

POLÍTICAS DE ACESSO À EDUCAÇÃO E AO TRABALHO PARA A JUVENTUDE BRASILEIRA

ADRIANA APARECIDA DE SOUZA
ANDERSON CRISTOPHER DOS SANTOS
DANTE HENRIQUE MOURA

POLÍTICAS DE ACESSO À EDUCAÇÃO E AO TRABALHO PARA A JUVENTUDE BRASILEIRA

Adriana Aparecida de Souza
Anderson Christopher dos Santos
Dante Henrique Moura



João Pessoa, 2020

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA

REITOR

Cícero Nicácio do Nascimento Lopes

PRÓ-REITORA DE ENSINO

Mary Roberta Meira Marinho

PRÓ-REITORA DE PESQUISA, INOVAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO

Silvana Luciene do Nascimento Cunha Costa

PRÓ-REITORA DE EXTENSÃO E CULTURA

Maria Cleidenédia Moraes Oliveira

PRÓ-REITOR DE ASSUNTOS ESTUDANTIS

Manoel Pereira de Macedo Neto

PRÓ-REITOR DE ADMINISTRAÇÃO E FINANÇAS

Pablo Andrey Arruda de Araujo

EDITORA IFPB

DIRETOR EXECUTIVO

Carlos Danilo Miranda Regis

CAPA E DIAGRAMAÇÃO

Lais Lacet

REVISÃO TEXTUAL

Ana Lúcia Sarmento Henrique



CONTATO

Av. João da Mata, 256 - Jaguaribe. CEP: 58015-020, João Pessoa - PB.

Fone: (83) 3612-9722 | E-mail: editora@ifpb.edu.br

Copyright © Adriana Aparecida de Souza. Todos os direitos reservados. Proibida a venda.
As informações contidas no livro são de inteira responsabilidade dos seus autores.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação - CIP

S729e Políticas de acesso à educação e ao trabalho para a juventude brasileira /
organizadores, Adriana Aparecida de Souza, Anderson Christopher dos Santos e Dante
Henrique Moura. -João Pessoa, 2020
160 p. : il.
E-book (pdf)
ISBN 978-65-87572-03-1.

1. Políticas. 2. Acesso 3. Trabalho. 4. Jovens.
I. Adriana Aparecida de Souza. II Anderson Christopher dos Santos. III. Dante
Henrique Moura IV. Título.

CDU: 304-053.6 (81)

Ficha catalográfica elaborada pelo Departamento de Bibliotecas DBIBLIO/IFPB

SUMÁRIO

Apresentação **7**

Prefácio **8**

**A Construção Social da vulnerabilidade
de jovens no contexto da Modernização
Periférica** **11**

Anderson Cristopher dos Santos

**Políticas para Juventude: o acesso à
Educação Profissional entre a inclusão
e a exclusão da cidadania** **28**

Adriana Aparecida de Souza

Dante Henrique Moura

**Formação humana nas políticas de
educação profissional no ensino médio
integrado do IFAP** **51**

Crislaine Cassiano Drago

Dante Henrique Moura

**Trabalho e Terceirização: implicações
nas políticas de educação e trabalho
para jovens no Brasil** **82**

Yossonale Viana Alves

Márcio Adriano de Azevedo

///

**Educação Profissional: políticas
de qualificação profissional**

para juventude 104

Suerda Maria Nogueira do Nascimento

José Moisés Nunes da Silva

Acesso de estudantes quilombolas

ao IFRN: análise da lei nº 12.711/2012 127

Fabiana Teixeira Marcelino

Márcio Adriano de Azevedo

SOBRE OS AUTORES 157



APRESENTAÇÃO

Esta obra apresenta o resultado de pesquisas sobre políticas públicas, desenvolvidas nos anos de 2015 a 2018 no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), em dissertações e relatório pós-doutoral, bem como de estudos conjuntos com o Departamento de Políticas Públicas (DPP) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Acreditamos que este livro possibilita reflexões teóricas e metodológicas acerca de políticas públicas para a juventude, especificamente no contexto da Educação Profissional. Para tanto, procuramos promover a divulgação de trabalhos de pesquisa já realizados no PPGEP/IFRN que tiveram como foco as ações do Estado brasileiro para o acesso da juventude à educação e ao trabalho.

Com este livro, apresentamos as preocupações acadêmicas, como forma de valorizar as experiências de pesquisa, e a necessidade de refletir sobre as políticas educacionais para a garantia do acesso à educação e ao trabalho para a juventude. Com esse intuito, discute-se, nos capítulos a seguir, a vulnerabilidade dos jovens no contexto da modernização periférica; o acesso à Educação Profissional e sua relação com a inclusão e a exclusão da cidadania; as concepções de formação humana nas políticas de Educação Profissional; as implicações da terceirização do trabalho nas políticas de educação e trabalho para jovens no Brasil; a Educação Profissional como política de qualificação profissional para a juventude; e uma análise da Lei nº 12.711/2012, que se refere ao acesso à educação por estudantes quilombolas.

Este livro nos traz contribuições imprescindíveis para o entendimento da necessidade de mobilização por políticas públicas educacionais que fortaleçam a emancipação social dos jovens do Brasil.

Os Organizadores

PREFÁCIO

Este livro, intitulado *Políticas de acesso à educação e ao trabalho para a juventude brasileira*, compreende uma coletânea de textos produzida por um grupo de intelectuais envolvidos com a causa da formação dos jovens e sua relação com a educação e o trabalho, na perspectiva de políticas públicas de acesso para a juventude. São diferentes experiências advindas da participação dos sujeitos envolvidos no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, apresentadas como resultados de pesquisas acerca das políticas públicas para a educação profissional, desenvolvidas nas dissertações de mestrado e em pesquisa pós-doutoral entre 2015 e 2018.

No contexto atual de crise do mercado de trabalho, aumentam as exigências de qualificação profissional e de escolarização para o excedente da força de trabalho, o que é um dos maiores desafios enfrentados para a inserção dos jovens no mundo do trabalho. Estes são os mais penalizados com o desemprego e com a precarização do trabalho, o que se revela na instabilidade ocupacional e na dupla jornada – considerando o tempo para o estudo –, na alta rotatividade de empregos e na ausência de legislação trabalhista que ampare de forma efetiva a classe trabalhadora. Tudo isso justifica produções acadêmicas que reflitam sobre a problemática em questão e a luta por políticas públicas para a juventude.

Em um esforço para contribuir nas referidas discussões, o PPGEP/IFRN traz a público mais uma de suas publicações acadêmicas, consolidada nesta coletânea. O livro congrega seis artigos, construídos e organizados a partir das reflexões a seguir.

O primeiro capítulo discute a necessidade de políticas específicas para a juventude, a partir da teoria sociológica sobre a formação da modernidade periférica e seus desdo-



bramentos na socialização primária e na desigualdade de oportunidades dos indivíduos, sobretudo dos jovens. O segundo reflete sobre as políticas para a juventude, a partir do acesso à Educação Profissional, discutindo o processo de inclusão e de exclusão da cidadania; o capítulo proporciona uma reflexão fundamentada sobre juventude e jovens, tendo em vista as implicações da legislação que regulamenta a Educação Profissional de nível médio no Brasil para esses sujeitos, e entende a juventude como uma fase do ciclo da vida que culmina com o processo de socialização dos sujeitos para a vida adulta, para produção e reprodução da vida em sociedade.

O terceiro capítulo analisa que concepções de formação humana estão presentes nas políticas brasileiras de Educação Profissional dos anos 2000, assim como nos documentos e nas falas dos professores, equipe pedagógica, gestores e alunos do Ensino Médio Integrado (EMI) do IFAP – Campus Macapá. Já o quarto capítulo da coletânea analisa as mudanças no mundo do trabalho diante da atual crise econômica brasileira, em especial, o advento da terceirização e seus efeitos nas políticas de educação e trabalho para jovens brasileiros.

O quinto capítulo, por sua vez, discute o perfil da juventude no Brasil, considerando sua faixa etária, condição social e as necessidades desse público, bem como a efetividade das propostas de políticas públicas que buscam viabilizar o ingresso do jovem no mercado de trabalho com vistas a sua integração social e à superação das condições de marginalidade e de expansão da violência, atribuídas pelas instâncias governamentais aos segmentos juvenis. Por fim, o sexto e último capítulo discute o acesso de estudantes quilombolas ao EMI nos *campi* do IFRN, a partir da implantação da Lei nº 12.711/2012, que estabelece a reserva de vagas para estudantes declarados pretos, pardos, indígenas e quilombolas e que tiveram sua trajetória acadêmica em escolas públicas.

A coletânea apresenta-se como resultado de estudos de cunho acadêmico, apoiados em fundamentos teóricos, fon-



tes primárias e secundárias, além de pesquisas de campo, oriundas da empiria e de levantamentos de dados relevantes para as políticas de acesso à educação e ao trabalho para a juventude brasileira.

A obra contribuirá de forma significativa para os que defendem a igualdade e a equidade das políticas de Educação Profissional para os jovens e que promovem o acesso à educação para a juventude, na perspectiva de diminuir as desigualdades sociais existentes, considerando que, ao longo da história, os jovens das camadas populares tiveram uma qualificação voltada para o segmento do trabalho mais repetitivo, de execução e operacionalização, ao passo que o trabalho criativo e intelectual sempre foi destinado a outro grupo social.

Portanto, ao finalizar este prefácio, é pertinente realçar que, na atual conjuntura política, econômica, social e de grande violência urbana envolvendo os jovens, a discussão levantada nesta coletânea contribuirá para o aprofundamento do tema, pois sistematiza importantes informações e dados a partir das pesquisas realizadas e dos resultados apresentados.

O livro é inovador ao trazer para o debate um conjunto de reflexões sobre as políticas de acesso à educação e ao trabalho para a juventude brasileira e será mais uma referência do grupo de pesquisadores do PPGEP/IFRN, articulado com o Departamento de Políticas Públicas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, na constituição do paradigma que se está construindo para uma educação emancipadora, que proteja os jovens e a juventude em um Brasil para todos os brasileiros. É uma obra que deve ser lida por todos os profissionais envolvidos na tarefa de encontrar melhores caminhos para a educação do país. Boa leitura!

Janeiro de 2019.
Maria Aparecida dos Santos Ferreira
PPGEP/IFRN



**A CONSTRUÇÃO SOCIAL
DA VULNERABILIDADE
DE JOVENS NO CONTEXTO
DA MODERNIZAÇÃO
PERIFÉRICA**

Anderson Cristopher dos Santos

1 INTRODUÇÃO

Este capítulo aborda resumidamente uma reflexão sobre a situação dos jovens vulneráveis nas sociedades de modernização periférica. A vulnerabilidade, embora multidimensional, será interpretada de maneira restrita, fixada na sua formação cultural e em seus impactos na socialização dos indivíduos.

Nas sociedades modernas, encontramos um complexo sistema de distinção social (BOURDIEU, 2007) que, ao fim e ao cabo, estabelece quem manda e quem obedece (WEBER, 1982). Jovens há cujo futuro é o de dominar; jovens há cujo futuro é o de ser dominado. Esses últimos são: trabalhadores empregados (manuais ou intelectuais) e o exército industrial de reserva, que regula o preço do trabalho nas sociedades capitalistas (MARX, 2011).

Em sociedades de modernização periférica, observa-se um terceiro grupo: o de trabalhadores precários, que denominaremos de precariado¹.

As sociedades de modernização periférica aqui discutidas são as que constituíram um Estado semidesenvolvidista, termo utilizado aqui para expressar os Estados que “fracassaram em ser consistentemente desenvolvimentistas”, como o Brasil e a Índia (EVANS, 1993). Acreditamos que o traçado apontado «até aqui» não é diferente no contexto de Estados predatórios² (EVANS, 1993). Porém, o contexto a ser narrado «a partir daqui» passa a ser aplicável em países que lograram certa capacidade estatal ou governativa para promover o desenvolvimento socioeconômico.

1 Embora conheçamos os usos correntes da palavra “precariado”, sobretudo na sociologia do trabalho, pareceu-nos uma palavra adequada para descrever uma parte da classe trabalhadora cuja inserção no mercado de trabalho é viabilizada por condições precárias.

2 Evans (1993, p. 119) cita o antigo Zaire como exemplo. Diz: “o Zaire é, em suma, um exemplo de manual de um ‘Estado predatório’, no qual a preocupação da classe política com a busca de renda converteu a sociedade em sua presa”. Um Estado predatório seria um estado irresponsável e irresponsivo.

A juventude é uma construção histórica (ABRAMOVAY; CASTRO, 2015). Como a conhecemos contemporaneamente, remonta ao pós-guerra e está ligada à proteção social nos Estados europeus ocidentais. A percepção da juventude como etapa ou ciclo de vida legítima o reconhecimento dos jovens como público-alvo de uma rede de proteção social.

Sociedades cuja estrutura de trabalho é complexa demandam o alargamento do período de juventude, na medida em que isso se faz necessário para preparar e integrar com sucesso os jovens à competição do mercado. Seja de uma forma ou de outra, a juventude seria um problema a ser enfrentado pelo poder público e pela sociedade.

