

governos, apregoando a minimização do Estado como instrumento de equalização, e promovendo a perda da identidade nacional.

Os acontecimentos mundiais repercutem na educação escolar de várias formas, modificando os objetivos e as prioridades da escola, estabelecendo finalidades mais compatíveis com os interesses do mercado. Nesse ponto de vista, “[...] as reformas educativas executadas em vários países do mundo europeu e americano, nos últimos 20 anos, coincidem com a reposição do sistema capitalista mundial” (LIBÂNEO, 2005, p. 33). Sendo assim, constata-se que a forma como se organiza a produção, em cada época, decorre, sobretudo, dos avanços tecnológicos que correspondem a uma registrada fase do desenvolvimento capitalista.

Para Antunes (2010), as mudanças no mundo do trabalho são intensas e atingem diretamente a classe que vive do trabalho no que tange a sua materialidade e subjetividade. Aponte-se algumas tendências promovidas: a emergência de formas desregulamentadas de trabalho, acarretando redução do conjunto de trabalhadores estáveis; o surgimento de um novo proletariado fabril (os terceirizados, subcontratados, part-time, entre outros); e a exclusão de jovens com idade de ingresso no mercado de trabalho, que sem perspectivas de emprego acabam, comumente, inserindo-se em trabalhos precarizados ou mesmo fazendo parte da parcela cada vez mais numerosa de desempregados. Esses aspectos que vêm minando os sentidos do trabalho nascem para a sociedade, em geral, mascarados sob o discurso de novas formas de gestão do trabalho, o qual compreende, para além de vínculos e condições de trabalho precárias, falas que apoiam a exploração dos trabalhadores, permitindo uma “[...] inserção mais participativa na organização, deixando de ocupar o lugar de meros executores de tarefas predeterminadas para se tornarem ‘colaboradores’, de quem se espera opiniões e sugestões” (BERNARDO, 2009, p. 19).

Diante do exposto, convém ressaltar que, ao abordar o papel do trabalho na constituição do homem, é impossível desvinculá-lo de sua intrínseca relação com a educação, pois, de acordo com Saviani (2008), a educação praticamente coincide com as origens do próprio ser humano, já que, diferentemente dos animais, os homens adaptam a natureza para produzir suas condições de subsistência, e, ao agir sobre a natureza, adaptando-a às suas necessidades, foram se educando nesse processo, pois a educação produz em cada indivíduo singular a humanidade construída pelos homens. Logo, evidencia-se que desde o surgimento dos primeiros grupos humanos está presente a relação entre educação e trabalho.

Por consequência, é preciso compreender os múltiplos movimentos políticos e sociais pelos quais as categorias trabalho e educação perpassaram ao longo da história da sociedade capitalista, posto que os discursos políticos encobrem uma realidade latente no percurso histórico da educação brasileira, forjando uma escola supostamente destinada a todas as crianças, todos os jovens e adultos, homens e mulheres que vivem do trabalho nesta sociedade.

Diante disso, há de se considerar que o sistema de produção capitalista exerce severas influências nas políticas públicas de educação, na dinâmica das instituições de educação e no trabalho de seus colaboradores, especialmente por serem processos regulados pelo Estado.

2.2.1 MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

A história da educação formal no Brasil se inicia no Período Colonial, quando começaram as primeiras relações entre Estado e Educação, por influência dos jesuítas. No período da exploração inicial, os esforços educacionais foram dirigidos aos indígenas, submetidos à chamada catequese promovida pelos missionários, que vinham ao país difundir a crença cristã entre os nativos.

Em 1759, houve a expulsão dos jesuítas por força das Reformas Pombalinas²¹, passando a ser instituído o ensino laico e público através das Aulas Régias. Os conteúdos baseavam-se nas Cartas Régias, a partir de 1772, data da implantação do ensino público oficial no Brasil, que manteve o Ensino Religioso nas escolas (CARVALHO, 1978).

Infelizmente, não se conseguiu implantar um sistema educacional nas terras brasileiras, mas a vinda da Família Real no início do século XIX permitiu uma ruptura com a situação anterior. Para preparar terreno para sua chegada ao Brasil, Dom João VI²² determinou a criação de Academias Militares, Escolas de Medicina, Imprensa Régia, Museu Real, Biblioteca Real e Jardim Botânico.

Em 1822, havia propostas constitucionais para a Educação na Assembleia Constituinte, mas a sua dissolução por Dom Pedro I

21 O Marquês de Pombal promoveu uma reforma na administração portuguesa, e, em 28 de junho de 1759, através de um alvará, suprimiu as escolas Jesuíticas de Portugal e de todas as suas colônias. Durante este período a educação brasileira foi reduzida praticamente a nada. Com o sistema jesuítico desmantelado, o sistema educacional era composto por professores em sua grande maioria mal preparados para tal função, além de que eram mal pagos, ou ficavam longos períodos sem receber os seus salários. Com a chegada da família real ao Brasil esta situação sofreu mudanças.

22 João VI foi rei do Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves de 1816 a 1822.

adiou a iniciativa no sentido de estruturar-se uma política nacional de educação. A Constituição de 1824²³ manteve o princípio da liberdade de ensino, sem restrições, e a instrução primária gratuita a todos os cidadãos. A Carta Política é um indicador da pequena preocupação voltada para a matéria educativa naquele momento histórico (BRASIL, 1824).

Efetivamente, a instrução primária, gratuita a todos os cidadãos, garantida na constituição como direito, era, na verdade, um formalismo que contemplava os reclamos dos liberais de Portugal, aos quais Dom Pedro I fazia questão de atender, pois queria garantir a sua sucessão ao trono de Portugal. A garantia de educação não se constituiu em direito subjetivo e muito menos em dever do Estado para com a sociedade. Ao contrário, mostrou o descaso da elite governante para com a educação popular (CHIZZOTTI, 2005; SUCUPIRA, 2005).

Em 15 de outubro de 1827,²⁴ foi aprovada a primeira lei sobre o Ensino Elementar. A lei determinou a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugarejos, assim como escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas. A lei não obteve êxito devido às características sociais, políticas, econômicas e culturais do Brasil Imperial, demonstrando que o governo foi incapaz de organizar a educação popular no país (ARANHA, 2009). Foi a primeira tentativa de difundir a instrução pública para a massa da população.

23 BRASIL. Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824. Rio de Janeiro, 1824.

24 BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Rio de Janeiro, 1827.

Em 1834, ocorreu, por meio do Ato Adicional²⁵, a reforma que deixava o Ensino Elementar, Secundário e de Formação dos Professores a cargo das províncias, enquanto o poder central cuidaria do Ensino Superior. Nesse contexto, foram inaugurados o Imperial Colégio de Pedro II (1837) e os primeiros liceus provinciais (DALLABRIDA, 2009). O Ato Adicional descentralizou a educação, transferindo para as províncias a responsabilidade pela criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do país. No entanto, esse fato não foi o suficiente para se criar o espírito da universalização da educação básica, além de ter sido algo bastante criticado por educadores, juristas e políticos, pois significou a exclusão de responsabilidade do poder central perante o ensino (BRASIL, 1834).

Em 1879, houve a Reforma de Leôncio de Carvalho²⁶, que propunha, dentre outras coisas, o fim da proibição de matrícula para escravos, mas que vigorou por pouco tempo. No século XIX, ainda havia no Brasil a tendência da criação de escolas religiosas, o que já não acontecia no resto do mundo receptível ao ensino laico.

Com a Proclamação da República, em 1889, a educação passou por mudanças, mas sempre segundo os princípios adotados pelo novo regime: centralização, formalização e autoritarismo. De acordo com Palma Filho (2005), durante a Primeira República (1889-1930) houve 05 (cinco) reformas de âmbito nacional do ensino secundário (Reforma Benjamim Constant, Reforma Epitácio Pessoa, Reforma Rivadavia Corrêa, Reforma Carlos Maximiliano

25 BRASIL. Lei n. 16 de agosto de 1834. Faz algumas alterações e adições à Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de outubro de 1832. Rio de Janeiro, 1834.

26 BRASIL. Decreto n. ° 7.247, de 19 de abril de 1879. Reforma do Ensino Primário e Secundário do Município da Corte e o Superior em todo o Império. Rio de Janeiro, 1879.

e Reforma João Luiz Alvez), todas preocupadas em implantar um currículo unificado para o país.

Mas é a partir de 1930, início da Era Vargas, que ocorrem as reformas educacionais mais modernas. As discussões em torno das questões educacionais começavam a ser o centro de interesse dos intelectuais. Com o Decreto n.º 19.402, de 14 de novembro de 1930, foi criado o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública²⁷. O Ministro Francisco Campos reformou o Ensino Secundário.

O Decreto n.º 19.850, de 11 de abril de 1931, organizou o CNE e a Constituição de 1934, com a incumbência de criar o Plano Nacional de Educação. Em 1932, alguns intelectuais brasileiros como Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, dentre outros, assinaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova²⁸, defendendo a laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação no ensino público (ARANHA, 2009).

Como se observa, os intelectuais voltaram sua atenção para a educação, uma vez que pretendiam contribuir para a melhoria do processo de estabilização social. Assim, não demoraram muito a declarar a insuficiência da pedagogia tradicional diante da exigência do mundo capitalista, concluindo que as instituições escolares deveriam ser atualizadas de acordo com a nova realidade social.

A Constituição de 1934 definiu aspectos cruciais para a educação brasileira. No artigo 5º, estabeleceu como competência privativa da União a elaboração de diretrizes e bases para a edu-

27 BRASIL. Decreto n.º 19.890/1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Rio de Janeiro, 1931.

28 O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, datado de 1932, foi escrito durante o governo de Getúlio Vargas e consolidava a visão de um segmento da elite intelectual que, embora com diferentes posições ideológicas, vislumbrava a possibilidade de interferir na organização da sociedade brasileira do ponto de vista da educação.

cação nacional. Em referência, o artigo 149 afirmou ser a educação direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelo poder público. Pressupôs ser finalidade da educação desenvolver a solidariedade humana. A Carta Magna trouxe avanços no campo educacional, concernente à responsabilidade do Estado para com a educação.

Por outro lado, a Constituição de 1937 apresentou retrocessos (BRASIL, 1934, 1937). Em perspectiva comparada, atribuiu ao Estado, ao Município e à família a responsabilidade pelo ensino primário, que, a partir desse período, deveria ser gratuito e obrigatório. Os demais segmentos de ensino (secundário e superior) ficariam a cargo dos estabelecimentos de ensino particular. Em última análise, ao Estado caberia a participação quanto ao acesso dos necessitados (BRASIL, 1937).

Vieira (2007) sustenta que:

A ideia de gratuidade da Constituição de 1934 e o texto de 1937 contrapõe uma concepção estreita e empobrecida. Embora estabeleça que “o ensino primário é obrigatório e gratuito” (art. 130), acrescenta no mesmo artigo o caráter parcial dessa gratuidade que “não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar” (VIEIRA, 2007, p. 291-309).

Em 1942, o ministro Gustavo Capanema incentivou novas leis de reforma do Ensino, que ficaram conhecidas como Reforma Capanema. Ou seja, o Ensino Secundário foi dividido em 02

(dois) ciclos: ginásial e colegial. O segundo ciclo contava com duas modalidades: curso Clássico e Científico. Os dois cursos tinham caráter propedêutico, permitindo o acesso ao Ensino Superior (OTRANTO; PAMPLONA, 2008).

Quanto ao ensino profissional, era previsto em 04 (quatro) modalidades: industrial, agrícola, comercial e normal. O ensino profissional era dividido, ainda, em cursos de formação profissional do primeiro ciclo (equivalente ao ginásio) e cursos técnicos (equivalentes ao segundo ciclo ou colegial). Em tese, a conclusão de um curso técnico dava acesso ao ensino superior. Entretanto, tais cursos se configuravam, na prática, como terminais, sendo destinados aos pobres, caracterizando uma dualidade, no sistema educacional entre escolas de ricos e de pobres. Uma exceção era feita ao curso normal, destinado, em geral, às moças da elite (OTRANTO; PAMPLONA, 2008).

Com o fim do Estado Novo, veio a Constituição de 1946, que consagrou dispositivos dirigidos à educação, como a gratuidade para o Ensino Primário e a manutenção do benefício na sequência dos estudos para aqueles que comprovassem insuficiência de recursos (BRASIL, 1946). Para Saviani (2002), o texto legal de 1946

[...] abria a possibilidade da organização e instalação de um sistema nacional de educação como instrumento de democratização da educação pela via da universalização da escola básica. A elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação iniciada em 1947 era um caminho para realizar a possibilidade aberta pela Constituição de 1946 (SAVIANI, 2002, p. 194).

Atinente à Constituição de 1946, a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário perduraram, bem como os ensinos secundário e superior poderiam ser lecionados pelas instituições públicas, podendo ser cobradas anuidades. Essa carta política foi a primeira a tratar da questão da destinação dos recursos para a educação. À União coube reverter pelo menos 10% (dez por cento) à educação e, aos Estados, Distrito Federal e Municípios, o mínimo de 20% (vinte por cento) da arrecadação de impostos para manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1946).

Em 1948, também começou a discussão de uma LDB. Após 13 (treze) anos de debates, foi aprovada em 1961 a primeira LDB²⁹, estabelecendo em nosso país somente 04 (quatro) anos de escolarização obrigatória, promovendo a descentralização ao fixar que cada estado deveria organizar seu sistema de ensino (BRASIL, 1961).

Com o regime iniciado em 1964, houve um aumento do autoritarismo na área da Educação com o banimento de organizações estudantis como a União Nacional dos Estudantes (UNE), em 1967. Em 1969, tornou-se obrigatório o ensino de Educação Moral e Cívica em todos os graus de ensino, sendo que, no ensino secundário, a denominação mudava para Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e, no Superior, Estudos de Problemas Brasileiros (EPB).

Em 1968, a LDB passaria por mudanças significativas. O Movimento Brasileiro de Alfabetização foi criado em 1967, objetivando diminuir os níveis de analfabetismo entre os adultos. Em 1971, ocorreu a reforma dos ensinos fundamental e médio.

29 BRASIL. Lei n.º 4.024/1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961.

Foram integrados o primário, o ginásio, o secundário e o técnico (BRASIL, 1971).

Em 1971, foi criado o “vestibular classificatório”, garantindo a vaga nas universidades apenas até o preenchimento das vagas disponíveis³⁰. E, em 1982, foi retirada a obrigatoriedade do ensino profissional nas instituições de ensino médio³¹ (BRASIL, 1971).

A CF/1988, imbuída pelo espírito democrático, elenca os direitos sociais e coletivos, bem assim o propósito de transformar cada indivíduo em cidadão. A Carta também enfatiza a relação entre os deveres do Estado e os direitos dos cidadãos. O texto estabelece o ensino fundamental como etapa obrigatória da educação básica. Ainda, declara a educação como um direito de todos os cidadãos e dever do Estado, proclamando como princípios do ensino a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, bem como a garantia de um padrão de qualidade de ensino (BRASIL, 1988).

Ao tratar sobre o direito à educação, Dallari (1998) ressalta a exigência de que todos “[...] sem qualquer exceção, tenham igual oportunidade de educação. Não basta dizer que todos têm o mesmo direito de ir à escola, é preciso que tenham também a mesma possibilidade” (DALLARI, 1998, p. 51).

Nessa perspectiva, deve-se garantir a todos o direito à educação e o direito à escola de igual qualidade. O texto constitucional de 1988, em seu artigo 208, institui a garantia da oferta

30 BRASIL. Decreto n.º 68.908/1971. Dispõe sobre Concurso Vestibular para admissão aos cursos superiores de graduação. Brasília, 1971.

31 BRASIL. Lei n.º 7.044/1982. Altera dispositivos da Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, 1982.

do ensino fundamental gratuito a todos, estendendo-se, inclusive, a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria, e imputa ao poder público a responsabilidade pelo não-oferecimento ou por sua oferta irregular. Assim, alinha-se à definição de direito público subjetivo proclamado na CF/1988 (§§ 1º e 2º, VII, art. 208). Para o ensino obrigatório, não há discriminação de idade: qualquer cidadão, de qualquer idade (jovem, adulto ou idoso) tem garantido esse direito e pode exigí-lo a qualquer tempo perante o poder público responsável (BRASIL, 1988).

A CF/1988 reconhece a educação como direito social fundante da cidadania e como dever do Estado. Para garantir a efetivação do direito de todos à educação obrigatória, são criados mecanismos para protegê-lo: “[...] obrigatoriedade, direito público subjetivo, controle de faltas, proteção jurídica pelo ECA e pelo Código Penal e FUNDEF” (CURY, 2002, p. 180). Dessa forma, entende-se que a relação entre o direito à educação e a democracia terá nos textos legais a sua sustentação.

O artigo 208, da CF/1998, estabelece o direito à educação:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI - oferta de

ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 1988).

A primeira inovação aparece no inciso I, ao precisar que o dever do Estado para com o ensino estende-se mesmo aos que “a ele não tiveram acesso na idade própria”. Esse texto aperfeiçoa os de 1967/1969, que especificavam a gratuidade e a obrigatoriedade dos 07 (sete) aos 14 (quatorze) anos, criando a possibilidade de se restringir o atendimento aos indivíduos fora desta faixa etária. Avança, também, ao especificar o atendimento dos que não mais se encontram na idade considerada “ideal” para o ensino fundamental (BRASIL, 1988).

No inciso II, retoma-se um aspecto importante do texto de 1934, apontando a perspectiva de “progressiva extensão da gratuidade e obrigatoriedade do ensino médio”, trazendo o debate sobre o nível de ensino para além da polaridade ensino propedêutico versus profissional. A ideia era ampliar o período de gratuidade/obrigatoriedade, tornando-o parte do direito à educação (BRASIL, 1988).

A Emenda Constitucional n.º 14, de 12 de setembro de 1996, modificou a redação do inciso II para “progressiva universalização do ensino médio gratuito”. A alteração tornou menos efetivo o compromisso do Estado na incorporação futura desse nível de ensino à educação compulsória (BRASIL, 1988).

O inciso III, “atendimento especializado aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino”, especifica uma orientação mais geral em que se prioriza o aten-

dimento dos portadores de necessidades educativas especiais na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

O inciso IV afirma o “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”. Além da extensão do direito à educação a essa faixa etária, abre-se a possibilidade de considerá-la como parte da educação básica. Com isso, pode-se incorporar esse nível de ensino ao sistema regular, exigindo, portanto, sua regulamentação e normatização na legislação educacional complementar, o que não ocorria na vigência da Constituição anterior, pois esse nível de ensino era livre. Outra consequência é a mudança na concepção de creches e pré-escolas, passando-se a entendê-las como instituições educativas, e não de assistência social. Entretanto, há um problema indiretamente gerado por esse processo: ao se incorporar esse nível de ensino ao sistema educacional, as despesas decorrentes passam a ser consideradas de manutenção e desenvolvimento do ensino, sem que, ao mesmo tempo, se aporte um percentual maior da receita de impostos para a educação (BRASIL, 1988).

O inciso VI, “oferta de ensino noturno regular, adequado às condições de cada um”, expressa o reconhecimento do dever do Estado para com o ensino noturno, sendo de grande relevância, pois garante ao jovem e ao adulto trabalhador a possibilidade de frequentar o ensino regular, especificando ainda a necessidade de adequação desse ensino “às condições de cada um” (BRASIL, 1988).

O inciso VII trata do “atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde”. Anteriormente, essa prescrição era remetida para a assistência ao estudante. Atualmente, incorpora-se ao rol de deveres do Estado relativos à garantia do direito à educação, pois, para

parcelas significativas do alunado, tais serviços são pré-requisitos para a frequência à escola (BRASIL, 1988).

Adite-se que a Lei n.º 9.131, de 24 de novembro de 1995, criou o CNE, substituindo o antigo Conselho Federal de Educação, que havia aparecido com a LDB de 1961 e tinha sido extinto em 1994. Em 1990, foi organizado o Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB). Com a Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro de 1996, foi organizado o Fundo de Manutenção do Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), que foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), contando com recursos provenientes dos impostos e das transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios, vinculados à educação por força do disposto no art. 212 da CF/1988, bem como de complementação financeira de responsabilidade da União (BRASIL, 1995, 1996, 1988).

Com a LDB de 1996 e suas posteriores alterações, obteve-se 02 (dois) níveis de ensino, a saber: Educação Básica e Educação Superior. O primeiro é composto pelas seguintes modalidades: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. O segundo, pelas seguintes modalidades: Graduação e Pós-Graduação (BRASIL, 1996).

Veja-se o Quadro 02:

Quadro 02: Níveis de educação no Brasil

0-6 anos	6-7	7-8	8-9	9-10	10-11	11-12	12-13	13-14	14-15	15-16	16-17	17-18	18-19	19-20	20-21	21-22	22-23
Educação infantil (creches e pré-escolas)	Ensino fundamental									Ensino médio			Ensino superior				
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª	1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª

- ✓ **Educação Infantil:** A educação infantil consiste na educação de crianças, com idades entre 0 e 5 anos. Nesse tipo de educação, as crianças são estimuladas - através de atividades lúdicas, brincadeiras e jogos - a exercitar as suas capacidades e potencialidades emocionais, sociais, físicas, motoras, cognitivas e a fazer exploração, experimentação e descobertas.
- ✓ **Ensino Fundamental:** O ensino fundamental é o nome dado a uma das etapas da educação básica no Brasil. Tem duração de nove anos, sendo a matrícula obrigatória para todas as pessoas com idade entre 6 e 14 anos. A obrigatoriedade da matrícula nessa faixa etária implica a responsabilidade conjunta: da família ou responsáveis, pela matrícula das crianças; do Estado pela garantia de vagas nas escolas públicas; da sociedade, por fazer valer a própria obrigatoriedade.
- ✓ **Ensino Médio:** O ensino médio é um nível de ensino com características diferentes conforme o país. Em muitos países, corresponde à totalidade ou a parte do ensino secundário ministrado a adolescentes com idades compreendidas entre os 10 e os 19 anos. Em outros países, contudo, pode corresponder a um nível de ensino pré-secundário ou pós-secundário.
- ✓ **Ensino Superior:** O ensino superior, educação superior ou ensino terciário é o nível mais elevado dos sistemas educativos, referindo-se normalmente a uma educação realizada em universidades, faculdades, institutos politécnicos, escolas superiores ou outras instituições que conferem graus académicos ou diplomas profissionais.

* **Modalidades brasileiras de ensino:** Educação de jovens e adultos (ensino fundamental ou médio); Educação profissional ou técnica; Educação especial; Educação a distância (EAD); Educação do Campo; Educação Indígena.

Fonte: Elaboração própria (adaptado de Brasil, 2017).

Ao descrever o Sistema Brasileiro de Educação, podemos dizer que ele é amplo, envolvendo instituições públicas e privadas; é regido por instituições centrais, regras e organizações próprias; e, faz-se importante salientar que um nível do sistema interfere no funcionamento do outro.

Garantir o acesso e a permanência de toda população brasileira nesses níveis de ensino é fundamental, pois excluir da escola crianças que estão na idade própria de frequentá-la é a forma mais perversa e irremediável de exclusão social, negando o direito elementar de cidadania, reproduzindo, certamente, o círculo da pobreza e da marginalidade e alienando milhões de brasileiros de qualquer perspectiva de futuro.

Para Cury (2002), o direito à educação parte do reconhecimento de que o saber é sistemático, mais do que uma importante herança cultural:

Como parte da herança cultural, o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais se tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação. Ter o domínio de conhecimentos sistemáticos é também um patamar sine qua non a fim de poder alargar o campo e o horizonte desses e de novos conhecimentos (CURY, 2002, p. 260).

Consequentemente, a educação, posta como direito de todos e dever do Estado e da família, é entendida como primordial para o desenvolvimento do ser humano, de modo que possa exercer plenamente a cidadania e, ainda, obtenha qualificação para o trabalho. Contudo, a qualidade da educação brasileira está prevista em lei e se traduz no conjunto de ações que neces-

sitam ser colocadas em prática e não apenas constarem na letra da lei.

2.2.2 MARCOS LEGAIS DO TRABALHO NO BRASIL

O termo “trabalho” vem do latim *tripalium*, nome de um instrumento de tortura constituído de 03 (três) estacas de madeira bastante afiadas e que era comum em tempos remotos na região europeia. Originalmente, “trabalhar” significava “ser torturado” (ALBORNOZ, 1994).

No sentido original, os escravos e os pobres que não podiam pagar os impostos eram os que sofriam as torturas no *tripalium*. Assim, quem trabalhava, naquele tempo, eram as pessoas destituídas de posses. A ideia de trabalhar como ser torturado passou a dar entendimento não só ao fato da tortura em si, mas também às atividades físicas produtivas realizadas pelos trabalhadores em geral: camponeses, artesãos, agricultores etc.³²

A partir do latim, o termo passou para o francês *travailler*, que significa “sentir dor” ou “sofrer”. Com o passar do tempo, o sentido da palavra ganhou o significado de “fazer uma atividade exaustiva” ou “fazer uma atividade difícil, dura”.³³

No século XIV, o trabalho começou a ter o sentido genérico que hoje lhe atribuímos, qual seja o de aplicação das forças, faculdades, talentos e habilidades humanas para alcançar um determinado objetivo. Com a especialização das atividades humanas, imposta pela evolução cultural da humanidade, a palavra trabalho tem hoje diferentes significados, de tal modo que o Dicionário Au-

32 Dicionário Etimológico. Etimologia e origem das palavras.

33 Dicionário Etimológico. Etimologia e origem das palavras.

rélío de Português On-line³⁴ dedica ao verbete 10 (dez) acepções básicas e diversas expressões idiomáticas.

Assim, o Direito do Trabalho, para ser entendido, tem que ser estudado a partir do seu aspecto histórico-cultural, pois dessa forma é possível perceber as mudanças e compreender as razões de ser.

A Revolução Industrial, iniciada na Inglaterra em meados do século XVIII, expandiu-se para o mundo a partir do século XIX, alterando profundamente as relações sociais e econômicas no meio urbano e as condições de vida dos trabalhadores. A substituição da manufatura pela maquinofatura provocou um intenso deslocamento rural para a cidade, gerando enormes concentrações populacionais, excesso de mão de obra e desemprego.

Naquele período, as condições de trabalho eram muito precárias. As primeiras máquinas utilizadas na produção fabril eram experimentais e, em razão disso, os acidentes de trabalho ocorriam com frequência. Os operários, desprovidos de equipamentos de segurança, sofriam com constantes explosões e mutilações e não recebiam nenhum suporte de assistência médica, tampouco eram beneficiários de seguridade social.

Na concepção de Marx (2013), a exploração do trabalho infantil nasce simultaneamente à introdução das máquinas no processo produtivo. Inicialmente, em função do tamanho das máquinas, elas eram mais facilmente operadas por crianças. Veja-se este excerto de um Relatório de 1833, citado pelo autor, demonstrando a degradação a que os seres humanos estavam submetidos diante da exploração capitalista, de maneira especial, as crianças:

34 Dicionário Aurélio on-line. Trabalho.

Recorreu-se ao trabalho infantil [...] até mesmo para que as crianças trabalhem por seu próprio pão de cada dia. Sem forças para suportar faina tão desproporcional, sem instrução para guiar sua vida futura, foram jogadas numa situação física e moralmente corrompida. [...] O historiador judeu observou, com respeito à destruição de Jerusalém por Tito, que não era de admirar que a cidade tivesse de ser destruída, e de maneira tão terrível, quando lá uma mãe desumana sacrificara seu próprio rebento para saciar aos impulsos de uma fome absoluta (Pubric Economy Concentrad - Carlisle, 1833 apud MARX, 2013, p. 469-470).

A exploração do trabalho infantil foi apontada em diversos relatórios e depoimentos do período, como podemos observar nos descritos abaixo:

Quando eu tinha sete anos fui trabalhar na fábrica do senhor Marshalls. Se uma criança estava sonolenta, o inspetor tocava no ombro da criança e dizia: “Venha aqui.” Em um canto do quarto havia uma cisterna cheia de água. Ele levantava o menino pelas pernas e o emergia na cisterna. Depois do banho ele mandava a criança de volta para o trabalho.” Depoimento de Jonathan Downe ao Comitê Parlamentar sobre o Trabalho Infantil, 06 de junho de 1832 (APOLINÁRIO, 2007, p. 88-89).

Nosso turno era das cinco da manhã até nove ou dez da noite; no sábado, até às onze e, frequentemente, até às onze horas da noite. E ainda nos faziam vir no domingo para limpar a maquinaria. Não havia tempo para o café da manhã, não se podia sentar durante o jantar e não nos dava nenhum tempo para tomar chá. Nós chegávamos à fábrica às cinco horas da manhã e tralhávamos até aproxima-

damente às oito ou nove horas, quando nos traziam o nosso café da manhã, que consistia em mingau de aveia com bolo e cebolas para dar mais sabor à comida. O jantar consistia em bolo de aveia e leite [...]. Nós bebíamos o leite e com o bolo em nossa mão, voltávamos a trabalhar, sem jantar.» Depoimento de John Birley ao jornal *The Ashton Chronicle*, 19 de maio de 1848 (APOLINÁRIO, 2007, p. 88-89).

A primeira tarefa dada a Robert Blincoe foi a de apanhar o algodão que caía no chão, embaixo do tear mecânico. Aparentemente, nada poderia ser mais fácil, mas ele estava muito apavorado pelo movimento giratório e pelo barulho da maquinaria. Ele também não suportou o pó e a fumaça que o deixavam sufocado. Ele logo se sentiu doente e constantemente parava de trabalhar, pois suas costas doíam de tanto agachar. Blincoe achava que era livre para sentar e descansar, mas logo descobriu que isto era estritamente proibido nas fábricas têxteis. O seu inspetor, Sr. Smith, lhe disse que tinha que ficar de pé [...]. BROWN, John. Trecho da biografia de Robert Blincoe publicado no jornal *The Lion*, 15 de janeiro de 1828 (APOLINÁRIO, 2007, p. 88-89).

Nessa conjuntura, surgem os primeiros protestos por mudança nas jornadas de trabalho. Apontada como a primeira lei trabalhista, o *Moral and Health Act*³⁵, foi promulgado na Inglaterra por iniciativa do Primeiro-Ministro Robert Peel, em 1802. O ato normativo fixou medidas importantes, mas intoleráveis hoje: duração máxima da jornada de trabalho infantil em 12 (doze) horas,

35 A Lei de Saúde e Morais dos Aprendizes de 1802 foi uma lei do Parlamento do Reino Unido destinada a melhorar as condições para aprendizes que trabalham em fábricas de algodão. O Ato foi apresentado por Sir Robert Peel, que se preocupou com o problema depois de um surto de “febre maligna” em uma de suas fábricas de algodão.

além de proibir o trabalho noturno para as crianças (MORAES FILHO apud MORAES, 1995).

Com as insatisfações dos trabalhadores em ascensão, ganharam força os movimentos socialistas que pregavam igualdade. Conscientes das condições precárias de trabalho, em 1848, Karl Marx e Friedrich Engels publicaram o Manifesto Comunista³⁶, primeiro documento histórico a discutir os direitos do trabalhador.

Temendo adesões às causas socialistas, o Chanceler alemão Otto von Bismarck³⁷ impulsionou, em 1881, a criação de uma legislação social voltada para a segurança do trabalhador. Ele foi o primeiro a obrigar empresas a subscreverem apólices de seguros contra acidentes de trabalho, incapacidade, velhice e doenças, além de reconhecer sindicatos. A iniciativa abriu um precedente para a transição da teoria da responsabilidade social do Estado, que foi seguida por muitos países ao longo do século XX.

Por todo o mundo, a luta pelos direitos sociais começava a dar resultados. Na América Latina, não foi diferente. A Constituição do México, de 1917, foi a primeira da História a prever a limitação da jornada de trabalho para 08 (oito) horas, a regula-

36 O Manifesto Comunista, originalmente denominado Manifesto do Partido Comunista, publicado pela primeira em 1848, é historicamente um dos tratados políticos de maior influência mundial. Comissionado pela Liga dos Comunistas e escrito pelos teóricos fundadores do socialismo científico Karl Marx e Friedrich Engels, expressa o programa e propósitos da Liga. O Manifesto foi escrito no meio do grande processo de lutas urbanas das Revoluções de 1848, chamadas também de Primavera dos Povos, um processo revolucionário de quase um ano que atingiu os principais países Europeus e é uma análise da Revolução Industrial contemporânea a ela.

37 Otto von Bismarck foi o estadista mais importante da Alemanha do século XIX. Coube a ele lançar as bases do Segundo Império, ou 2º Reich (1871-1918), que levou os países germânicos a conhecer pela primeira vez na sua história a existência de um Estado nacional único. Para formar a unidade alemã, Bismarck desprezou os recursos do liberalismo político, preferindo a política da força, assim como tomou firmes atitudes anticlericais contra a Igreja católica numa política que ficou conhecida por Kulturkampf (luta pela cultura).

mentação do trabalho da mulher e do menor de idade, férias remuneradas e proteção do direito à maternidade. Assim, a partir de 1919, as Constituições dos países europeus consagravam esses mesmos direitos.

Após a 1ª Guerra Mundial, o Tratado de Versalhes³⁸, que garantiu a criação da Organização Internacional de Trabalho (OIT), impulsionou a formação de um Direito do Trabalho mundial. Àquela época, o conflito entre capital e trabalho era visto como uma das principais causas dos desajustes sociais e econômicos que geraram a guerra.

No Brasil, a Constituição do Império de 1824, seguindo os princípios da Revolução Francesa, aboliu as corporações de ofício, assegurando ampla liberdade ao trabalho. Em 1871, foi editada a Lei do Ventre Livre, prevendo que os nascidos do ventre de uma escrava já não eram mais escravos. Seguindo esse pensamento, em 1885, foi editada a Lei Saraiva Cotegibe (Lei dos Sexagenários), que libertou os escravos com mais de 60 (sessenta) anos de idade, desde que cumprissem mais 03 (três) anos de trabalho espontâneo. Essa situação perdurou até que, em 13 de maio de 1888, a Princesa Isabel editasse a Lei Áurea, considerada como a mais importante lei do Brasil Império, abolindo a escravatura.

Embora o trabalho livre e assalariado tenha ganhado espaço, as condições impostas eram ruins, gerando no país as primeiras discussões sobre leis trabalhistas. O atraso da sociedade brasileira em relação a esses direitos impulsionou a organização dos trabalhadores, formando o que viriam a ser os primeiros sindicatos.

38 O Tratado de Versalhes (1919) foi um tratado de paz assinado pelas potências europeias que encerrou oficialmente a Primeira Guerra Mundial. O principal ponto do tratado determinava que a Alemanha aceitasse todas as responsabilidades por causar a guerra e que, sob os termos dos artigos 231-247, fizesse reparações a um certo número de nações da Tríplice Entente.

As primeiras normas trabalhistas surgiram no país a partir da última década do século XIX, quando se garantiu, por meio da Constituição de 1891, a liberdade no exercício de qualquer profissão, da mesma forma que se assegurou a liberdade de associação. No mesmo ano, foi publicado o Decreto n.º 1.313, de 17 de janeiro de 1891³⁹, que regulamentou o trabalho dos menores, proibindo-se o trabalho do menor de 12 (doze) anos em fábricas, fixando a jornada de trabalho em 07 (sete) horas para menores entre 12 (doze) e 15 (quinze) anos do sexo feminino e entre 12 (doze) e 14 (quatorze) anos do sexo masculino (BRASIL, 1891).

Em 1903, foi editado o Decreto n.º 979, de 06 de janeiro de 1903, tratando sobre sindicalização e organização sindical rural, sendo esta a primeira norma brasileira sobre o tema (BRASIL, 1903).

Em 1912, foi fundada a Confederação Brasileira do Trabalho (CBT), durante o 4º Congresso Operário Brasileiro. A CTB tinha o objetivo de reunir as reivindicações operárias, tais como: jornada de trabalho de 08 (oito) horas, fixação do salário mínimo, indenização para acidentes, contratos coletivos ao invés de individuais, dentre outros.

A política trabalhista brasileira toma forma após a Revolução de 1930, quando Getúlio Vargas cria o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio. A Constituição de 1934 foi a primeira a tratar de Direito do Trabalho no Brasil, assegurando a liberdade sindical, salário mínimo, jornada de 08 (oito) horas, repouso semanal, férias anuais remuneradas, proteção do trabalho feminino e infantil e isonomia salarial.

39 BRASIL. Decreto n.º 1.313, de 17 de janeiro de 1891. Estabelece providencias para regularizar o trabalho dos menores empregados nas fabricas da Capital Federal.

A Constituição de 1934 elencou normas como salário mínimo, jornada de trabalho de 08 (oito) horas diárias, férias, repouso semanal, pluralidade sindical (assegurando maior liberdade e autonomia) e indenização por despedida sem justa causa.

O termo “Justiça do Trabalho” também apareceu pela primeira vez na Constituição de 1934. Apesar de a Carta de 1937 manter a previsão, a Justiça do Trabalho só foi instalada de fato em 1941. A necessidade de reunir as normas trabalhistas em um único código abriu espaço para a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943.

A Constituição de 1946 reestabeleceu o direito de greve e foi considerada como democrática na medida em que dispôs sobre: a participação dos empregados nos lucros da empresa; o repouso semanal, desta vez remunerado; a expansão do benefício da estabilidade decenal a todos os trabalhadores; e, principalmente, a retirada da Justiça do Trabalho do Poder Executivo e sua inclusão no Poder Judiciário.

Durante os anos de 1962 e 1966, houve o reconhecimento de uma série de direitos trabalhistas, tais como a criação do décimo terceiro salário, a regulamentação do direito de greve, anteriormente coberto, e a criação do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS).

O Golpe Civil-Militar de 1964 representou a mais dura repressão enfrentada pela classe trabalhadora do país. As intervenções atingiram sindicatos em todo o Brasil e o ápice foi a Lei n.º 4.330, de 1º de junho de 1964, conhecido como Lei Antigreve, que impôs restrições para realizar uma greve que, na prática, foram inviabilizadas (BRASIL, 1964).

Por sua vez, a Constituição de 1967 não trouxe significativas alterações no cenário trabalhista. No entanto, a legislação infra-

constitucional regulamentou o direito das empregadas domésticas, do trabalhador rural e as atividades do trabalhador temporário.

Depois de anos sofrendo cassações, prisões, torturas e assassinatos, nos anos de 1970 a classe trabalhadora viu nascer um “novo sindicalismo”. Esse movimento sindical teve força junto à classe trabalhadora e atuou fortemente na defesa dos interesses igualitários e na luta de classes por seus direitos. Também abrangeu os trabalhadores rurais que sofriam com um forte movimento de luta pela reforma agrária. O sindicalismo rural veio na presença da esquerda católica que influenciou o Movimento dos Sem-Terra⁴⁰, em 1984.

Nesse mesmo contexto, surgiu a Central Única dos Trabalhadores (CUT),

[...] fundada em 1983 e inspirada, na origem, num sindicalismo classista, autônomo e independente do Estado. Herdeira das lutas sociais e operárias das décadas anteriores, especialmente dos anos 4 de 1970; a CUT resultou da confluência entre o novo sindicalismo nascido no interior da estrutura sindical daquele período (do qual o Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo era exemplo) e o movimento das oposições sindicais (de quem foram exemplos o Movimento de Oposição Metalúrgica de São Paulo – MOMSP - e oposição Metalúrgica de Campinas) que atuavam fora da estrutura sindical oficial e combatiam seu sentido estatal, subordinado, atrelado e verticalizado (ANTUNES, 2007, p. 293).

40 O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) é um movimento de ativismo político e social brasileiro. De inspiração marxista, teve origem na oposição ao modelo de reforma agrária imposto pelo regime militar, principalmente nos anos de 1970, que priorizava a colonização de terras devolutas em regiões remotas, com objetivo de exportação de excedentes populacionais e integração estratégica. Contrariamente a este modelo, o MST busca fundamentalmente a redistribuição das terras improdutivas.

De acordo com Antunes (2007), esse novo sindicalismo caminhava para uma tendência capitalista avançada. Tal modelo já era implantado nos países de capitalismo central (1970), caracterizando-se como um modelo de ajuste neoliberal, em que seus fragmentos repercutiram na América Latina na década de 1980. A onda regressiva que resultou na reestruturação produtiva do capital, em curso da escala global do capital e na divisão internacional do trabalho, gerou consequência ao capital financeiro e improdutivo que afetou fortemente os países capitalistas e os subdesenvolvidos, como o Brasil, gerando assim uma problemática para o movimento operário sindical. Com uma grande greve em 1978, os operários, principalmente das montadoras de veículos de São Bernardo do Campo/SP (concentrado no ABCD paulista⁴¹), desafiaram o regime militar e desencadearam uma resistência que se estendeu por anos, associada à criação do Partido dos Trabalhadores (PT). Com o término da Ditadura, em 1985, as conquistas dos trabalhadores foram restabelecidas.

Enfim, em 05 de outubro de 1988, a Assembleia Constituinte aprovou uma nova Constituição Federal (CF/1988), consagrando uma série de direitos aos trabalhadores. Inovou ao estabelecer que todo poder emana do povo, que o exercerá por meio de seus representantes eleitos diretamente. Destaca-se também uma nova relação entre sindicato e Estado, baseada na organização sindical e na autonomia de administração, passando, especificamente, a permitir a livre criação dos sindicatos, sem a necessidade de prévia autorização do Estado.

41 O ABCD se encontra nos arredores de São Paulo e é uma região tradicionalmente industrializada. A sigla vem das quatro cidades, que originalmente formavam a região: Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, e Diadema.

Outras modificações expressivas também podem ser sublinhadas, tais como: a redução da jornada semanal de trabalho de 48 (quarenta e oito) para 44 (quarenta e quatro) horas; a generalização do regime do FGTS e a suspensão da estabilidade decenal; indenização nos casos de demissão sem justa causa; elevação do adicional de hora extra para no mínimo 50% (cinquenta por cento); aumento da remuneração de férias em 1/3 (um terço); garantia da licença gestante para 120 (cento e vinte) dias e a criação da licença paternidade; elevação para 14 (quatorze) anos da idade mínima para se trabalhar como aprendiz; dentre outros.

Nos últimos anos, ganhou força o discurso do grande empresariado brasileiro, encabeçado principalmente pela Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), de que a Consolidação das Leis Trabalhistas deveriam ser flexibilizadas, ou até mesmo extinta. Entre os argumentos, está a afirmação de que o acordo entre trabalhador e patrão é sempre mais benéfico do que a observância da lei e que a mudança criaria mais postos de emprego no país, além de possibilitar melhores condições de trabalho aos contratados.

Nesse âmbito, o país se deparou, em 13 de julho de 2017, com a publicação da Lei n.º 13.467, denominada de “Reforma Trabalhista”⁴². Na prática, um conjunto amplo de alterações da CLT trouxe sérios prejuízos aos trabalhadores, incluindo graves

42 A Reforma Trabalhista no Brasil de 2017 foi uma mudança significativa na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) instrumentalizada pela lei n.º 13.467, de 13 de julho de 2017. Segundo o governo, o objetivo da reforma foi combater o desemprego e a crise econômica no país. O projeto de lei foi proposto pelo Presidente da República Michel Temer e começou a tramitar na Câmara dos Deputados, em 23 de dezembro de 2016. Desde então, em sua tramitação, o projeto vinha passando por sucessivas discussões e também aglutinando emendas, como por exemplo, a proposta do fim da obrigatoriedade da contribuição sindical, que foi incluída pelo relator Rogério Marinho, do PSDB.

violações à Constituição, sem contar com o déficit democrático ocorrido na própria elaboração da reforma, carente de discussão popular (BRASIL, 2017).

Criou-se por lei, uma hierarquia perversa entre trabalhadores e patrões. Sem dúvida, fruto de resquícios de um passado escravocrata, em que era comum existirem pessoas com status diferenciados de mando, dominação versus dominado, sendo a força de trabalho (escrava) a de menor importância na pirâmide social. Com a reforma, não apenas retrocedemos, mas também fincamos os pés em séculos anteriores, quando um ser humano era legalmente menos digno do que outro, tendo em vista que a legislação estatui, além de outros percalços, ser plenamente possível que os envolvidos em um mesmo fato danoso recebam valores diferentes de indenização, mesmo tendo tolerado idênticos prejuízos, instituindo expressamente tratamentos diferenciados de acordo com a condição da pessoa em uma dada situação.

A dita reforma trabalhista ripristinou práticas há muito combatidas, como o trabalho intermitente (contratação de funcionário por períodos específicos), a pejotização⁴³ e a terceirização. Todas elas são a verdadeira tradução da negativa de direitos básicos, como o de todo trabalhador ter uma relação de emprego protegida contra despedida arbitrária, por exemplo, o que foi assegurado pela CF/1988.

Ademais, a lei em questão enfraqueceu a fonte de financiamento dos sindicatos, e conseqüentemente todo o sistema sindical, conferindo-lhes o encargo de negociar direitos, podendo renunciá-

43 Esta é uma das modalidades mais frequentes de fraude contemporânea na seara trabalhista. Consiste, basicamente, no intuito da empresa tentar camuflar típica relação de emprego com a celebração de contrato de prestação de serviço com uma pessoa jurídica.

-los ainda que estejam garantidos por lei, sem qualquer contrapartida para os trabalhadores. Não bastasse isso, o acesso do trabalhador à Justiça do Trabalho também foi dificultado, mesmo quando ele gozar da Gratuidade da Justiça.

Na essência, a reforma trabalhista desconsidera a peculiar desigualdade dos polos da relação trabalhista, ignora a hipossuficiência do trabalhador e subverte a lógica protetiva do direito laboral, deixando o obreiro à mercê de quem explora a força de trabalho.

Indubitavelmente, precisávamos de reformas na CLT, principalmente trazendo-a para a realidade dos novos tipos de trabalho, na era digital, mas no sentido de ampliar a proteção social, facilitar a contribuição previdenciária e garantir o fortalecimento das negociações coletivas; algo importante, com o escopo de organizar melhor o mercado de trabalho, adaptando-o à realidade hodierna. Aconteceu o contrário: eliminaram-se direitos, alteraram-se cláusulas mínimas de proteção trabalhista e atacaram propriamente qualquer forma de regulação do trabalho que favorecesse o trabalhador. Então, esse tipo de postura colocou o mercado de trabalho em situação de risco, haja vista que a degradação das condições em que é executado o trabalho tende a precarizar-se ainda mais, no presente e em um futuro próximo.

2.3 JUVENTUDE: DO CONCEITO AOS PRINCÍPIOS DE DIREITO

O tema da juventude tem adquirido destaque no Brasil de forma bastante intensa nas três últimas décadas. Ampliando e diversificando os focos, põe em debate novos aspectos e problemas para a construção de diagnósticos e de ferramentas de trabalho

para quem atua em ações e iniciativas por parte do estado/governos dirigidas aos jovens em situação de vulnerabilidade.

Pretende-se tecer conceitos sociológicos acerca da juventude e dos problemas relacionados a esta faixa etária, em uma sociedade desenhada por transformações do sistema econômico vigente e com consequências imprevisíveis. O texto se aproxima das ações governamentais no que diz respeito à inserção da força de trabalho juvenil no mercado de trabalho via políticas públicas, colocando em evidência a conceituação atribuída aos segmentos juvenis submetidos a condições de precarização, como sendo de risco social.

Há diferentes visões a respeito da juventude (Dubet, 1996; Cardoso e Sampaio, 1995; Castel, 1998; Bourdieu, 2000; Krauskopf, 2003; Abramo, 2005; Sposito e Carrano, 2009), diversos modos pelos quais é definido o público foco de ação e as variadas posições a respeito de como os jovens devem ou não se tornar assunto para políticas públicas. Tratam-se de perspectivas que se unem a distintas políticas relativas às propostas e projetos para o país.

Hoje, no Brasil, são utilizados, concomitante, dois termos: adolescência e juventude. Suas semelhanças e diferenças nem sempre são esclarecidas e suas concepções ora se superpõem, ora constituem campos distintos, mas complementares, ora traduzem uma disputa por abordagens distintas. Silva e Lopes (2009) creem que:

[...] O termo adolescência parece estar mais vinculado às teorias psicológicas, considerando o indivíduo como ser psíquico, pautado pela realidade que constrói e por sua experiência subjetiva. Ao passo que o termo juventude parece ser privilegiado no campo das teorias sociológicas e históricas, no qual a leitura do coletivo prevalece. Sendo assim, a juventude só poderia ser entendida na sua articulação com os processos sociais mais gerais

e na sua inserção no conjunto das relações sociais produzidas ao longo da história. (SILVA; LOPES, 2009, p. 88).

Bourdieu (2000) entende que os conceitos de adolescência e juventude correspondem a uma construção social, histórica e cultural, que, em diferentes épocas e processos históricos e sociais, adquiriram denotações e delimitações distintas: “a juventude e a velhice não são dadas, mas são construídas socialmente na luta entre jovens e velhos” (BOURDIEU, 2000, p. 164, tradução nossa). Assim, a juventude compreende um momento que não se reduz à transição de um momento para outro da vida, pois é um processo influenciado pelo meio social concreto no qual ele se desenvolve, sendo que a noção é socialmente variável.

Krauskopf (2003) sistematiza diferentes concepções de juventude, de acordo com as políticas destinadas a esse grupo. Primeiramente, a “juventude como período preparatório” de transição entre a infância e a idade adulta, gerando políticas centradas na preparação para o mundo adulto. Segundo: “a juventude como etapa problemática”, na qual há necessidade de gerar ações dirigidas aos jovens, configurando um panorama em que quase todas as justificativas de programas e políticas para jovens, quaisquer que sejam elas, enfatizam o quanto determinada ação pode incidir na diminuição do envolvimento dos jovens com a violência. Consequentemente, também haverá uma redução dos custos do Estado, uma vez que os problemas podem ser prevenidos. Em terceiro, “o jovem como ator estratégico do desenvolvimento”, política orientada à formação de capital humano e social, para enfrentar os problemas de exclusão social aguda que ameaçam grandes contingentes de jovens e atualizar as sociedades nacionais para as exigências de desenvolvimento colocadas pelos novos padrões mundiais. Em

quarto, “o jovem como sujeito de direitos”, sendo a juventude compreendida como etapa singular do desenvolvimento pessoal e social, passando os jovens a sujeitos de direitos, deixando de ser definidos por suas incompletudes ou desvios (KRAUSKOPF, 2003).

Nessa lógica, a proposta é apresentar uma definição de juventude, evidenciando suas diferenças em relação à de adolescência, buscando extrair possibilidades de delimitações que contribuam para a criação de ferramentas de trabalho. Busca-se expor os problemas dos jovens que se transformam em foco para as ações públicas.

A definição de juventude pode ter como parâmetro uma faixa etária, um período da vida, uma população, uma categoria social e uma geração. Todas essas dimensões se vinculam, de algum modo, à fase do ciclo vital entre a infância e a maturidade. Há, portanto, uma relação com a faixa de idade, mesmo que os limites etários não sejam definitivos rigidamente.

Do mesmo modo, a noção de geração remete à ideia de similaridade de experiências e às condições dos indivíduos que nasceram em um mesmo momento histórico e que vivem os processos de diferentes fases do ciclo de vida sob os mesmos condicionantes. É esta singularidade que pode também fazer com que a juventude se torne visível e produza interferências como uma categoria social.

A noção de juventude também pode servir para designar um estado de espírito ou para qualificar o que é novo e atual, apontando, assim, para a diversidade de significados que tal conceito traz consigo. Pode-se perceber, então, que o enquadramento etário não tem sido suficiente para determinar os conceitos de adolescência e juventude. Contudo, mesmo não sendo suficiente, a noção de fase do ciclo vital pode ser um bom começo para a discussão.

O período começa com as mudanças físicas da puberdade, atreladas às transformações intelectuais e emocionais, terminando,

em tese, quando tem a inserção no mundo adulto/do trabalho. Essa imersão, que condiz com o fim da juventude, abarca, de modo geral, as dimensões de: concluir a escolarização do ensino básico (fundamental e médio) e ingresso no ensino superior; viver do próprio trabalho; sair da casa dos pais e estabelecer-se numa moradia pela qual se torna responsável; constituir família (casar e ter filhos). Estas condições, na verdade, são os fatores que, certamente, de todos os períodos históricos, definem o adulto.

No Brasil, dos anos de 1980 a 2005, o termo adolescência foi predominante usado no debate público, na mídia e no campo das ações sociais e estatais. Diga-se que o termo é fruto de um movimento social em defesa dos direitos da infância e da adolescência, que ganhou corpo na sociedade brasileira, fazendo emergir uma nova noção social, centrada na ideia de adolescência como uma fase especial do ciclo de vida, que requer cuidados e proteção especiais. É nesse bojo que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990, cuja legislação resulta dessa luta de avanços que profundam a compreensão sobre criança e adolescente, como sujeitos de direitos. Estabelecem-se os direitos singulares da adolescência, considerada a faixa etária que vai dos 12 (doze) aos 18 (dezoito) anos de idade. O instrumento normativo tornou-se uma referência para a sociedade, desencadeando medidas, programas e políticas para esses segmentos, principalmente aqueles considerados em situação de risco por não serem atendidos em direitos estabelecidos (BRASIL, 1990).

A partir desse marco, boa parte das ações públicas e privadas, como, por exemplo, programas desenvolvidos pelo Estado (no campo da saúde, do lazer, da defesa de direitos, da prevenção de violência, de educação complementar e alternativa), passaram a definir um determinado público alvo. Muitos movimentos sociais

também incorporaram em suas pautas bandeiras de defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes.

As respostas produzidas até então, referentes à defesa dos direitos de crianças e adolescentes, mostraram-se insuficientes para dar conta dos problemas emergentes relativas aos processos de inserção e atuação na sociedade, vividos por aqueles que já têm mais de 18 (dezoito) anos, mas se encontram em um momento diferenciado da idade adulta, exatamente por estarem ainda construindo seus espaços e modos de inserção social. Por esse prisma é que o tema da juventude, para além da adolescência, se coloca como um novo problema político no Brasil, em particular. Demanda, pois, novos diagnósticos e respostas. Assim, por um lado, amplia-se a noção de juventude; por outro, emergem possibilidades de distinguir diferentes segmentos nesta categoria.

Uma das tendências no interior do debate sobre políticas públicas é distinguir os dois momentos do período de vida amplamente denominado juventude: a adolescência, correspondente à primeira fase, tomando como referência a faixa etária que vai dos 12 (doze) aos 17 (dezessete) anos, como é estabelecido pelo art. 2º do ECA, caracterizada principalmente pelas mudanças no período específico de desenvolvimento, de preparação para uma inserção futura; e juventude, o que alguns denominam “jovens adultos”, ou ainda “pós-adolescência”, para se referir à fase posterior, período de construção de trajetórias de ingresso na vida social.

Mas, em grande medida, a imprecisão e a indefinição entre os termos geram a exclusão de múltiplos sujeitos do debate e do processo político atual. Por isso, propomo-nos a tentar especificar, na medida do possível, o uso desses termos, para que a partir dessa diferenciação possam ser elaborados diagnósticos que apreendam as especificidades das múltiplas situações que compõem a juventude.

No Brasil, até os anos 1970, o termo utilizado no debate público era o da juventude, definida como categoria que problematizava a transformação social. A compreensão da juventude como um período preparatório, determinado essencialmente pela formação escolar, era simbolizada pela categoria estudantil. O debate em torno da juventude se dava exatamente porque os jovens podiam incorporar, por meio da formação escolar, novos conhecimentos e atitudes necessários ao desenvolvimento econômico, social e político do país. Esclareça-se que, além disso, criticamente, a juventude também podia representar rejeição e transformação dos sistemas políticos implantados (ABRAMO, 1997).

Adite-se que os jovens de outros estratos sociais, a grande maioria, que cedo entravam no mundo do trabalho e não podiam continuar os estudos, não eram identificados como jovens: somente os que, dentre os últimos, saíam do caminho “normal” de integração à vida adulta pela via do trabalho, pela “desocupação”, pela criminalidade ou outras situações de “desvio”, é que se tornavam alvo de preocupação pública. O debate central se dava em termos das possibilidades de se integrarem ou estarem numa condição de marginalidade.

Tudo isso demandou respostas do Estado e das instituições que tinham os jovens como público alvo. Para os filhos das classes médias, e altas, as políticas de educação e formação geral (incluindo esportes e poucas ações relativas ao tempo livre, intercâmbio cultural etc.), ao lado de medidas preventivas e punitivas no campo das transgressões morais e movimentos políticos. Para os jovens dos setores populares, as políticas se resumiam a algumas medidas de apoio à inserção no mundo do trabalho, com ênfase nas medidas de prevenção, punição ou resgate das situações de desvio e marginalidade.

A partir dos anos 1970, como dito, ocorre uma grande modificação no cenário. Os movimentos estudantis retomam a possibilidade de organização e manifestação pública e participam ativamente da luta pelo fim do Regime Militar instaurado em 1964. Mas, em seguida, no processo de redemocratização, vão perdendo sua força e capacidade de representação e legitimidade social. Ao mesmo tempo, emerge como um tema social a questão dos meninos de rua⁴⁴: como bandeira de luta e mobilização social, envolvendo uma série de atores dos setores progressistas (entre juristas, funcionários públicos, militantes de movimentos sociais e comunitários), demandando a defesa dos direitos destas crianças para que passassem a ser tratados como sujeitos de direitos, e não como elementos perigosos para a sociedade.

Esta luta pautou a questão da infância e adolescência na agenda pública, engendrou o desenvolvimento de políticas, programas e resultou no bojo do processo de elaboração da Constituinte, no ECA, considerada uma das leis mais avançadas do mundo e que tem sido um importante diploma para o estabelecimento de uma nova noção de cidadania para esses segmentos, mesmo que ainda se observe uma grande distância entre a lei e a realidade.

A importância e urgência desse tema polarizou o debate no que diz respeito à juventude. O termo juventude, por muito tempo, referia-se ao período da adolescência. Praticamente todos os serviços e programas organizados, tanto pelo Estado como por entidades da sociedade civil, tinham como limite máximo os 18

44 Movimento que começou a existir em 1982 e se constituiu como uma entidade civil independente em 1985. Este Movimento não presta atendimento direto aos menores, mas procura mobilizar os próprios menores, os técnicos, os educadores de rua, os diretores, os funcionários de instituições, enfim todos os que estão envolvidos com este segmento da população.

(dezoito) anos de idade. Acima disso, os jovens ficavam fora das ações e do debate sobre direitos e cidadania.

A partir dos anos 1990, os jovens voltam a adquirir visibilidade com outras figuras, novos temas e focos. Num primeiro momento, ganhou peso na opinião pública a preocupação social com os problemas vividos pelos jovens, vinculados fortemente à crise econômica e social e à dificuldade de inserção no mercado de trabalho, em virtude do desemprego, que exhibe as taxas mais altas exatamente na faixa etária dos 16 (dezesseis) aos 24 (vinte e quatro) anos de idade, decorrência da falta de perspectivas e oportunidades para a construção de vida⁴⁵.

A juventude passou a ser tema de preocupação pública. Como os problemas de saúde relacionados a certos tipos de comportamento de risco, a saber: a gravidez precoce; o uso abusivo de drogas; as infecções sexualmente transmissíveis (ISTs); o envolvimento dos jovens com a violência, como vítimas ou autores; e a relação com a criminalidade e o tráfico de drogas, expressa, sobretudo, no aumento da taxa de homicídios entre rapazes do sexo masculino entre 18 (dezoito) e 25 (vinte e cinco) anos de idade⁴⁶.