Juntam-se, aos jovens, as crianças e os idosos, que podem, legitimamente, afastar-se do mercado de trabalho e não são contabilizados como exército industrial de reserva. Além destes, podemos considerar os doentes crônicos e as pessoas com deficiências altamente incapacitantes para o trabalho. Temporariamente, doentes, grávidas e parturientes podem ausentar-se do mercado de trabalho. Finalmente, o conceito de família nuclear garante que membros responsáveis pelo bem-estar familiar possam afastar-se temporária ou permanentemente do mercado (sociedades de raízes patriarcais costumam identificar as mulheres, as mães, como esses indivíduos).

Esses sujeitos sociais gozam de um *status*. Podemos típico-idealmente denominá-los “grupos dependentes”. Nas sociedades centrais, há um arcabouço institucional e cultural que garante uma espécie de “salvo-conduto”, calçado numa rede de proteção social.

Partimos do pressuposto de que, nas sociedades cujo bem-estar social é incompleto e tardio, esse grupo dependente não goza plenamente do *status*. Operam, nesse caso, exceções que são culturalmente orientadas. Souza (2009) denomina essa massa desassistida de “ralé estrutural”, mas aqui optamos por denominá-la de “precariado”.

Podemos apontar como causa dessa subtração do *status* a ineficácia das instituições, a situação econômica e

mesmo o contexto cultural. Enfatizaremos o último ponto, considerando a formação do *habitus* em sociedades de modernidade periférica, como o Brasil.

A reprodução do precariado decorreria, a nosso ver, da formação de um “estado de precariedade”, em que são observadas situações profundas, reiteradas e recíprocas de ineficácia institucional. Como acima dito, o estado de precariedade estaria estruturado justamente na ineficácia das instituições; na estrutura menos complexa do trabalho, com a presença maciça de um precariado; e em distinções culturalmente orientadas que sonogam a plena cidadania a parcela da sociedade.

Ora, se a juventude compõe um “grupo dependente”, como fica a situação do jovem vulnerável nas sociedades de modernização periférica?

Este capítulo está subdividido da seguinte forma: no primeiro tópico, apontamos como entendemos o conceito de juventude; no segundo tópico, destacamos os conceitos de *habitus*, *habitus* primário e *habitus* precário, discutindo seu impacto na produção de uma sociedade desigual e excludente; no terceiro tópico, contemplamos o que denominamos de “paradigma sinérgico”, que leva em conta uma perspectiva colaborativa e participativa de políticas governamentais, envolvendo a sociedade civil e os mercados; finalmente, tecemos as considerações finais.

2 COM QUAL JUVENTUDE ESTAMOS LIDANDO?

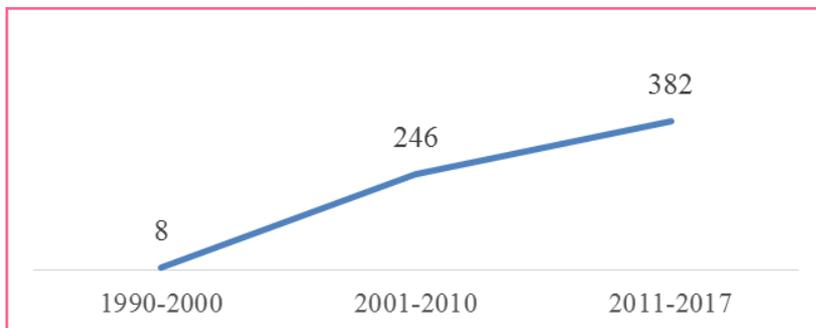
Embora a institucionalidade brasileira considere a juventude uma fase da vida que compreende a faixa dos 15 aos 29 anos de idade, fixamo-nos na definição da Organização das Nações Unidas, que abrange os indivíduos dos 15 aos 24 anos de idade. Assim, limitamo-nos ao que a Política Nacional de Juventude brasileira define como jovens-adolescentes (15 a 17 anos) e jovens-jovens (18 a 24 anos), excluindo os jovens-adultos (25 a 29 anos), por acre-

ditarmos que estes últimos não compartilham o mesmo *status* dos jovens-adolescentes e dos jovens-jovens.

A definição etária de juventude varia de acordo com o país. No Japão, por exemplo, jovens são os indivíduos que possuem entre 15 e 35 anos de idade. Isso revela que é preciso realizar uma leitura contextual da temática. Para Abramovay e Castro (2015, p. 13), “cada época e cada cultura postulam diferentes maneiras de ser jovem, sobre-determinadas por dentro de situações sociais e culturais específicas”.

O interesse acadêmico pelos estudos sobre a juventude tem crescido. Desde o ano de 1990, foram produzidas no Brasil 636 teses e dissertações contendo a palavra “juventude” em seu título. Esse, ao menos, é o número de trabalhos indexados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, a partir das informações de 56 instituições universitárias, como se pode ver no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Quantitativo de teses e dissertações cujos títulos têm a palavra “juventude”



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do IBICT (2018).

Observa-se um aumento significativo nos últimos anos, expressando como a temática tem ocupado espaço nas universidades brasileiras.

Quando, nesse repositório, procuramos o uso da palavra nos títulos ou nos resumos, encontramos 22 teses e dissertações que foram defendidas entre 1990 e 2000. Entre 2001

e 2010, foram 480 trabalhos. Finalmente, entre 2011 e 2017, 799 teses e dissertações foram defendidas e estão indexadas. Ao todo, entre 1990 e 2017, são 1.322 trabalhos.

Elaboramos, também, o Gráfico 2 para explicitar quais são as praças com mais teses e dissertações com títulos que incorporam a palavra “juventude” indexadas no repositório.

Gráfico 2 – Teses e dissertações cujos títulos possuem a palavra “juventude”, por instituição (top 20)



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do IBICT (2018).

Das 56 instituições encontradas, 20 – que se fazem presentes no Gráfico 2 – somam 541 teses e dissertações com a palavra “juventude” no título. As demais 36 instituições somam 95. Destacam-se a Universidade Federal do Ceará, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul e a Universidade de São Paulo, que concentram 227 trabalhos.

Geralmente, os pesquisadores de programas de pós-graduação em Educação, em Serviço Social, em Ciências Sociais e em Teologia são os que mais se interessam pela temática, a julgar pelos resultados da busca realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Esse dado corrobora o levantamento do “estado da arte” realizado por Sposito (2009, p. 20), com dados de pesquisas realizadas entre 1999 e 2006, nas áreas de Educação, Serviço Social e Ciências Sociais.

No que se refere às Ciências Sociais, são os antropólogos que demonstram maior interesse em realizar pesquisas sobre a juventude. De acordo com Sposito (2009), 11% das teses e dissertações defendidas em antropologia no período de 1999 a 2006 tinham a juventude como objeto.

Via de regra, discutem-se, na pós-graduação brasileira, os problemas dos jovens urbanos, em temáticas como escola/escolaridade, exclusão social, gênero e trabalho (SPOSITO, 2009).

A concepção de que a juventude seria uma transição da infância para a vida adulta é dominante, podendo ser identificada em discussões como a empreendida pela UNESCO (2004, p. 26).

Para a Organização Mundial de Saúde e de acordo com Silva e Lopes (2009, p. 88), juventude seria uma “categoria essencialmente sociológica, que indicaria o processo de preparação para os indivíduos assumirem o papel de adulto na sociedade, tanto no plano familiar quanto no profissional, estendendo-se dos 15 aos 24 anos”.

A sociologia não fecha questão quanto a um conceito de juventude. É própria das Ciências Sociais a multiplicidade de paradigmas, paradigmas concorrentes e não sucessivos. Para Pais (1990, p. 140), a sociologia da juventude tem “vacilado [...] entre duas tendências”. Na primeira, considera-se a juventude, relacionada à ideia de geração, como fase da vida, enquanto na segunda, a juventude deveria ser vista como um conjunto diversificado, “perfilando-se diferentes culturas juvenis, em função de diferentes pertencas de clas-

se, diferentes situações econômicas, diferentes parcelas de poder, diferentes interesses, diferentes oportunidades ocupacionais etc.". (PAIS, 1990, p. 140.)

Aderindo à segunda tendência, outras dimensões serão, por nós, levadas em conta: a) a ideia de que jovens são parte da minoria; b) a ideia de que jovens são imaturos; c) a ideia de que jovens estão sujeitos a riscos; d) a ideia de que jovens são vulneráveis; e e) a ideia de probabilidade.

Essas dimensões, embora importantes para estruturar uma condição juvenil, não serão aprofundadas neste texto. Apontamos outros marcos, como a identidade e as representações.

Nesse sentido, ao dizermos juventude, estamos dizendo condição determinada por situações sociais. Por essa razão, ela é contextual e é parte de um processo de distinção social. Isso equivale a dizer que a juventude é uma variável insuficiente para explicar a desigualdade de oportunidades que afeta os jovens.

A multiplicidade das experiências dos indivíduos durante a juventude é uma realidade conhecida pela literatura especializada. Costuma-se apontar com frequência que não é mais possível afirmar existir uma única expressão da juventude, mas, sim, juventudes, no plural. Por essa razão, outras clivagens são também importantes. Acreditamos que as mais marcantes seriam (sem ordem de prioridade): a cor da pele, o gênero, a classe social, o território e a família.

Pensar na juventude como uma minoria significa apontar para uma situação de desvantagem social, quer dizer, os jovens não participam das principais decisões políticas e econômicas de uma determinada sociedade. Eventuais pesquisas que analisem mais profundamente essa dimensão podem centrar sua atenção na responsividade dos tomadores de decisão, ou seja, no modo como eles se sensibilizam com a questão juvenil. Ademais, é possível discutir como as sociedades estão dispostas a proteger as suas minorias.

A juventude como imaturidade está mais relacionada ao reconhecimento social do que às performances individuais.

A imaturidade pode conferir ao indivíduo jovem um salvo-conduto para que não participe imediata ou plenamente do mercado de trabalho competitivo, enquanto é socialmente preparado para a competição e para desempenhar papéis sociais próprios da vida adulta. Ao mesmo tempo, a imaturidade é justificativa para que a juventude seja apartada do processo de tomada de decisão. A discussão sobre maturidade poderia estar ligada aos processos de construção social de esquemas avaliativos e de disposições de comportamento objetivamente incorporados, ou *habitus*.

Finalmente, a juventude pode ser compreendida em termos de probabilidade. A condição juvenil é determinada por situações sociais, como a classe, o gênero e a família, que podem resultar em risco e vulnerabilidade. A probabilidade de sucesso ou de fracasso na vida adulta é dependente da trajetória individual, o que não significa dizer que inexistem condicionantes sociais.

Argumentamos que as sociedades reconhecem a condição juvenil e suas *nuances* em termos de probabilidade. Isso porque a juventude está ligada à noção de preparação para a vida adulta, sendo vista como uma fase transitória. Os mais beneficiados são os jovens cuja situação é socialmente privilegiada, indivíduos cuja probabilidade de sucesso na vida é mais elevada.

A ideia de sucesso é orientada por valores que legitimam a própria instituição da competitividade no mercado de trabalho. Haveria jovens cuja probabilidade de sucesso é maior, pois tenderiam a receber incentivos sociais; e jovens cuja probabilidade de sucesso é menor, que teriam de conviver com o ceticismo da sociedade em relação ao seu futuro.

A própria decisão do que fazer com os jovens tende a derivar das probabilidades de vida. Os jovens que enfrentam o ceticismo coletivo podem ser o público-alvo de políticas de integração social, visando reduzir-lhes o tempo livre, ocupando-os com atividades culturais, educativas ou laborais. A entrada desses para a classe trabalhadora pode ser vista coletivamente como uma “vitória da sociedade”.

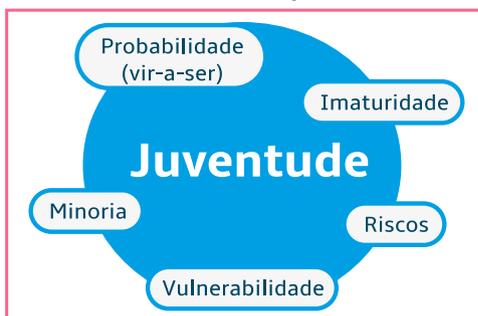
Assim como lhes é subtraído o tempo livre na juventude, subtraem-lhes o tempo livre na vida adulta, esperando deles que ingressem nas maiores jornadas de trabalho, evitando a vagabundagem.

Existem múltiplas possibilidades para a investigação sobre a juventude enquanto fenômeno sociológico. Propomos que, fundamentalmente, a juventude é uma condição social, determinada por situações sociais. Algumas dimensões foram, neste texto, citadas: a discussão sobre o tratamento dispensado às minorias, sobre a maturidade e sobre a probabilidade.

A Figura 1 traz os elementos citados, visando dar-lhes melhor visibilidade.

Há, finalmente, uma dimensão que acreditamos ser transversal: a econômica, fundamentada na divisão do trabalho e na lógica competitiva das sociedades modernas.

Figura 1 – Ideias associadas à presente reflexão sobre juventude



Fonte: Elaboração própria.

3 HABITUS E PRECARIEDADE

O conceito de *habitus*, explica Setton (2002, p. 61), seria derivado de uma “palavra latina utilizada pela tradição escolástica”, que “traduz a noção grega *hexis*, utilizada por Aristóteles para designar então características do corpo e da alma adquiridas em um processo de aprendizagem”.