Diante da necessidade de atuar no resgate desses sujeitos, compreendidos como os mais vulneráveis no quadro econômico e

45 Ao longo dos anos 1990, o Brasil viveu um período de aumento sistemático da taxa de desemprego aberto. Este comportamento da taxa de desemprego foi observado para todos os grupos etários. Entretanto, foi muito mais acentuado entre os trabalhadores mais jovens. Para os indivíduos com idade entre 18 (dezoito) e 20 (vinte) anos a taxa de desemprego aumentou cerca de 15 (quinze) pontos percentuais entre 1990 e 2002, de acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD).

46 Relatório divulgado revela o perfil da violência contra crianças e adolescentes no Brasil. O Mapa da Violência 2012 (Crianças e Adolescentes do Brasil). Segundo o relatório, o número de homicídios contra jovens nesse período representa 176.043 de todas as mortes e a situação se agravou na última década, quando foram mortos mais de 84 jovens. Entre 1980 e 2010, as taxas cresceram 346%.

social do país, buscou-se recuperar a possibilidade de os jovens terem acesso a certos serviços, exigindo o direito a viver a juventude, o que significava usufruir de programas de formação educativa e/ou de retorno à escola.

Ante da dificuldade de inserção no mercado de trabalho, os jovens são mais suscetíveis à precarização do trabalho, sendo que a terceirização tem predileção pelo público de crianças e jovens. No último Relatório Mundial sobre o Trabalho Infantil, publicado pela OIT, há referência à direta ligação entre pobreza e trabalho infantil. A precarização das condições de vida e dos vínculos de trabalho é determinante, portanto, para que a retórica de proteção se torne realidade. Em um país sem garantia de emprego, como o Brasil, no qual (de acordo com pesquisas oficiais) cerca de 12 (doze) milhões de pessoas trabalham em empregos precários, como terceirizados, é evidente o estímulo à exploração de crianças e adolescentes.

De acordo com dados divulgados pela OIT e pela Fundação Walk Free⁴⁷, em parceria com a Organização Internacional para as Migrações (OIM)⁴⁸, 152 (cento e cinquenta e dois) milhões de crianças e adolescentes entre 05 (cinco) e 17 (dezessete) anos foram submetidas ao trabalho infantil em 2016. Esses números certamente não contemplam as crianças e adolescentes que trabalham de modo informal na exploração de minérios, no corte de cana-de-açúcar, em trabalho doméstico ou na fabricação de roupas e calçados.

A relação entre a precariedade do trabalho e a terceirização, bem como a exploração do trabalho infantil, não causa espan-

47 É uma organização que trabalha no sentido de acabar com a escravidão moderna.

48 A Organização Internacional para as Migrações, criada em 1951, é a principal organização intergovernamental no âmbito da migração e trabalha em estreita colaboração com associados governamentais, intergovernamentais e não governamentais.

to. O capital nunca se opôs ao trabalho infantil, assim como também nunca criou embaraços à terceirização. A limitação da idade para o trabalho e para a assunção de responsabilidade penal foram conquistas duramente arrancadas do sistema.

O ECA proíbe qualquer forma de trabalho para os menores de 14 (quatorze) anos. As responsabilidades do Sistema de Garantia de Direitos e as condições para o trabalho protegido são as seguintes: na forma de aprendiz, a partir dos 14 (quatorze) anos, ou com restrições ao trabalho noturno, insalubre e perigoso, para outras contratações com carteira assinada de trabalhadores com 16 (dezesseis) e 17 (dezessete) anos. Também apontam as punições previstas para empresas e pessoas físicas que violem os direitos assegurados pelo ECA.

Contudo, no ano em que o ECA completa 28 (vinte e oito) anos, corremos o risco de viver um dos maiores retrocessos na luta dos direitos humanos de crianças e adolescentes da história do Brasil, dada a reforma trabalhista e a entrada em vigor da Lei n.º 13.429, de 31 de março de 2017, “Lei da Terceirização”, que autoriza o trabalho terceirizado para todas as atividades de empresas.

A disseminação da terceirização vem comprometendo conquistas históricas. Os seus efeitos não estão sendo discutidos por quem defende ou mesmo por quem critica a técnica de repasse das atividades da empresa a terceiros, denominada terceirização. Severo (2017) defende que a luta pelo trabalho decente, pela melhoria das condições sociais, por uma sociedade minimamente melhor, passa pela rejeição plena e radical de qualquer forma de atravessamento na relação entre capital e trabalho (SEVERO, 2017).

Há alguns anos, o debate sobre a juventude e sobre políticas públicas têm aumentado bastante, envolvendo atores, de âmbitos distintos, em diferentes áreas públicas. Pontue-se que, mesmo

de forma precária, temos: os gestores públicos discutindo a articulação e o aumento da força política e orçamentária; as organizações não-governamentais (ONGs) e entidades da sociedade civil propõem execução de políticas públicas voltadas para a juventude; as fundações empresariais e organismos de cooperação internacional buscam financiar projetos da sociedade civil e programas públicos. No âmbito legislativo, os parlamentares instituíram comissões⁴⁹ para proposição de políticas públicas e estabelecimento de leis para o tema juventude.

Existe também uma grande variedade de grupos e organizações juvenis demandando e propondo políticas e espaços de participação. A Frente Parlamentar desenvolveu, a partir de 2003, um processo de audiências em todo o país com a participação de jovens, para o estabelecimento de um relatório indicando os elementos para a construção de um Plano Nacional de Políticas de Juventude⁵⁰.

Entre 2003 e 2004, o Instituto Cidadania⁵¹ promoveu um amplo processo de discussão envolvendo organizações juvenis, pesquisadores, representantes de movimentos sociais, de ONGs, de fundações empresariais, gestores, intelectuais etc., em uma série de seminários, oficinas, plenárias, produzindo pesquisas e publicações, com o propósito de elaborar um documento de referência e pro-

49 A primeira comissão parlamentar de juventude foi instaurada na Câmara Municipal de São Paulo, em 2001. Hoje, existem várias outras em municípios de diferentes estados e, desde 2003, foi criada a Frente Parlamentar de Juventude na Câmara Federal.

50 O Projeto de Lei n.º 4.530, de 25 de novembro de 2004, visava a estabelecer o Plano Nacional de Juventude, aprovado pela Comissão Especial de Juventude da Câmara dos Deputados e aguardando votação em plenário.

51 O Instituto da Cidadania Brasil é uma organização não governamental constituída por empresários, executivos, profissionais liberais, estudantes e cidadãos ansiosos por um Brasil mais digno.

posição de políticas de juventude para o país. Simultaneamente, o Governo Federal instalou um canal para a articulação dos seus programas setoriais de juventude, com a criação de um grupo de trabalho interministerial que resultou na criação de um arcabouço institucional específico para políticas de juventude, com uma Secretaria Nacional de Juventude (SNJ)⁵² e um Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE)⁵³.

A SNJ, que tem caráter de articulação entre as políticas desenvolvidas pelos diferentes ministérios, foi executora de um programa nacional dirigido a jovens entre 18 (dezoito) e 25 (vinte e cinco) anos. No bojo desse processo, foram gerados alguns consensos diante de algumas diferenças de perspectivas e abordagens. Uma das diferenciações esboçadas é a que estabelece a adolescência e a juventude como fases singulares dentro de um processo amplo de desenvolvimento e passagem para a vida adulta. Adolescência e juventude ora demandam ações e políticas que em certos aspectos assumem um caráter geral e estendido a todo o contingente juvenil, ora se diferenciam para dar conta das especificidades contidas no conjunto.

Com relação à juventude, afirma-se a necessidade de políticas públicas para o segmento, embora ainda haja muita indefinição para o termo, assim como se mostra insuficiente a discussão para se chegar a uma noção compartilhada sobre a condição juvenil e as necessidades e direitos correlatos. Uma das posições que busca traçar alguns parâmetros nesta direção foi desenvolvida

52 A Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) tem a tarefa de coordenar, integrar e articular as políticas de juventude, além de promover programas de cooperação com organismos nacionais e internacionais, públicos e privados, voltados para o segmento juvenil.

53 O Conselho Nacional de Juventude, tem por finalidade formular e propor diretrizes da ação governamental voltadas à promoção de políticas públicas de juventude.

pelo Projeto Juventude. A definição que consta em seu Documento de Conclusão⁵⁴ pode nos ajudar a esclarecer as aproximações e diferenças da juventude em relação àquela já apresentada sobre adolescência:

Trata-se de uma fase marcada centralmente por processos de desenvolvimento, inserção social e definição de identidades, o que exige experimentação intensa em diversas esferas da vida. Essa fase do ciclo de vida não pode mais ser considerada, como em outros tempos, uma breve passagem da infância para a maturidade, de isolamento e suspensão da vida social, com a “tarefa” quase exclusiva de preparação para a vida adulta. Esse período se alongou e se transformou, ganhando maior complexidade e significação social, trazendo novas questões para as quais a sociedade ainda não tem respostas integralmente formuladas. Tal prolongamento se deve, em parte, à necessidade de estender o tempo de formação, de escolaridade e de capacitação profissional, mas também às dificuldades de inserção que caracterizam, hoje, o tornar-se adulto. Além disso, as experiências das gerações juvenis anteriores ampliaram a vivência dos jovens com dimensões mais participativas, experimentais e autônomas no campo do lazer, da cultura, da sexualidade e da sociabilidade. A condição juvenil se desenvolve em múltiplas dimensões. Os jovens são sujeitos com necessidades, potencialidades e demandas singulares em relação a outros segmentos etários. Requerem estruturas de suporte adequadas para desenvolver sua formação integral e também para processar suas buscas, para construir seus projetos e ampliar sua inserção na vida social. Os processos constitutivos da condição juvenil se

fazem de modo diferenciado segundo as desigualdades de classe, renda familiar, região do País, condição de moradia rural ou urbana, no centro ou na periferia, de etnia, gênero etc. Em função dessas diferenças, os recursos disponíveis resultam em chances muito distintas de desenvolvimento e inserção (PROJETO JUVENTUDE, 2004, p. 10-11).

Como visto, os jovens são sujeitos com necessidades, potencialidades e demandas singulares em comparação a outros segmentos etários, requerendo estruturas de suporte adequadas para desenvolver a formação integral e construir projetos de inserção na vida social. Referindo-se ao conceito de juventude, Frigotto (2004) enfatiza que as mazelas vividas pelo segmento passam, antes de mais nada, pela questão de classe a que pertencem, pela origem social, pois “[...] os jovens que tem trabalho precoce, de baixa qualidade e remuneração, e os jovens que têm pouca escolaridade e de péssima qualidade ou estão fora da escola acham-se nesta condição por serem filhos de trabalhadores com condições de vida precárias” (FRIGOTTO, 2004, p. 211).

A negação dos direitos elementares da juventude “filha” da classe trabalhadora é histórica e se agrava na medida em que a elite econômica, política e cultural se recusa a efetivar reformas (sociais, tributárias e agrária) em nome da subserviência ao capital. É preciso que haja mudanças nos rumos das políticas para superação da essência conservadora do neoliberalismo, que impõe e mascara a estrutura social geradora de desigualdades (FRIGOTTO, 2004).

Diante disso, o Estado brasileiro deve ser o agente político e social das ações políticas que resultam dos efeitos da desestruturação do mercado de trabalho frente às conjunturas de caráter neoliberal nas quais se inscreve. Assim, deve desencadear estratégias de controle dos processos de precarização juvenil, a exemplo

da terceirização irrestrita, com a inserção dos jovens no mercado de trabalho por meio da qualificação da força de trabalho, apoia-se nas exigências de um novo perfil demandado pelos novos processos de produção.

Eis o sentido de se afirmar a juventude como uma categoria socialmente construída. Uma representação traçada tanto pelos grupos sociais quanto pelos próprios jovens, e que busca traduzir um conjunto de comportamentos, atitudes, aparências a ela atribuídos. Dessa forma, a categoria juventude distancia-se de uma simples definição etária para se aproximar daquela fundamentada na compreensão de que se trata de uma representação simbólica de uma situação vivida em comum pelos indivíduos jovens. Fazer jus ao entendimento de realidades sociais complexas e não a uma ideia ancorada em diagnósticos sociais e reflexões analíticas somente sobre o tema da juventude.

3

O ESTADO BRASILEIRO E AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA JUVENTUDE

Nesta seção, a finalidade é trazer subsídios que permitam compreender o desenvolvimento de políticas públicas para os jovens no Brasil e entender sua prioridade na agenda política do Estado, sobretudo no período pós-redemocratização do país.

Analisa-se, inicialmente, a diversidade de fatores e as condições sociais em que desponta a condição juvenil. Um dos fatores diz respeito às mudanças ocorridas na sociedade a partir das transformações no mundo do trabalho. Tal aspecto é considerado relevante na análise educacional, visto que se identifica como uma das preocupações presentes no universo juvenil, em especial por

parte daqueles que se encontram na última etapa da educação básica, passando pela questão da profissionalização e do emprego. As mudanças nos processos de produção e de trabalho, com o aparecimento das novas formas de gestão, a exemplo da terceirização, geraram significativas mudanças na vida social, fazendo com que a inserção no mercado de trabalho e a própria qualidade do processo laboral passassem a ser bastante diferentes.

Ademais, a relação entre a implantação de políticas neoliberais e seus efeitos para o trabalho entre jovens engloba os seguintes aspectos: desemprego, flexibilização do mercado de trabalho e terceirização; registre-se os três pilares que sustentam e fortalecem a exploração do trabalho infantil. O fenômeno se relaciona às políticas de ajuste que promovem o corte nos gastos sociais, adotadas hoje por muitos governos que adotam os preceitos neoliberais. Sob pretexto de rigor fiscal e equilíbrio orçamentário, são drasticamente reduzidas as verbas para programas sociais.

Em seguida, o texto avalia o desenvolvimento histórico da educação profissional no Brasil até a criação dos Institutos Federais, expondo a dualidade educacional caracterizada como uma escola do conhecimento para os ricos e do acolhimento social para os pobres. Entende-se que uma reflexão a respeito do histórico da educação profissional é imperativa para a compreensão de seus novos rumos.

Questiona-se como tem sido a construção de reformas educacionais, considerando-se a relação entre educação e trabalho nas políticas públicas que visam à inserção social dos jovens. A partir de então, pretende-se refletir sobre políticas educacionais, tendo como referência as reformas do ensino médio articuladas ou não à profissionalização dos jovens.

Por último, procura-se examinar o quanto as práticas de formação profissional, particularmente aquelas voltadas para a juventude, funcionam como mecanismos de conformação dos trabalhadores à lógica do capital, sobretudo aqueles que favorecem a terceirização dentro das instituições de ensino públicas. Embora tais políticas sejam justificadas pela perspectiva de empregabilidade⁵⁵ dos trabalhadores e pelo fomento de práticas empreendedoras, tornam-se também funcionais ao capital por terem um papel ativo de formação de trabalhadores para a ocupação de postos precarizados de trabalho.

3.1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, POLÍTICAS PÚBLICAS DE JUVENTUDE E A TERCEIRIZAÇÃO

Em uma sociedade delineada por grandes desigualdades econômicas e sociais, a condição juvenil deve ser estudada sob vários ângulos. Além dos aspectos de cor, raça, gênero, idade, renda e orientação sexual, que afetam a juventude como reflexo do quadro de disparidades, destacam-se, ainda, o impacto dessas condições na redução das oportunidades de desenvolvimento dos jovens, como a falta de acesso a bens e serviços básicos (educação, saúde, cultura, emprego e trabalho), além da nefasta exposição à violência e a outras condições de vulnerabilidade. Essa diversidade de problemas contribui para que os jovens sejam atraídos pela lógica da terceirização.

55 A empregabilidade baseia-se numa recente nomenclatura dada à capacidade de adequação do profissional às novas necessidades e dinâmica dos novos mercados de trabalho.

A concepção de juventude foi ampliada pela institucionalidade brasileira por ser apontada, na literatura, como correlata ao conceito de vulnerabilidade social (que vem ganhando corpo nas duas últimas décadas). Kerstenetzky (2006) enfatiza outra razão para tal reconfiguração, a ampliação das políticas sociais focais, que se constituem em métodos alternativos ou complementares para a promoção dos direitos sociais, em especial os que protejam os jovens contra a precarização e flexibilização dos contratos de trabalho.

Nesse sentido, tornam-se necessárias políticas que visem à garantia de cobertura em relação às diversas situações de vulnerabilidade e risco social apresentadas aos jovens e, por outro, busquem oferecer oportunidades de experimentação e inserção social múltiplas, favorecendo a integração dos jovens em várias esferas sociais. As políticas públicas devem, a exemplo do ECA e do Estatuto da Juventude, ser medidas de proteção das crianças e dos jovens.

Ante a multiplicidade de definições, explicações, contendas, entre outras, que moldam o conceito de juventude, é comum a evocação ao uso do termo “juventudes” no plural, que anuncia a necessidade de construir significados que ponderem a disparidade de maneiras de viver e perceber a condição juvenil, que incorpora a diversidade da realidade dos jovens e se forma a partir de dimensões individuais, sociais, culturais, políticas e econômicas. Assim, os diversos entendimentos sobre juventude têm impactado consideravelmente na formulação de políticas públicas. Os significados atribuídos ao conceito constituem e delimitam socialmente o problema da juventude. As políticas públicas devem suscitar respostas, abrindo o leque de possíveis alternativas e instabilidades.

Portanto, falar sobre políticas para a juventude é algo atual no Brasil, ainda que possam ser identificadas iniciativas dirigidas ao

segmento desde meados de 1938, com a criação da Organização Nacional da Juventude (ONJ)⁵⁶. É somente a partir do final da década de 1990, e precisamente, nos últimos anos do século XX, que a temática se firma como um problema político central, transformando-se em pauta relevante para a sociedade e para algumas ações governamentais. Souza (2006) sustenta que:

O marco inicial do discurso dos organismos internacionais sobre a juventude pode ser localizado, no entanto, no ano anterior: 1985, declarado pela Organização das Nações Unidas (ONU) como o “Ano Internacional da Juventude: Participação, Desenvolvimento e Paz” (Resolução 34/151 da Assembleia Geral das Nações Unidas, de 1979). Os temas principais do discurso já estavam presentes na Resolução da Assembleia Geral, de novembro de 1985, que recomendava aos governos, órgãos das Nações Unidas e organizações não governamentais, em particular as organizações juvenis, que se esforçassem em aplicar as então firmadas “diretrizes para a planificação de novas medidas e adoção de medidas complementares adequadas na esfera da juventude” (SOUZA, 2006, p. 68).

Por esse raciocínio, é inegável o papel dos movimentos sociais protagonizados pelos jovens na conquista das liberdades democráticas e garantias universais de direitos na década de 1980⁵⁷,

56 Instituição de âmbito nacional e caráter paramilitar criada durante a Era Vargas, determinava que todas as instituições de educação cívica, moral e física existentes no país deveriam se incorporar e subordinar à organização. Esse projeto, porém, foi duramente combatido em razão de seu caráter excessivamente disciplinador e militar. Foi sucessivamente reformulado, mantendo-se até 1945 apenas como um movimento de caráter cívico, voltado para o culto dos símbolos nacionais.

57 Com o fim da ditadura civil/militar, o movimento estudantil voltou às ruas para defender suas bandeiras históricas e a consolidação da democracia no país. Em 1984, a União Nacional dos Estudantes, participou ativamente da campanha

contribuindo para a construção de uma nova noção de cidadania no Brasil. A promulgação da CF/1988 exhibe novos protagonistas da vida social, fortalecendo o papel da sociedade civil na formulação de políticas públicas e no controle social.

Nos últimos 15 (quinze) anos, o número de programas e projetos federais voltados para a juventude aumentou expressivamente. No período entre 1995 e 2003, o número saltou de 03 (três) para 33 (trinta e três) iniciativas (SPOSITO; CARRANO, 2003). Quanto aos conteúdos e foco das políticas, ainda é observado uma mudança expressiva, que pretendeu alcançar o jovem infrator, o esportista e o trabalhador, fomentando principalmente o ensino profissionalizante.

A partir da década de 1990, novas dinâmicas passaram a influenciar a construção da agenda política para a juventude. Pode-se observar cada vez mais políticas e iniciativas que vão além da lógica do controle social, prevenção de delito e inserção laboral, incorporando respostas mais amplas às demandas da juventude, como o direito e o incentivo à participação política e social, à autonomia, à cultura, ao espaço público e ao meio ambiente. Tais aspectos apontam para a importância da inclusão pelo enfoque do incremento integral nas políticas de juventude ou outras políticas direcionadas aos jovens.

Nesse panorama, a juventude passa a se configurar como um dos segmentos sociais de atenção nas políticas públicas. O ECA é um marco no processo desse reconhecimento das crianças e de uma parcela dos adolescentes como sujeitos de direito e de demandas políticas.

Com a aprovação da Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS), Lei n.º 8.742, de 07 de dezembro de 1993, posterior-

das “Diretas Já”, com manifestações e intervenções nos principais comícios populares daquele período.

mente materializada na Política Nacional de Assistência Social (PNAS/2004), estabeleceu-se a criação do Sistema Descentralizado e Participativo da Assistência Social, o qual se constitui também em ações na área da adolescência e da juventude como segmento social vulnerável (BRASIL, 1993, 1994).

Entre 1990 e 2004, iniciativas pontuais passam a colocar a juventude na pauta de ações do Estado brasileiro, tendo o debate sobre as políticas públicas obtido alcance nacional com a realização da Semana Nacional da Juventude pela Câmara dos Deputados e a elaboração do Relatório Preliminar da Comissão Especial de Políticas Públicas para a Juventude (CEJUVENT)⁵⁸. Essa Comissão foi destinada a acompanhar e a estudar propostas para o segmento, bem como a instituir um grupo interministerial encarregado das políticas para a juventude. Em 2004, criou-se o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI)⁵⁹, que mapeou e diagnosticou ações governamentais voltadas para a juventude e propôs metas para o segmento.

O ano de 2005 foi significativo para a consolidação de ações governamentais para esse segmento da população, com a criação da Secretaria Nacional da Juventude (SNJ) e do Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE), composto pelo governo e por membros da sociedade civil, que tinha entre suas atribuições formular e propor diretrizes voltadas para as políticas de juventude. Uma das primeiras políticas decretadas foi o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), criado por intermédio da Lei n.º

58 Comissão Especial destinada a acompanhar e estudar as propostas de políticas públicas para juventude.

59 Decreto de 20 de outubro de 2003, institui Grupo de Trabalho Interministerial encarregado de analisar a situação atual e apresentar plano de ação visando a reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

11.129, de 30 de junho de 2005, com objetivo de proporcionar a formação integral dos jovens, com as dimensões: formação básica, qualificação profissional e o estímulo à participação cidadã (BRASIL, 2005).

A realização das Conferências Nacionais de Juventude, em 2008 e 2011, resultaram em diálogos entre Municípios e Estados brasileiros, culminando com a consolidação da dimensão legal da política de juventude, e aprovação do Estatuto da Juventude. Esse Estatuto contém os princípios e as diretrizes que orientam o Poder Público a criar e a organizar políticas para jovens entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade, notadamente quando instituiu o direito à educação e à profissionalização, ao trabalho e à renda (BRASIL, 2013).

O regulamento preceitua que todo jovem tem direito à educação de qualidade, em todos os seus níveis, adaptado às suas necessidades e especificidades. A educação básica é obrigatória e deve ser oferecida gratuitamente a todos, inclusive àqueles que não tiveram acesso na idade adequada, conforme prescreve a Carta Magna de 1988.

A educação básica de qualidade também é um direito garantido pelo Estatuto da Juventude. O jovem tem direito, também, à educação profissional e tecnológica. As escolas e universidades, define o estatuto, devem formular e implantar medidas de democratização do acesso e permanência, inclusive a programas de assistência estudantil, ação afirmativa e inclusão social para os jovens.

O Estatuto da Juventude define também como devem se desenvolver ações do poder público para garantir ao jovem a profissionalização, o trabalho e a renda, além da oferta de emprego compatível com o horário de trabalho e estudo, bem como a prevenir contra exploração do trabalho juvenil. Para adolescentes

com idades entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos, vale o disposto no ECA e em leis específicas. Ressalta, ainda, a importância de políticas afirmativas e como elas devem se expandir pelo ensino superior em instituições públicas, propiciando financiamento e assistência estudantil, bolsas de estudo e transporte escolar. Também são destacadas as necessidades de jovens negros, do campo, indígenas e com deficiência física e mental. É garantida a liberdade de organização dos estudantes e a sua participação efetiva para a gestão democrática das escolas de ensino básico e universidades (BRASIL, 1990, 2013).

Em âmbito local⁶⁰ e regional⁶¹, também são encontrados avanços e desafios às políticas de juventude. Assim como em âmbito federal, nas últimas décadas, tem-se a formulação de políticas focadas na implantação de projetos e programas de juventude e em espaços de participação institucional abertos ao público juvenil. Os municípios brasileiros dependem, entretanto, de recursos das políticas federais, e conseqüentemente, em âmbito local, a autonomia na formulação de projetos públicos foi prejudicada.

Parte considerável dos programas previstos pelas políticas nacionais se concretiza nos municípios, dada a maior proximidade com os grupos e movimentos sociais e organizações não governamentais, à medida que apresentam condições propícias para iniciativas participativas e criativas, a exemplo do Projovem Adoles-

60 O SISMUD tem a finalidade de articular, integrar, organizar e coordenar as atividades relacionadas à prevenção de uso abusivo de substâncias entorpecentes, à atenção e reinserção social de usuários e dependentes, bem como à repressão ao tráfico de drogas de Natal/RN.

61 Decreto Estadual n.º 20.046, de 21 de setembro de 2007, instituiu o **Comitê Estadual de Políticas Públicas Voltadas para a Juventude (Coejuv)**. É órgão permanente para gestão e monitoramento das políticas públicas do Governo do Estado do Rio Grande do Norte para a juventude. In: Governo Civil do Governo do Estado. Decreto Estadual n.º 20.026.

cente⁶². Assim, o papel da juventude é considerado cada vez mais reconhecido como fundamental ao processo de desenvolvimento de qualquer país do mundo. A Organização das Nações Unidas (ONU) deu exemplo ao eleger o ano de 2010 como o Ano Internacional da Juventude, com o objetivo de encorajar o diálogo e a compreensão entre gerações e estimular os jovens a promover o progresso com ênfase nas metas do desenvolvimento do milênio.

No Quadro 03, são apresentados os avanços da agenda juvenil, no Brasil e no mundo, e alguns fatos que marcaram a Política Nacional de Juventude desde a sua criação em 2005:

Quadro 03: Marcos políticos da juventude no Brasil e no Mundo (2005-2013)

ANO	MARCOS POLÍTICOS DA JUVENTUDE NO BRASIL
2005	Lançamento do Projovem
2007	Lançamento do Projovem Integrado
2007	Brasil sedia a 1ª Reunião Especializada da Juventude do Mercosul
2008	1ª Conferência Nacional de Juventude
2008	1º Pacto pela Juventude
2008	Brasil sedia a 4ª sessão da Reunião Especializada da Juventude do Mercosul
2009	Brasil sedia a 2º Encontro de Parlamentares Ibero-Americanos de Juventude
2010	Brasil avoca presidência da Reunião Especializada da Juventude do Mercosul
2010	2º Pacto pela Juventude
2010	Aprovado o Projeto de Emenda Constitucional da Juventude
2010	Ano Internacional da Juventude

62 O ProJovem Adolescente é um dos quatro eixos do Programa Nacional de Inclusão de Jovens, lançado em setembro de 2007, pela Presidência da República do Brasil. In: Secretaria do Governo. Projovem.

ANO	MARCOS POLÍTICOS DA JUVENTUDE NO BRASIL
2010	Brasil sedia a Pré-Conferência das Américas e Caribe
2010	1ª Conferência Mundial de Juventude realizada no México
2010	1ª Mostra do Projovem Urbano
2010	Brasil passa a integrar a Organização Internacional da Juventude
2010	Brasil assume a Vice-presidência da Organização Internacional da Juventude na 15ª Conferência Ibero-Americana de Ministros e Responsáveis de Juventude
2011	Encontro de Alto Nível da Organização das Nações Unidas sobre a Juventude
2011	Aprovação do Estatuto da Juventude pela Câmara Federal
2011	2ª Conferência Nacional de Juventude
2013	Sanção do Estatuto da Juventude pela presidenta Dilma Rousseff
2013	Lançamento do Programa Estação Juventude
2013	Lançamento do Plano Juventude Viva
2013	Lançamento do Participatório
2013	VI Bienal de Jovens Criadores da Comunidade dos Países de Língua Oficial Portuguesa
2013	Criação do Comitê Interministerial da Política de Juventude

Fonte: Elaboração própria (adaptado de Brasil, 2017).

A inclusão da juventude no debate político é um dos desafios da democracia. Mesmo diante dos avanços das políticas apresentadas no quadro, as diversas noções sobre juventude no Brasil se refletem em ações governamentais, em parte como pontuais e difusas entre os ministérios. Elas contemplam modelos democráticos e participativos, inclusivos e de afirmação de direitos e autonomia dos jovens como modelo de tutela, assistenciais ou exclusivamente voltados para a capacitação do jovem para o mercado de trabalho. Entre esses, têm-se: Brasil Alfabetizado e o Programa de Integração de Educação Profissional ao Ensino Mé-

dio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) (BRASIL, 2005).

Considera-se, portanto, que as discussões sobre políticas de juventude devem incluir também aspectos relacionados à capacidade de os governos incorporarem a participação juvenil na proposição, elaboração e avaliação de políticas gerais e programas. A criação de espaços participativos com capacidade de incidência nas políticas públicas é uma demanda recorrente da sociedade civil, mas a abertura ao público juvenil nesses espaços tradicionais ainda é recente.

Mais uma vez encontra-se um terreno permeado por diversas concepções que pouco ajudam a entender as motivações e barreiras à participação social da juventude brasileira. Assumir os jovens como indiferentes ou esperar grande aderência da juventude às formas de participação política tradicionais, como partidos políticos ou espaços de participação institucionalizados, não agrega aspectos necessários para entender a complexidade das nuances da participação juvenil e seu papel na construção de uma sociedade democrática. Os espaços tradicionais tendem a ser percebidos como muito distantes da realidade cotidiana dos jovens (LÂNES, 2006; SAFATLE, 2012).