Encontramos distintas concepções de *habitus*, das quais podemos destacar as seguintes: em Durkheim, a palavra é utilizada “para designar um estado geral dos indivíduos, estado interior e profundo, que orienta suas ações de forma durável”, mobilizada para pensar uma “situação de inter-

nato”, à qual são submetidos alguns estudantes (SETTON, 2002, p. 61); para Elias, *habitus* seria a “configuração social dos indivíduos, uma espécie de um saber social incorporado, ou uma segunda natureza do indivíduo em sociedade” (KOURY, 2013, p. 90); já para Bourdieu (1983, p. 61), o *habitus* seriam “sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes”.

Para esse autor, o *habitus* é como um

princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente. (BOURDIEU, 1983, p. 61).

Bourdieu (1983) procura superar a dicotomia subjetivismo/objetivismo, apontando que o *habitus* remete a potencialidades objetivas. Isso significa que a ação do indivíduo não pode ser secundarizada, o que não quer dizer que a estrutura social o seja. De fato, “o *habitus* está no princípio de encadeamento das ‘ações’ que são objetivamente organizadas como estratégias sem ser de modo algum o produto de uma verdadeira intenção estratégica” (BOURDIEU, 1983, p. 61).

O *habitus* aponta “coisas a fazer ou não fazer, a dizer ou a não dizer” (BOURDIEU, 1983, p. 61). Tal direcionamento não se dá de modo gratuito ou dado, mas é produto de uma experiência de vida e de expectativas historicamente fundamentadas.

No tópico anterior, chamávamos a atenção para a juventude como minoria e para a juventude como probabilidade. Com Bourdieu, podemos dizer que a posição e as potencialidades objetivas operam na formação de um estilo de vida e de expectativas dessa juventude, ao mesmo tempo em

que estão colocadas as expectativas coletivas sobre essa juventude.

Nesse sentido, a posição social não pode ser pensada de maneira estanque, especialmente quando estamos falando de juventude. Porém, não se pode ignorar o seu impacto na construção das expectativas coletivas sobre os jovens e no próprio projeto de vida, de vir-a-ser do jovem.

Na sociologia brasileira, encontramos o uso dos conceitos de *habitus* primário e de *habitus* precário, que se referem a sistemas de expectativas e de disposições de comportamento objetivamente incorporados e que constituem o que estamos denominando de “estado de precariedade”.

Para Souza (2003), o *habitus* primário dotaria o indivíduo de uma espécie de capacidade cívica, personalidade e disposições de comportamento que assegurariam sua inclusão produtiva e competitiva no mercado capitalista. O *habitus* precário, por sua vez, seria o limite inferior, inabilitando, portanto, os indivíduos para a sociedade competitiva, negando-lhes cidadania a nível do *self*.

O *habitus* precário engendraria, assim, um ceticismo coletivo quanto à integração dos sujeitos sociais que constituem a “ralé estrutural” (SOUZA, 2003). A situação de exclusão seria legitimada por instituições “peculiarmente opacas e intransparentes”, dentro da noção de mérito (SOUZA, 2003, p. 179).

Sociologicamente, o *habitus* primário fundamenta-se em mecanismos de inculcação engendrados na infância e baseia-se num conjunto de expectativas ou probabilidades socialmente identificadas quanto ao sucesso ou fracasso do indivíduo em determinada seara. O *habitus* primário caracteriza-se por “incorporar as características disciplinarizadoras, plásticas e adaptativas básicas para o exercício das funções produtivas no contexto do capitalismo moderno” (SOUZA, 2005, p. 80).

A construção da vulnerabilidade social, em nossa concepção, estende-se à formação do *self*. Uma sociedade imersa em “estado de precariedade” tende a cair em uma es-

piral de ineficácia, dificultando ou anulando a probabilidade de as instituições promoverem resiliência, justamente pelo fato de essa espiral estar presente em estruturas opacas de distinção social, que naturalizam e operacionalizam, em nível de personalidade e de expectativas, um *habitus* precário, que pode ser entendido como “a formação de todo um segmento de indivíduos inadaptados” (SOUZA, 2003, p. 87).

O ceticismo coletivo quanto ao futuro desses jovens pertencentes ao precariado engendra uma justificação e uma naturalização para a subordinação social e a conseqüente reprodução das desigualdades, afetando de fio a pavio o desempenho institucional.

Nesse sentido, quão longe uma sociedade de modernidade periférica está de constituir instituições concretamente produtoras de resiliência? Defendemos três medidas coordenadas:

I. As políticas para a primeira infância são fundamentais para a mudança estrutural da juventude, tendo em vista que é nesse momento que há importante transmissão de capital cultural;

II. O aprofundamento das redes de proteção social pode garantir uma inclusão social parcial, uma “inclusão social dependente”, calcada na universalização dos bens primários de cidadania que alcance a juventude, a fase adulta e a velhice, ainda que sob as condições de precariedade apontadas na nossa reflexão sobre o *habitus*;

III. Deve ser adotado um novo paradigma de políticas públicas, “sinérgico”, que altere a estrutura produtiva, garantindo tempo livre, ao mesmo tempo em que ofereça incentivos à participação social, visando gerar capital social, possibilitando uma socialização secundária resiliente.

4 FAMÍLIA, MERCADO E POLÍTICAS GOVERNAMENTAIS: RESILIÊNCIA E DESENVOLVIMENTO

As sociedades de modernização periférica não constituíram plenamente suas redes de proteção social,

afetando as minorias de inúmeras formas, de maneira que parcela substancial da sociedade subsiste em situação de vulnerabilidade e enfrenta riscos.

Ao nos concentrarmos na noção de “estado de precariedade”, estamos dando ênfase à discussão da eficácia institucional. Parcela da ineficácia das instituições se dá pela proeminência de um intrincado sistema de distinção social que inabilita massas humanas, emocional e culturalmente, para a sociedade competitiva.

Podemos conceber três tipos-ideais de abordagens possíveis que explicam a configuração de um “estado de precariedade”, isto é, de um conjunto de situações profundas, reiteradas e recíprocas de ineficácia institucional: a leitura institucionalista e neoinstitucionalista; a leitura econômica; e a leitura cultural.

Na primeira abordagem, os primeiros estudos podem remontar ao desenho ou moldura institucional, às regras do jogo. Posteriormente, aspectos organizacionais e culturais seriam levantados. Busca-se responder se as instituições podem contribuir para alterar o comportamento. Por sua vez, a leitura econômica, provavelmente hegemônica no Brasil dos anos 1960 e 1970, tematizaria a estrutura produtiva como fator de desenvolvimento. Finalmente, uma possível leitura culturalista sobre a juventude como minoria, por exemplo, poderia resultar no debate sobre a cultura política dominante no país.

Notamos que, a despeito da linha adotada, existem dois movimentos concomitantes: a promoção do indivíduo e sua integração produtiva; e a mudança nas expectativas coletivas quanto a esse indivíduo, o que requer uma mudança cultural. A integração do indivíduo é empreendimento de médio prazo, enquanto a mudança cultural é de longo prazo.

A formação do *habitus*, é preciso destacar, não pode ser resumida ao indivíduo, daí por que o estado de precariedade é reiterante e recíproco. De toda sorte, é importante postular que a precariedade ocorre em uma situação de ineficácia generalizada. Uma interpretação *lato sensu* do conceito

de instituições é primordial; destacam-se, assim, a família, *locus* privilegiado de socialização primária; as políticas governamentais, importantes para a socialização primária e secundária; e o mercado, que é estruturado pelo estoque de capital cultural e estruturante de socialização secundária.

Nesse sentido, um novo paradigma para as políticas governamentais faz-se necessário, com enfoque “sinérgico”, integrando Estado, mercado e sociedade civil, para possibilitar uma nova experiência de socialização primária para os filhos do precariado, ampliando o tempo desses sujeitos com atividades curriculares e extracurriculares que possibilitem sua inclusão em uma economia moral caracterizada pelo universalismo.

Essa pode ser uma forma de mudança estrutural, de longo prazo, da sociedade, desarticulando o principal mecanismo de desigualdades. Porém, nada indica quanto ao que fazer com os que já experimentaram uma socialização primária. Para estes, cabe um duplo movimento: a garantia de acesso aos bens primários de cidadania e a reestruturação econômica, com uma política industrial e de serviços que permita a sofisticação produtiva.

5 À GUIA DE UMA CONCLUSÃO

Parte substancial da juventude em países de modernidade periférica é constituída por um esquema avaliativo e disposições de comportamento objetivamente incorporados que remetem os jovens a uma situação de vulnerabilidade – o *habitus* precário. Esse elemento é central na constituição de tais sociedades periféricas, compondo o núcleo dos processos de distinção social.

Considerando que a juventude é uma condição social e que, legitimamente, faz jus a uma rede de proteção social, seria compreensível conjecturar que a solução para a situação de vulnerabilidade está na promoção de políticas governamentais específicas. Ocorre, porém, que há um elemento naturalizador e legitimador de tal distinção, cor-

relacionado a um estado de precariedade ou a um conjunto de situações profundas, reiteradas e recíprocas de ineficácia institucional. Nesse sentido, é preciso uma ação sinérgica que englobe sociedade civil, mercado e Estado, para promover uma reestruturação produtiva e para garantir uma socialização primária cidadã.

Em outras palavras, parte significativa da vulnerabilidade juvenil tem origem na infância. Os jovens em situação de precariedade, porém, podem beneficiar-se de uma nova estrutura produtiva que lhes assegure tempo livre, a ponto de garantir-lhes uma socialização secundária resiliente.

Registre-se, porém, que o tempo livre deve estar conjugado a incentivos emocionais, morais e econômicos para a formação de capital social, afetando o cerne do processo de distinção, que é o reconhecimento do sujeito como um cidadão, protagonista de sua história.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. Ser jovem no Brasil hoje: políticas e perfis da juventude brasileira. *Cadernos Adenauer*, v. 16, n. 1, p. 13-25, 2015.

BOURDIEU, P. Gostos de classe e estilos de vida. *In*: ORTIZ, R. **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1983. p. 82-121.

BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: EdUSP, 2007.

EVANS, P. O Estado como problema e solução. *Lua Nova*, n. 28-29, p. 107-157, 1993.

IBICT – INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA. **Biblioteca Digital de Teses e Dissertações**. 2018. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 12 out. 2018.

KOURY, M. G. P. Emoções e sociedade: um passeio na obra de Norbert Elias. *História: Questões & Debates*, n. 59, p. 79-98, 2013.

MARX, K. A lei geral da acumulação capitalista. *In*: MARX, K. **O Capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

PAIS, J. M. A construção sociológica da juventude: alguns contributos. **Análise Social**, v. XXV, n. 105-106, p. 139-165, 1990.

SETTON, M. D. J. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, n. 20, p. 60-154, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a05>. Acesso em: 22 out. 2017.

SILVA, C. R.; LOPES, R. E. Adolescência e juventude: entre conceitos e políticas públicas. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**, v. 17, n. 2, p. 87-106, 2009.

SOUZA, J. **A construção social da subcidadania: para uma sociologia política da modernidade periférica**. Belo Horizonte: EdUFMG, 2003.

SOUZA, J. **Ralé brasileira: quem é e como vive**. Belo Horizonte: EdUFMG, 2009.

SOUZA, J. (Sub)cidadania e naturalização da desigualdade: um estudo sobre o imaginário social na modernidade periférica. **Política & Trabalho**, n. 22, p. 67-96, 2005.

SPOSITO, M. P. **O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)**. Belo Horizonte: Argumentum, 2009. (Edivcere, v. 9).

UNESCO. **Políticas públicas de/para/com as juventudes**. Brasília: Unesco, 2004.

WEBER, M. Classe, Estamento e Partido. *In*: WEBER, M. **Ensaios de Sociologia**. Rio de Janeiro: LTC, 1982.



**POLÍTICAS PARA
JUVENTUDE: O ACESSO À
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
ENTRE A INCLUSÃO E A
EXCLUSÃO DA CIDADANIA**

Adriana Aparecida de Souza
Dante Henrique Moura

1 INTRODUÇÃO

Reflete-se, neste capítulo, sobre o acesso da juventude à Educação Profissional (EP) e sobre se esse acesso pode propiciar a inclusão desses sujeitos no mundo do trabalho. O estudo fundamenta-se no conceito de juventude e observa as implicações, para esses sujeitos, da legislação que regulamenta a Educação Profissional de Nível Médio (EPNM) no Brasil.

A reflexão ampara-se em autores como Moura (2008) e Frigotto (2001), que têm seus estudos vinculados à pesquisa histórico-crítica, com visão dialética da dinâmica social. Logo, analisam-se as políticas de EP norteadas por dados quantitativos relativos ao número de jovens matriculados na EPNM e daqueles que estão fora da escola.

Em pesquisa bibliográfica, debate-se o conceito de juventude, de políticas educacionais e, em específico, as políticas para EPNM, delineando o papel do Estado no atendimento a garantias legais para democratização do acesso à EP. Apresenta-se uma análise dos fundamentos da educação e de suas políticas de acesso a partir dos documentos legais, como o Estatuto da Juventude e o Plano Nacional de Educação (PNE), e de dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Apesar de, nos últimos anos, algumas políticas terem garantido o direito à educação para a juventude, há um grande contingente fora da escola, principalmente da EP, o que retira dos jovens o sonho de melhorias de condições de vida material e de existência.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE ACESSO AO TRABALHO E À EDUCAÇÃO

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). Outra razão para tal reconfiguração é a ampliação das políticas sociais focais que, para Kerstenetzky (2006), constituem-se em métodos alternativos ou complementares para a promoção dos direitos sociais.

É válido, então, sublinhar que as políticas sociais, de maneira geral, têm sido influenciadas por uma perspectiva focal, incorporando o conceito de vulnerabilidade social e suas interfaces em determinado território. Ambos – a ideia de vulnerabilidade e a de território – permitem um olhar que vai além da definição de classe social, que, via de regra, é mal compreendida pela institucionalidade brasileira, que costuma resumi-la à renda familiar.

A própria política brasileira para a juventude, conforme disposta no Estatuto, sugere que o grupo prioritário de jovens a ser atendido pelo Estado é aquele submetido às condições de vulnerabilidade social, cuja conceituação teve grande penetração na formulação de políticas sociais brasileiras no começo do século XXI, enquanto uma coalizão de centro-esquerda governava o país. Para Abramovay *et al.* (2002, p. 13), vulnerabilidade é

o resultado negativo da relação entre a disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos dos atores, sejam eles indivíduos ou grupos, e o acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas, culturais que provêm do Estado, do mercado e da sociedade.

A vulnerabilidade seria um conceito multidimensional e que englobaria um processo disruptivo, atingindo as minorias. Inclui-se, nesse processo, uma parcela relevante da juventude, que está envolta em incerteza e insegurança devido a suas condições objetivas de vida, que reproduzem um quadro de precariedade (ABRAMOVAY *et al.*, 2002). Nesse sentido, combater a vulnerabilidade é encontrar meios de promover a integração social.

Encontra-se, no Estatuto da Juventude, a determinação de que o território seja entendido como espaço de integra-

ção e a explicitação de que ao jovem é reconhecido o direito ao território. O Estatuto refere-se a “território de vulnerabilidade social”, delimitando-o como responsabilidade dos municípios e do Distrito Federal.

Tais modificações são importantes para a redefinição dos critérios de elegibilidade das políticas, pois a ideia de público-alvo está relacionada ao reconhecimento de determinado direito, complementada com a concepção de critérios de elegibilidade para que o indivíduo possa acessar tal direito.

Nesse contexto, o foco no público juvenil é motivado tanto pela análise dos dados demográficos, que revelam um alto índice de contingente juvenil na população brasileira, como pelo grande número de casos de violência envolvendo jovens no país. Essa realidade se apresenta enfática na segunda metade do século XX, durante a ditadura civil-militar instalada no país com o golpe de 1964. Com a criação da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), identificou-se um processo de ampliação da presença estatal na formação da política social que caracterizou o período autoritário pós-1964, quando os interesses das comunidades foram excluídos dos processos decisórios e submetidos a um controle sistemático, guiado pelos princípios da doutrina de segurança nacional, preconizada pela Escola Superior de Guerra (ESG) (EVANGELISTA, 2007).

Dessa maneira, verifica-se que se constrói uma percepção generalizadora da juventude que a estigmatiza, com destaque para aqueles setores que representam as características de vulnerabilidade, risco ou transgressão – ou seja, a juventude urbana popular.

Essa forma de pensar as ações dominou as décadas de 1980 e 1990, o que permitiu a problematização dessa vulnerabilidade da juventude pela opinião pública e, nesse sentido, a criação de ações por parte tanto do Estado como da sociedade civil. De acordo com Draibe (2005), a orientação neoliberal do governo de Fernando Henrique Cardoso era repassar a responsabilidade pela solução dos problemas

sociais para as entidades da sociedade civil, especialmente ONGs, que se tornaram interlocutores importantes na execução de programas e projetos definidos em âmbito governamental, em virtude de sua agilidade e da capacidade de resposta criativa aos problemas resultantes da vulnerabilidade da juventude.

De acordo com Bango (2003) e Abad (2003), as políticas de juventude dependem das diferentes concepções sobre a juventude, as quais, em consequência, também fundamentam as ações destinadas aos jovens. Desse modo, no contexto brasileiro, podemos observar, seguindo as ideias de Krauskopf (2003), quatro abordagens diferentes:

- a. **A juventude como período preparatório:** essa concepção entende a juventude como um período de transição entre a infância e a idade adulta e, para tanto, consideram-se necessárias políticas centradas na preparação para o mundo adulto – logo, ações que viabilizem a formação desses jovens. Nessa lógica, a política por excelência é a Educação. É importante frisar que esse enfoque assume uma perspectiva universalista, pois é fundamentado na ideia de que é dever do Estado garantir educação. De acordo com a autora, essa abordagem traz uma limitação, uma vez que não leva em consideração que a dimensão universal não está associada à ideia de um direito universal a ser garantido de forma específica segundo as distintas e desiguais situações em que vivem os jovens.
- b. **Juventude como etapa problemática:** essa perspectiva percebe o sujeito juvenil a partir dos problemas que ameaçam a ordem social ou desde o déficit nas manifestações de seu desenvolvimento. As questões que emergem são aquelas relativas a comportamentos de risco e transgressão.
- c. **O jovem como ator estratégico do desenvolvimento:** essa compreensão guia a formação de capital humano e social para enfrentar os problemas de exclusão social que ameaçam a sobrevivência da juventude. Nessa direção, os jovens são percebidos como solução dos problemas de desenvolvimento, como, por exemplo, os relativos a uma camada crescente de idosos. É nesse contexto que essa concepção avança no reconhecimento

dos jovens como atores dinâmicos da sociedade, com potencialidades para responder aos desafios colocados pelas inovações tecnológicas e transformações produtivas.

- d. **A juventude cidadã como sujeito de direitos:** essa perspectiva entende a juventude como etapa singular do desenvolvimento pessoal e social; logo, os jovens são considerados como sujeitos de direitos e deixam de ser definidos por sua incompletude. Assim, as políticas são centradas na geração e na construção de cidadania.

Nesse sentido, entende-se que o conceito de juventude envolve todo um contexto histórico, social e cultural da experiência humana. Logo, envolve uma parte importante do processo de construção da identidade dos sujeitos em sua individualidade e também em coletividade, bem como todo um conjunto geracional estabelecido no contexto das sociedades (BELLUZZO; VICTORINO, 2004).

Dessa forma, compreende-se que a juventude é uma etapa da vida na qual culmina o processo de socialização dos sujeitos, pois tal etapa prepara o indivíduo para a produção e reprodução da vida em sociedade (ABRAMO, 2005). Essa concepção tem influência muito forte nas sociedades ocidentais, arquitetadas sobre pilares capitalistas, nas quais a entrada no mundo do trabalho é questão *sine qua non* dos projetos de vida dos sujeitos sociais. Esse aspecto apresenta uma relação circular de fortalecimento mútuo com as políticas públicas, especialmente as de educação, de trabalho e de renda.

Pode-se depreender que, em todo o processo histórico da sociedade brasileira, foi caracterizada ou delegada aos jovens pobres a responsabilidade pela violência, pelo crime e pela vadiagem, ignorando que essa situação é influenciada pela desigualdade social, pela exclusão da classe trabalhadora dos bens de cidadania e por um sistema capitalista excludente e perverso, legitimado pelo Estado brasileiro. Esse descaso com os jovens foi fundado no que se denomina de violência juvenil, que assume diferentes feições:

crime organizado, guerra do tráfico, arrastões, entre outras. Nessa conjuntura, os jovens passam a ser protagonistas e também vítimas da violência que vem sendo construída historicamente.

Nesse sentido, Abramovay e Fefferman (2007) destacam que a relação de dominação no cotidiano dos jovens é marcada pela busca de um lugar no grupo, que é encontrado no tráfico de drogas, uma posição de destaque no contexto de vida dos jovens da periferia das grandes cidades. Logo, a relação de dominação a que esses jovens são submetidos na sociedade mostra como a falta de educação e de trabalho ou de formação para o trabalho afeta negativamente sua vida.

A concepção sobre os jovens passa a ser associada a categorias como rebeldia, aventura e falta de interesse, condição que é acirrada quando alguns grupos juvenis expressam atitudes que podem ressignificar normas e padrões sociais vigentes. No Brasil, há um crescente número de adolescentes em conflito com a lei. Evangelista (2007) mostra o número de adolescentes infratores internados para cumprir medidas socioeducativas. De acordo com esse autor, em uma pesquisa divulgada pela Secretaria de Direitos Humanos (SEDH), o total de internos no sistema socioeducativo cresceu 28% entre 2002 e 2006, período investigado pelo autor. Segundo ele, havia, no Brasil, nesse período, 15.426 jovens cumprindo pena com algum tipo de restrição, dos quais 68% em regime de internação. A violência constitui, assim, nessa perspectiva, toda uma justificativa para o que se institucionaliza nas ações de forma cristalizada.

Outro dado importante é o número de jovens entre 18 e 29 anos no sistema prisional. Segundo o Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (BRASIL, 2015), no ano de 2014, 56% da população carcerária no Brasil estava nessa faixa etária. Também é válido destacar que os apenados, em sua maioria (53%), possuíam apenas o Ensino Fundamental (EF) completo, o que reflete o desamparo desses jovens pelo governo, que não promove políticas públicas capazes de incluí-los no exercício da cidadania.

Nesse contexto, a sociedade brasileira enfrenta, na atualidade, uma crise na forma de educar e de compreender a relação entre formação/educação no processo de socialização em instituições sociais, como a escola. Portanto, acredita-se que é imperativa a constituição de políticas públicas estruturantes para a juventude brasileira, coerentes com a prática social dos jovens como forma de se expressarem no mundo social, garantindo-lhes o direito ao trabalho como forma ontocriativa da existência (SAVIANI, 1994).

Essa é uma problemática que tem relação direta ou indireta com a falta de uma Educação Profissional com qualidade referenciada para esses jovens. Essa afirmação corrobora resultados de estudos que reconhecem que os valores e costumes de uma sociedade influenciam a construção de comportamentos violentos, deixando vulneráveis as crianças e os jovens, o que afeta o seu crescimento e o seu desenvolvimento como seres humanos e sociais, portadores de sentido e de significados construídos nas relações sociais. Vê-se, portanto, a necessidade de uma educação, no país, que reviva os sentidos do trabalho para a existência humana.

Nesse sentido, é importante enfatizar também questões de acesso ao trabalho, pois é do trabalho que a população retira sua sobrevivência. De acordo com Gonzalez (2009), a juventude vem sofrendo com maior intensidade as influências das condições macroeconômicas das crises econômicas que atingem o Brasil. Segundo o autor, embora os jovens tenham as mesmas chances de entrar no emprego que os adultos, são os primeiros a sofrer os impactos da retração das vagas de emprego. Essas condições acabam atingindo muito mais os jovens de classe social mais pobre, pois esses têm maior probabilidade de abandonar a escola antes de concluírem os estudos, para entrar no mercado de trabalho.

O autor destaca ainda dois tipos de políticas para a juventude como tentativa de solucionar as altas taxas de desemprego juvenil. O primeiro tipo é constituído pelas políticas que retardam a entrada do jovem no emprego, prolongando a escolarização, enquanto o segundo tipo compõe-se das

que preparam os jovens para fazer a transição, procurando meios que facilitem seu ingresso no mercado de trabalho.

As pesquisas de Pochmann (2000, 2004) apresentam dados reveladores quanto às taxas de desemprego juvenil no Brasil. Na década de 1990, 62,2% do montante global dos que perderam emprego assalariado eram jovens. Essa realidade não mudou no século XXI, pelo contrário, intensificou-se ainda mais, pois atingiu de forma mais significativa a população de 18 a 24 anos. De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) – IBGE, no ano de 2014 a participação relativa do segmento etário de 15 a 24 anos no total da população economicamente ativa era de 25%, porém os jovens respondiam por 50% do desemprego nacional (IBGE, 2015).

Silva, Macedo e Figueiredo (2015) argumentam que as causas da elevada informalidade do trabalho dos jovens estão relacionadas a três questões: a) as características do perfil dos jovens, como a baixa escolaridade, a pouca qualificação e experiência, as dificuldades de conciliar estudo com trabalho, a falta de informação sobre postos e vagas no mercado de trabalho e a maior propensão dos jovens a aceitar condições precárias de emprego; b) questões estruturais, culturais e históricas, vinculadas ao modelo de desenvolvimento econômico e social do país; e c) insuficiência ou inadequação de políticas públicas de incentivo para a melhor inserção do jovem (SILVA; MACEDO; FIGUEIREDO, 2015).

Os autores enfatizam ainda que a diversidade de juventudes – dada por atributos como gênero, raça, condição social, situação do domicílio, entre outros – é desvelada nas desigualdades de acesso ao emprego formal e às melhores condições de trabalho. Nesse sentido, o entrelaçamento desses atributos tem forte impacto na qualidade da inserção dos jovens no mercado de trabalho.

Observa-se que as políticas educacionais são pedras angulares de um Estado Social, conforme reza a Constituição Federal brasileira de 1988. Também é mister entender que as atuais definições oficiais brasileiras sobre juventude su-

peram as orientações de organizações internacionais, pois, para a institucionalidade brasileira, jovem é o indivíduo cuja idade está no intervalo entre os 18 e os 29 anos (BRASIL, 2013), enquanto para a ONU, essa faixa contempla sujeitos dos 18 aos 24 anos.