Assim como falamos de “juventudes”, no plural, a colaboração juvenil também se expressa de diversas maneiras, seja através da participação institucional em conselhos e fóruns promovidos pelo poder público local ou nacional, seja por intermédio de formas com enraizamento na comunidade local, nas relações mais próximas aos jovens. Ao mesmo tempo, é necessário atentar para a mobilização juvenil em contextos informais e transitórios e para o crescente papel que exercem em meio às novas tecnologias de informação e comunicação.

Os anos de 1990⁶³ foram caracterizados por políticas educacionais que representaram pouco avanço democrático. Nesta época, tramitavam no Congresso Nacional (CN) dois projetos distintos, atinentes à nova LDB: um, conhecido como projeto Jorge Hage, apoiado pela sociedade educacional organizada; e outro por parte do governo, de autoria do Senador Darcy Ribeiro, em articulação com o Ministério da Educação.

Para Saviani (1997), a principal divergência entre as duas propostas dizia respeito ao papel do Estado na educação. Enquanto o projeto Jorge Hage se apresentava mais democrático, com mecanismos de controle do sistema de ensino e em defesa de uma escola pública de qualidade, a proposta de Ribeiro previa maior centralização do poder nas mãos do governo, com uma concepção de democracia representativa na qual: “[...] a participação da sociedade se limita ao momento do voto através do qual se dá a escolha dos governantes. Uma vez escolhidos, estão eles legitimados para tomar as decisões em nome de toda sociedade, não necessitando mais sequer consultá-la” (SAVIANI, 1997, p. 129).

O governo do Presidente Fernando Collor de Melo, em sua curta trajetória (1990/1992), assumiu a política liberal-corporativa. Nele, a educação incorporou o objetivo de ser o meio de ampliação da competitividade da economia nacional frente ao mercado internacional, perseguindo o modelo da terceira revolução industrial⁶⁴. Para Neves (2000), “[...] o projeto liberal-corpora-

63 Marcada pela doutrina do neoliberalismo e afirmava o ideário do liberalismo econômico, o que favoreceu a diminuição do papel do Estado como equalizador das questões econômicas e sociais.

64 A III Revolução Industrial iniciou-se em meados do século XX e correspondeu ao processo de inovações no campo da informática e suas aplicações nos campos da produção e do consumo. As grandes realizações desse período são o desenvolvimento da chamada química fina, a biotecnologia, a escalada espacial, a robótica, a genética, entre outros importantes avanços. A Revolução Técnico-Cien-

tivo social de Collor coloca, explicitamente, a educação a serviço da reprodução ampliada do capital” (NEVES, 2000, p. 06).

Acrescente-se, ao período, a criação de entidades do sistema “S”, o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), por força da Lei n.º 8.315, de 23 de dezembro de 1991, com objetivo de organizar, administrar e executar, em território nacional, a formação profissional rural e a promoção social de jovens e adultos que exerciam atividades no meio rural.

A partir de 1995, nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2003) mudara o perfil do Congresso Nacional, abrindo espaço para as concepções neoliberais propriamente ditas. Nesse cenário, foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, sendo a educação profissional abordada nos artigos 36, 39 a 42, prevendo o entrelaçamento entre educação profissional a educação regular (BRASIL, 1996).

Com o Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997, foram regulamentados os referidos artigos da LDB e, de acordo com Lima e Vasconcelos (2006), foram definidos: “[...] os níveis básico, técnico e tecnológico da educação profissional; impede a oferta integrada do ensino médio com a educação profissional técnica” (LIMA; VASCONCELOS, 2006, p. 22).

As mudanças definidas na reforma da educação profissional, com a LDB e o Decreto n.º 2.208/1997, apresentaram sintonia com a lógica do mercado de trabalho e com a concepção neoliberal que orientava as políticas públicas na sociedade brasileira. Em 2003, o Ensino Médio também passou por alterações, tais

tífica também foi responsável pela total integração entre a ciência, a tecnologia e a produção. Hoje, as descobertas científicas encontram-se, em grande parte, voltadas para o mercado.

como: a revogação desse Decreto n.º 2.208/1997 e a promulgação do Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004. Nos debates sobre o futuro do Ensino Médio e da Educação Profissional, havia opiniões distintas quanto à revogação do Decreto n.º 2.208/1997. (BRASIL, 1997, 2003, 2004).

Sucessivas discussões ocorreram em torno dessa reforma, envolvendo representantes da sociedade civil organizada, importantes pesquisadores da área educacional e educadores, questionando os aspectos legais e pedagógicos do Decreto n.º 2.208/1997, enquanto os representantes do governo tentavam reafirmá-lo. O embate resultou na revogação desse diploma, substituído pelo Decreto n.º 5.154/2004, que retomou a oferta da Educação Profissional pela Rede Pública Estadual, prevendo seu desenvolvimento por meio de cursos e programas (BRASIL, 2004).

O contexto histórico demonstra que as políticas públicas educacionais para juventude têm como característica fundamental a descontinuidade de programas e poucas condições para que esses grupos tenham assegurado o prosseguimento de seus estudos. Ora, a descontinuidade dessas políticas representa a fragmentação de ações públicas e retrata os processos políticos sucessórios pautados em articulações políticas e de interesses do capital.

Reflexo das articulações e da descontinuidade das políticas públicas educacionais são os sujeitos que compõem a educação da juventude, ou seja, homens e mulheres que sobrevivem, essencialmente, da força do seu próprio trabalho. Assim, estão sob o jugo das “[...] demandas do processo de acumulação de capital sob as diferentes formas históricas de sociabilidade que assumir” (FRIGOTTO, 2003, p. 30).

As políticas públicas de qualificação profissional, em sua maioria, visam a adequar os setores excluídos da Educação Básica

a uma nova inserção no sistema educacional. Em outras palavras, os programas têm um nítido apelo pela inserção social, seja por garantir o término do Ensino Fundamental, seja por garantir uma qualificação básica, seja pela oferta de ajuda financeira. A Educação Básica e Profissional é tratada como mecanismo capaz de possibilitar uma nova inserção social do indivíduo.

No Brasil, ao se realizar um exame no que diz respeito à juventude e a sua relação com o mercado de trabalho, podem ser elucidados alguns avanços de normas que objetivam ações direcionadas a gerar emprego e a preparar os jovens para melhor inserção no mercado de trabalho, tais sejam: a Lei n.º 10.748, de 22 de outubro de 2003, que criou o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego para Jovens, vinculado a ações dirigidas à promoção da inserção de jovens no mercado de trabalho e sua escolarização, ao fortalecimento da participação da sociedade no processo de formulação de políticas ou ações de geração de trabalho e renda, objetivando, especialmente, promover a criação de postos de trabalhos formais para jovens ou prepará-los para o mercado de trabalho e para ocupações alternativas, geradoras de renda, bem como a qualificação do jovem para o mercado de trabalho e inclusão social. Nesse patamar estão: a Lei n.º 12.097, de 24 de novembro de 2009, que regulou a contratação de aprendizes, como programa voltado para jovens em busca do primeiro emprego, principalmente os que procuram um curso de qualificação profissional para iniciar no mercado tendo não apenas experiência prática, mas também teórica (BRASIL, 2003, 2009).

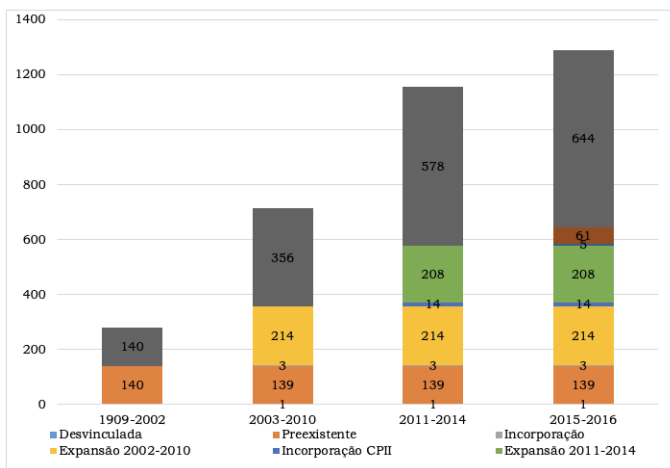
Outro aspecto a ser grifado é o crescimento, nos últimos anos, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que de acordo com a lei instituidora tem como objetivo criar um claro vínculo entre a teoria e a prática, voltado para a formação de mão de obra, mesmo na formação de licenciaturas, vivencia a

maior expansão de sua história. De 1909 a 2002, foram construídas 140 (cento e quarenta) escolas técnicas no país. Entre 2003 e 2016, o Ministério da Educação finalizou a construção de mais de 500 (quinhentas) novas unidades referentes ao plano de expansão da educação profissional, totalizando 644 (seiscentos e quarenta e quatro) campi em funcionamento. São 38 (trinta e oito) Institutos Federais presentes em todos estados oferecendo cursos de qualificação, ensino médio integrado, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas.

A Rede ainda é formada por instituições que não aderiram aos Institutos Federais, mas que também oferecem educação profissional em todos os níveis. São 02 (dois) Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET'S), 25 (vinte e cinco) escolas vinculadas a Universidades, o Colégio Pedro II e uma Universidade Tecnológica.

Veja-se, no Gráfico 01, os dados da expansão (1909-2016):

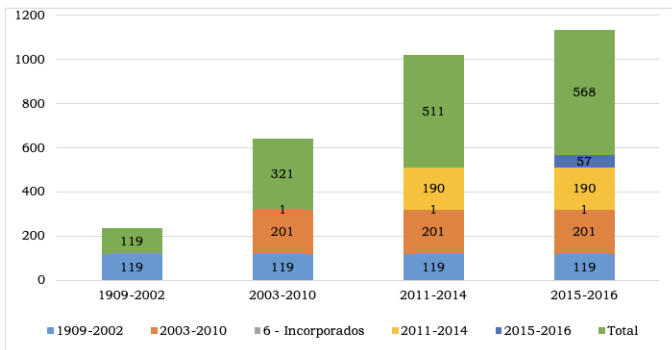
Gráfico 01: Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil



Fonte: Brasil (2017).

No Gráfico 02, apresenta-se a quantidade de municípios atendidos após a expansão:

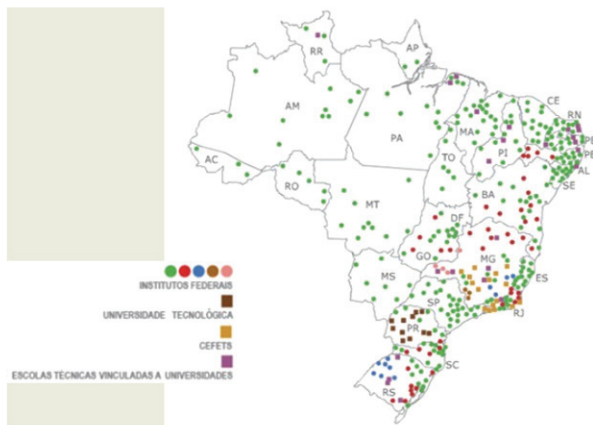
Gráfico 02: Quantidade de municípios acolhidos com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil



Fonte: Brasil (2017).

O Mapa 01 mostra a distribuição da Rede Federal no Brasil:

Mapa 01: Distribuição da Rede Federal no Brasil



Fonte: Brasil (2017).

A expansão da educação profissional implicou a melhoria da infraestrutura ofertada aos discentes que ingressam nos Institutos, sendo esse um fator relevante no tocante à oferta de uma formação de qualidade, tanto atinentes nos aspectos curriculares quanto nos aspectos materiais, o que torna os Institutos Federais referências, nacionais e internacionais, no âmbito da educação pública e de qualidade⁶⁵.

Destaca-se que a educação profissional tem sido requisitada como forma de superação das mazelas sociais postuladas na perspectiva de desenvolvimento social e sustentável. A escola profissional assumiu ainda maior importância, pois compete a ela o papel de formação da força de trabalho para esse projeto societário, seguindo os ditames do mercado. A partir de 2003, houve a tentativa de articular a escolarização com a educação profissional. Apon-te-se algumas iniciativas: Programa Brasil Alfabetizado (PBA); o Programa Nacional de Inclusão de jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (Projovem), Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja); e Plano Nacional de Qualificação (PNQ).

Ao longo da história, a educação brasileira traz consigo a marca da dualidade estrutural que caracteriza a sociedade, na qual existem tipos distintos de escola para classes sociais distintas. Para as classes hegemônicas da sociedade, sempre existiu educação básica propedêutica visando ao ingresso em cursos superiores, o mesmo não ocorrendo para as classes desfavorecidas econômica e

65 Resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), realizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), apontam que, se fosse um país, a Rede Federal estaria entre os primeiros colocados nas áreas analisadas.

socialmente. Para essas, a educação profissional estava associada à educação básica, tendo como finalidade apenas o ingresso no mercado de trabalho. Kuenzer (2005) esclarece que o ensino médio se destaca dos demais por ser o nível mais difícil de enfrentamento ao longo da história da educação brasileira, em decorrência da dupla função: preparar para a continuidade de estudos e, ao mesmo tempo, para o mundo do trabalho (KUENZER, 2005).

O reflexo do dualismo social na educação é apresentado por Ciavatta (2005):

Esse dualismo toma um caráter estrutural especialmente a partir da década de 1940, quando a educação nacional foi organizada por leis orgânicas, segmentando a educação de acordo com os setores produtivos e as profissões, e separando os que deveriam ter o ensino secundário e a formação propedêutica para a universidade e os que deveriam ter formação profissional para a produção (CIAVATTA, 2005, p. 04).

Diga-se que a educação profissional foi criada para atender a jovens e adultos excluídos socialmente, privados dos seus direitos de decisão, participação e contribuição para a sociedade, conforme Parecer n.º 16, de 05 de outubro de 1999, do Conselho Nacional de Educação (CNE)⁶⁶, que trata das diretrizes curriculares nacionais da educação profissional:

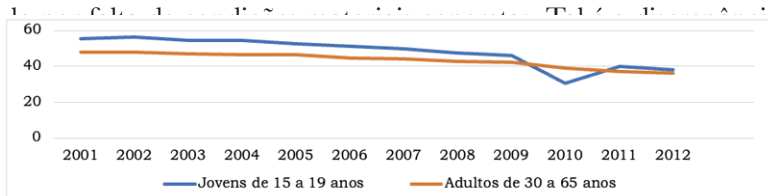
O não entendimento da abrangência da educação profissional na ótica do direito à educação e ao trabalho, associando-a unica-

66 BRASIL. Pareceres. Parecer de n.º 16 da Câmara de Educação Básica. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

mente à “formação de mão-de-obra”, tem reproduzido o dualismo existente na sociedade brasileira entre as “elites condutoras” e a maioria da população, levando, inclusive, a se considerar o ensino normal e a educação superior como não tendo nenhuma relação com educação profissional. (CNE/CEB, 1999, p. 05).

Essa dualidade reforça e corrobora a desigualdade social, ampliando o fosso educacional existente entre as classes favorecidas economicamente e as classes trabalhadoras. Como resultado tem-se a intensificação da exploração e a precarização do trabalho para os grupos sociais pobres.

Por outro lado, quanto à oferta do Ensino Médio, embora haja escolas públicas de excelente qualidade, como os atuais institutos federais, essa não é a regra geral. Grande parte delas, nas quais estuda parte dos filhos da classe trabalhadora, tenta reproduzir o academicismo das instituições privadas, mas não conseguem fazê-



ção integral dos estudantes, com a superação da dualidade entre cultura geral e cultura técnica, formação profissional e formação acadêmica. Deste modo, o ensino deve ser orientado à formação de cidadãos capazes de compreender a realidade social, econômica, política e cultural e do mundo do trabalho, para nela inserir-se e atuar de forma ética, com competência, técnica e politicamente. Essa formação, que colabora para a transformação da sociedade, deve ser voltada aos interesses sociais coletivos, e não individualismo, como preceitua o neoliberalismo.

Como reflexo desse cenário, sintetizou-se no Quadro 04, abaixo, educação profissional no Brasil, a partir do ano de 1990:

Quadro 04: A educação profissional no Brasil (a partir de 1990)

ANO	A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL (A PARTIR DE 1990)
1990	Criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), do Serviço Nacional do Transporte (SENAT), do Serviço Nacional de Apoio ao Cooperativismo (SESCOOP) e do Serviço Brasileiro de Apoio à Pequena e Média Empresa (SEBRAE).
1994	Lei n.º 8.948/1994: Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências.
1996	Lei n.º 9.394/1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
1997	Decreto n.º 2.208/1997: Programa de Expansão da Educação Profissional.
2006	PROEJA: Jovens e Adultos (fundamental, médio e educação indígena); Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia; Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica; Decreto n.º 5.773/2006: Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino;
2007	2ª Fase do Programa de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.
2008	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.

Fonte: Elaboração própria (adaptado de Brasil, 2017).

O Quadro 04 permite-nos compreender que o delineamento histórico da educação profissional se constituiu no seio dos arranjos do desenvolvimento capitalista, que se globaliza, forjando políticas educacionais não condizentes com as necessidades concretas do país, mas para atender aos interesses das elites produtoras. Reflexo desse panorama é o Gráfico 03, na página seguinte,

exibindo um panorama da informalidade no mercado de trabalho brasileiro, no período compreendido entre 2001 a 2013, com foco nos jovens e adultos. Expõe a evolução da taxa de informalidade para jovens e adultos entre 2001 e 2013, destacando 03 (três) fatos. De início, tem-se a tendência de queda desse indicador para os jovens, com 55,2% (cinquenta e cinco vírgula dois por cento), em 2001, alcançou a marca dos 38,2% (trinta e oito vírgula dois por cento), em 2013. Outro fato é a queda na informalidade para os jovens se estende por praticamente todo o período analisado, não se caracterizando em um episódio isolado. Há clara convergência entre as taxas de informalidade no trabalho para jovens e adultos. Por último, em 2001, a taxa de informalidade para jovens superava em 7% (sete por cento) a de adultos; e, em 2013, essa diferença foi de apenas 2% (dois por cento).

Gráfico 03: Taxa de informalidade do trabalho para jovens e adultos em termos percentuais

Fonte: Elaboração própria (adaptado de INAD/IBGE, 2017).

Apesar da queda significativa na informalidade do trabalho em passado recente, a taxa para os jovens ainda é expressiva, beirando os 40% (quarenta por cento). Destaca-se a importância de se criar condições para que o país possa dar seguimento a essa tendência de queda na taxa de informalidade para os jovens. É fundamental que se entenda o mecanismo que determina a redução aqui reportada no período de 2001 a 2013.

Pode-se dizer que a má qualidade da educação básica no Brasil, as políticas públicas voltadas para a juventude e a terceirização alimentam a reprodução do capital, particularmente no que concerne à formação da força de trabalho capaz de adequar-se subjetiva e funcionalmente aos postos de trabalho precarizados.

Os programas sociais que objetivavam modificar a situação de precarização social vivenciada pela juventude são, na verdade, destinados a suprir as demandas do mercado em detrimento dos problemas sociais. Alguns programas são considerados causadores de formas precarizadas de formação. Desse modo, muitos jovens apostavam na educação profissional como possibilidade de melhoria nas condições de vida.

Para termos uma ideia da dimensão do problema, segundo o Relatório da Organização Internacional do Trabalho (OIT), de 2007, denominado “Trabalho decente e juventude na América Latina”, o desemprego, as inserções atípicas do trabalho na informalidade e a conseqüente precarização do trabalho afetam cerca de 106 (cento e seis) milhões de jovens Latino Americanos. Ou seja, mesmo antes da atual crise financeira de 2008, pode-se dizer que já enfrentávamos em nossa sociedade uma crise de diversas formas, como é o caso da crescente precarização do trabalho assalariado.

Nesse aspecto, a juventude é o segmento mais penalizado. Os jovens estão conjugados à condição de contratos temporários, labutando na informalidade, ou compondo a faixa de desempregados deste país. Assim, a “terceirização” tende a se expandir. Em sua face mais perversa, conduz a redução de custos pela via da exploração do trabalhador em condições e relações precárias, estimulando a rotatividade da força de trabalho, uma vez que os trabalhadores terceirizados são, comumente, menos especializados e facilmente substituíveis.

No centro das alterações que ocorrem nos processos de produção e nas relações de trabalho, a terceirização tem-se configurado uma opção predominantemente ante as vantagens que conferem às empresas. No entanto, pouco se fala sobre os impactos negativos causados por essa modalidade de gestão. A terceirização nasceu como forma de dinamizar e especializar os serviços nas empresas. Para Amato Neto (1995) e Rezende (1997), essa modalidade de relação trabalhista com essa finalidade constitui uma estratégia de gestão, permitindo às empresas concentrarem-se naquilo que fazem melhor, ou seja, focarem nos seus objetivos estratégicos com competitividade para obter maior produtividade. Os autores não ignoram, todavia, que a terceirização se utiliza, sobretudo, da flexibilização da força de trabalho e dos encargos trabalhistas, podendo resultar na precarização das condições e em relações de trabalho, que reduzem postos de trabalho e amplia os conflitos entre empresas e trabalhadores.

A terceirização é mais uma tática de redução de custos, pouco impactando na eficiência e na produtividade. Mantém-se pela exploração das relações de trabalho, da saúde, do emprego e das ações coletivas dos trabalhadores. Sabe-se que os jovens estão entre os mais afetados pela precarização e/ou terceirização do trabalho. Um estudo realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), em 2012, constatou que a rotatividade dos trabalhadores terceirizados é maior entre as pessoas que têm entre 18 (dezoito) e 29 (vinte e nove) anos de idade, com uma taxa de alternância chegando a 72% (setenta e dois por cento), em 2010⁶⁷.

Segundo o estudo “A Dinâmica das Contratações no Trabalho Terceirizado”, a terceirização vem fortalecendo o rodízio dos

67 IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Rotatividade dos trabalhadores terceirizados.

trabalhadores nas empresas. Em 2010, por exemplo, a taxa de rotatividade dos terceirizados foi 76,2% (setenta e seis vírgula dois por cento) bem superior à dos ocupados não terceirizados.

Essa rotatividade também se relaciona com o achatamento salarial, pois os trabalhadores são demitidos depois de pouco tempo e substituídos por outros com salários mais baixos. Os efeitos dessa rotatividade são a insegurança, a incerteza, a falta de perspectiva de futuro. Essa dinâmica tem efeitos sobre a sociabilidade dos jovens, pois o trabalho é ainda uma das formas centrais de relações sociais. A sociabilidade se torna frágil, flexível e precária, podendo ocasionar isolamento, desgaste mental, desvio de condutas e adoecimento dos jovens.

Para agravar a situação, a Lei da Terceirização foi sancionada, em 2017, com o objetivo de atender aos anseios empresariais, no momento de crise econômica que se vive o Brasil, representa uma violação ao Direito do Trabalho, porque o instrumento legal reconhece a possibilidade de terceirização ampla e irrestrita, mas sem garantias reais e compensatórias para os trabalhadores inscritos nessas condições.

Em 30 de agosto de 2018, o Supremo Tribunal Federal (STF), descolado da realidade do mercado de trabalho e das condições de vida dos trabalhadores, decretou que é constitucional terceirizar. Por maioria, os Ministros entenderam que parte da Súmula n.º 331, do Tribunal Superior do Trabalho (TST), que proibia a terceirização da atividade-fim, feria a Carta Magna. Decidiram que a sentença teria repercussão geral, vinculando os magistrados brasileiros no julgamento de casos semelhantes, em andamento ou paralisados, nos quais a terceirização for questionada.

Na decisão, foram acatados os argumentos dos advogados da Associação Brasileira do Agronegócio (ABAG), que afirmavam

que a referida Súmula ofendia os princípios da legalidade, da livre iniciativa, da livre concorrência e os valores sociais do trabalho. A tese aprovada pelo STF foi a seguinte: “[...] é lícita a terceirização ou qualquer outra forma de divisão do trabalho em pessoas jurídicas distintas, independentemente do objeto social das empresas envolvidas, revelando-se inconstitucionais os incisos I, III, IV e VI da Súmula 331 do TST”. O relator entendeu que a legislação precisa evoluir, assim como a sociedade tem evoluído. Por isso, acatou a proposta dos defensores da entidade ruralista. Avaliou-se, ainda, que o princípio constitucional da livre concorrência impede restringir as formas de contratação de funcionários pelas empresas. Para tentar amenizar parte das críticas, os Ministros entenderam que a empresa onde o trabalhador presta o serviço também tem responsabilidade sobre ele. Assim, caso ele sofra um acidente de trabalho, tanto a contratante como a contratada devem ser responsabilizadas.

A Lei da Terceirização colide com os compromissos de proteção à cidadania, à dignidade da pessoa humana e aos valores sociais do trabalho previstos no art. 1º da CF/1988 que, também em seu artigo 3º, estabelece como objetivos fundamentais da República “construir uma sociedade livre, justa e solidária, bem como erradicar a pobreza, a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais” (BRASIL, 1988).

Com a reforma trabalhista e a terceirização irrestrita aprovadas, a tendência é de um impacto ainda maior no trabalho dos jovens, dada a retirada de direitos e a fragilidade dos vínculos trabalhistas. É o caminho para o trabalho precário, pois quanto mais o vínculo empregatício se afasta do núcleo inicial, mais precárias são as condições de trabalho e mais provável é a exploração.

Infere-se que o segmento mais lesado nesse cenário é a juventude, pois, além das mudanças no mundo do tra-

balho e da falta de políticas públicas educacionais eficientes e eficazes, a terceirização, no geral, tem provocado uma contínua **desvalorização do trabalho, fazendo crescer** a preocupação com o desemprego, com a pobreza e com o achatamento salarial, tendo em vista que as condições de trabalho se deterioraram com o incremento da carga horária laboral, a submissão a atividades exaustivas, o crescimento do trabalho eventual e informal, entre outras precariedades.

A participação precoce dos jovens no mercado de trabalho tem provocado muitos questionamentos, dificultando e interferindo na implementação de políticas específicas voltadas para o trabalho do jovem. Ressalte-se que as políticas públicas educacionais não possuem centralidade quando o assunto é educação, mas se servem, muitas vezes, de práticas imediatistas e assistencialistas. Estas não combatem de forma incisiva as vulnerabilidades entre os jovens, como as dificuldades de acesso à educação e ao trabalho.

3.2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, JUVENTUDE E TRABALHO: CONDIÇÕES, EMPREGO E RENDA FRENTE À TERCEIRIZAÇÃO

A educação profissional deve ser orientada, necessariamente, pela discussão do papel da educação na sociedade contemporânea e pela dimensão que assume o processo de escolarização de um enorme contingente de pessoas, parte das quais são jovens e estão inseridas no mercado de trabalho sob variadas formas de expropriação.

Gramsci (2010), referindo-se à escola profissionalizante, elucida que:

A escola profissional não deve se tornar uma incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos para um ofício, sem ideias gerais, sem cultura geral, sem alma, mas só com o olho certo e a mão firme. Mesmo através da cultura profissional é possível fazer que surja da criança o homem, contanto que se trate de cultura educativa e não só informativa, ou não só prática manual (GRAMSCI, 2010, p. 67).

A partir disso e do contexto histórico da educação profissional apresentado no tópico anterior, compreende-se que o modelo de educação, certamente, visa a atender a lógica do mercado capitalista que necessita da reserva de profissionais para sustentar o modo de produção vigente, com força de trabalho qualificada e especializada que vê na educação, especificamente no ensino técnico, a possibilidade de formar essa massa de trabalhadores.

Nessa perspectiva, o Estado brasileiro nos últimos anos promoveu ações dirigidas à integração entre ensino médio e preparação da classe trabalhadora para o mercado capitalista, sintonizadas com os interesses governamentais de formação técnica da grande massa produtiva do país. Maia Filho (2004) evidencia, entretanto, que não seria a formação técnica no nível de ensino médio que levaria o jovem imediatamente ao mercado de trabalho, tendo em vista que a falta de empregos não seria necessariamente ocasionada pela falta de qualificação força de trabalho. Afirma, então, que “[...] mesmo em países desenvolvidos, a maior parte dos empregos é ainda de perfil de baixa tecnologia”, o que representaria, segundo ele, o tipo de instrução a ser direcionado ao ensino médio brasileiro (MAIA FILHO, 2004, p. 70).

As crises do capital e a crescente cultura do desemprego associado à pobreza impõem à classe trabalhista o direcionamento

precoce de sua qualificação, para que esta se insira rapidamente na luta pelos decrescentes e cada vez mais exigentes postos de trabalho. Para esse quadro tem concorrido a reforma do ensino médio, nos termos da Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017).

Arrisca-se dizer que a nova organização do ensino médio dada pela reforma, por via dos chamados itinerários formativos, aprofundará a desigualdade de classe que permeia o dualismo educacional no Brasil, visto que a escolarização da classe dominante se desenvolve na rede privada de ensino, tendendo a oferecer uma formação em nível geral, em conformidade com os modos vigentes de acesso ao ensino superior e, conseqüentemente, aos melhores postos de controle social. A classe trabalhadora, por seu turno, em sua maioria, estuda em escolas públicas, que são obrigadas a seguir a reforma. Assim, o ensino convergirá para a formação voltada para o preenchimento das cada vez mais modestas e competitivas vagas nos postos de trabalho socialmente menos valorizados, ou seja, direcionada a sua formação à esfera da precarização do trabalho em empresas terceirizadas.

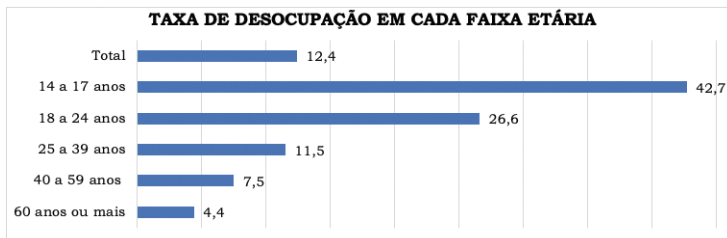
A reforma do ensino médio também se refere ao ensino técnico e profissional de nível médio, abrindo-se a possibilidade de parcerias com o setor privado, com a oferta de educação à distância, o reconhecimento de experiências de trabalho no setor produtivo e a possibilidade de contratação de docentes que comprovem notório saber (art. 45; art. 38, § 11; art. 61, IV, todos da Lei n.º 9.394, alterados pela Lei n.º 13.415). Tais pontos da lei, entre outros, configuram um processo de flexibilização que atende aos interesses dos sistemas de ensino e do mercado de trabalho. A redução de custos para o Estado e a privatização, via transferência de recursos da educação pública para o setor privado, são os pilares dessa proposta (BRASIL, 1996, 2017).

Afora a Reforma do Ensino Médio, têm-se medidas históricas de estagnação política que redundaram na marginalização dos trabalhadores. Essa força de trabalho se insere num contexto ainda mais desafiador quando pensado sob a lógica da informalidade, ao impor uma situação de controle das ações de mobilização e de reivindicação social, bem como de corporativismo nas relações entre capital e trabalho.

Nesse sentido, a juventude experimenta as consequências dessa dinâmica, de forma mais acentuada, pois é: a) a primeira a perder o emprego, por causa do baixo custo de sua demissão; b) por ter pouca ou nenhuma experiência, tem maior dificuldade de encontrar novas vagas; c) muitos dos jovens empregados assumem posição inferior à qualificação profissional a que teve acesso; d) a maioria dos graduados não exerce ocupação correspondente à área de formação educacional; e) os certificados escolares são passaportes necessários, mas não garantem o ingresso no mundo do trabalho.

Observe-se, no Gráfico 04, a taxa de desocupação em cada faixa etária e que o desemprego tem maior incidência entre os jovens brasileiros com idade entre 14 (quatorze) e 17 (dezessete) anos, chegando a 42,7% (quarenta e dois vírgula sete por cento), mais do que o triplo da taxa geral. Para os trabalhadores entre 18 (dezoito) e 24 (vinte e quatro) anos, a taxa de desemprego é mais do que o dobro da taxa da população em geral. Enquanto a taxa geral ficou em 12,4% (doze vírgula quatro por cento), no segundo trimestre de 2018, entre os jovens esse percentual saltou para 26,6% (vinte e seis vírgula seis por cento):

Gráfico 3: Desemprego com maior incidência entre os jovens (2018)



Fonte: Elaboração própria (adaptado de IBGE, 2018).

O reflexo da estagnação da economia pode ser atestado pela taxa de desemprego entre os jovens. Esta, no Brasil, atinge seu maior índice em 17 (dezessete) anos. Dados apresentados pela OIT apontam que, ao final de 2017⁶⁸, praticamente 30% (trinta por cento) dos jovens brasileiros estavam sem trabalho. Hoje, entre as mais de 190 (cento e noventa) economias avaliadas, apenas 36 (trinta e seis) têm situação pior que a do Brasil para os jovens. Ainda, segundo a OIT, o desemprego entre jovens no mundo é de cerca de 13,1% (treze vírgula um por cento). A situação brasileira só é equivalente às taxas registradas nos países árabes, que viram o desemprego desencadear importante crise política e social a partir de 2011.

Destaca-se, no Gráfico 05, que o desemprego é mais forte entre pessoas do gênero feminino, conforme a taxa de desocupação por gênero. Entre as mulheres, esse índice no segundo semestre de 2018 foi de 14,2% (quatorze vírgula dois por cento), contra 11% (onze por cento) entre os homens. Veja-se:

68 Internacional Labour Organization. Global Employment Trends for Youth 2017.

Gráfico 05: Desemprego é maior entre as mulheres que os homens (2018)



Fonte: Elaboração própria (adaptado de IBGE, 2018).

Na prática, por mais que se tente negar, ainda persiste o ranço do machismo: as mulheres são vistas, de modo geral, como pessoas que podem dar preferência aos cuidados com a família e deixar o empregador em segundo plano em situações de emergência.

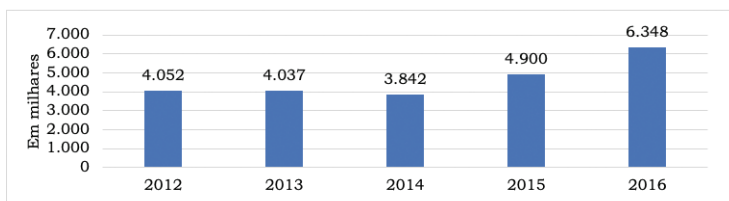
O relatório também revela que o emprego para os jovens trabalhadores semiqualeificados diminuiu, na maioria dos países, em todos os níveis de desenvolvimento. Essa tendência de polarização no mercado de trabalho pode ser acentuada ante as novas tecnologias e, potencialmente, pode exacerbar as desigualdades sociais existentes. Os jovens, não raramente, iniciam sua vida profissional em empregos temporários, sabendo que, talvez dificilmente consigam conquistar segurança plena no trabalho. Eles são mais propensos a fazerem a transição para empregos estáveis e satisfatórios nas economias desenvolvidas e em centros emergentes do que nos países em desenvolvimento.

Segundo dados do ano de 2017 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), entre 2012 e 2016, saltou de 04 (quatro) para 6,3 (seis virgula três) milhões o número de jovens com idade entre 16 (dezesesseis) e 29 (vinte e nove) anos desempregados no país. Isso representa um aumento de 57% (cinquenta e sete por cento) do contingente de desempregados e revela um dos principais efeitos da crise econômica pela qual passa o Brasil e o mundo.

De acordo com o histórico da desocupação entre os jovens no Brasil, a população com mais de 16 (dezesesseis) anos cresceu 6,5% (seis vírgula cinco por cento), enquanto o contingente de desempregados aumentou 40,5% (quarenta vírgula cinco por cento).

O número de jovens com idade entre 16 (dezesesseis) e 29 (vinte e nove) anos que não estudam nem trabalham atingiu 25,8% (vinte e cinco vírgula oito por cento) do total, representa 11,6 (onze vírgula seis) milhões de pessoas nessa faixa etária. Note-se, no Gráfico 06:

Gráfico 06: Histórico da desocupação entre jovens no Brasil

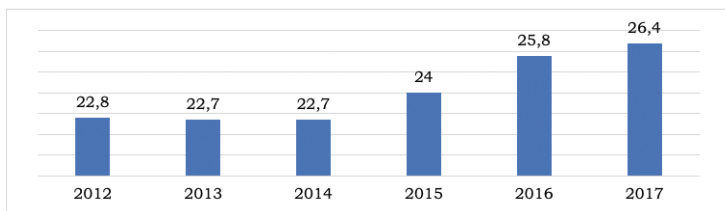


Fonte: Elaboração própria (adaptado de IBGE, 2018).

Os dados mostram que os jovens são os mais prejudicados pelos efeitos das sucessivas crises econômicas, e que, os mais novos acabam sofrendo com a crise por um duplo processo. Eles são os primeiros a perder o emprego por causa do custo mais baixo de demissão, ao mesmo tempo em que não encontram novas oportunidades no mercado de trabalho por falta de experiência.

No Gráfico 07, verifica-se evolução do percentual de jovens que não estudam nem trabalham:

Gráfico 07: Evolução de jovens que não estudam nem trabalham no país

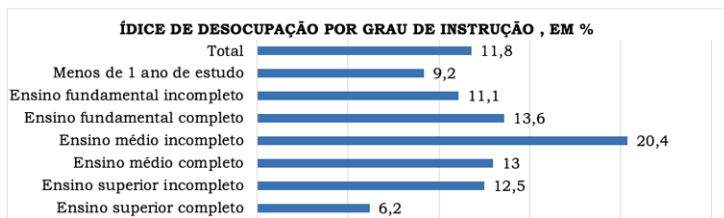


Fonte: Elaboração própria (adaptado de IBGE, 2018).

A situação, que se mostra numa crescente, nos indica que, segundo dados do IBGE, entre 2012 e 2014, manteve-se estável o percentual de jovens que não estudavam nem estavam ocupados. Entre 2014 e 2016, ocorreu um salto nesses indicadores, justamente no período em que se exacerbou a crise econômica no Brasil. A variação, entre 2016 e 2017, foi de 619 (seiscentos e dezenove) mil jovens entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade. O crescimento do número entre os que não trabalham nem estudam está diretamente relacionado ao aumento do desemprego no Brasil, que afetou mais fortemente os jovens, segundo ratificado no Gráfico 06.

Os dados do IBGE mostram, ainda, que a taxa de desemprego é maior entre as pessoas com menor escolaridade. Os mais afetados são aqueles que têm ensino médio incompleto. Para esse grupo, a taxa é de 20% (vinte por cento), contra 6,2% (seis vírgula dois por cento) para os profissionais com curso superior. Observe-se o Gráfico 08 na página seguinte:

Gráfico 08: Nível de escolaridade versus desemprego



Fonte: Elaboração própria (adaptado de IBGE, 2018).

Os dados também revelam uma realidade relativamente nova. As exigências de maior qualificação para o mercado de trabalho deram ensejo à chamada geração “canguru”, uma analogia ao marsupial que abriga seus filhotes por um grande período de tempo em sua bolsa na barriga. Essa nova geração é constituída por jovens entre 25 (vinte e cinco) e 34 (trinta e quatro) anos de idade, que ainda moram com os pais. O conforto, o comodismo ou a falta de recursos financeiros não são os principais fatores que mantém esses jovens na casa dos pais, mas a possibilidade de reduzir gastos e investir na formação, a fim de obterem maiores chances no mercado de trabalho.

Os últimos dados sobre o assunto, lançados em 2013 na “Síntese de Indicadores Sociais” do IBGE, demonstram que, em 10 (dez) anos, houve aumento do número de casos em quase 04 (quatro) pontos percentuais, passando de 20,5% (vinte vírgula cinco por cento), em 2002, para 24,3% (vinte e quatro vírgula três por cento), em 2012. Outro número chama a atenção porque entre esses jovens, 60% (sessenta por cento) são homens e 40% (quarenta por cento), mulheres, em famílias com renda alta.

O estudo aponta, também, que os jovens que moram com os pais tendem a ser mais escolarizados do que aqueles com a mesma faixa etária que moram sozinhos. Em 2015, 35,1% (trinta e

cinco vírgula um por cento) dos jovens que moravam com os pais tinham, ao menos, ensino superior incompleto ou nível mais elevado. A média de anos de estudo do grupo foi de 10,7 (dez vírgula sete) anos e 13,2% (treze vírgula dois por cento) estudavam. Já os que viviam sem a família, em média, tinham 9,8 (nove vírgula oito) anos de estudo, 20,7% (vinte vírgula sete por cento) cursaram ensino superior incompleto ou nível mais elevado e apenas 7,2% (sete vírgula dois por cento) ainda estudavam.

Verifica-se que o número de jovens nessa situação tende a aumentar graças às ações coordenadas entre os empresários, os políticos e o sistema judiciário, diante da aprovação da terceirização irrestrita. Diga-se que a reforma trabalhista, que já estava sendo aplicada impiedosamente sobre os trabalhadores de outras categorias, atinge de forma avassaladora os jovens que permanecem atônitos, passivos e incertos do futuro.

Dite-se alguns exemplos de como a reforma trabalhista retirou direitos dos trabalhadores, colocando em vantagem a classe patronal: a) o número de processos trabalhistas diminuiu drasticamente, uma vez que agora o trabalhador arcará com os custos de todo o processo, incluindo honorários de advogados, caso não seja sagrado vencedor; b) os acordos coletivos também tiveram queda considerável, haja vista que dependem do acordo entre sindicatos e empresários, já que o combinado vale mais do que o legislado⁶⁹.

Ao contrário do que os empresários e os políticos apontavam quando diziam que a reforma trabalhista viria para gerar empregos, os fatos demonstrados por meio de pesquisas realizadas pela Pnad Contínua (2018) revelam que, no primeiro trimestre do ano, foram eliminadas 1,528 milhão de vagas de emprego, chegan-

69

In: Estadão. Ações trabalhistas caem mais de 50% após reforma.

do ao ponto de colocar a carteira assinada ao patamar mais baixo da história da pesquisa.

O discurso daqueles que defenderam a reforma trabalhista sustentou que, ao retirar a responsabilidade de pagamentos de direitos dos trabalhadores, os grandes empresários fariam aumentar o nível de emprego no setor privado com outros tipos de acordo. No entanto, o número de empregos sem carteira assinada no setor privado também foi reduzido, fazendo com que o número de desempregados no país chegasse a quase 14% (quatorze por cento).

Um aspecto de enorme relevância, e que demonstra um fato ainda mais alarmante, é que a pesquisa não considera como desocupadas pessoas que realizam algum “bico”, ou seja, se a pessoa trabalhou informalmente em algum local por uma semana ao longo do mês, mesmo estando desempregada, ela não é contabilizada na taxa de desemprego do país no trimestre.

Para qualquer trabalhador do país, o aumento da precarização do trabalho e o nível de desemprego é inegável. A possibilidade de gastar menos com direitos em nada garante que os empresários irão contratar mais. Todos os cálculos de investimento dos capitalistas estão baseados em uma única lógica: lucrar cada vez mais às expensas da maior exploração do trabalho possível. A reforma trabalhista abre as portas justamente para isso. Desde a sua aprovação, os meios de comunicação não param de veicular notícias⁷⁰ de demissões em massa e criação de novos contratos baseados na precarização do trabalho.

70 In: Esquerda diário. Reforma Trabalhista e Terceirização. Terceirização leva a demissões em massa na LATAM, políticos e judiciário querem mais; In: Revista Fórum. Reforma trabalhista leva universidade a demitir e recontratar, com salário mais baixo, mais de mil professores; In: Central de Única de Trabalhadores. Empresa demite e coloca em prática Reforma Trabalhista; Demissões na UnP e Estácio: reestruturação ou efeito da reforma trabalhista?

Está mais do que claro que a Reforma Trabalhista não melhorou a economia e também não diminuiu o desemprego. Pelo contrário, apenas ajudou a precarizar mais os postos de trabalho, fazendo com que a maioria dos trabalhadores se submetam a trabalhos que lhes pagam misérias e sem nenhuma garantia. A terceirização irrestrita agravou as condições de trabalho e reduziu o número de postos, enquanto os capitalistas garantem seus lucros sobre quem trabalha. Da forma como vem sendo conduzida, pode acabar com o emprego da classe média no país, pois é a devastação máxima da proteção via mercantilização do trabalho, já que prevê a generalização da contratação de trabalhadores terceirizados como pessoas jurídicas, sem direitos, sem proteção alguma.

Os dois efeitos principais da terceirização irrestrita, tendo em vista o achatamento da renda do trabalhador, são: por um lado, a diminuição do consumo, ou seja, a erosão do poder de compra das famílias trabalhadoras; e, por outro lado, efeitos perversos sobre a previdência. Na realidade, é um desmanche do pacto distributivo que foi estabelecido com a CF/1988. Não há horizonte para o aumento da arrecadação. Aliás, com o achatamento da renda, o que se tem é uma incapacidade, uma dificuldade muito grande de manter a previdência num nível sustentável. Até porque, com a generalização da terceirização também no setor público, que fatalmente irá acontecer num contexto de teto de gastos, se elimina um dos principais pilares da previdência, que é a contribuição do funcionalismo público.

Com a deterioração das condições de consumo das famílias trabalhadoras, com a generalização do trabalho terceirizado, que deve se transformar nos próximos anos na forma predominante e hegemônica de contratação no Brasil, e com o impacto que vai ocorrer sobre o emprego protegido, em particular para os jovens,

a tendência é que sejam aprofundadas as tensões em termos de financiamento da previdência pública no país.

Na próxima seção, abordar-se-ão os procedimentos metodológicos e os participantes da pesquisa, analisando-se as condições de trabalho, emprego e renda frente à terceirização.

4

(DES)CAMINHOS DA TERCEIRIZAÇÃO E OS JOVENS TRABALHADORES NO CAMPUS NATAL CENTRAL DO IFRN

As situações evidenciadas no mundo do trabalho instigam-nos a conhecer quem são os jovens trabalhadores que prestam serviços por meio de empresas terceirizadas ao IFRN/CNAT, analisando quais são as suas condições de trabalho, perspectivas e dilemas educacionais e profissionais.

Para atingir os objetivos propostos, com rigor científico, esta seção apresenta a sistemática de realização da investigação. Nela, foram descritos caracterização, o universo, os participantes e amostra, fases, procedimentos de coleta de dados, análise e discussão dos resultados.

4.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

De início, analisar-se-ão aspectos relacionados ao desenho da pesquisa, explicitando os procedimentos metodológicos empregados na coleta, a sistematização e a análise dos dados da pesquisa, de modo a possibilitar o alcance do objetivo geral que é investigar as condições de trabalho, perspectivas e dilemas educacionais e profissionais de jovens trabalhadores de empresas terceirizadas prestadora de serviços no IFRN/CNAT.

4.1.1 CAMPO DA PESQUISA EMPÍRICA

Enquanto pesquisa descritiva, consoante afirmam Marconi e Lakatos (2010), teve como primordial escopo a descrição de fenômenos ou situações, mediante um estudo realizado em determinado espaço-tempo. Gil (1999) definiu esse tipo de pesquisa como aquela que tem por objetivo principal a descrição das características de determinada população ou fenômeno, sendo esse o caso dos jovens terceirizados do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. (MARCONI & LAKATOS, 2010; GIL, 1999).

Dentro da abordagem de pesquisa, escolheu-se o estudo de caso, tendo como referência o IFRN, mais especificamente, o campus Natal Central (CNAT). Afirme-se que o estudo de caso tem como característica não ser um método específico, mas um tipo de conhecimento.

4.1.2 UNIVERSO DA PESQUISA: PARTICIPANTES

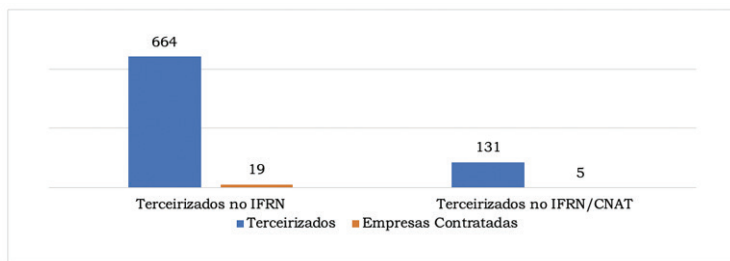
O propósito inicial desta pesquisa foi investigar as condições de trabalho, perspectivas e dilemas educacionais e profissionais dos trabalhadores de empresas terceirizadas prestadora de serviços no IFRN. Optou-se por delimitar o objetivo de estudo. Especialmente, teve como lócus o campus do IFRN/CNAT, justificando-se o direcionamento desta pesquisa pelo fato de poder alcançar o maior número de terceirizados prestadores de serviços ao Instituto e, efetivamente, fazer uma análise da contribuição da formação para o trabalho dos jovens que prestam esses serviços. Quanto ao critério temporal, foram escolhidos participantes que atualmente prestam serviços ao IFRN, utilizando-se a faixa etária considerada juvenil pelo Estatuto da Juventude brasileiro, indivíduos de 15 (quinze) a 29 (vinte e nove) anos de idade.

No momento, o IFRN possui 664 (seiscentos e sessenta e quatro) terceirizados prestando serviços ao Instituto, difundidos em 19 (dezenove) empresas, nas unidades de Apodi, Caicó, Canguaretama, Ceará-Mirim, Currais Novos, Ipanguaçu, João Câmara, Lajes, Macau, Mossoró, Natal Central, Natal Central EAD, Natal Cidade Alta, Natal Reitoria, Natal Zona Norte, Nova Cruz, Parelhas, Parnamirim, Pau dos Ferros, Santa Cruz, São Gonçalo do Amarante e São Paulo do Potengi.

No IFRN/CNAT, são 131 (cento e trinta e um) terceirizados prestando serviços ao Instituto, distribuídos em 05 (cinco) empresas: ART Service Empreendimentos e Serviços LTDA ME, Construtora Solares, Maranata P. S. e Construções, LIMPSEV Terceirização, Administração de Serviços Gerais. Desse total, apenas 15 (quinze) empregados são jovens, restringindo a pesquisa a essa quantidade de participantes.

O Gráfico 09 é o gráfico que mostra a relação em termos quantitativos:

Gráfico 09: Terceirizados e Empresas contratadas no IFRN



Fonte: Elaboração própria (2018).

4.1.3 FASES DA PESQUISA

A pesquisa foi organizada em 03 (três) etapas. Na primeira, foi realizado um levantamento bibliográfico, por meio da busca de artigos científicos, monografias, dissertações de Mestrado, teses de Doutorado, publicações em periódicos e livros que abordavam temas como: educação, trabalho, educação profissional, terceirização, juventude e mundo do trabalho. Foram priorizadas fontes bibliográficas publicadas a partir de 2013. Por um lado, esse recorte temporal procurou acessar materiais atualizados; por outro, indicam os trabalhos que fazem referência às Leis n.ºs 12.852/2013 (Estatuto da Juventude), 13.429/2017 (Lei da Terceirização), 13.467/2017 (Lei da Reforma Trabalhista). De todo modo, foram incluídos trabalhos anteriores a 2013, que se mostraram essenciais para esta investigação.

A segunda fase caracterizou-se por uma pesquisa documental, que consistiu, por meio de autorização (processo eletrô-

nico n.º 23057.005841.2018-91), no arrolamento de dados armazenados na Coordenação de Contratos e Convênios (CONC / CNAT) acerca das empresas terceirizadas prestadoras de serviços ao IFRN/CNAT. De acordo com Gil (2002), a pesquisa documental apresenta algumas vantagens por ser “fonte rica e estável de dados”: não implica altos custos, não exige contato com os participantes da pesquisa e possibilita uma leitura aprofundada das fontes (GIL, 2002 p. 62-63).

O levantamento de documentos ocorreu no mês de julho de 2018, tendo como desígnio a elaboração de um banco de dados com informações iniciais relevantes para o contato com os terceirizados. O material foi fotocopiado para a devida análise e reflexões para a concretização deste estudo. Após a apreciação da documentação, iniciou-se a terceira etapa, que correspondeu à coleta e análise dos dados da pesquisa, fase essa que será melhor detalhada no subtópico a seguir.

4.1.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi necessária para que pudéssemos: explorar aspectos significativos do caso; criar interpretações plausíveis do que foi obtido; testar a confiabilidade das interpretações; construir uma história ou narrativa que tivesse valor acadêmico; relacionar a história ou narrativa às pesquisas relevantes da literatura; comunicar, de forma convincente, essa história ou narrativa; fornecer pistas de modo que outros pesquisadores possam validar ou contestar os resultados, construindo interpretações alternativas.

Para a amostra, a técnica da coleta de dados estabelecida foi a entrevista, instrumento no qual o pesquisador procura apreender os dados que interessam à investigação. Por meio da entrevista,

pretendeu-se avaliar: as condições de trabalho; a formação educacional para o trabalho de jovens de empresas prestadoras de serviços no IFRN/CNAT; e, ainda, os dilemas e perspectivas educacionais e profissionais.

A entrevista foi dividida em 03 (três) eixos: a) perfil do entrevistado (objetivando capturar o maior número de informações para tipificação da amostra, por exemplo, nacionalidade, estado civil, sexo, nível de instrução, idade, tempo de empresa); b) condições de trabalho do empregado terceirizado (com o intuito de analisar fatores de infraestrutura, segurança, serviços executados, nível de satisfação com o trabalho, valorização do trabalhador, situação atual de trabalho e renda, carga horária de trabalho, tipo de vínculo profissional atual); c) formação educacional para o trabalho e perspectivas dos terceirizados sobre o futuro (o nível de conhecimento educacional, a formação técnica, a entrada no mercado de trabalho).

Desse modo, seguindo recomendações éticas, foi declarado aos entrevistados o rigor metodológico na coleta de dados e o sigilo referente às informações colhidas, assumindo-se o compromisso de fazer uso dos dados somente para a pesquisa e de acordo com os objetivos específicos, advertindo-se os participantes da proteção das identidades na análise dos dados.

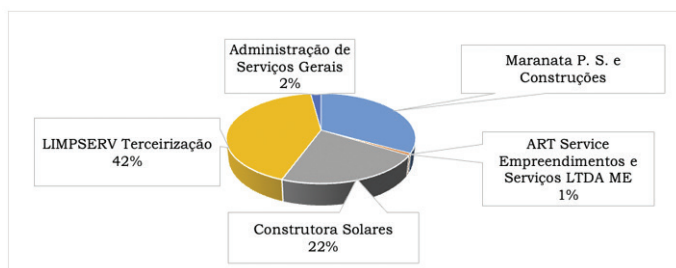
Foram realizadas 15 (quinze) entrevistas. As questões fechadas possibilitaram a construção de gráficos e tabelas que favoreceram a visualização dos percentuais discutidos na análise interpretativa. Para essa exposição dos dados, utilizou-se planilhas do Microsoft Excel. As perguntas abertas permitiram à pesquisadora a percepção da variabilidade e das nuances em torno do tema.

Os dados obtidos foram compilados e analisados de modo a proporcionar um diagnóstico da situação dos jovens terceirizados prestadores de serviços ao IFRN/CNAT.

4.1.5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A partir dos dados coletados foi possível obter um perfil dos jovens terceirizados prestadores de serviços ao IFRN/CNAT. Foram identificados 131 (cento e trinta e um) terceirizados, distribuídos em 05 (cinco) empresas: ART Service Empreendimentos e Serviços LTDA ME (1%); Construtora Solares (22%); Maranata P. S. e Construções (33%); LIMPSEV Terceirização (42%), Administração de Serviços Gerais (2%), conforme o Gráfico 10:

Gráfico 10: Terceirizados no IFRN/CNAT



Fonte: Elaboração própria (2018).

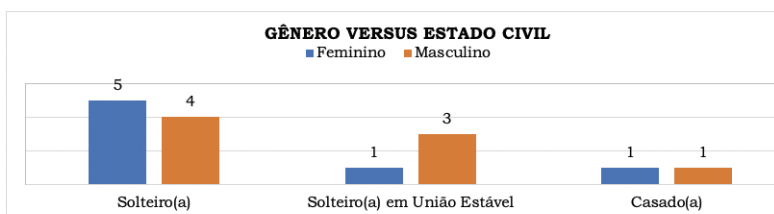
No IFRN/CNAT, a distribuição dos 15 (quinze) terceirizados jovens está circunscrita a 03 (três) empresas: 03 (três) na Construtora Solares, que fornece força de trabalho, na categoria de Auxiliar de Serviços Gerais; 09 (nove) na Maranata P. S. e Construções, que presta serviços terceirizados, com fornecimento de força de trabalho e insumos para o serviço de porteiro; e 03 (três) na LIMPSEV Terceirização, que presta serviços de asseio, limpeza e conservação das instalações físicas e mobiliárias.

No que diz respeito ao gênero, eles são, em sua maioria, do sexo masculino, 08 deles, e 07 (sete) do sexo feminino. Tem-se um equilíbrio entre os gêneros, o que pode ser explicado pela intensa

mudança no mundo do trabalho que tem levado as mulheres ao mercado de trabalho, tornando a classe trabalhadora atual diversa e heterogênea.

Quanto ao estado civil, 09 (nove) declararam ser solteiros, 04 (quatro) revelaram convivência em regime de união estável e 02 (dois) disseram ser casados, conforme o Gráfico 11:

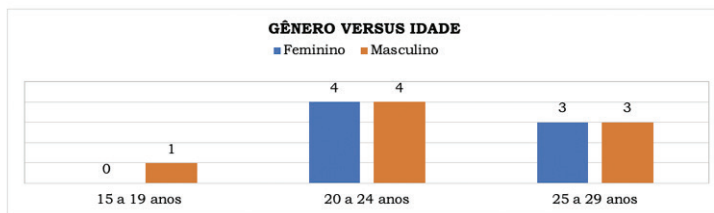
Gráfico 11: Relação entre gênero e estado civil dos jovens terceirizados



Fonte: Elaboração própria (2018).

Com relação à idade dos jovens terceirizados prestadores de serviços ao IFRN/CNAT, temos, de acordo com o Gráfico 12:

Gráfico 12: Relação entre gênero e idade dos jovens terceirizados



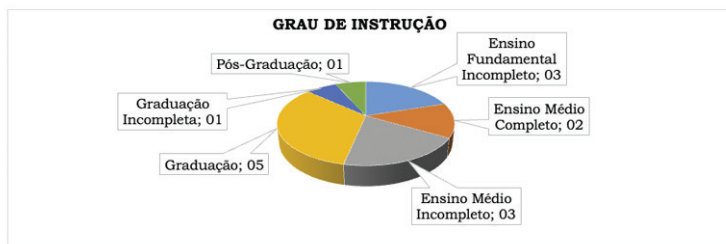
Fonte: Elaboração própria (2018).

Relativamente ao nível de instrução dos jovens terceirizados prestadores de serviços ao IFRN/CNAT, causa surpresa os números: 01 (um) pós-graduado; 05 (cinco) graduados; 01 (um) com graduação incompleta; 02 (dois) com Ensino Médio Completo; 03 (três) com Ensino Médio Incompleto; e 03 (três) com Ensino Fundamental Incompleto.

Os dados sobre o nível de escolarização dos jovens trabalhadores terceirizados podem revelar quão relativa é a tese de que um bom nível de escolarização seja passaporte para ascensão profissional, pois, embora haja alguns profissionais pós-graduados e graduados, eles ocupam os mesmos postos de trabalho daqueles que sequer concluíram o ensino fundamental.

Note-se, no Gráfico 13, o grau de instrução dos jovens terceirizados que prestam serviços ao IFRN/CNAT:

Gráfico 13: Grau de instrução dos jovens terceirizados



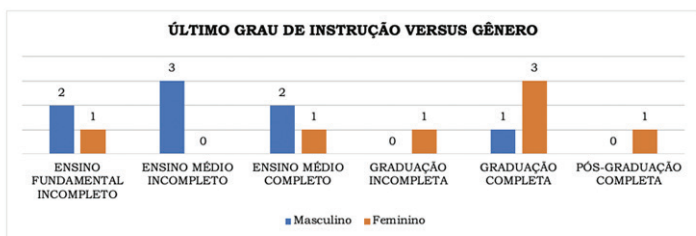
Fonte: Elaboração própria (2018).