As políticas educacionais brasileiras, via de regra, possuem duas inconsistências fundamentais: a) a baixa cobertura, sobretudo nos extremos – ensino infantil e ensinos técnico-profissionalizante e superior; e b) problema de efetividade, especialmente no que se refere à qualidade do ensino. Decidimos abordar a primeira inconsistência, que vem se constituindo como objeto de estudos bem como de revisão de procedimentos e de novas políticas ao longo das últimas décadas.

Assim, nos anos 1990, a expansão das matrículas, com centralidade no EF, deu-se pela regulação de arranjos federativos que desencadearam um processo de “descentralização induzida” (ARRETCHE, 1999). Nos cursos de EM integrados à EP, a ampliação das matrículas ocorreu por via da expansão da rede federal de Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Nesse sentido, Moura, Lima Filho e Silva (2015) destacam que essa mudança legal garantiu a presença do Estado brasileiro nas periferias das capitais e em regiões mais afastadas dos grandes centros urbanos por meio dos institutos federais, reconhecidos como instituições de qualidade. Assim, para os autores, essa ampliação traz possibilidades de muitos brasileiros terem acesso a uma educação de qualidade, visto que, atualmente, são poucas as redes estaduais com condições de garantir esse direito à população, apesar de sua responsabilidade com a universalização do acesso ao EM.

Refletir sobre EP é, *a priori*, pensar também que os jovens da classe trabalhadora poderiam ser os beneficiários dessa educação. Assim, a garantia dos direitos à educação pelo Estado brasileiro seria um meio de se respeitar e cumprir a responsabilidade de efetivação desse direito, mas isso

tem sido um desafio que parece inatingível, o que é objeto de estudos de intelectuais como Frigotto (2001), Moura (2008), Trevisan e Belen (2008), Secchi (2011), entre outros.

Desse modo, o texto constitucional relaciona profissionalização e educação com o desenvolvimento da pessoa humana, em toda sua potencialidade. Por conseguinte, o objetivo da profissionalização é educacional, visto que, além da sua especificidade, somamos outros valores que se sobrepõem ao mundo da educação pelo trabalho como garantia de bem-estar social dos sujeitos, direcionando-se sua finalidade para o exercício pleno da cidadania.

Os artigos 39 a 42 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) enfatizam que a EP deverá formar o indivíduo para a vida produtiva, isto é, a escola deve fornecer conhecimentos que tenham alguma utilidade para que o aluno possa atuar profissionalmente e participar da sociedade (BRASIL, 1996). A LDB incorpora, assim, o trabalho de forma irrestrita e universal, o que configura a integração da escola à comunidade e à vida social.

Em referência à EP, a LDB mostra que a função da escola é preparar os alunos com conhecimentos básicos sobre as profissões e sobre as perspectivas para o ingresso no mercado de trabalho. No entanto, a política de formação e qualificação profissional, segundo indicadores educacionais do próprio Governo Federal, tem sido insuficiente para atender às demandas da sociedade, notadamente as da população jovem, que carece dessa formação para garantia de sua subsistência. Assim, por si mesmo, o Estado se declara como ineficiente no que tange à garantia desse direito.

O Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852/2013) vem não apenas fortalecer o debate sobre as políticas públicas, mas também definir em que direcionamento devem ser executadas as ações do Estado para os jovens, pois tal estatuto define quais são os direitos desses sujeitos, informando as garantias e estabelecendo, ainda, entre as garantias já previstas pela Constituição, quais são as especificidades da juventude que precisam ser afirmadas. Entretanto, res-

saltamos que as políticas públicas não têm atendido às demandas dos jovens por EP. Ressalvamos também que algumas demandas que parecem ser sociais são demandas geradas pela própria organização da educação. Por exemplo, a oferta de EP como subsequente ao EM, que ratifica a “inclusão excludente” (KUENZER, 2006), pois, por meio dessa forma de oferta, os filhos da classe trabalhadora retornam à escola, mas sem mudança no nível de escolarização.

Dessa forma, não basta que os direitos à educação estejam declarados na Carta Magna, em legislações complementares e em legislações regulamentadoras de políticas educacionais se o Estado não institui ações políticas para garantir esses direitos.

Acredita-se que a EP integrada ao EM deveria ter como finalidade formar cidadãos para ingressarem no mundo e no mercado de trabalho, garantindo, assim, o direito à educação e o direito ao trabalho, especialmente para os jovens, em termos legais, na faixa etária entre os 18 e os 29 anos de idade, conforme o Estatuto da Juventude.

Dessa forma, enfatiza-se que o conceito de juventude se ampliou institucionalmente, de acordo com a literatura, devido a sua correlação com o conceito de vulnerabilidade social. A juventude, assim como os jovens com mais de 18 anos, ficou, por muito tempo, fora do escopo do debate social, político e científico, até meados dos anos 1990, quando o tema novamente emergiu da preocupação social devido às dificuldades de inserção e integração social vivenciadas pelos jovens.

Nesse sentido, as pesquisas enfatizam que a exclusão da juventude é consequência da crise do trabalho e do aumento da violência, o que impossibilita construir projetos de vida. Essa reconfiguração deve-se à ampliação das políticas sociais, que são métodos alternativos ou complementares que visam à promoção dos direitos sociais (KERSTENETZKY, 2006).

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) mostra que a educação é um direito universal e que cabe ao Estado e à

família promoverem-na, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. A educação é um direito fundamental de natureza social e está inelutavelmente relacionada ao mundo do trabalho. Logo, a formação e a qualificação para o trabalho podem se configurar como um problema social.

Oliveira (2012) destaca que a EP democrática e emancipatória é um elemento essencial à formação dos jovens e adultos e deve, portanto, integrar a educação dos jovens no EM.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na sociedade, a juventude enfrenta dois processos fundamentais para a configuração de seu ciclo de vida: a saída da escola e a entrada no mundo do trabalho, conforme apontam Camarano, Kanso e Mello (2006). Entende-se que os jovens são cidadãos que têm direito à educação de qualidade, em todos os seus níveis, adaptada às necessidades e especificidades da juventude, inclusive no período noturno – direito este garantido legalmente pelo Estatuto da Juventude.

Segundo Costa (2016), a realidade da juventude brasileira oferece um contexto muito precário para garantir o futuro dos jovens, pois cerca de 1,6 milhão de jovens entre 15 e 17 anos estão fora da escola. Somado a isso, temos apenas 55% dos alunos de 15 a 17 anos matriculados no EM. Entre os jovens de 18 a 24 anos, temos um total de 6,8 milhões que estão fora da escola sem terem completado o nível médio. Dos que estão na faixa etária entre 18 e 29 anos, 15,2 milhões não completaram a escolaridade básica.

A situação empregatícia dos jovens não é diferente, pois eles são os que mais sofrem com o desemprego: em 2013, enquanto a média nacional de desempregados era de 9,4%, o percentual entre os jovens de 15 a 29 anos chegava a 13%.

Além disso, 38% trabalhavam na informalidade e 21,1% recebiam menos de um salário mínimo (COSTA, 2016).

Esses dados apresentam o cenário em que vive a juventude brasileira e também justificam a necessidade de analisar as políticas implementadas para atender a esses sujeitos tão carentes de ações que garantam o acesso à educação e ao trabalho, para o exercício da cidadania.

De acordo com Gonzalez (2009), as políticas para a juventude que buscam melhorar essa realidade iniciaram na década de 1990, com a criação da qualificação profissional voltada para os jovens em situação de risco social por meio de cursos financiados pelo Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT). Entre os anos de 1995 e 2002, organizaram-se ações do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), que chegou a contar, no seu último ano, com 40% dos educandos na faixa etária entre 16 e 24 anos. Embora, em 2004, o Plano Nacional de Qualificação tenha superado os 50% dos atendidos na faixa etária mencionada, isso não representou um crescimento de fato, pois houve uma redução do número absoluto de jovens atendidos. Os cursos eram oferecidos por escolas de centrais sindicais e diversos tipos de ONGs destinadas a atender os estratos mais pobres das famílias trabalhadoras. Entretanto, esse modelo sofreu várias críticas em razão de sua baixa eficácia em garantir a colocação no mercado de trabalho, devido à curta duração dos cursos, à falta de articulação entre as instituições que forneciam o serviço que atendessem a elevação de escolaridade, além das próprias condições restritivas do mercado de trabalho.

De tal modo, dentro do quadro nacional, essa oferta ainda é insuficiente, principalmente se considerarmos a população nacional, os mais de 200 milhões de habitantes (IBGE, 2013) que precisam de mínimas condições de educação para ingressar, de forma digna e eficiente, no mercado de trabalho. Esses indícios já nos mostram como se encontra o acesso à EP, já que nos apontam que a política de

expansão da educação profissional e tecnológica atende minimamente à demanda à qual se destina.

Nesse contexto, destacam-se, neste estudo, as políticas implementadas e executadas de 2010 a 2016, constantes dos portais da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação (MEC) no ano de 2017, quais sejam:

- a. Política de expansão da oferta da EPT: Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), que congrega várias ações anteriores à sua criação e institui o Bolsa Formação, iniciativa que visa à qualificação e à habilitação de trabalhadores e estudantes brasileiros, constituindo foco de disputa pelos recursos públicos (Bolsa Formação, Rede e-Tec Brasil, Acordo de Gratuidade);
- b. Política de educação profissional e tecnológica articulada à Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), que objetiva ampliar a oferta de cursos de EPT para jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de escolarização na idade certa, associando a formação profissional à elevação de escolaridade.

Considerou-se também a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que, de 2010 a 2016, aumentou de 356 para 644 a quantidade de campi espalhados pelo Brasil¹. Essa expansão, apesar de ser uma política de Estado implantada de forma estruturante em todo o país, não foi suficiente, em número de matrículas, para a inclusão dos jovens em idade escolar no EM, já que, em 2010, o Brasil tinha 16.990.870 jovens com idades entre 15 e 19 anos, e que, desses, 1.727.523 estavam fora da escola. Dados do INEP (2017) mostram que houve, entre os anos 2010 e 2014, uma evolução de matrículas na EP em suas formas de oferta concomitante e subsequente

1 Informações consultadas em <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 3 maio 2018.

ao ensino médio (de 924.670 para 1.374.569), com ligeiro decréscimo em 2016 (1.210.603).

Ao analisar a evolução do número de matrículas na EP, no contexto brasileiro, observou-se um aumento significativo, de 76,4%. Contudo, ao se considerar a projeção da população para 2016, percebeu-se a necessidade de um aumento ainda maior na oferta dessa modalidade de ensino para a promoção do direito à educação e ao trabalho, de modo a garantir que os jovens das classes pobres possam ter acesso ao mundo do trabalho em melhores condições de paridade com os das classes consideradas médias e altas.

Para o ano de 2016, o IBGE (2013) estimou a população jovem e adulta (dos 15 aos 29 anos de idade) em 51,3 milhões, mas a rede pública de EP ofertou 1.097.473 matrículas e a rede privada, 761.531 (INEP, 2017), o que totaliza 1.859.004 matrículas, nas formas concomitante, subsequente e integrada ao EM (incluindo curso normal ou magistério, Proeja e Proeja FIC), insuficientes, portanto, para a população jovem daquele ano.

Como a educação é o meio primordial para a formação dos jovens, é necessária, para melhorar as condições de subsistência desses sujeitos, a oferta da EP articulada com as mudanças presentes no mundo do trabalho. Portanto, é fundamental uma proposta de formação que enfatize a transformação da realidade e a inclusão dos que estão excluídos do direito à produção material e cultural, que garanta o exercício do direito à cidadania de fato.

De acordo com os dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2017 (CRUZ; MONTEIRO, 2017), tínhamos 1,7 milhão de jovens de 15 a 17 anos que não estavam matriculados no EM, cuja taxa líquida de matrícula estava em 62,7%; isso significa que a educação, nessa fase, está longe de ser universal.

Entende-se que os estudos sobre políticas públicas são importantes para a compreensão de seu sucesso ou de seu fracasso, pois são fundamentais para o melhoramento do desempenho da administração pública, o que demanda

apreender o “Estado em ação” (TREVISAN; BELEN, 2008). Entretanto, percebe-se que as políticas públicas não atendem às demandas da juventude por educação profissional. Essa realidade é agravada pelo fato de que algumas demandas, embora sejam apresentadas como demandas sociais, não o são, mas são geradas pela própria organização da educação – temos como exemplo a educação profissional na modalidade subsequente ao ensino médio. Assim, compromete-se não apenas a formação do jovem como cidadão crítico, mas também a qualidade de sua vida social.

Entende-se, assim, que Educação representa o que pode ser feito para desenvolver o ser humano e, nesse sentido, representa a instrução e o desenvolvimento de competências e habilidades. Frigotto (2001) corrobora esse pensamento quando argumenta que, para possibilitar a mudança social, é preciso que a educação seja apreendida em uma dimensão ontológica e histórica, de modo que permita a formação de um sujeito autônomo e crítico de sua realidade social, econômica, política e cultural. Isto é, um ser que consiga transformar sua realidade para alcançar uma sociedade justa e igualitária. Para tanto, as políticas públicas, como ações de Estado, precisam atender às demandas de uma forma igualitária, reparadora e justa, baseada em indicadores e conforme o contexto social demandado.

Esses dados mostram a necessidade de confrontar, na pesquisa, informações de indicadores oficiais para sedimentar a análise argumentativa de forma contextualizada com a realidade. Moura (2008) defende a importância de aproximar mais a ação de cada instituição de EP do seu entorno para que estas possam penetrar mais na realidade social, econômica e laboral, visando, assim, contribuir para a transformação dessa realidade. O autor enfatiza ainda que é necessário estabelecer um diálogo social, que envolva as instituições e as áreas de conhecimento como a sociologia, a educação, a psicologia e a economia, bem como sindicatos, sociedade civil e a organização empresarial.

Nessa direção, o diálogo favoreceria essas instituições, que compreenderiam de uma forma mais profunda a realidade socioeconômica. Logo, poderiam atender às demandas e potencializar processos voltados para a transformação da realidade socioeconômica e cultural, garantindo aos jovens seus direitos constitucionais. Isso implica não apenas reformular currículos e formas de oferta, ou deixar de oferecer tais ou quais disciplinas – como proposto na nova reforma do Ensino Médio com a Lei nº 13.415, de 2017, que, segundo Moura e Lima Filho (2017), integra uma racionalidade voltada a reconfigurar o Estado brasileiro em direção a uma nova fase de regressão social. Implica também assumir uma postura mais responsável com as causas históricas que fazem dos jovens as vítimas mais afetadas pelo sistema capitalista implantado no Brasil.

Desse modo, é importante levar em consideração a heterogeneidade das experiências juvenis com relação à escolarização e ao trabalho no Brasil, que permite compreender tanto o momento em que se dá a inserção desses jovens no mundo do trabalho quanto os resultados dessa inserção. Independentemente de seu formato, essas iniciativas de formação profissional são voltadas para facilitar a integração dos jovens ao mundo do trabalho. Todavia, essa integração é influenciada pelos momentos de baixo crescimento do emprego, principalmente em relação aos jovens que deixam a escola antes de concluir os estudos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observa-se que deve existir a continuidade das políticas focais no sentido de implementação das ações do Estado, assegurando maior eficiência das políticas públicas de educação e garantindo aos vulneráveis a possibilidade de atingir os critérios de elegibilidade para o ingresso no EM integrado à EP, bem como para a inclusão dos jovens no contexto de cidadania plena.

Desse modo, os objetivos e finalidades atribuídos ao EM seguem oscilando entre os estudos ditos propedêuticos, de formação geral, e aqueles profissionalizantes, de formação específica, evidenciando-se as disputas sociais em torno de distintos direcionamentos para a formação dos trabalhadores.

O acesso não depende, portanto, meramente da ampliação do público-alvo ou da taxa bruta de matrícula. Tão importante quanto ofertar vagas é garantir que os educandos atendam plenamente aos critérios de elegibilidade para o ingresso no EM como também garantir-lhes a permanência, a fim de que possam exercer sua cidadania e o acesso à educação e ao trabalho para conquistarem seu espaço na sociedade.

Chama atenção que, embora nos últimos anos tenha ocorrido um aumento das matrículas nas instituições públicas de ensino, esse aumento não garantiu nem a igualdade nem a universalidade da educação para os jovens. Resta saber se esse é um quadro conjuntural ou se representa a desistência do governo brasileiro de investir na expansão da sua rede pública.

Para finalizar, é importante destacar que o investimento e a melhoria na qualidade do EM são urgentes, mas deve-se ter clareza também de que o avanço dos indicadores dependerá, em boa medida, do aperfeiçoamento da primeira etapa da Educação Básica desde os primeiros anos.

REFERÊNCIAS

ABAD, M. Crítica política das políticas de juventude. *In*: FREITAS, M. V.; PAPA, F. C. (org.). **Políticas públicas: juventude em pauta**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 35-55.

ABRAMO, H. W. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. *In*: FREITAS, M. V. (org.). **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. 2. ed. São Paulo: Ação Educativa, [2005]. p. 19-39. Disponível em: <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/05623.pdf>. Acesso em: 22 out. 2017.

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G.; PINHEIRO, L. C.; LIMA, F. S.; MARTINELLI, C. C. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas**. Brasília: UNESCO: BID, 2002.

ABRAMOVAY, M.; FEFFERMAN, M. **Juventude e sociabilidade: vivendo uma cultura de violência**. Brasília: UNESCO, 2007.

ARRETCHE, M. T. S. Políticas sociais no Brasil: descentralização em um Estado federativo. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 14, n. 40, p. 111-141, 1999.

BANGO, J. Políticas de juventude na América Latina: identificação de desafios. *In*: FREITAS, M. V.; PAPA, F. C. (org.). **Políticas públicas: juventude em pauta**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 20-43.

BELLUZZO, L.; VICTORINO, R. C. A juventude nos caminhos da ação pública. *São Paulo em Perspectiva*, v. 18, n. 4, p. 8-19, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, [1988]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 11 jul. 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 out. 2014.

BRASIL. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude [...]. Brasília: Presidência da República, [2013]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm. Acesso em: 22 out. 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [...]; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Presidência da República, [2017]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 9 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Justiça. Departamento Penitenciário Nacional. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias - INFOPEN - Junho de 2015**. Brasília: Ministério da Justiça, 2015.

CAMARANO, A. A.; KANSO, S.; MELLO, J. L. Transição para a vida adulta: mudanças por período e coorte. *In*: CAMARANO, A. A. (org.). **Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?** Rio de Janeiro: Ipea, 2006. p. 95-135.

COSTA, F. **Políticas públicas de trabalho, emprego e renda para a juventude**. Brasília: Ministério do Trabalho, 2016. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/documentos-1/apresentacoes-de-audiencias-e-seminarios/apresentacao-flavio-jose-mte-21-06-16>. Acesso em: 11 set. 2017.

CRUZ, P.; MONTEIRO, L. (org.). **Anuário Brasileiro da Educação Básica**: 2017. São Paulo: Moderna, 2017. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2018/07/anuario_brasileiro_da_educacao_basica_2017_com_marcadores.pdf. Acesso em: 10 set. 2018.

DRAIBE, S. Virtudes e limites da cooperação descentralizada em prol da coesão social e do enfrentamento da pobreza: reflexões e recomendações. **Caderno de Pesquisa NEPP nº 64**. Campinas: UNICAMP, 2005.

EVANGELISTA, D. O. Sem eira, nem beira: adolescente em conflito com a lei e as políticas públicas de atendimento. **Inter-legere**, ano 1, n. 1, p. 1-20, jan./jul. 2007.

FRIGOTTO, G. Educação e trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **Perspectiva**, v. 19, n. 1, p. 71-87, jan./jun. 2001.

GONZALEZ, R. Políticas de emprego para jovens: entrar no mercado de trabalho é a saída? *In*: CASTRO, J. A.; AQUINO, L. M. C.; ANDRADE, C. C. (org.). **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília: Ipea, 2009. p. 109-128.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Projeção da População**. 2013. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/projecao_da_populacao/2013/default_tab.shtm. Acesso em: 14 jan. 2016.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: síntese de indicadores 2014**. Rio de Janeiro: IBGE, 2015. Disponível em: <https://>

biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv94935.pdf. Acesso em: 19 out. 2017.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo escolar da educação básica 2016**: notas estatísticas. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf. Acesso em: 22 out. 2017.

KERSTENETZKY, C. L. Políticas sociais: focalização ou universalização? **Revista de Economia Política**, v. 26, n. 4 (104), p. 564-574, out./dez. 2006.

KRAUSKOPF, D. (coord.). **Políticas de juventud en Centroamerica**. San José (Costa Rica): Primeira Década, 2003. p. 8-25.

KUENZER, A. Z. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 96 - Especial, p. 877-910, out. 2006.

MOURA, D. H. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, jun., p. 23-38, 2008.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L. A reforma do Ensino Médio: regressão de direitos sociais. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p. 109-129, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/760>. Acesso em: 10 jul. 2017.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, out./dez. 2015.

OLIVEIRA, R. Por uma educação profissional democrática e emancipatória. *In*: OLIVEIRA, R. (org.) **Jovens, Ensino Médio e Educação Profissional**: políticas públicas em debate. Campinas: Papirus, 2012. p. 51-73.

POCHMANN, M. **A batalha pelo primeiro emprego**: a situação atual do jovem e as perspectivas no mercado de trabalho brasileiro. São Paulo: Publisher Brasil, 2000.

POCHMANN, M. Educação e trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa? *Educação & Sociedade*, v. 25, n. 87, p. 383-399, maio/ago. 2004.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. *In*: FERRETTI, C. J. *et al.* (org.) **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 151-166.

SECCHI, L. **Políticas públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

SILVA, E. R. A.; MACEDO, D. M. B.; FIGUEIREDO, M. M. A. (org.). **Conciliação dos estudos, trabalho e vida familiar na juventude brasileira**. Brasília: Organização Internacional do Trabalho (OIT): Escritório no Brasil; Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), 2015.

TREVISAN, A. P.; BELEN, H. M. V. Avaliação de políticas públicas: uma revisão teórica de um campo em construção. *Revista de Administração Pública*, v. 42, n. 3, p. 529-550, maio/jun. 2008.



**FORMAÇÃO HUMANA NAS
POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL NO ENSINO
MÉDIO INTEGRADO DO
INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO AMAPÁ**



Crislaine Cassiano Drago
Dante Henrique Moura

1 INTRODUÇÃO

O presente capítulo é resultante de pesquisa de mestrado de mesmo título, que teve por objetivo analisar quais concepções de formação poderiam estar presentes nas políticas de educação profissional (EP) brasileiras e como essas estariam materializadas no Ensino Médio Integrado (EMI) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP) – Campus Macapá.

Convém assinalar que as análises das políticas de EP, neste capítulo, têm como recorte temporal o início dos anos 2000 até o ano de 2016, razão pela qual não estão aqui incluídas discussões acerca dos possíveis impactos causados pela reforma do EM, implementada no final de 2016 pelo governo do presidente Michel Temer, momento importante, embora negativo, para as políticas de EM e de EP.

Entende-se que as concepções de formação humana presentes nos documentos orientadores da política e, conseqüentemente, do fazer cotidiano da instituição pesquisada expressam as forças sociais em disputa no processo histórico de elaboração e implementação das políticas educacionais e sua apropriação pelos sujeitos responsáveis por sua execução.

Não se pode, pois, desconsiderar as relações sociais, econômicas e políticas estabelecidas no momento histórico em que são geradas e implementadas essas políticas. Nesse sentido, entende-se que, na sociedade de classes, as formas de organização do trabalho e as demandas para a formação dos trabalhadores são determinações que influenciam profundamente a elaboração das políticas educacionais.

Entende-se, ainda, que a divisão social assim como a divisão do trabalho são produtos dos modelos de regulação construídos no interior do sistema capitalista de produção, responsáveis não só pela mudança dos processos de fabricação das mercadorias e pela transformação do trabalho, mas também pela transformação da sociedade como um todo.

Desse modo, com o regime de acumulação estruturado na adoção de formas flexíveis de produção, gestaram-se profundas mudanças na organização e nas relações de trabalho, caracterizadas pela perda de direitos, pela terceirização e por uma crescente precarização dos direitos trabalhistas. Assim, quanto mais flexível se torna o regime de acumulação, mais precarizadas ficam as relações de trabalho.

Nesse contexto, de um lado, a educação como um todo e, em especial, a EP são exploradas pelo sistema capitalista como instrumentos capazes de prover a mão de obra necessária ao atendimento de suas demandas e, ao mesmo tempo, vendidas aos trabalhadores como sendo capazes de promover sua inserção no mercado. Por outro lado, educadores, pesquisadores progressistas, instituições e entidades ligadas às lutas dos trabalhadores defendem a EP como um caminho para a formação integral dos trabalhadores e para sua emancipação.

Dessa forma, encontram-se presentes nas políticas de EP concepções distintas de formação humana e de integração entre educação básica (EB) e EP. A presença desses modelos evidencia que não há consenso acerca do tipo de educação a ser ofertada no país, permanecendo, na legislação educacional brasileira, um discurso contraditório a esse respeito.

Nesse sentido, discute-se primeiramente neste capítulo quais as concepções de formação humana presentes nos documentos orientadores das políticas de EP. Em seguida, apresenta-se a metodologia utilizada no desenvolvimento da pesquisa, bem como os resultados alcançados, realizando-se a discussão sobre as concepções de formação presentes nos documentos do EMI e nas falas dos sujeitos pesquisados no IFAP – Campus Macapá, para se encerrar com as considerações finais.

2 AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E AS CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO HUMANA A PARTIR DOS ANOS 2000

As políticas educacionais são aqui entendidas como ações de Estado¹ que necessitam ser analisadas em seu contexto mais amplo, pois “representam a materialidade da intervenção do Estado ou o ‘Estado em ação’” (AZEVEDO, 2004, p. 5). Assim, os programas e ações educacionais são parte integrante de um conjunto mais amplo de políticas governamentais estabelecidas na relação com a sociedade civil e marcadas por uma determinada abordagem orientadora, apesar do recorrente discurso de neutralidade que permeia essas ações.

Enquanto ações de Estado, as políticas são influenciadas e até determinadas pelos interesses político-econômicos dos grupos dominantes na estrutura estatal. Porém, isso não ocorre sem a resistência dos grupos contra-hegemônicos ao longo do ciclo de definição de agendas, elaboração, implementação e gestão das políticas públicas no país. Como consequência dessas disputas, as políticas não são homogêneas, mas difusas e contraditórias, especialmente na esfera educacional.