Outro dado que merece destaque é a relação entre o último grau de instrução e o gênero do terceirizado. Em 2016, segundo dados do IBGE, as mulheres de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos de idade tinham frequência escolar líquida (proporção de pessoas que frequentam escola no nível de ensino adequado a sua faixa etária)

de 73,5% (setenta e três vírgula cinco por cento) para o ensino médio, contra 63,2% (sessenta e três vírgula dois por cento) dos homens.

Essa trajetória escolar desigual está relacionada a papéis de gênero e à entrada “precoce” dos homens no mercado de trabalho, fazendo com que as mulheres tenham maior grau de instrução do que eles. A mulher tem menos oportunidades e acaba buscando mais instrução para conseguir trabalho. Verifique-se o Gráfico 14:

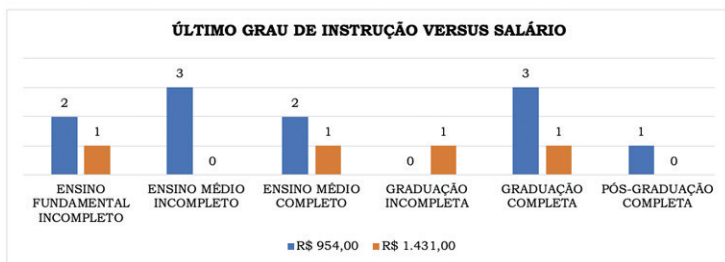
Gráfico 14: Relação entre o último grau de instrução e o gênero



Fonte: Elaboração própria (2018).

Verifica-se, todavia, uma desigualdade no trato com as mulheres em relação aos homens, pois são mais escolarizadas e ocupam os mesmos postos de trabalho e recebem, quando muito, os mesmos salários. O grau de escolarização deveria legitimar a coerência entre a renda auferida e a formação dos indivíduos. Fato é que, apesar de as mulheres terem melhorado seus níveis de qualificação e de escolarização, ao empatarem os mesmos postos de trabalho que os homens, a tendência ainda é a de ganharem menos que eles. Visualize-se, no Gráfico 15, a relação entre último grau de instrução e salário percebido pelos jovens terceirizados:

Gráfico 15: Relação entre o último grau de instrução e o salário

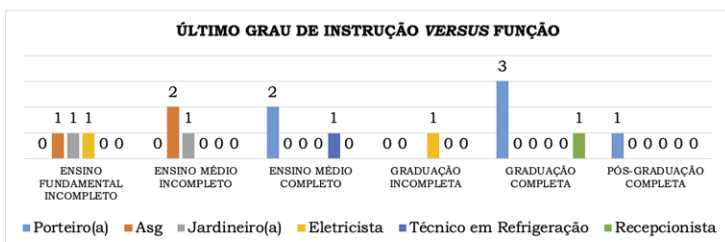


Fonte: Elaboração própria (2018).

Observe-se que a formação educacional não foi motivo determinante para uma maior/melhor remuneração, servindo apenas para diferenciar a função exercida pelos trabalhadores. Ou seja, aqueles com escolarização mais elevada foram direcionados para serviços de atendimento ao público, a exemplo de recepção e portaria; enquanto os menos escolarizados foram destinados aos serviços de limpeza.

Interessante elucidar a relação entre o último grau de instrução e a função apresentada na Gráfico 16:

Gráfico 16: Relação entre o último grau de instrução e a função que exerce/ocupa



Fonte: Elaboração própria (2018).

No que concerne ao tipo de escola onde cursaram a educação formal, 10 (dez) responderam que estudaram em escola pública, ao passo que 02 (dois) estudaram, exclusivamente, em escola privada, e 03 (três) estudaram em escola pública e privada. Adite-se que, entre os que estudaram em escola pública e privada, 02 (dois) obtiveram bolsa de estudos.

Assim, enfatize-se que a desigualdade no acesso à educação formal no Brasil começa antes de a matrícula em instituição de ensino ser obrigatória, aos 04 (quatro) anos de idade. Dados do IBGE/PNAD (2016) indicam que 33,9% (trinta e três vírgula nove por cento) das crianças entre 02 (dois) e 03 (três anos) anos frequentavam creche no ano de 2015. No entanto, no grupo dos 20% (vinte por cento) mais pobres da população, a proporção era de 21,9% (vinte e um vírgula nove por cento), quase 03 (três) vezes menos que os 63% (sessenta e três por cento) alcançados pelos 20% (vinte por cento) mais ricos.

A disparidade continua, embora menor, na faixa entre 04 (quatro) e 05 (cinco) anos de idade, em que 78,2% (setenta e oito vírgula dois por cento) das crianças brasileiras frequentam a escola, percentual que cai para 71,2% (setenta e um vírgula dois por cento) no caso das incluídas na fatia com menor renda e sobe para 92,5% (noventa e dois vírgula cinco por cento) entre as mais ricas. Esses dados explicam que acesso à educação de qualidade é um privilégio das classes que se encontram para cima da pirâmide e não um direito de todos, conforme prescreve a legislação.

O não acesso à educação e a carência de qualidade representam um dos maiores obstáculos ao crescimento profissional. Quando questionados se tiveram plenas condições de acesso à escola, 05 (cinco) dos entrevistados responderam “não”, contra 10 (dez) que disseram “sim”. Numa realidade próxima, não obstante

a educação seja considerada como universalizada no Brasil, muitas crianças e jovens não possuem condições plenas de acesso à escolarização e, provavelmente, quem se encontra nessa situação não é capaz de exigir e exercer direitos civis, políticos, econômicos e sociais, prejudicando, assim, sua inclusão, pessoal e profissional, na sociedade.

Libâneo (2012) postula que:

As políticas de universalização do acesso acabam em prejuízo da qualidade do ensino, pois, enquanto se apregoam índices de acesso à escola, agravam-se as desigualdades sociais no acesso ao saber, inclusive dentro da escola, devido ao impacto dos fatores intraescolares na aprendizagem. Ocorre uma inversão das funções da escola: o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens mínimas para a sobrevivência. Isso pode explicar o descaso com os salários e com a formação de professores: para uma escola que requer apenas necessidades mínimas de aprendizagem, basta um professor que apreenda um kit de técnicas de sobrevivência docente (agora acompanhado dos pacotes de livros didáticos dos chamados sistemas de ensino) (LIBÂNEO, 2012, p. 23).

Cury (2002) assevera que a dialética entre o “direito à igualdade”, o “direito à diferença na educação escolar como dever do Estado” e o “direito do cidadão” **não é uma relação simples:**

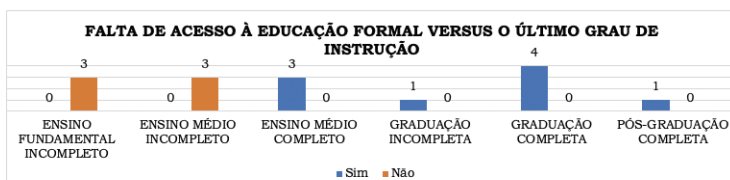
De um lado, é preciso fazer a defesa da igualdade como princípio de cidadania, da modernidade e do republicanismo. A igualdade é o princípio tanto da não-discriminação quanto ela é o foco pelo qual homens lutaram para eliminar os privilégios de sangue, de etnia, de religião ou de crença. Ela ainda é o

norte pelo qual as pessoas lutam para ir reduzindo as desigualdades e eliminando as diferenças discriminatórias. Mas isto não é fácil, já que a heterogeneidade é visível, é sensível e imediatamente perceptível, o que não ocorre com a igualdade. Logo, a relação entre a diferença e a heterogeneidade é mais direta e imediata do que a que se estabelece entre a igualdade e a diferença. [...] para os tempos contemporâneos, em que vai se constituindo a chamada “sociedade do conhecimento”, a distância entre pobres e ricos aumenta também por causa do acesso aos conhecimentos disponíveis e às novas formas de linguagem que necessitam de uma socialização própria. Essa distância também tem aumentado a distância entre países ricos e países pobres, no momento em que o conhecimento tem-se constituído em mais-valia intelectual e base para o desenvolvimento autossustentado dos países. [...] A declaração e a garantia de um direito tornam-se imprescindíveis no caso de países, como o Brasil, com forte tradição elitista e que tradicionalmente reservam apenas às camadas privilegiadas o acesso a este bem social. Por isso, declarar e assegurar é mais do que uma proclamação solene. Declarar é retirar do esquecimento e proclamar aos que não sabem, ou esqueceram, que eles continuam a ser portadores de um direito importante. Disso resulta a necessária cobrança deste direito quando ele não é respeitado (CURY, 2002, p. 245-262).

A disseminação e a universalização da educação escolar de qualidade como um direito social pressupõem uma cidadania universal e parte daquilo que um dia Kant (1975) considerou como uma das condições da paz perpétua: o caráter verdadeiramente republicano dos Estados que garantem este direito de liberdade e de igualdade para todos.

O Gráfico 17 ressalta a relação existente entre a falta de acesso à educação formal e o **último grau de instrução dos jovens terceirizados. Pode-se perceber que aqueles que não** tiveram condições plenas de acesso à educação possuem, logicamente, menor grau de instrução:

Gráfico 17: Relação entre a falta de acesso à educação formal e o último grau de instrução



Fonte: Elaboração própria (2018).

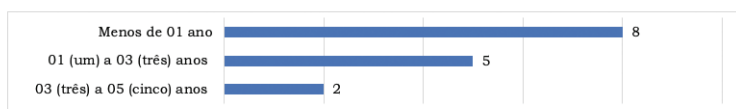
Além do mais, tem-se no perfil dos jovens terceirizados do IFRN/CNAT que são indivíduos de baixa renda, oriundos de escola pública. Apesar dos muitos avanços normativos concernentes à educação, e ainda que a CF/1988 se proponha, em seu preâmbulo, a “instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça”, um importante instrumento para assegurar o cumprimento dos direitos e garantias fundamentais, no que diz respeito à efetividade da qualidade nos serviços ofertados pelo Estado brasileiro, é salutar a distância havida entre um programa instituído e a realidade.

Advirta-se de que, sem uma atuação positiva do Estado, de forma efetiva, as camadas desamparadas da população, entregues à própria sorte, não conseguirão superar a barreira da desi-

gualdade econômica e social, como se apresentam ao longo dessa pesquisa. Tem-se, pois, como tendência, que a escolaridade dos trabalhadores terceirizados deve aumentar, com a expansão da terceirização. Trabalhadores com maior escolaridade devem compor o quadro dos novos setores terceirizados em atividades-fim nas empresas, suscitando, sem dúvidas, maior precarização nas relações de trabalho, aumentando o subemprego e o desaparecimento do chamado emprego protegido.

Destaca-se, também, a alta taxa de rotatividade dos terceirizados, quando perguntados sobre o tempo de serviço na empresa em que trabalham. A maioria – 08 (oito) participantes – respondeu que possuía menos de 01 (um) ano; outros 05 (cinco) disseram que tinham de 01 (um) a 03 (três) anos de serviço. Os demais – 02 (dois) participantes –, de 03 (três) a 05 (cinco) anos. É o que mostra o Gráfico 18:

Gráfico 18: Tempo de serviço dos jovens terceirizados



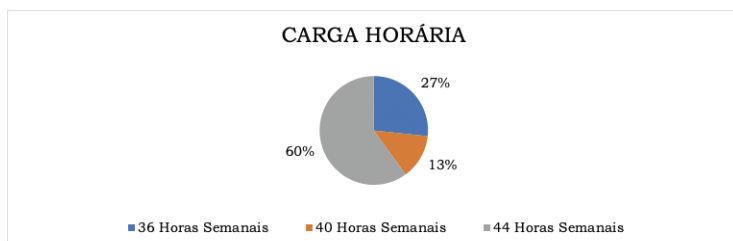
Fonte: Elaboração própria (2018).

A elevada rotatividade da força de trabalho é um dos indicadores do mercado de trabalho que preocupa. Para os empregadores, representa um custo de seleção e treinamento, que acaba sendo repassado ao preço final do produto e, por isso atinge todos os consumidores. Para os trabalhadores, revela a incerteza de encontrar um novo emprego num curto espaço de tempo e o risco de ter que aceitar baixos salários, além de impactar no cálculo da

aposentadoria. Para o Estado, as despesas com seguro-desemprego tendem a majorar com a alta rotatividade, além de ocasionar descapitalização do Fundo de Garantia do Tempo de Serviço (FGTS).

Com relação à jornada de trabalho, observa-se que 09 (nove) terceirizados possuem jornada contratada na faixa de 44 (quarenta e quatro) horas semanais; 04 (quatro) com jornada de 36 (trinta e seis) horas semanais; e 02 (dois) com jornada de 40 (quarenta) horas semanais, conforme mostra o Gráfico 19.

Gráfico 19: Carga horária de trabalho dos jovens terceirizados



Fonte: Elaboração própria (2018).

Frise-se que a jornada de trabalho é uma dimensão importante na qualidade de emprego, tendo repercussões importantes na segurança e saúde do trabalhador, na combinação entre a vida pessoal e familiar e também na organização do trabalho dentro da empresa.

Finalizada a análise do perfil do entrevistado, segue-se, agora, para o exame das condições de trabalho do empregado terceirizado, avaliando fatores de infraestrutura, segurança, serviços executados e nível de satisfação com o trabalho.

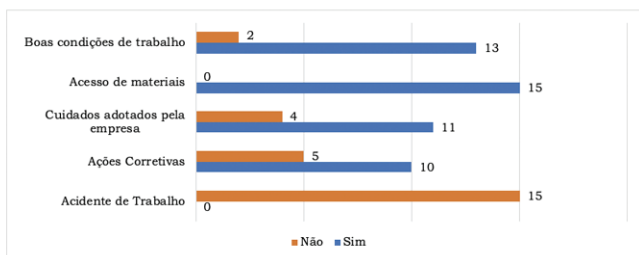
Um dos primeiros questionamentos aos trabalhadores constituiu em saber se já haviam trabalhado como terceirizados em outras empresas: 09 (nove) responderam que “sim” e outros 06 (seis) dis-

seram “não”. Os que responderam “sim” afirmaram que já trabalharam para outras empresas que também prestavam serviços ao IFRN/CNAT, e que, na verdade, mudava somente a razão social. Por outro lado, entre os que garantiram que nunca trabalharam, 05 (cinco) ocupavam o primeiro emprego formal.

Quando indagados sobre o ambiente de trabalho e suas condições, 13 (treze) terceirizados consideraram o ambiente de trabalho como “bom”, de maneira geral. Apenas 02 (dois) aduziram que as condições não são boas. Questionados também se tinham acesso a materiais e equipamentos para realização de suas atividades, todos responderam que “sim”. No quesito seguinte, perguntados se a empresa cuidava das condições de trabalho de seus empregados, 11 (onze) responderam que “sim” e 04 (quatro) disseram que “não”. No mais, foram interrogados se, quando as condições de segurança são levadas ao conhecimento da empresa terceirizada, eram tomadas ações corretivas, 10 (dez) responderam que “sim” e 05 (cinco) disseram que “não”. Em seguida, procurou-se saber se já teriam sofrido algum acidente de trabalho. Na oportunidade, todos responderam que “não”.

No Gráfico 20, tem-se um gráfico resumindo as respostas anteriormente anunciadas:

Gráfico 20: Condições de trabalho dos jovens terceirizados

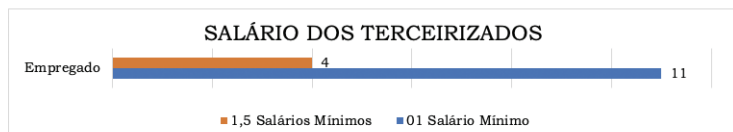


Fonte: Elaboração própria (2018).

No que tange ao salário dos terceirizados, a média salarial é de R\$ 1.081,20 (hum mil e oitenta e um reais e vinte centavos). A maioria – 11 (onze) empregados – recebe, apenas e tão-somente, a quantia de 01 (um) salário mínimo, R\$ 954,00 (novecentos e cinquenta e quatro reais). Ao passo que apenas 04 (quatro) recebem 1,5 (um vírgula cinco) salários.

Note-se essa proporção no Gráfico 21.

Gráfico 21: Salário dos jovens terceirizados



Fonte: Elaboração própria (2018).

Predomina, portanto, os que recebem 1,5 (um vírgula cinco) salários mínimos. Coincidentemente, são os que possuem formação técnica para a atividade que executam, a exemplo do eletricitista e do técnico em refrigeração. Na Figura 18 (nível de instrução dos jovens terceirizados), verificou-se que 06 (seis) são trabalhadores que possuem Ensino Superior Completo em diversas áreas de atuação. Porém, esse fator não teve repercussão no exercício do trabalho terceirizado. A repercussão salarial foi para aqueles que possuem cursos técnicos ou profissionalizantes.

Os dados da pesquisa empírica reforçam a importância de um curso técnico ou profissionalizante, porque apesar das incertezas do cenário econômico, a vantagem dessa qualificação sobre as demais acena o alto índice de empregabilidade⁷¹. Constata-se que a

71 Pesquisas: a) Senai: Pesquisa mostra que profissionais que fazem cursos técnicos têm 38% (trinta e oito por cento) a mais de chance de obter emprego

educação dos jovens que concluíram cursos técnicos e/ou profissionalizantes foi um meio de inclusão social.

Na pesquisa, o nível de escolaridade não fez diferença na hora da contratação, pois os jovens são os que mais sofrem com as condições irregulares do mercado de trabalho diante do momento instável de turbulências políticas e econômicas. Destarte, os jovens acabam sendo vítimas da situação porque as empresas não querem arriscar, preferindo profissionais com mais experiência, o que se observa diuturnamente nos anúncios de emprego.

No passado, era possível ter mais clareza acerca de uma trajetória de estudo que teria como consequência um emprego qualificado, o que, hoje, não tem equivalência direta. Além da crise, com recessão econômica e corte de vagas no campo do trabalho, e das falhas no sistema educacional para formação de profissionais, as novas gerações não encontram o espaço adequado a seus anseios e que atendam as empresas.

No que diz respeito ao nível de satisfação com o trabalho terceirizado, foram contabilizados 13 (treze) empregados entusiasmados. A insatisfação obteve um índice de apenas 02 (dois) participantes. Acredita-se que a justificativa para isso esteja associada à condição de empregabilidade (ter um emprego), e não propriamente ao exercício laboral, pois quando se interrogou, no quesito seguinte, se eles permaneciam no emprego por falta de oportunidade no mer-

com carteira assinada; b) Outro estudo, da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) do Ministério da Educação, indica números semelhantes: dentre os alunos de nível médio que estudaram nas escolas técnicas federais entre 2003 e 2007, 72% (setenta e dois por cento) estavam empregados – sendo 65% (sessenta e cinco por cento) dos quais na área de formação escolhida; c) Já a pesquisa da Fundação Getúlio Vargas de São Paulo e do Instituto Votorantim, realizada em 2010, informa que profissionais que fazem cursos técnicos têm 38% a mais de chance de obter emprego com carteira assinada. O mesmo estudo revela também que, na média, pessoas com formação técnica ganham 12,94% a mais dos que não a possuem.

cado de trabalho, 11 (onze) terceirizados responderam que “sim”.

Naturalmente, a questão do desemprego reflete o medo dos terceirizados de perder o posto de trabalho. O cenário atual, segundo dados do IBGE/PNAD (2018), é de mais de 13 (treze) milhões de desempregados, boa parte constituída por jovens. Soma-se à estatística a aprovação da reforma trabalhista e praticamente o fim da CLT. O temor de ser demitido aumenta substancialmente em períodos de grande desemprego, fazendo com que trabalhadores se sujeitem a toda forma de opressão.

Portanto, a falta de empregabilidade afeta trabalhadores de alta e de baixa qualificação, conforme demonstrado no estudo. Esse receio de ser dispensado começa na própria busca do emprego. Ter cursado uma faculdade não é mais garantia. Há tempos, uma pessoa de classe média concluíra uma faculdade e tinha praticamente emprego garantido. Hoje, isso não é mais parâmetro. Corre-se o risco de ter cursado uma universidade de primeira linha e ter dificuldade de encontrar até um estágio. A sensação de incerteza começa cedo para os jovens.

Nesse aspecto, a terceirização tem um impacto negativo sobre o sentido da segurança no emprego. Quando indagados sobre o medo de perder o emprego por ser trabalhador terceirizado, 14 (quatorze) foram proeminentes em responder que “sim”. O temor da perda do emprego foi incorporado ao cotidiano desses trabalhadores, tornando-os reféns da sensação de insegurança e da condição de vulneráveis ao desemprego.

Veja-se o Gráfico 22, na próxima página:

Gráfico 22: Medo dos jovens terceirizados de serem dispensados do emprego



Fonte: Elaboração própria (2018).

Um dos quesitos que mais atraiu zelo foi a pergunta “Na sua opinião o que é ser um trabalhador terceirizado?”. Foi a partir dessa questão que se teve o primeiro mapeamento da construção da identidade desses indivíduos, pois se trata de como eles se enxergam, ou seja, qual a imagem que eles têm de si próprios.

No Quadro 05, expõe-se a relação entre as respostas sobre terceirização e o grau de instrução dos jovens terceirizados, classificando-as como “não sabe”, “resposta imprecisa”, “resposta precisa”:

Quadro 05: Compreensão da condição de tercirizado

NÃO SABE		RESPOSTA IMPRECISA		RESPOSTA PRECISA	
ENSINO FUNDAMENTAL INCOMPLETO 3	ENSINO MÉDIO COMPLETO 2	ENSINO MÉDIO INCOMPLETO 2	GRADUAÇÃO INCOMPLETA 1	ENSINO MÉDIO COMPLETO 1	ENSINO MÉDIO INCOMPLETO 1
			GRADUAÇÃO COMPLETA 2	ENSINO MÉDIO COMPLETO 1	ENSINO MÉDIO INCOMPLETO 1
				PÓS-GRADUAÇÃO COMPLETA 1	GRADUAÇÃO COMPLETA 2

Fonte: Elaboração própria (2018).

No universo de 15 (quinze) terceirizados, 10 (dez) responderam “não sei”, o que demonstrou total desconhecimento do tipo e do conteúdo do contrato de trabalho firmado. Mais ainda, as respostas consistiram em: “é prestar serviços a órgãos públicos”; “trabalhar no cargo que não é efetivo”; “prestar serviços para uma empresa”; “prestar serviço para uma instituição”; “realizar serviços por outras pessoas que não estão dispostas a exercer o cargo inferior, já que entendem ser menos digno esse tipo de trabalho”; “prestar serviços para um local destinado”; “é você não chegar a ser o que você queria, não batalhar, não escutar os conselhos dos pais para estudar e ser alguém na vida”.

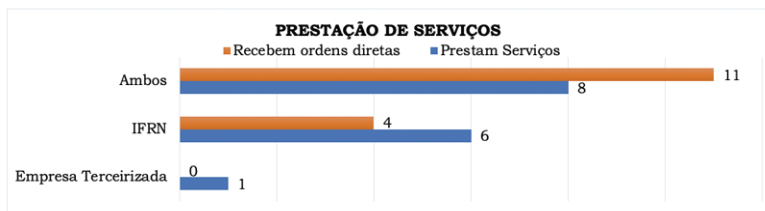
A situação enaltece que esses trabalhadores pouco ou nada sabem a respeito das suas condições de trabalho nos contextos organizacionais das ocupações terceirizadas no país. Conhecer a realidade do trabalho e das categorias profissionais nessa condição e, principalmente, como eles avaliam os contextos nos quais estão inseridos é fundamental.

Além de não identificarem o seu próprio tipo de contrato de trabalho, verificou-se que os trabalhadores terceirizados não têm ciência de quem são seus empregadores e das responsabilidades daí advindas. Diga-se que a terceirização, em regra, é caracterizada por uma relação de trabalho em que não existe a presença de quem estabelece o vínculo empregatício, especialmente as relações de subordinação. Por isso, para que seja configurada uma relação de terceirização, é essencial que o empregado contratado não possua uma relação direta de subordinação em relação ao empregador (CARELLI, 2003).

No entanto, na prática, isso não acontece, pois, embora a contratação dos trabalhadores tenha sido transferida para uma empresa, é o IFRN/CNAT que formata a rotina de trabalho dos

terceirizados, controla sua jornada de trabalho, determina os procedimentos operacionais, fiscaliza o trabalho e verbaliza ordens diretas aos trabalhadores. Esses detalhes têm por base relatos e nas respostas apresentadas pelos entrevistados, quando interrogados para quem prestavam serviços e de quem recebiam ordens diretas. O Gráfico 23 apresenta a relação de subordinação/serviços prestados dos jovens que trabalham para empresas terceirizadas que prestam serviços ao IFRN/CNAT:

Gráfico 23: Prestação de serviços dos jovens terceirizados

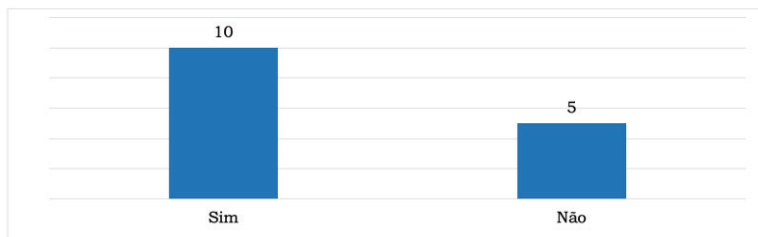


Fonte: Elaboração própria (2018).

Parte dos entrevistados se identificou em uma categoria inferior de trabalhadores. O entrevistado “x” argumenta que seu trabalho é um ofício igual ao dos outros trabalhadores, mas, apesar disso, ele se sente inferior fazendo uma atividade que servidores do IFRN/CNAT não querem realizar por “[...] acharem menos digno esse tipo de trabalho”. Na qualidade de terceirizados, sentem-se inferiorizados, menos valorizados, discriminados e até invisíveis, no interior da instituição.

Perguntados se de algum modo já se sentiram discriminados por serem trabalhadores terceirizados, a resposta foi “sim” para 10 (dez) entrevistados, como revela o Gráfico 24:

Gráfico 24: Discriminação dos jovens terceirizados



Fonte: Elaboração própria (2018).

Os 10 (dez) participantes que confirmaram terem se sentido ou se sentem discriminados revelaram: “ [...] acham que a gente não é ninguém”; “ [...] o público interno do IFRN é mal-educado, querem passar por cima de nós”; “ [...] acham que os terceirizados não sabem ler e escrever, parece que não temos escolarização, que não somos ninguém”; “ [...] muitos falam que você é terceirizado aqui, então você não é nada”; “ [...] não somos levados a sério pelo serviço prestado”; “ [...] somos humilhados todos os dias, pois sequer respondem a um bom dia nosso”; “ [...] os servidores, os alunos e o público de fora que vem ao IFRN nos olham como pessoas inferiores”.

Falar da invisibilidade social presente nesses tipos de trabalho permite-nos pensar na vulnerabilidade e na forma como os trabalhadores são percebidos por desenvolverem atividades desprovidas de status, de reconhecimento da sociedade e de adequada remuneração. Apesar de realizarem tarefas imprescindíveis (atendimento ao público, limpeza, manutenção, segurança etc.), mas consideradas de categoria inferior, geralmente não são percebidos como seres humanos e sim como um elemento da instituição que realiza trabalhos a que um membro da classe superior não se submeteria.

De outro modo, a atividade tida como desqualificada, ou simples, decorre de uma distinção ilusória entre tipos de trabalho, qual seja o trabalho superior em oposição ao simples, ou ainda qualificado em relação ao não qualificado. Essa distinção, mesmo que falsa, ainda persiste por conta das precárias condições de determinadas camadas da classe trabalhadora, que são impedidas de reivindicar e obter o valor real de sua força de trabalho. Porém, Seligmann-Silva (1994) afirma que “[...] mesmo para quem nunca exerceu um trabalho socialmente considerado como qualificado, a questão da necessidade de reconhecimento é fundamental em termos psicossociais e no que diz respeito ao âmbito dos processos saúde/doença” (SELIGMANN-SILVA, 1994, p. 117).

Nesse panorama, o fator discriminação constitui um grande aliado do capital para fomentar a divisão entre os trabalhadores. Ora, como o domínio capitalista perpassa todos os ambientes da atividade laboral, impõem-se formas de trabalho capazes de minar a aliança do contingente de trabalhadores em sua identidade de classe (MARX, 2013). Isso, por conseguinte, divide a categoria de modo que cada membro desta reconhece o seu lugar individual na composição da força de trabalho. Ocorre que, na prática, para além dos patrões, os trabalhadores terceirizados são subordinados aos servidores efetivos de uma assentada instituição e recebem tratamentos “compatíveis” com sua posição na hierarquia no Instituto.

As dificuldades de convívio dos trabalhadores terceirizados com os servidores da instituição e os alunos são reforçadas pelo preconceito, pela discriminação, pela sensação de invisibilidade. Essa noção traz implícita a hierarquização de profissões e sujeitos, como dito, na qual uns são tidos melhores e/ou maiores do que outros.

A invisibilidade social relatada por alguns jovens terceirizados diz respeito ao sentimento de exclusão, como se sua parti-

cipação no trabalho representassem um papel de mero figurante. Essa realidade causa intenso desconforto e por vezes humilhações, como: “[...] não obter resposta a um bom dia”, conforme relatado em entrevista.

O sentimento de discriminação e de inferioridade retrata uma face da configuração do mundo do trabalho dos terceirizados. Uma das decorrências claras desta representação social negativa dos trabalhadores terceirizados é evidenciada no sonho de pertencer ao quadro dos servidores da instituição contratante, via concurso público. Os entrevistados “y” e “z” deixaram claro que estão trabalhando na empresa terceirizada por necessidade, esperando uma oportunidade melhor e, mais, com o sonho de serem efetivos no IFRN, como expressão de uma identidade negada.