Dessa forma, as disputas entre concepções educacionais distintas já se encontravam presentes desde o processo de elaboração da LDB de 1996. Segundo Moura (2013b), na gênese da LDB, encontrava-se, de um lado, a defesa da EB integrada a uma formação geral para o trabalho, mas não profissionalizante, ou seja, na perspectiva da politécnica;

1 Utiliza-se aqui a concepção gramsciana de Estado ampliado, na qual a superestrutura é composta por duas forças distintas: de um lado, a sociedade política (estrutura estatal em si; Estado em sentido restrito – poder coercitivo); e, de outro, a sociedade civil, representada pelas organizações que a representam (escolas, igrejas, partidos políticos, sindicatos etc.). Nessa concepção, essas duas forças buscam estabelecer posições: estado estrito por meio da coerção e sociedade civil por meio da luta pela sua hegemonia. Para maior aprofundamento sobre o conceito de Estado ampliado de Gramsci, ver “Maquiavel, a política e o Estado moderno” e “Cadernos do Cárcere” (vol. 3).

e, de outro, a defesa da separação entre EM e EP, de cunho pragmático e que previa itinerários formativos distintos para cada fração do público a que se destinava.

O resultado desse embate não foi esclarecido pela lei, pois o texto publicado em 1996 foi ambíguo ao não explicitar claramente a relação entre EM e EP. Somente em 1997, o Decreto nº 2.208 aclarou essa relação, determinando a separação obrigatória entre o EM e os cursos técnicos, revigorando a dualidade estrutural. Esse dispositivo intensificou a polêmica e provocou uma forte crítica do meio acadêmico, mantendo-se em vigor de 1997 a 2004, contribuindo, juntamente com outras medidas do governo do presidente FHC, para um grande retrocesso na educação brasileira, especialmente no EM e na EP (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012; MOURA, 2013b).

Tal legislação somente foi revogada em 2004, por meio do Decreto nº 5.154, no primeiro mandato do presidente Lula, a partir de intensas discussões e debates, em que se chegou a uma síntese considerada possível para aquele momento histórico, mesmo não sendo a desejada pelos defensores de nenhuma das concepções citadas.

A respeito dos possíveis avanços que a vigência do novo decreto representava, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 27) avaliaram à época que “ou interpretamos o decreto como um ganho político e, também, como sinalização de mudanças pelos que não querem se identificar com o *status quo*, ou será apropriado pelo conservadorismo, pelos interesses definidos pelo mercado”.

Nesse contexto, no início dos anos 2000, ocorreu uma série de ações governamentais com o intuito de promover a expansão da EP. O lançamento do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, em 2005, constituiu um dos principais marcos dessas ações. O Plano previa, em sua primeira fase, a construção de 65 novas unidades escolares. Em 2007, o plano de expansão passou a fazer parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), prevendo, na Fase II, a construção de mais 150

unidades escolares. Ao final da Fase III, chegou-se à marca de 644 unidades, em 2016².

O principal objetivo da expansão era promover o aumento do número de matrículas na EP, especialmente no EMI. No entanto, ao mesmo tempo, o Governo Federal pulverizou essa expansão ao lançar vários programas distintos, distanciando-se da priorização do EMI anunciada inicialmente.

Um dos marcos dessa política contrária ao EMI é a instituição do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), criado por meio da Lei nº 12.513/2011, que acabou por reunir várias ações dispersas ou que faziam parte de outros programas, como a parceria com o Sistema S para a oferta de cursos de curta duração, a utilização da Rede e-TEC para a oferta de cursos à distância e a utilização do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (Sistec) para cadastro e acompanhamento dos cursos e o pagamento de auxílios aos cursistas por meio do Bolsa-Formação. Mais tarde, integrou ainda o Programa Mulheres Mil. Dessa forma, o Pronatec ficou conhecido como um programa guarda-chuva, por agregar diferentes ações em um mesmo pacote como tentativa de dar mais organicidade às diversas ações da política de EP.

Por outro lado, entre os programas destinados ao fortalecimento do EMI, merece destaque o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), inicialmente lançado em 2005 por meio do Decreto nº 5.478 e reformulado em 2006, por meio do Decreto nº 5.840. O PROEJA instituiu a obrigatoriedade de que 10% das vagas nas instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (doravante apenas Rede Federal) fossem destinadas ao EMI na modalidade EJA.

2 Dados apresentados no Portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 12 abr. 2017.

Outra ação que merece destaque na política de expansão da EP é a publicação da Lei nº 11.892/2008, que instituiu a Rede Federal e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Da mesma forma que os demais programas criados, o objetivo inicial da Lei era promover o fortalecimento do EMI no país e a consequente expansão da qualificação profissional demandada pela população trabalhadora.

Assim, a Rede Federal teria como principal objetivo acolher o público trabalhador marginalizado das políticas de formação, além de desenvolver a pesquisa aplicada e promover a democratização do conhecimento. Para Schwede (2015), o processo de criação dos IFs está entre as ações conciliadoras adotadas pelo governo do presidente Lula, constituindo-se como uma tentativa de atender às demandas da classe trabalhadora por formação profissional e, ao mesmo tempo, às demandas de formação de força de trabalho para o mercado.

O que se pretende destacar é que as diversas ações e programas planejados e executados pelo Governo Federal no intuito de promover a expansão da EP trazem consigo movimentos contraditórios, explicitando concepções e objetivos de formação distintos, de acordo com os interesses dos grupos sociais que participavam (ou eram excluídos) do processo de redimensionamento da política educacional brasileira. Segundo Araujo e Rodrigues (2011), a educação de modo geral e a EP em especial são campos de disputa em que predominam, de um lado, abordagens que buscam a conformação dos seres humanos à lógica da sociedade do capital; e, de outro, ações que buscam a transformação social, visando à superação desse modo de produção.

Nesse sentido, a formação demandada pela reestruturação produtiva faz com que a noção de competência comece a se tornar central na prática educativa, deslocando o eixo da aprendizagem dos conteúdos para o saber/fazer do aluno e assumindo, principalmente no âmbito da EP, um caráter utilitarista e de treinamento. Segundo Ramos (2008),

a noção de competência, ao ser utilizada no âmbito do trabalho, busca designar os conteúdos de cada função em uma organização, e a transferência desses conteúdos para a formação, com base nas competências que se pretende desenvolver nos estudantes, deu origem à chamada pedagogia das competências.

Nas políticas de EP dos anos 1990, já se encontram muitas alusões à noção de competência, embora essas políticas não se refiram a ela diretamente como uma pedagogia a ser adotada nas escolas. Essa referência pode ser encontrada já na LDB publicada em 1996, marco delimitador e regulador das políticas da década seguinte, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM), instituídas por meio da Resolução CNE/CEB nº 6/2012. A título de exemplo, cita-se o artigo 5º da Resolução, no qual se afirma que os cursos técnicos de nível médio “têm por finalidade proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania [...]” (BRASIL, 2012b, p. 2).

Nesse e em outros documentos, pode-se observar a importância dada às competências, tornadas equivalentes aos conhecimentos que deveriam ser apropriados pelos estudantes. A aprendizagem por competências é, então, apontada como uma das finalidades e um dos princípios norteadores dos cursos técnicos de nível médio, sendo as competências incluídas como um dos requisitos necessários ao exercício de uma profissão e como condição de cidadania, além de se constituírem em um dos aspectos a serem contemplados pelo perfil profissional dos concluintes dos cursos.

No entanto, essa concepção pragmatista e utilitarista não se apresenta como a única forma possível de se compreender os processos de formação humana. A fim de se contrapor a essa concepção, constroem-se formas contra-hegemônicas que compreendem os processos formativos a partir da perspectiva de formação integral, a serviço da emancipação humana e da transformação da

realidade social. Essas concepções, de base progressista, fundamentam-se numa lógica marxiana de pensar o mundo, as relações humanas e, conseqüentemente, a educação.

Dessa forma, coaduna-se, neste capítulo, com o entendimento construído por Saviani (2003), que, refletindo acerca do conceito de politecnicidade, retoma essa noção como derivada da questão do trabalho, entendido como princípio educativo. A noção de politecnicidade busca, assim, a superação das dicotomias entre trabalho manual e intelectual e entre formação geral e profissional, concebendo a educação como um processo inteiro que envolve e integra as diversas dimensões da vida humana sem hierarquizá-las (SAVIANI, 2003).

Nesse sentido, não basta apenas formar para a execução pura e simples de atividades rotineiras; é necessário formar também para a cidadania, para o desenvolvimento do ser enquanto pessoa humana, enquanto indivíduo inserido em uma gama de relações políticas e sociais. É, pois, um tipo de formação que vai além da qualificação para o trabalho. Trata-se de construir um tipo de educação, de modo geral, e de ensino médio, em particular, fundamentado em um projeto emancipatório da classe trabalhadora, com vistas a promover a superação das desigualdades, não só educacionais, mas da sociedade como um todo.

O EMI se constitui, nessa perspectiva, em um desafio, um tipo de EM que pode ser concretizado na atualidade, sendo, porém, aceito como algo provisório e possível, até que a utopia de uma educação politécnica para todos possa ser materializada. Nessa utopia, o acesso à educação pública, gratuita, omnilateral e de qualidade referenciada, capaz de desenvolver o ser humano em sua integralidade, será direito garantido de todos os jovens no EM, numa sociedade marcada pela justiça e pela igualdade social. Enquanto a utopia não se realiza, pode-se buscar o possível: a instituição do EMI como uma política pública de larga escala, o que já se constitui um grande desafio.

O que se deve ter claro é que, independentemente da forma como o EM é ofertado, integrado ou não à EP, ele pode

assumir tanto uma concepção de formação humana integral, como uma de desenvolvimento de habilidades e competências para a empregabilidade. Pode-se mesmo encontrar experiências que desenvolvam uma versão de alguma forma híbrida, que integre elementos dessas duas concepções ou de outras ainda não abordadas. Isso acontece como resultado do movimento dialético de contradição presente na realidade objetiva na qual estão inseridas as escolas.

Nesse sentido, buscou-se, por meio da pesquisa realizada, analisar como as concepções de formação humana presentes e expressas nas orientações normativas das políticas de EP são materializadas nos documentos orientadores e nas falas de gestores, equipe pedagógica, docentes e estudantes do EMI no IFAP – Campus Macapá, onde se desenvolveu a pesquisa.

3 METODOLOGIA

A fim de encontrar respostas para o problema anunciado, a pesquisa fundamentou-se no método histórico-dialético, cuja categoria-chave é a contradição, existente em todos os fenômenos. A contradição aqui é entendida como a tensão existente entre polos contrários e antagônicos, e seu movimento se encaminha para a sua superação e para a criação de novas contradições, constituindo-se, assim, o movimento da história.

Trata-se ainda de uma abordagem qualitativa, que busca valorizar a ação do sujeito pesquisador no processo de análise e interpretação dos dados coletados, reconhecendo a impossibilidade de os métodos quantitativos revelarem a essência dos fenômenos.

A pesquisa é delineada como um estudo bibliográfico, documental e empírico. No estudo bibliográfico, entre os autores que discutem as políticas de EP e as concepções de formação humana, foram estudadas as obras de Ciavatta (2008); Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012); Moura (2013a; 2013b); e Ramos (2008).

Além do estudo e análise das fontes bibliográficas, procedeu-se a um estudo empírico, que se desdobrou em duas partes: a análise dos documentos norteadores da política educacional e do EMI no IFAP e o contato direto com os sujeitos participantes do EMI na Instituição (estudantes, professores, gestores e equipe pedagógica).

A análise das normativas e orientações constantes nos documentos oficiais expedidos pelo Governo Federal, por meio do Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), bem como dos documentos produzidos pelo IFAP, foi indispensável para a compreensão das concepções de formação humana presentes na política de EP e no EMI da Instituição e teve como objetivo a identificação de possíveis similaridades e discrepâncias entre o que foi expresso no processo de planejamento da política e sua materialização no âmbito da Instituição.

Entre os documentos que regulamentam a EP, foram utilizados, neste trabalho, a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; o Decreto nº 5.154/2004, que regulamenta o parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394/1996; a Lei nº 11.892/2008, que institui a Rede Federal e cria os Institutos Federais; as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 2/2012); as DCNEPTNM (Resolução CNE/CEB nº 6/2012); assim como o Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2007).

Em relação aos documentos expedidos pelo IFAP, foram analisados o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), parte integrante do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2010-2014; a Regulamentação do EMI; e os planos de curso do EMI. Esses documentos foram selecionados por conterem os principais elementos norteadores do EMI, sendo, portanto, fundamentais para identificar as concepções de formação adotadas ou, pelo menos, anunciadas na Instituição.

Após a construção do referencial teórico e da análise documental, tornou-se necessário estabelecer um diálogo

direto com os sujeitos da pesquisa, que contou com 158 sujeitos, sendo 115 estudantes, 35 docentes, 4 membros da equipe pedagógica e 4 membros da equipe gestora. O contato com os sujeitos se deu nos meses de maio e junho de 2017, por meio de questionários e entrevistas semiestruturados.