Ademais, foram indagados se estavam satisfeitos em serem trabalhadores terceirizados: 08 (oito) responderam que “não” e 07 (sete) responderam que “sim”. A despeito da pequena diferença entre as respostas, o interessante é mencionar que a explicação para estarem felizes foi a mesma: mesmo diante da condição de terceirizado, estavam empregados.

Concluída a investigação das condições de trabalho do empregado terceirizado, passemos à análise de dados da formação educacional e profissional, das perspectivas e dos dilemas dos jovens terceirizados no IFRN/CNAT.

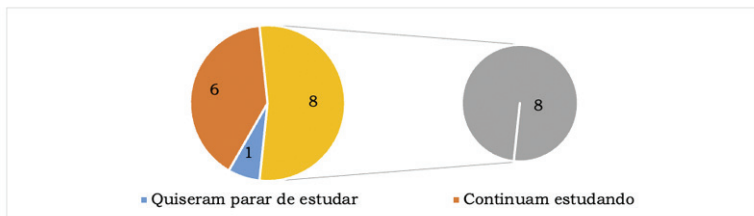
Diante da passagem histórica relatada neste trabalho sobre a educação no Brasil, viu-se que muito pouco mudou, pois tivemos uma sucessão de avanços e retrocessos. Podemos dizer que o grande avanço do sistema escolar brasileiro e da legislação educacional foi a obrigatoriedade da gratuidade do ensino fundamental e médio a ser oferecido pelos Estados e Municípios (LDB/1996). A oferta e o compromisso com a escolarização pas-

saram a ser não só uma obrigação/dever dos pais, por ser direito da criança e do jovem, como também uma obrigação e dever do Estado. Essa obrigatoriedade se manifesta como oferta de condições de escolarização, de acesso à escola e de permanência nela. Entretanto, isso ainda não se tornou uma realidade efetiva para todos em idade escolar, nem para os que têm condições de acesso à escola e os que seguem nela.

Inquiriu-se a respeito dos motivos pelos quais os terceirizados deixaram de estudar: 08 (oito) relataram que suspenderam a formação para trabalhar; 06 (seis) responderam como questão “prejudicada”, já que continuam estudando; e 01 (um) por escolha pessoal. A investigação aponta que, em razão da dificuldade financeira, muitos entrevistados acabaram deixando a escola para trabalhar e compor a renda familiar.

Observe-se o Gráfico 25:

Gráfico 25: Formação dos jovens terceirizados



Fonte: Elaboração própria (2018).

A despeito de ser menor o número dos que continuam estudando, a iniciativa é promissora, pois o mercado de trabalho está cada vez mais exigente em relação ao perfil que os profissionais devem apresentar. Estudar ainda é o melhor e mais confiável caminho para conseguir se manter na profissão escolhida e definir metas para o crescimento profissional.

Apesar de todos os avanços no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que mede a qualidade do ensino, o Brasil ainda padece de uma tragédia silenciosa: dos 10,3 (dez vírgula três) milhões de jovens entre 15 (quinze) e 17 (dezesete) anos de idade que deveriam estar na escola, 2,8 (dois vírgula oito) milhões se evadem todos os anos da escola. Reconhecidamente, um dos fatores de maior importância para afastar os jovens das atividades escolares é o seu envolvimento, de forma precoce e em intensidade inadequada, com o mundo do trabalho. Os jovens com 17 (dezesete) anos ou mais são os que mais deixam a escola por esses motivos. O jovem às vezes não tem condições mínimas de alimentação, vestuário ou higiene para frequentar a escola com dignidade ou não detém infraestrutura para realizar os deveres de casa, como acesso à energia elétrica, Internet, livros e cadernos, espaço onde mora.

No que diz respeito à continuidade dos estudos dos jovens terceirizados prestadores de serviços ao IFRN/CNAT, observou-se que 09 (nove) gostariam de ter estudado mais. Os outros 06 (seis) continuam estudando. Esses dados revelam que todos os participantes da pesquisa reconhecem a importância da formação para o sucesso na vida pessoal e profissional, embora nem todos tenham condições e a oportunidade de estudar.

Dando prosseguimento ao tema “educação, perspectivas e dilemas”, do total de entrevistados, 10 (dez) relataram ter feito curso de qualificação (técnico de nível médio ou profissional), e apenas 05 (cinco) não o fizeram.

Entre os motivos apresentados para terem feito curso de qualificação profissional mencionam: “[...] para adquirir conhecimento”; “[...] vocação”; “[...] incentivo familiar”; “[...] por ter sido ofertado junto ao Ensino Médio e de qualidade pelo próprio

IFRN”; “[...] para me profissionalizar para o mercado de trabalho”; “[...] gostar da área e querer me profissionalizar”; “[...] pesquisei e achei que seria interessante para conseguir trabalho e ganhar dinheiro”; “[...] porque ganhei bolsa de estudos”.

Segundo o levantamento realizado, dos 10 (dez) terceirizados que concluíram um curso de qualificação, 06 (seis) afirmaram que os conteúdos ministrados não atendem ao que é solicitado pelas empresas no que diz respeito à atuação profissional, enquanto 04 (quatro) certificaram que “sim”. Perquiridos se os conteúdos ministrados no curso contribuíram para uma formação crítica e cidadã, 09 (nove) disseram que “sim” e 01 (um) respondeu que “não”. O objetivo da questão foi investigar sobre o papel da avaliação crítica desempenhada na formação técnica ou profissional direcionada aos jovens, pois quando se fala sobre educação profissionalizante tratamos de cursos que, além de formar profissionais com conhecimento técnico, devem estar preocupados também com a formação do cidadão. Tão importante quanto convencer os jovens de que aquilo que se ensina é essencial é garantir que o conteúdo ensinado seja verdadeiramente relevante para a juventude.

Quando questionados sobre quais foram os principais limites ou dificuldades para a realização do curso, 08 (oito) entrevistados disseram ter tido dificuldades financeiras, 01 (um) relatou a questão da formação, ou seja, deficiência de conhecimentos para acompanhar as aulas ministradas, e 01 (um) disse que não teve dificuldades para a realização do curso.

Vide o Gráfico 26:

Gráfico 26: Dificuldades para realizar o curso técnico ou profissional



Fonte: Elaboração própria (2018).

Inquiridos a respeito de quais mudanças ocorridas em sua vida foram contribuição do curso de qualificação, eles destacaram que: “Incentivou a minha busca por conhecimento; “Adquiri seriedade, resiliência, além de uma personalidade mais criativa”; “Aprovação na seleção de estágio e aquisição de conhecimento para a contratação de terceirizado, ou seja, consegui meu primeiro emprego”; “Evolui como cidadão e especializei-me como profissional”; “Consegui comprar casa própria. Minha vida financeira melhorou”; “Melhorou financeiramente”; “Depois do curso, eu consegui um emprego”; “Adquiri conhecimento e pude trabalhar, mesmo sem carteira assinada”; “Aprendi muito sobre ética e cidadania”.

Na sociedade atual, a educação, considerada como fundamental para o desenvolvimento de qualquer sociedade, reivindicada pela modernidade e por todos os projetos de modernização, torna-se ainda mais importante no momento em que a informação e o conhecimento passam a ocupar um espaço central nas diversas formas organizacionais e nos diferentes projetos desenvolvimentistas. Portanto, considerando o foco desta pesquisa, foi avaliado o aspecto conceitual relativo à educação e ao trabalho.

Perguntou-se aos jovens terceirizados o que eles entendiam por “educação”. A pergunta, embora singela, foi feita para realçar o nível de informação dos entrevistados e enfatizar a impor-

tância do papel da educação pública, laica e universal, que *é* considerada essencial no combate à exploração e à desigualdade, para o acesso à informação e aos direitos *mínimos, humanos e sociais*.

Respostas diferentes, às vezes antagônicas, vieram dos entrevistados. Parece uma pergunta simples, mas 03 (três) responderam: “Não sei”. Para alguns, educação seria uma forma de qualificação profissional e consequente aumento de renda. Para outros, o ensino de valores e princípios éticos. Uns responderam: “É fundamental para o cidadão”; “É a transmissão de conhecimento dos modos durante nossas vidas”; “Pensamento crítico sobre si e relação com os outros, além de conhecimento em áreas gerais e a própria execução de direitos e deveres”; “É muito bom, pois sem educação não somos nada”; “Ponto básico para todos os cidadãos evoluírem profissional e pessoalmente”; “Acho que brasileiro tem pouco, pois de 80 (oitenta) professoras do IFRN, apenas uns 02 (dois) deles nos dão bom dia”; “Forma de aprendizado para o crescimento pessoal e intelectual”; “Ser uma pessoa bem entendida e comprometida e ter conhecimento”.

As percepções de educação trazidas pelos participantes se aproximam da formulada por Marx (2013), que a considera um meio para modificar a natureza humana de modo que possa adquirir habilidades e aptidões num determinado ramo do trabalho e se torne uma força de trabalho desenvolvida e específica. Para isso é necessário ter educação, ou seja, uma formação educativa emancipatória. Nesse sentido, duas respostas sobressaíram: “Ser uma pessoa bem entendida e comprometida e ter conhecimento” e “Acho que brasileiro tem pouco, pois de 80 (oitenta) professoras do IFRN, apenas uns 02 (dois) deles nos dão bom dia”. A primeira, pela cultura enraizada de que o conhecimento é concebido como sinônimo de educação ou a própria educação. Quando as pessoas veem, por

exemplo, alguém que tem uma vasta quantidade de conhecimento em algum campo, dizem, sem sombra de dúvida, que a pessoa supostamente é bem-educada. A segunda, porque traduz a questão do abalo psíquico da inferioridade, discriminação e resistência, já incorporado ao trabalhador terceirizado que presta serviços ao IFRN/CNAT.

Os conceitos atribuídos ao trabalho são inúmeros e cada profissional possui uma percepção do que seja ele. O homem atribui significados ao trabalho expressando seus valores, crenças, desejos, importância. Oliveira et al (2004) destacam o caráter ambíguo e complexo que apontam as diferentes concepções acerca do trabalho. Os autores consideram que o trabalho é um fator de integração social e fonte de autorrealização. Borges (1997) vem ao encontro daqueles autores, a partir da perspectiva da teoria da cognição social, considerando o trabalho como uma atividade dotada de sentido para o indivíduo que a realiza.

Luna (2005) destaca os diferentes entendimentos que se pode ter a partir do conceito de trabalho, considerando as implicações dos aspectos cognitivos, afetivos e axiológicos que o trabalho suscita no indivíduo. Acrescenta que o trabalho e, conseqüentemente, a identidade profissional adotada por cada pessoa, constituem a identidade individual, pressupondo a

[...] existência de um trabalho com significado para quem o realiza [...]. À medida que aumentam vertiginosamente as divisões e subdivisões das atividades de trabalho e conseqüentemente a dependência mútua entre os indivíduos, mais difícil se torna a localizar uma atividade que se realiza em um universo de múltiplas e complexas relações e fornecer a ela um significado (LUNA, 2005, p. 81).

Ferreira (2000), no mesmo sentido de Luna (2005), caracteriza o trabalho como uma atividade inserida num contexto inscrito numa temporalidade e guiado pelo objetivo da ação. À vista disso, entende que a atividade nutre a sua centralidade no contexto atual.

Morin (2001), corroborando os dois últimos autores citados, ressaltou características para que um trabalho tenha sentido, verificando que não só o trabalho, mas também os sentidos atribuídos a ele, são compostos por dimensões que implicam envolvimento cognitivo e afetivo por parte daquele que o realiza. Para o estudioso, a finalidade da ação, a eficiência da atividade, a possibilidade de satisfação intrínseca e a garantia de segurança e autonomia são os pontos que conduzem o trabalhador a realizar um trabalho com sentido, juntamente com o fato de o trabalho ser moralmente aceitável, de proporcionar o desenvolvimento de afiliações e de ocupar parte de uma rotina diária.

Borges (1997) também entende o significado de trabalho como uma categoria multifacetada, destacando: a centralidade do trabalho como relativa ao grau de importância que o indivíduo lhe atribui em relação a outras esferas de sua vida; os atributos descritivos como sendo os aspectos que definem o trabalho como ele é; os atributos valorativos como sendo as definições de como o trabalho deveria ser; e a hierarquia dos atributos como ligada aos valores e às crenças dos indivíduos.

Com o objetivo de analisar o significado do trabalho para os terceirizados, os entrevistados foram inquiridos sobre o que entendem por “trabalho”. As respostas se resumiram a: “É o meio de vida”; “Atividade que a gente exerce com algum sentimento e/ou propósito, diferente de emprego, pois emprego é só para ganhar dinheiro.”; “Desempenho de atividades com objetivos reais em remuneração, para promover realizações próprias e daqueles direta e indiretamente

relacionadas no meio social.”; “É bom todo mês ter um dinheirinho.”; “É a forma de ganhar mais experiência.”; “Forma do cidadão estar ativo e colocar em prática o que aprendeu com os estudos.”; “Não sei dizer”; “Proporciona uma estabilidade financeira, nos dá independência, dignifica o homem.”; “Forma digna de sobreviver e ganhar dinheiro.”; “Tem que trabalhar para sobreviver, pois é uma necessidade”.

De maneira geral, os terceirizados afirmaram que trabalho consiste em proporcionar o desenvolvimento humano e a possibilidade de fazer a diferença na vida das pessoas. Outros acreditam que esse significado corresponde a uma realização pessoal. Outros juraram que o significado está diretamente relacionado à independência financeira, a meio de sobrevivência, à inserção social; ainda, há quem atribua o significado do trabalho ao reconhecimento imediato das pessoas.

A pesquisa, aqui apresentada, demonstra que a terceirização se configura como mais um mecanismo de exclusão social do que efetivamente uma modalidade de gestão. De acordo com o DIEESE, no ano de 2007, há dois padrões de terceirização: um primeiro, dito reestruturante, visando à redução de custos por meio de determinantes tecnológicos e organizacionais; e um segundo padrão, chamado de predatório, predominante no Brasil, e que tem como principal característica a tentativa de reduzir custos por meio da exploração de relações precárias de trabalho (subcontratação de força de trabalho, contrato temporário, contratação de força de trabalho por empreiteiras, trabalho em domicílio, por tempo parcial, sem registro em carteira).

Pochmann (2005) constatou, em pesquisa realizada sobre os desdobramentos do movimento de terceirização vivido no país, entre 1985 e 2005, a partir de dados relativos ao Estado de São Pau-

lo, que diversamente do que a teoria da Ciência da Administração sugere, a terceirização desenvolvida pelas empresas no Brasil não visou, inicialmente, à qualificação do produto, mas, essencialmente, a assegurar a própria sobrevivência empresarial, num contexto de quase estagnação econômica na década de 1980 e de ampla competição internacional desregulada, vinculada à inserção subordinada e passiva da economia nacional à globalização.

O dado histórico demonstra que a prática da terceirização foi incorporada à cultura empresarial brasileira, principalmente como instrumento de redução do custo do trabalho, por constituir-se mecanismo que, por suas próprias características, reduz a eficácia dos direitos sociais dos trabalhadores.

São as razões dessa redução protetiva: a) ao excluir os trabalhadores da categoria profissional vinculada à sua atividade econômica, a terceirização de serviços frustra sua organização em torno de um sindicato que representa seus reais interesses, minando a força de coalizão para negociar e conquistar a melhoria de suas condições sociais; b) submetido à lógica concorrencial, o terceirizado tem reduzido o patamar remuneratório e tem aumentado o risco de inadimplemento, em face do condicionamento contratual; c) na terceirização interna, assim considerada aquela praticada sob controle do tomador, a empresa prestadora não exerce domínio sobre os ambientes em que aloca seus empregados, os quais transitam no espaço de diversas empresas tomadoras; d) a instabilidade concorrencial do contrato de terceirização enseja a alta rotatividade, esvaziando o ideal social de continuidade dos vínculos de emprego e de integração do trabalhador ao empreendimento principal.

Com isso, esvazia-se a eficácia e a função social do direito coletivo à organização sindical (art. 8º, CF/1988), à greve (art. 9º,

CF/1988) e ao reconhecimento constitucional das convenções e acordos coletivos de trabalho (art. 7º, XXVI, CF/1988). (BRASIL, 1988).

Apesar de formalmente passíveis de gozo, esses direitos ficam expostos, vulneráveis ao esvaziamento do seu conteúdo, pois, na condição de trabalhadores terceirizados, os obreiros ficam suscetíveis a grave déficit representativo no plano sindical. Nos acordos e convenções coletivas firmados com empresas ou sindicatos de empresas de terceirização, submetidas à lógica concorrencial do mercado de serviço, não se alcança o patamar de garantias conquistadas pelo sindicato vinculado à empresa principal e, o que é mais grave, o direito de greve fica profundamente prejudicado pela alta rotatividade no emprego e a ameaça de demissão etc.

Além de reduzir o poder negocial do grupo de trabalhadores para conquistar melhorias salariais, a terceirização ainda reduz o patamar salarial ao padrão ditado pelo mercado de serviço, reduzindo assim a eficácia: do direito ao salário, como instrumento de promoção das necessidades vitais básicas do trabalhador e de sua família (art. 7º, IV e VI, CF/1988); do Fundo de Garantia de Tempo de Serviço como poupança voltada a satisfazer necessidades futuras (art. 7º, III, CF/1988); da pontualidade como imposição decorrente da natureza alimentar do salário (art. 7º, XI, CF/1988); da garantia de isonomia salarial, em face da potencial diferença remuneratória em relação a trabalhadores contratados diretamente pelo tomador, para o exercício das mesmas funções (BRASIL, 1988).

A mera vinculação formal do trabalhador a outra empresa, prestadora de serviços, já inviabiliza a aferição e o gozo de equiparação salarial (art. 461, CLT) em relação a empregado da empresa tomadora que exerça a mesma atividade, criando-se, dessa forma, um abismo intransponível. Formalmente, pode-se

afirmar que o trabalhador terceirizado continua detentor desses direitos, mas, em substância, fica distanciado do seu pleno gozo (BRASIL, 1943).

A instabilidade dificulta para a empresa empregadora a implementação de medidas de saúde e segurança no trabalho (art. 7º, XXII), em cada espaço de atuação, conforme suas condições específicas, o que reduz, por conseguinte, a garantia laboral de proteção à incolumidade física e mental do trabalhador. Ao mesmo tempo, a instabilidade concorrencial do contrato de terceirização pressiona para baixo o nível de investimento da empresa prestadora em medidas de saúde e segurança, a depender da atividade desempenhada, prejudicando a eficácia do direito e fomentando o aumento de ocorrências de acidentes e adoecimentos profissionais (BRASIL, 1988).

Em tese, não se pode negar que é possível exigir da empresa terceirizada a implementação das medidas de proteção à saúde e segurança no trabalho, mas, na prática, o cumprimento da norma é de difícil implementação e de difícil fiscalização, inviabilizando o pleno gozo do direito (BRASIL, 1988). A alta rotatividade contratual, como bem demonstrado na pesquisa, esvazia o direito de proteção à relação de emprego contra despedida arbitrária ou sem justa causa (art. 7º, I, CF/1988), pois o objetivo social da norma não reside no pagamento da indenização compensatória, mas no desestímulo à ruptura contratual (BRASIL, 1988).

Por conseguinte, também fica prejudicado em termos de efetividade o direito ao aviso prévio proporcional ao tempo de serviço (art. 7º, XXI, CF/1988) e o direito à aposentadoria por tempo de contribuição (art. 7º, XXIV, CF/1988), na medida em que o trabalhador terceirizado se sujeita a contratações sucessivas e fragmentadas (BRASIL, 1988).

Do mesmo modo, o direito ao gozo de férias remuneradas (art. 7º, XVII, CF/1988) resta bastante prejudicado, em face da alta rotatividade contratual. No mercado de terceirização, é usual a prática da vinculação indireta do trabalhador terceirizado à empresa tomadora, por meio de sucessivas empresas prestadoras de serviço e de sucessivos contratos de curta duração, o que dificulta ou inviabiliza a aquisição de direito às férias anuais remuneradas, prejudicando o gozo de um direito destinado à rigidez mental e à integração familiar (BRASIL, 1988).

Há uma potencialidade danosa da terceirização irrestrita sobre os direitos fundamentais dos trabalhadores, sem considerar os prejuízos que advêm de condutas empresariais de risco, progressivamente precarizadoras das relações de trabalho. Por isso, o trabalho análogo ao de escravo geralmente está associado à figura da terceirização. Analisando as 10 (dez) maiores operações de combate ao trabalho escravo realizadas no país pelo MTE, nos anos de 2010 a 2013, constata-se que, em média, 84,3% (oitenta e quatro vírgula três por cento) dos trabalhadores submetidos a condições análogas à de escravo estavam subcontratados por interposta empresa, ou seja, eram terceirizados, a teor do Quadro 06:

Quadro 06: Trabalhadores em condição análoga à de escravos no Brasil

ANO	DOS 10 CASOS, QUANTOS ENVOLVERAM TERCEIRIZADOS?	TERCEIRIZADOS RESGATADOS	CONTRATADOS DIRETOS RESGATADOS	TOTAL DE RESGATADOS
2010	9	891	47	938
2011	9	554	368	922
2012	10	947	0	947
2013	8	606	140	746
Total	36	2998	555	3553

Fonte: Departamento de Erradicação do Trabalho Escravo (DETRAE).

A exploração predatória do trabalho, com ou sem a presença de terceirização, consiste sempre em violação direta ao sistema de proteção social do trabalhador. No entanto, em face de sua potencialidade redutora da proteção social, em maior ou menor nível, a terceirização de serviços, quando praticada na atividade-fim, por si só viola a função social da empresa, configurando-se fraude contra a aplicação da legislação laboral, prática penalizada com a nulidade de pleno direito do contrato de terceirização.

Destarte, a terceirização praticada no núcleo do processo produtivo viola o regime de emprego direto e bilateral entre o trabalhador e o beneficiário final de sua mão de obra, com o padrão de proteção social que lhe destina a Constituição, em seu arts. 7º a 9º (BRASIL, 1988).

À empresa, como manifestação do direito de propriedade, a Constituição atribui diversas funções sociais (arts. 5º, XXIII e 170, III, CF/1988), dentre as quais a mais relevante, é a de promover emprego de qualidade, com máxima proteção social. Isso pressupõe a formação de vínculo de emprego direto com o trabalhador na atividade-fim empresarial, para lhe permitir o pleno gozo de seus direitos trabalhistas fundamentais (BRASIL, 1988).

A terceirização na atividade-fim da empresa desconstrói o espaço de integração social, de desenvolvimento profissional e pessoal do trabalhador, negando os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa (art. 1º, IV, CF/1988), a valorização do trabalho humano como base da ordem econômica (art. 170, CF/1988) e o trabalho como primado da ordem social (art. 193, CF/1988), elementos estruturantes do Estado Democrático de Direito (BRASIL, 1988).

A terceirização esfacela as relações pessoais, enfraquece o associativismo, impede a organização de pleitos coletivos e cria castas entre empregados e terceirizados, com direitos, salários e

tratamento diferenciados. Esse instituto, que os defensores afirmam ser imprescindível do ponto de vista econômico, é nefasto sob o aspecto social.

O trabalho nessa condição atinge a autoestima do empregado, como vimos nas falas dos entrevistados. Normalmente eles não assimilam bem a diferenciação/discriminação, apenas que são alocados em lugares sem nenhum destaque, como um trabalhador de segunda classe.

Para agravar o cenário, como dito antes, o STF decidiu por maioria de votos, que a terceirização irrestrita é constitucional⁷². Com esse entendimento, fica validada para as empresas a terceirização de todas as atividades, incluindo-se a atividade-fim. Até a sanção da reforma trabalhista, em novembro de 2017, a legislação só permitia a terceirização da atividade-meio, situação que, apesar de não ser a ideal, era razoável ao garantir um pouco de proteção.

A geração de empregos foi a razão utilizada pelos Ministros que votaram a favor da terceirização da atividade-fim. Contudo, não possui fundamento lógico ou científico o argumento de que a terceirização de serviços se constitua instrumento de geração de emprego, pois as empresas de intermediação de mão de obra não desenvolvem atividades produtivas próprias, mas apenas fornecem empregados para as contratantes, de modo que não geram novas vagas, apenas precarizam as existentes. A ampliação da terceirização prejudicará, também, a arrecadação de contribuições previdenciárias, tanto em virtude da pejotização, que frustra a receita nos salários mais elevados, quanto pela redução geral dos salários dos trabalhadores e pelo alto nível de inadimplemento das empresas terceirizadas.

72 In: Supremo Tribunal Federal (STF). STF decide que é lícita a terceirização em todas as atividades empresariais.

A terceirização dos serviços se constitui, portanto, uma prática que fragiliza profundamente a efetividade dos direitos fundamentais dos trabalhadores previstos art. 7º da CF/1988, tendo em vista as repercussões deletérias que enseja sobre as condições de trabalho: fragmenta a relação de emprego, aumenta a rotatividade de mão de obra, reduz a remuneração, eleva a jornada de trabalho, reduz a garantia de férias e de benefícios indiretos, submete os direitos trabalhistas a alto risco de inadimplemento e dispersa a organização sindical obreira, dificultando o exercício da negociação coletiva e da greve, dentre tantos outros prejuízos aos direitos dos trabalhadores.

A terceirização enseja, portanto, a desvalorização social do trabalho, a segmentação de trabalhadores, a flexibilização de direitos e o advento de contratos irregulares e subemprego, contribuindo para intensificar os processos de exclusão social. Esta exclusão social manifesta-se na subtração de direitos humanos fundamentais, como o trabalho regular, condignamente remunerado, e a educação formal progressiva de crianças e adolescentes impelidos a ingressar precocemente e de forma precária no mercado de trabalho, o que implica a negação da equidade, da justiça e da cidadania, dando origem a um leque amplo de categorias excluídas.

A degradação das condições materiais de vida e das formas de reprodução da sociedade é agravada pela ausência de mecanismos de proteção social e está associada à desestruturação/reconstrução de identidades geradas em torno do trabalho. Essa percepção é apoiada por Antunes (2015) ao enfatizar que a terceirização singulariza a exclusão social pelo caráter economicista, ao criar um cenário no qual o trabalho é desqualificado e o domínio sobre o trabalhador é ampliado.

Diante dos argumentos aqui apresentados tem-se as principais razões para o enfrentamento da terceirização, com o objetivo de preservar os direitos sociais dos jovens trabalhadores, com vistas à promoção dos valores sociais do trabalho e da livre iniciativa como princípio fundante da República Federativa do Brasil, da valorização do trabalho humano como fundamento da ordem econômica e do primado do trabalho como base da sociedade, principalmente para quem vive do trabalho.

5

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho dissertativo, que analisou as condições de trabalho e as perspectivas educacionais de jovens trabalhadores de empresas prestadoras de serviços no IFRN/CNAT, abordou os conceitos de educação, educação profissional, trabalho, juventude e terceirização. Ademais, o estudo exibiu atributos da abordagem quantitativa e qualitativa, contribuindo, assim, para aumentar o conhecimento sobre o tema, alcançar os objetivos traçados, procedimentos e compreender a realidade estudada.

Primeiro, investigou-se as concepções de Estado, fundamentando a investida da política de educação na sociedade atual, trazendo a definição e as relações no conjunto da sociedade, para viabilizar a orientação embutida nas políticas educacionais brasileiras. Dmons-

trou-se as relações existentes entre educação e trabalho e a forma como este influencia as políticas públicas destinadas ao sistema educativo. Outrossim, configurou-se a juventude brasileira, discutindo os conceitos atribuídos a essa categoria, realizando-se uma reflexão em torno da inserção do jovem no mercado de trabalho permeada pela relação com a educação.

A abordagem do conceito de juventude e o entendimento dessa problemática na agenda política do Estado brasileiro, sobretudo no período pós-redemocratização no país, vislumbra uma diversidade de fatores econômicos, sociais e políticos, que se assenta a condição juvenil na atualidade. Tecendo-se algumas considerações a respeito do desenvolvimento histórico da educação profissional no Brasil até a criação dos Institutos Federais (ano de 2008), expõe-se a dualidade existente no ensino para as classes populares. Examinando-se as práticas de formação profissional, particularmente aquelas voltadas para a juventude, é possível visualizar que ela se constituiu em um mecanismo de conformação dos trabalhadores à lógica do capital.

Quanto à empiria, avaliou-se a problemática da formação educacional e do trabalho juvenil, tendo como referência as entrevistas realizadas para traçar um perfil do jovem trabalhador que presta serviços por meio de empresas terceirizadas ao IFRN/CNAT. O perfil foi caracterizado pela seguinte composição: a faixa etária predominante está entre 20 (vinte) e 24 (vinte e quatro) anos de idade; o gênero masculino compõe a maioria; o estado civil de solteiro é o mais frequente; a graduação completa é a escolaridade mais frequente; o cargo predominante é o de porteiro; o tempo de serviço na empresa e no cargo é menor do que 01 (um) ano; ninguém foi vítima de acidente de trabalho.

Constatou-se, por meio dos dados coletados, que as condições de trabalho dos jovens terceirizados correspondem a baixos salá-

rios, menor tempo no emprego, alta rotatividade, maiores jornadas de trabalho, ínfimo nível de satisfação com o trabalho, além de um cenário de discriminação e preconceitos no ambiente de trabalho. A pesquisa evidenciou sentimentos expressos na forma de discriminação e invisibilidade relatados pelos jovens trabalhadores terceirizados. A pesquisa também aferiu que, mesmo diante da obrigatoriedade de o Estado ofertar ensino gratuito e de qualidade para todos, isso não se tornou ainda uma realidade efetiva para os estudantes/trabalhadores. Nem todos têm condições de pleno acesso à escola, nem os que têm essa oportunidade permanecem na instituição. A investigação apontou que, em razão de dificuldades financeiras, muitos jovens acabaram deixando a escola para trabalhar e ajudar na renda familiar.

Os dados empíricos são, ainda, reveladores: todos reconhecem a importância do estudo para progredir na vida pessoal e profissional, mas nem todo mundo teve ou tem condições, nem oportunidades para estudar. Verificou-se que, com a pobreza das famílias e as dificuldades de acesso a um sistema educacional com chances restrita às elites e às classes médias abastadas, a maioria dos jovens foram, prematuramente, empurrados para o mercado de trabalho. As percepções de educação trazidas pelos jovens entrevistados se aproximam daquelas formuladas por Marx (2013), segundo as quais para modificar a natureza humana, de modo que se possa adquirir habilidades e aptidões num determinado ramo do trabalho, é necessário ter-se educação.

Entendeu-se, também, que a natureza das mudanças que atingem as relações de trabalho e o quadro resultante da terceirização não permite vislumbrar um cenário favorável aos trabalhadores do grupo secundário e de diversas categorias que vivem do trabalho. São bastante evidentes os efeitos nocivos da terceirização que, ancorada na flexibilização da legislação trabalhista, segrega os trabalhadores,

estimula a disputa entre eles, enfraquece e dificulta a mobilização sindical e a construção de ações conjuntas das categorias de trabalhadores.

As evidências nos dados apresentados salientam que não é incomum o fato de trabalhadores, mesmo qualificados, se sentirem discriminados e também considerarem tênues as relações de trabalho que estabelecem no contexto do serviço terceirizado. A situação laboral e social dos trabalhadores é agravada por fatores econômicos, sociais, culturais e políticos que contribuíram, ao longo do tempo, para que não predominasse no país elevados níveis de educação formal, de mão de obra qualificada e fortes mecanismos de proteção social. Inegável é que a terceirização retira proveito dessas circunstâncias e tem se sustentado pela maior liberdade na gestão do trabalho do que, realmente, como resultado dos níveis de eficiência que promove do processo econômico-produtivo.

Confirmou, portanto, a pesquisa, que os custos sociais da terceirização não se limitam às condições que dizem respeito aos baixos salários, à instabilidade e a insegurança nas relações e condições de trabalho, avançando sobre a saúde física e psíquica dos trabalhadores, e que não se trata apenas de acontecimentos sutis, pois o comprometimento da saúde vem ocorrendo de forma gradual e se desenvolve conforme o tempo em face da exposição a elementos que se fazem presentes no contexto do trabalho, como uma organização de trabalho autoritária, negligente, de permanente ameaça do desemprego e a formas diversas de discriminação e humilhação.

Por fim, constata-se que é fundamental ter-se novas pesquisas sobre terceirização que sejam desenvolvidas buscando dar visibilidade aos trabalhadores terceirizados, pois a subcontratação tem se disseminado, reiterando um padrão predatório nas relações de trabalho entre os trabalhadores brasileiros.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, H. W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. n° 5/6, p. 25-36, maio/dez, 1997. Disponível em: <<http://educacaointegralejuventude.sites.ufms.br/files/2017/05/Considera%C3%A7%C3%B5es-sobre-a-Tematiza%C3%A7%C3%A3o-Social-da-Juventude-no-Brasil.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

_____. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. In. FREITAS, M. V. (Org.). **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. São Paulo: Ação Educativa, 2005. p. 19-35.

ALBORNOZ, S. **O que é trabalho?** São Paulo: Brasiliense, 1994.

ANDRADE, W.O. Ética e princípios da administração pública. Prefeitura de Juiz de Fora. 2014.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**: Editora Liber Livros: Brasília, 2008. (Série Pesquisa: vol. 13)

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez; 2015.

_____. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Bointempo, 2010.

AMATO NETO, J. A crise dos anos 70 e o novo paradigma da produção industrial. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35. n.2, p. 33-42 mar/abr, 1995.

APOLINÁRIO, M. R. Projeto Araribá. **História**, 2ª Ed. São Paulo: Moderna, 2007.

ARAUJO, G. C. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: o problema maior é o de estudar. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, n.º 39, p. 279-292, jan./abr. 2011. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n39/n39a18.pdf>>. Acesso em: 8 mar. 2018.

ARANHA, M. L. de A. **História da Educação e da Pedagogia**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2009.

BARRETO, M. I. **As organizações sociais na reforma do Estado brasileiro**. In: PEREIRA, L. C. B.; GRAU, N. C. O público não-estatal na reforma do Estado. Rio de Janeiro: FGV, 1999. p. 115-155. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/view.asp?cod=105>>. Acesso em: 8 fev. 2018.

BELLO, J. L. de P. História da Educação no Brasil - Período da Segunda República (resumo do Manifesto). **Pedagogia em Foco**, 2013. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/hebl4.htm>>. Acesso em: 26 set. 2018.

BERNARDO, M. H. **Trabalho duro, discurso flexível: uma análise das contradições do toytismo a partir da vivência dos trabalhadores**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

BORGES, L. O. Os atributos e medidas do significado do trabalho. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. v. 13, n.º 2, p. 211-220. mai./ago. 1997.

BOTO, C. **A escola do homem novo**: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa. São Paulo: Unesp, 1996.

BOURDIEU, P. **Contrafogos**: táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000105&pid=S0104-4060201100010001800002&lng=en>. Acesso em: 23 jan. 2018.

_____. **Cuestiones de sociología**. Madrid: Istmo; 2000.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil de 1824**. Rio de Janeiro, 1824. In: Constituição Política do Império do Brasil. Manda observar a Constituição Política do Imperio, offerecida e jurada por Sua Magestade o Imperador. Disponível em: <<http://www.monarquia.org.br/PDFs/CONSTITUICAODOIMPERIO.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2017.

_____. **Constituição de 1891**. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, decretada e promulgada pelo Congresso Nacional Constituinte, em 24 de fevereiro de 1891. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1824-1899/constituicao-35081-24-fevereiro-1891-532699-publicacaooriginal-15017-pl.html>>. Acesso em: 15 mai. 2017.

_____. **Constituição de 1934**. Constituição da República dos

Estados Unidos do Brasil de 1934, de 16 de julho de 1934. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-1934-16-julho-1934-365196-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 15 mai. 2017.

_____. **Constituição de 1946.** Constituição dos Estados Unidos do Brasil, decretada pela Assembléia Constituinte, de 18 de julho de 1946. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1940-1949/constituicao-1946-18-julho-1946-365199-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 16 mai. 2017.

_____. **Constituição de 1967.** Constituição do Brasil decretada e promulgada pelo Congresso Nacional. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1960-1969/constituicao-1967-24-janeiro-1967-365194-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 16 mai. 2017.

_____. **Emenda Constitucional n.º 1, de 17 de outubro de 1969.** Edita o novo texto da Constituição Federal de 24 de janeiro de 1967. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc_anterior1988/emc01-69.htm>. Acesso em: 16 mai. 2017.

_____. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988.** Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. **Decreto n.º 7.247, de 19 de abril de 1879.** Reforma do Ensino Primário e Secundário do Município da Corte e o Superior em todo o Império. Rio de Janeiro, 1879. In: Câmara dos De-

putados. Legislação Informatizada. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>>. Acesso em: 12 ago. 2017.

_____. **Decreto n.º 1.313, de 17 de janeiro de 1891.** Estabelece providencias para regularisar o trabalho dos menores empregados nas fabricas da Capital Federal. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1313-17-janeiro-1891-498588-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 17 ago. 2017.

_____. **Decreto n.º 979, de 06 de janeiro de 1903.** Faculta aos profissionaes da agricultura e industrias ruraes a organização de sindicatos para defesa de seus interesses. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-979-6-janeiro-1903-584238-publicacaooriginal-107004-pl.html>>. Acesso em: 17 ago. 2017.

_____. **Decreto n.º 19.402, de 14 de novembro de 1930.** Cria uma Secretária de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19402-14-novembro-1930-515729-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 12 ago. 2017.

_____. **Decreto n.º 19.850, de 11 de abril de 1931.** Crea o Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto->

-19850-11-abril-1931-515692-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 19 ago. 2017.

_____. **Decreto-lei n.º 5.452, de 01 de maio de 1943.** Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Diário Oficial da União, 09 ago 1993. Disponível em:

< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del5452.htm>. Acesso em: 21 ago. 2017.

_____. **Decreto-lei n.º 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regula-
menta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de de-
zembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação na-
cional, e dá outras providências. Diário Oficial da União, 26 jul. 2004.
Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 07 set. 2017.

_____. **Decreto-lei n.º 5.840, de 13 de julho de 2006.** Institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). Diário Oficial da União, 14 jul. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm>. Acesso em: 12 out. 2017.

_____. **Decreto n.º 7.566, de 13 de julho de 1909.** Cria nas capitais dos Estados da Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Diário Oficial da União, 26 set 1909. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>. Acesso em: 15 out. de 2017.

_____. **Decreto n.º 68.908 de 13 de julho de 1971.** Dispõe sobre

Concurso Vestibular para admissão aos cursos superiores de graduação. Brasília, 1971. In: In: Câmara dos Deputados. Legislação Informatizada. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-68908-13-julho-1971-411394-norma-pe.html>>. Acesso em: 23 out. 2017.

_____. **Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2017.

_____. **Decreto n.º 5.773, de 09 de maio de 2006**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: <<http://www2.mec.gov.br/sapiens/portarias/dec5773.htm>>. Acesso em: 27 out. 2017.

_____. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Rio de Janeiro, 1827. In: Câmara dos Deputados. Legislação Informatizada. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html>. Acesso em: 15 out. 2017.

_____. **Lei n.º 16, de 12 de agosto de 1834**. Faz algumas alterações e adições à Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de outubro de 1832. Rio de Janeiro, 1834. In: Câmara dos Deputados. Legislação Informatizada. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1834-1834/lei-16-12-agosto-1834-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html>. Acesso em: 15 out. 2017.

www2.camara.leg.br/legin/fed/leimp/1824-1899/lei-16-12-agosto-1834-532609-publicacaooriginal-14881-pl.html>. Acesso em: 20 out. 2017.

_____. **Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. In: Câmara dos Deputados. Legislação Informatizada. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

_____. **Lei n.º 4.330, de 1º de junho de 1964.** Regula o direito de greve, na forma do art. 158, da Constituição Federal. In: Câmara dos Deputados. Legislação Informatizada. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4330-1-junho-1964-376623-norma-pl.html>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

_____. **Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 12 ago. 1971, retificada em 18 ago. 1971. Revogada pela Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1971/5692.htm>>. Acesso em: 12 set. 2017.

_____. **Lei n.º 7.044 de 18 de outubro de 1982.** Altera dispositivos da Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, 1982. In: Câmara dos Deputados. Legislação Informatizada. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 13 set. 2017.

_____. **Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. **Lei n.º 8.315, de 23 de dezembro de 1991.** Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar) nos termos do art. 62 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8315.htm>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. **Lei n.º 8.742, de dezembro de 1993.** Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Diário Oficial da União, 08 dez.1993. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8742compilado.htm>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. **Lei n.º 9.131, de 24 de novembro de 1995.** Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9131.htm>. Acesso em: 28 ago. 2017.

_____. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. **Lei n.º 10.748, de 22 de outubro de 2003.** Cria o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego para os Jovens - PNPE, acrescenta dispositivo à Lei no 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, e dá outras providências. Disponível em: <[193](http://www.planal-</p></div><div data-bbox=)

to.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.748.htm>. Acesso em: 10 out. 2018.

_____. **Lei n.º 11.129, de 30 de junho de 2005.** Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis nos 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências. Diário Oficial da União, 1 de jul 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111129.htm>. Acesso em: 17 ago. 2017.

_____. **Lei n.º 11.892 de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 13 nov. 2017.

_____. **Lei n.º 12.097, de 24 de novembro de 2009.** Dispõe sobre o conceito e a aplicação de rastreabilidade na cadeia produtiva das carnes de bovinos e de búfalos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12097.htm>. Acesso em: 13 nov. 2017.

_____. **Lei n.º 12.852, de 05 de agosto de 2013.** Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. Diário Oficial da União, 6 de ago 2013. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm >. Acesso em: 17 ago. 2017.

_____. **Lei n.º 13.429, de 31 de março de 2017.** Altera dispositivos da Lei no 6.019, de 3 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13429.htm>. Acesso em: 17 ago. 2018.

_____. **Lei n.º 13.467, de 13 de julho de 2017.** Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis n. os 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13467.htm>. Acesso em: 19 ago. 2018.

_____. Portal da Juventude. Secretaria Nacional da Juventude. **Conselho Nacional da Juventude.** Disponível em: <<http://juventude.gov.br/conjuve>>. Acesso em: 17 set. 2017.

_____. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).** Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD). Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php?id_pesquisa=40>. Acesso em: 26 jul. 2017.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Política Nacional de Assistência Social** (Pnas/2004). Disponível em: <http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_so>

cial/Normativas/PNAS2004.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2017.

_____. **Projeto de Lei n.º 4.530**. Aprova o Plano Nacional de Juventude e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=271233>>. Acesso em: 02 nov. 2017.

_____. Secretaria Nacional da Juventude. **Conselho Nacional de Juventude**. Disponível em: <<http://www.juventude.gov.br/>>. Acesso em: 17 ago. 2017.

_____. Tribunal Superior do Trabalho. **Súmula n.º 331**. Disponível em: <http://www3.tst.jus.br/jurisprudencia/Sumulas_com_indice/Sumulas_Ind_301_350.html#SUM-331>. Acesso em: 13 set. 2017.

CARDOSO, M.L. Sobre a teorização do capitalismo dependente em Florestan Fernandes. IN FÁVERO, O. (org.) **Democracia e educação em Florestan Fernandes**. – Campinas, SP: Autores Associados; Niterói, RJ: Editora de Universidade Federal Fluminense (EdUFF), 2005.

CARELLI, R. L. **Terceirização e intermediação de mão de obra**: ruptura do sistema trabalhista, precarização do trabalho e exclusão social. Rio de Janeiro: Renovar, 2003.

CARVALHO, L. R. de. **As Reformas Pombalinas da Instrução Pública**. São Paulo, Saraiva: Ed. Universidade de São Paulo, 1978.

CERVO, A.L. **Relações Internacionais da América Latina**: velhos e novos paradigmas. SP: Saraiva, 2007.

Clavatta, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho Necessário**. Ano 3. n.º 3. 2005. Disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_03/TN3_Clavatta.pdf>. Acesso em: 11 out. 2018.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE n.º 16/99 – CEB** – Aprovado em 5.10.99: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília: 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016_99.pdf. Acesso em: 10 out. 2017.

Cury, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.º 116, p.245-262, jul. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200010>. Acesso em: 3 fev. 2018.

_____. A educação básica no Brasil. **Educação e Sociedade**. Campinas, n.º 80, p. 169-201, set. 2002.

_____. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**. v. 38, n.º 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

Chizzotti, A. A Constituinte de 1823 e a Educação. In: Favero, Osmar. **A educação nas constituições brasileiras 1823 – 1988**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção memória da educação).

Dallabrida, N. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n.º 2, p. 185-191, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://>

revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5520/4015>. Acesso em: 5 fev. 2018.

DALLARI, D. A. **Elementos da teoria geral do Estado**. 20. ed. São Paulo: Saraiva, 1998.

UNICEF BRASIL. **Declaração Universal de Diretos Humanos (DUDH)**. Biblioteca. In: Unicef Brasil. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm>. Acesso em: 1 mai. 2017.

DICIONÁRIO AURÉLIO DE PORTUGUÊS. **Dicionário Aurélio de Português Online**. “Estado”. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/estado>>. Acesso em: 2 abr. 2017.

DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO. **Etimologia e origem das palavras**. Disponível em: <<https://www.dicionarioetimologico.com.br/>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

FERREIRA, M. C. Atividade: categoria central na conceituação de trabalho em ergonomia. In: **Alethéia**. vol.1, n.º 11, 2000, p.71-82. Disponível em <www.unb.br/ip/labergo/sitenovo/mariocesar/artigos2/Atividade.PDF>. Acesso em: 15 out. 2018.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Juventude, Trabalho e Educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. In: VANNUCHI, Paulo; NOVAES, Regina

(Org). **Juventude e sociedade, trabalho e educação, cultura e participação**. São Paulo: Fundação Perseu Ramos, 2004.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMBAR, J. **O trabalho na sociedade pós-moderna**. In: GORCZEVSKI, Clóvis (Org.). Direitos Humanos. A segunda geração em debate. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

GOTSCH, L. SWI. Swissinfo. **A infância roubada das “crianças de fábrica”**. Disponível em: <https://www.swissinfo.ch/por/sociedade/trabalho-infantil-na-su%C3%AD%C3%A7a_a-inf%C3%A2ncia-roubada-dos-oper%C3%A1rios--fabriklerkin-der-/43508762>. Acesso em 15 out. 2018.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Volume 2, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HOBBSAWM, E. J. **A Era dos Impérios 1875-1914**. São Paulo: 3 ed., Paz e Terra, 1992.

HOBBS, T. **Leviatã. Ou Matéria, Forma e Poder de Uma República Eclesiástica e Civil**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

HOLANDA, C. B. de. Deus lhe pague. In: **Construção**. Rio de Janeiro, 1971. Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/chico-buarque/deus-lhe-pague.html>>. Acesso em: 6 nov. 2018.

KERSTENETZKY, C. L. Políticas Sociais: focalização ou universalização? **Revista de Economia Política**, vol. 26, n.º 4 (104), p. 564-574, outubro-dezembro/2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31572006000400006>. Acesso em: 7 fev. 2018.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: Lombardi, J.; Saviani, D.; Sanfelice, J. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 2005. Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/files/13%20Exclusao%20Includente%20Acacia%20Kuenzer_1.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2017.

KRAUSKOPE, D. **Políticas de juventud en Centroamerica**. San José (Costa Rica): Primeira Década, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Revista Educação e Pesquisa**. vol. 38, n.º1, São Paulo: jan./mar., 2012. Epub **21-Out-2011**. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000100002&lng=pt&tlng=pt#end>. Acesso em: 11 out. 2018.

LIMA, M, S. L.; VASCONCELOS, C. L. de. O Lugar do Estágio nos Cursos de Graduação Tecnológica. In: CUNHA, Gregório Ma-

ranguape da (Org.). **Estágio nos 160 Cursos Tecnológicos**: Conhecendo a Profissão e o Profissional. Fortaleza: Edições UFC, 2006.

LOCKE, J. **Dois tratados sobre o governo**. Clássicos. John Locke: Tradução Júlio Fischer. São Paulo: Martins Fontes, 1998. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4115563/mod_resource/content/1/John%20Locke-Dois%20Tratados%20sobre%20o%20Governo-Martins%20Fontes.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2017.

LUNA, I. N. Para além das aparências: construção da identidade no mundo do trabalho. In: LASSANCE, M. C. P. (Org.). **Intervenção e compromisso social**: orientação profissional: compromisso e técnica. São Paulo: Vetor, 2005. Disponível em: <http://www.revistabrasileirmarketing.org/ojs-2.2.4/index.php/remark/article/view/3344/pdf_293>. Acesso em: 15 out. 2018.

MAIA FILHO, O. N. **A Reforma do Ensino Médio**: da pedagogia das competências à gestão tecnocrática em educação (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação da UFC – FACED. Fortaleza, Ceará, 2004.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2013, Livro I.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**: Crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Fuerbach, Bruno Bauer e Max Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). Boitempo Editorial, São Paulo, 1986, p. 27-28.

_____. **Manifesto do Partido Comunista**. In: Textos, São Paulo: Alfa-Omega. vol. III.

MAQUIAVEL, N. **O Príncipe**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016. (Col. Clássicos para todos).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Expansão da Rede Federal de Educação**. Brasília: Portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, 2016. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 13 nov. 2017.

_____. **A Era Vargas: dos anos 20 a 1945**. Disponível em: <<https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos30-37/IntelectuaisEstado/MinisterioEducacao>>. Acesso em: 18 nov. 2017

MAZZEO, A. C. **Estado e Burguesia no Brasil origens da autocracia burguesa**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MORAES FILHO, E. de. Introdução ao Direito do Trabalho. Rio de Janeiro: Ltr, 1971, apud MORAES, A. C. F. de. **Trabalho do adolescente: proteção e profissionalização**. Belo Horizonte: Del Rey, 1995.

MORIN, E. M. Os sentidos do trabalho. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo: RAE, v. 41, n.º 3, p. 8-19, jul./set. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v41n3/v41n3a02.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2018.

NASCIMENTO, M. I. M. **A Primeira Escola de professores dos Campos Gerais-PR**, Tese (Doutorado), Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP- Faculdade de Educação, 2004. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPO->

SIP/253588/1/Nascimento_MariaIsabelMoura_D.pdf>. Acesso em: 5 set. 2017.

NEVES, L. M. W. Determinantes das mudanças no conteúdo das propostas educacionais no Brasil dos anos 90: Período Itamar Franco. In: _____. (Org.). **Educação e política no limiar do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. p. 5-58.

OTRANTO, C. R.; PAMPLONA, R. M. Educação Profissional do Brasil Império à Reforma Capanema: dicotomia na educação e na sociedade brasileira. **Anais**. In: V Congresso Brasileiro de História da Educação: O Ensino e a Pesquisa em História da Educação, Aracajú, 2008.

Organização das Nações Unidas do Brasil. **Assembleia Geral das Nações Unidas (AGNU)**. Disponível em:<<https://nacoesunidas.org/conheca/como-funciona/assembleia-geral/>>. Acesso em: 3 jun 2017.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Trabalho Decente nas Américas**: uma agenda hemisférica, 20062015. Brasília: OIT, 2006. Disponível em: http://www.oit.org.br/sites/default/files/topic/decent_work/pub/agenda_hemisferica_303.pdf. Acesso em: 20 out. 2017.

_____. **Trabalho Decente e Juventude no Brasil**. Brasília: OIT, 2009. Disponível em: http://www.oit.org.br/sites/default/files/topic/youth_employment/pub/trabalho_decente_juventude_brasil_252.pdf. Acesso em: 20 out. 2017.

OLIVEIRA, R. A (Des) **Qualificação da educação profissional brasileira**. São Paulo: Cortez, 2003.

OREALC/UNESCO. El derecho a una educación de calidad para todo em América Latina y el Caribe. **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, vol. 5, n.º 3, p. 1-21. 2007.

Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC). Adotado e aberto à assinatura, ratificação e adesão pela resolução 2200A (XXI) da Assembleia Geral das Nações Unidas, de 16 de dezembro de 1966. Entrada em vigor na ordem internacional: 3 de janeiro de 1976, em conformidade com o artigo 27.º Disponível em: <http://www.unfpa.org.br/Arquivos/pacto_internacional.pdf>. Acesso em: 7 set. 2017.

PALMA FILHO, J. C. **Política Educacional Brasileira**. São Paulo: CTE, 2005.

POCHMANN, M. **A superterceirização dos contratos de trabalho**. Pesquisa publicada no site do SINDEEPRES - Sindicato dos Empregados em Empresas de Prestação de Serviços a Terceiros. Disponível em:<<http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:redes.virtual.bibliotecas:livro:2008;000831526>>A superterceirização do trabalho. Acesso em: 25 set. 2018.

RAPOSO, G. R. **A educação na Constituição Federal de 1988**. Jus Navigandi, Teresina, ano 10, n.º 641, 10 abr. 2005. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/6574/a-educacao-na-constituicao-federal-de-1988>>. Acesso em: 3 set. 2017.

REZENDE, W. Terceirização: a integração acabou? **Revista de Administração de Empresa**. São Paulo, v. 37, n.º 4 . 6-15, Out/Dez, 1997.

RIBEIRO, E. & LÂNES, P. **Diálogo nacional para uma política pública de juventude**. São Paulo e Rio de Janeiro: Pólis e Ibase; 2006.

SAFATLE, V. **A juventude perdeu o medo do capitalismo**. (G. Z. Beatriz Macruz, entrevistador): 2012. Disponível em: <<http://www.outraspalavras.net/2012/07/03/safatle-juventude-perdeu-o-medo-do-capitalismo/>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

SALAMA, P. **Pobreza e exploração do trabalho na América Latina**. São Paulo: Boitempo, 1999.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do Educador. In: BICUDO, M. A. V; SILVA, JÚNIOR, C. A. da. **Formação do Educador: Dever o Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo, SP: Editora UNESP, 1996.

_____. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 2. ed. Campinas, SP: Autores associados, 1997. (Coleção Educação Contemporânea).

_____. A história da escola pública no Brasil. **Ciências da Educação**. Salvador, v. 5, n.º 8, p.185-201, 2002.

_____. Dossiê Demerval Saviani: Cinquenta anos de trabalho e educação. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**. Interface (Botucatu) vol. 21 n.º 62, Botucatu, jul./set., 2017, Epub **May 25, 2017**. **Disponível em:** <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832017000300509>. Acesso em: 15 ago. 2017.

SCIENCE, C. Da lama ao caos. In: **Da lama ao caos**. Recife, 1994.

Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/chico-science-na-cao-zumbi/da-lama-ao-caos.html>>. Acesso em: 6 nov. 2018.

SELIGMANN-SILVA, E. **Desgaste mental no trabalho dominado**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Cortez; 1994.

SEVERO, V. S. **Terceirização: a precarização da proteção à mulher e à criança**. Disponível em: <<http://www.justificando.com/2017/04/26/terceirizacao-a-precarizacao-da-protexao-a-mulher-e-a-crianca/>>. Acesso em: 10 out. 2018.

SILVA, L.L.S; AZEVEDO, M. A. Reforma Educativa a partir do ano 1990: implementação na América Latina e Caribe, e particularidades brasileiras. **Holos**, Natal, Ano 28, Vol 2. p.250-260. 2012. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/928>>. Acesso em: 27 nov. 2017.

SILVA, C.R.; LOPES, R. E. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**. Adolescência e Juventude: entre conceitos e políticas públicas. São Carlos, jul-dez 2009, v. 17, n.2, p 87-106.

SWI. In: Swissinfo.ch. **A infância roubada das “crianças de fábrica”**. Trabalho Infantil na Suíça. Disponível em: <https://www.swissinfo.ch/por/sociedade/trabalho-infantil-na-su%C3%AD%C3%A7a_a-inf%C3%A2ncia-roubada-dos-oper%C3%A1rios--fabriklerkinder-/43508762>. Acesso em: 5 out. 2018.

SOUZA, R. M. de. **O discurso do protagonismo juvenil**. 2006. 351 f. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SPOSITO, M.; CARRANO P. C. R. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. n.º 24, dez, 2003. p.24-39.

SUCUPIRA, N. **O Ato Adicional de 1934 e a Descentralização da Educação**. In: A educação nas constituições brasileiras 1823 – 1988 / Osmar Fávero (Org). – 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. – (Coleção memória da educação).

TAVARES, J. N. Verbete – Patrimonialismo. In: SILVA, B. (Coord.). **Dicionário de ciências sociais**. Rio de Janeiro, FGV, 1986.

TEIXEIRA, A. **Educação é um direito**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1996.

VAINFAS, R. **Dicionário do Brasil Imperial (1500-1808)**. Editora: Objetiva. São Paulo, 2000.

VALENTIM, O. F. **O Brasil e o Positivismo**. Rio de Janeiro: Publit, 2010.

VIEIRA, S. L. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 88, n.º 219, p. 291-309, maio/ago. 2007.

VOVELLE. M. **A Revolução Francesa: 1789-1799**. Edições 70, São Paulo. 1ª Ed. 2007.

WEBER, M. **Economia e Sociedade**. Brasília: UnB/Senado Federal, 2004. v. 2.

ZAULI, E. M. Crise e reforma do Estado: condicionantes e perspec-

tivas da descentralização de políticas públicas. In: OLIVEIRA, D. A; DUARTE, M. R.T. (Org.). **Política e trabalho na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.





Yossonalé Viana Alves é doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (PP-GEP/IFRN). Possui Mestrado em Educação pelo mesmo programa. Pós-Graduada em Direito do Trabalho e Processo de Trabalho. Advogada. Bacharel em Direito. Experiência na área de Direito, atuando principalmente nos seguintes temas: direito constitucional; trabalho e educação. É pesquisadora em Políticas Públicas em Educação Profissional, Terceirização e Juventude.

A Editora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) já publicou livros em todas as áreas do conhecimento, ultrapassando a marca de 150 títulos. Atualmente, a edição de suas obras está direcionada a cinco linhas editoriais, quais sejam: acadêmica, técnico-científica, de apoio didático-pedagógico, artístico-literária ou cultural potiguar.

Ao articular-se à função social do IFRN, a Editora destaca seu compromisso com a formação humana integral, o exercício da cidadania, a produção e a socialização do conhecimento.

Nesse sentido, a EDITORA IFRN visa promover a publicação da produção de servidores e estudantes deste Instituto, bem como da comunidade externa, nas várias áreas do saber, abrangendo edição, difusão e distribuição dos seus produtos editoriais, buscando, sempre, consolidar a sua política editorial, que prioriza a qualidade.



editoraifrn

A presente obra analisa as condições de trabalho e as perspectivas educacionais de jovens trabalhadores em empresas prestadoras de serviços no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, *Campus Natal Central* (IFRN/CNAT). Utiliza-se concepções de Estado, de educação, educação profissional e de trabalho, as quais influenciaram e influenciam as reformas e os embates políticos sobre educação e trabalho no Brasil, notadamente a partir dos anos de 1990. Aborda como problemática o (des)emprego e as políticas voltadas para o trabalho e para a educação de jovens em situação de vulnerabilidade, em contextos de crise econômica, política e social. Investiga-se na empiria, *in casu*, no IFRN/CNAT: a formação para o trabalho, os dilemas, as condições e as perspectivas que se apresentam para os jovens trabalhadores que ali prestam serviços por meio de empresas terceirizadas. Estrutura-se o texto em três momentos: revisão bibliográfica, pesquisa documental e empírica, mediante a abordagem qualitativa. Conclui-se que a terceirização aprofunda as desigualdades sociais dentro da própria classe trabalhadora, configurando-se como mecanismo de exclusão social daqueles que vivem do trabalho.

ISBN 978-65-86293-39-5



9 786586 293395 >