Os questionários para estudantes e docentes eram compostos basicamente pelos mesmos itens. O questionário aplicado aos estudantes continha 16 itens e direcionava-se às quatro turmas do 4º ano, pelo fato de seus integrantes já estarem no final do período formativo do curso, terem mais maturidade e um tempo maior de vivência na Instituição. Responderam ao questionário 27 estudantes do curso de Alimentos, 32 de Edificações, 22 de Mineração e 34 de Redes de Computadores, somando 115 respondentes.

A aplicação nas turmas se deu após contato prévio com as coordenações de curso, com o setor pedagógico e com professores. Nos dias e horários combinados, salvo alguns reagendamentos por motivos diversos, procedeu-se à visita às salas de aula, nas quais, num primeiro momento, explicava-se aos alunos o objetivo da pesquisa e apresentava-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), por meio do qual o estudante concordava em fornecer as informações solicitadas.

Foram ainda aplicados questionários a 35 docentes, dos quais 20 eram licenciados e 15 não licenciados (bacharéis e tecnólogos). O questionário foi construído utilizando-se a ferramenta de formulários do Google Docs e enviado, juntamente com o TCLE, para 80 docentes que atuavam no EMI no ano letivo de 2017, dos quais apenas 35 concordaram em participar da pesquisa.

As entrevistas constituíram o segundo instrumento de coleta de dados e foram realizadas com 8 servidores do *campus*, sendo 4 da equipe pedagógica, responsáveis diretamente pelo acompanhamento dos estudantes do EMI, e 4 servidores que ocupavam cargos de gestão no *campus*. Todos

também assinaram o TCLE e tiveram suas entrevistas gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas e catalogadas.

É importante destacar que se buscou preservar a identidade dos sujeitos participantes. Desse modo, sua identificação se deu por meio de códigos contendo letras, relacionadas à atividade do sujeito, e números, relacionados à quantidade de sujeitos de cada grupo, o que, além de preservar a identidade dos sujeitos, facilitou o processo de organização e tabulação dos dados.

A análise das concepções dos sujeitos foi realizada tendo como base os itens formulados a partir do estudo teórico das concepções de formação humana, tanto na lógica pragmata como na lógica emancipatória, o que proporcionou cinco categorias de análise: 1) ensino médio integrado; 2) formação humana integral; 3) trabalho como princípio educativo; 4) importância da educação profissional para a formação dos estudantes; e, por fim, 5) relação entre EMI e continuidade de estudos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos documentos orientadores da política de EP revelou, como já foi dito, a presença de concepções de formação humana distintas e antagônicas. Essas concepções eram estabelecidas de acordo com o grupo (hegemônico ou contra-hegemônico) com maior capacidade de influência no processo de definição da agenda governamental, bem como na elaboração e implantação das ações e programas que constituíam a política educacional.

Assim é que, por um lado, grupos ligados aos interesses do mercado agem em função do estabelecimento de uma política educacional que atenda às demandas por uma formação utilitarista e pragmática, enquanto, de outro lado, grupos que lutam a favor dos interesses da classe trabalhadora buscam a instituição da formação humana integral, para além da pura instrumentalização e execução de tarefas simples e precarizadas.

Dessa forma, como consequência da correlação de forças estabelecida entre esses grupos com interesses distintos, o Governo Federal assume uma política de EP contraditória e focalizadora, pautada na implantação de programas direcionados a grupos específicos, seja com o objetivo de promover a materialização da integração entre EB e EP (como, por exemplo, nos programas PROEJA e Brasil Profissionalizado), seja apenas com o intuito de garantir aos que vivem do trabalho a certificação necessária à sua inserção no mercado, sem preocupação com a elevação da escolaridade (como ocorre no Pronatec).

Diante do caráter contraditório da política de EP, o IFAP, como uma das instituições responsáveis por executá-la, passa também a refletir, em seu interior, essa tendência, porém com diferentes nuances³. Tanto os documentos emitidos pelo IFAP quanto as falas dos sujeitos pesquisados evidenciam a presença de diferentes concepções de formação humana.

Entre os documentos analisados, pode-se citar, como exemplo da presença de aspectos contraditórios, o PPI constante no primeiro PDI (2010-2014). O documento apresenta como um dos princípios filosóficos orientadores das concepções e práticas pedagógicas da Instituição os quatro pilares do conhecimento desenvolvidos por Delors (2010)⁴. Essa concepção baseia-se na noção de competência e postula que o século XXI valoriza a existência de indivíduos que

3 Vários estudos apontam que a execução das políticas públicas – entre elas, as políticas educacionais – não se dá necessariamente da forma como elas foram planejadas, visto que há diferenças entre o que foi planejado, o modo como os sujeitos responsáveis por sua execução se apropriam disso e o que é de fato executado no interior de cada instituição. Os conceitos de recontextualização, de Basil Bernstein, e de ciclo de políticas, de Stephen Ball, podem auxiliar na compreensão de como as instituições se apropriam das diretrizes dos órgãos normativos superiores.

4 Delors (2010) e seu grupo de pesquisadores, no relatório intitulado “Educação: um tesouro a descobrir”, feito para a UNESCO, defendem que a educação do século XXI deve estar pautada em diferentes tipos de aprendizagem: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos; e aprender a ser.

desenvolvam competências pessoais, sejam capazes de enfrentar novas situações de emprego e estejam aptos a trabalhar em equipe.

Por outro lado, apesar da proposta pedagógica fundamentar-se numa concepção utilitarista, afirma-se a necessidade de se construir uma proposta curricular na “perspectiva da integração disciplinar e interdisciplinar [...] para **superar a visão utilitarista do ensino**, bem como desenvolver as capacidades de pensar, sentir e agir dos educandos, concretizando assim o objetivo da **educação integral**” (IFAP, 2012a, p. 47, grifo nosso). O documento ainda enfatiza que

A concepção de formação profissional que embasa o processo educacional ofertado pelo Instituto Federal do Amapá tem como foco a formação do cidadão trabalhador enquanto **sujeito ativo, crítico, reflexivo, ético e contextualizado** com as questões de seu tempo, **capaz de compreender e intervir nas questões políticas, econômicas, culturais e sociais**, vislumbrando a **construção de uma sociedade mais justa, solidária e humana**. (IFAP, 2012a, p. 82, grifo nosso).

Como se pode observar, a concepção de formação anunciada tem um caráter amplamente emancipatório, embora o desenvolvimento de competências seja a estratégia metodológica adotada para se alcançar a preconizada formação crítica. Os trechos citados e a própria metodologia adotada, múltipla e contraditória, demonstram que os conceitos de educação integral e formação humanística não estão solidificados na Instituição.

Cabe ressaltar que essa proposta pedagógica foi construída ainda sob a vigência da Resolução CNE/CEB nº 4/1999, que instituiu, à época, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico – portanto, sob a égide do Decreto nº 2.208/1997. A Resolução CNE/CEB nº 6/2012, que definiu as novas diretrizes curriculares, somente foi publicada em 20 de setembro de 2012, quando o PDI em questão já havia sido concluído. Assim, a presença

marcante da noção de competência na proposta pedagógica pode ter suas raízes nas diretrizes de 1999, cujo conteúdo ideológico centrava-se fortemente nessa pedagogia.

Da mesma forma, na Resolução IFAP nº 01/2012, que instituiu a Regulamentação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na forma Integrada no âmbito do IFAP⁵, a integração entre EB e EP é apenas citada, dando-se ênfase aos eixos tecnológicos expressos no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, sem que haja qualquer problematização quanto à forma como se processaria sua integração com os conteúdos da EB.

Por outro lado, a organização curricular estabelece que as matrizes curriculares dos cursos sejam compostas por disciplinas divididas em três áreas: conhecimento do EM, parte diversificada e formação profissional específica. Além de atender às prerrogativas legais, essa organização permite que os conteúdos da formação geral de nível médio e os da habilitação profissional estejam presentes na formação dos estudantes, possibilitando a integração entre formação geral e profissional.

Deve-se destacar que a presença de elementos de formação geral e profissional nas matrizes curriculares e as várias referências à relação teoria e prática não garantem que existam práticas efetivas de integração. Esses elementos também não são suficientes para se afirmar a materialização de uma concepção de formação realmente emancipatória, que busque a relação teoria e prática como *práxis* transformadora da realidade social.

Quanto aos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), observa-se, nos objetivos gerais de todos eles, a preocupação em se formar técnicos para atender às demandas do mercado e promover o desenvolvimento da região. Mas a in-

5 Essa Regulamentação se refere especificamente aos cursos técnicos de nível médio na forma integrada com duração de 4 anos, instituídos a partir de 2011 e cuja oferta foi encerrada em 2015. A partir de 2016, regidos pela Resolução nº 01/2016, os cursos de EMI ofertados no Campus Macapá têm uma nova configuração, funcionando em regime integral e com duração de 3 anos.

tegração entre formação geral e profissional é citada apenas no plano do curso de Redes de Computadores, no qual se afirma que

O Curso Técnico em Redes de Computadores na forma integrada objetiva uma sólida formação, tanto nos conhecimentos científicos relativos ao Ensino Médio, quanto na aquisição de saberes específicos da Área de Redes de Computadores referente às habilidades, competências que lhes permitam a inserção e permanência no mundo de trabalho e no meio social. (IFAP, 2012f, p. 7).

Assim, contraditoriamente, a integração é apresentada como forma de se adquirir as habilidades e competências necessárias à inserção do egresso no mundo do trabalho e no meio social. Nos objetivos específicos, mantém-se a ênfase na formação técnica dos estudantes e em sua inserção no meio produtivo, manifestando-se, porém, a preocupação em fazer com que eles compreendam esse processo, sem, no entanto, evidenciar estratégias metodológicas para que essa compreensão seja construída.

A análise das matrizes curriculares dos cursos demonstrou que alguns cursos têm uma carga horária maior em determinadas áreas e menor em outras. Cite-se, como exemplo, o fato de o curso de Edificações ter uma carga horária maior na área de Ciências da Natureza do que os cursos de Mineração e Redes de Computadores. Nesse sentido, a análise dos PPCs evidenciou que a formação geral não apresenta um padrão único de organização, enquanto a parte profissional possui uma disposição mais linear, visto que se procurou manter, em todos os cursos, a carga horária padrão de prática profissional, com 200 horas de estágio supervisionado e 50 horas de atividades complementares.

A ênfase em algumas áreas do conhecimento em detrimento de outras ratifica a análise de que o conhecimento é abordado nos planos como forma de atender às demandas de formação do mercado, e não como conteúdo emancipatório ao qual todos devem ter acesso em igualdade de condições.

No que se refere à formação integral, encontra-se, nos planos, a utilização do mesmo texto padronizado, que se repetiu em três dos quatro planos analisados, quando se abordavam as estratégias pedagógicas a serem adotadas nos cursos:

Consideram-se as estratégias pedagógicas como um conjunto de procedimentos empregados para atingir os objetivos propostos para a **integração da Educação Básica com a Educação Profissional**, assegurando uma **formação integral dos alunos**. Para a concretude deste processo, torna-se necessário ponderar as características específicas dos alunos, seus interesses, condições de vida e de trabalho, além de observar os seus conhecimentos prévios, orientando-os na (re) construção dos conhecimentos escolares, bem como a especificidade do curso Técnico Integrado. (IFAP, 2012c, p. 16; 2012d, p. 13; 2012e, p. 11. Grifo nosso).

Tais fatores evidenciam que o conceito de formação integral não é amplamente difundido entre os sujeitos que compõem o EMI do *campus* analisado e os que elaboraram os PPCs. Da mesma forma, o significado e o caráter emancipatório que essa formação integral pode assumir nos processos formativos dos estudantes do EMI não parecem ser alcançados nos documentos analisados. Tal fato demonstra que EMI, formação humana integral e ensino em tempo integral são aspectos completamente distintos. O fato de uma instituição ofertar cursos de EM na forma integrada a uma formação profissional não significa que ela está promovendo uma formação integral aos seus estudantes.

Dessa forma, os documentos emitidos pelo IFAP, de modo geral, e pelo Campus Macapá, em particular, refletem as contradições também encontradas nos documentos orientadores da política de EP, emitidos pelo MEC. Tais contradições, por sua vez, são reflexos das correlações de força entre as diferentes concepções de formação humana que se apresentavam no momento da construção dessa política.

Com base nas respostas de gestores, equipe pedagógica e docentes sobre a primeira categoria de análise, EMI, pode-se afirmar que esses profissionais compartilham a ideia de que a centralidade do EMI está na união entre EM e EP, compreendida como um diferencial, como algo positivo na formação dos jovens, pois vai além da educação básica, aliando-a a uma formação profissional.

Nesse sentido, para os professores, a inserção no mercado e a empregabilidade se constituem no foco principal do EMI, corroborando o entendimento demonstrado pelos gestores. Essa concepção pragmatista traz como consequência a priorização da formação técnica em detrimento dos conhecimentos da educação básica. No entanto, o entendimento da equipe pedagógica se diferencia, em parte, dessa compreensão. Enquanto gestores e docentes se limitam a apresentar o EMI como a simples junção entre formação básica e profissional, os representantes do setor pedagógico demonstram entender o ensino integrado como algo mais aprofundado, evidenciando a preocupação com o estabelecimento de práticas integradoras que proporcionem uma formação integral aos estudantes.

Evidencia-se, assim, de um lado, o entendimento de EMI como um caminho para a formação humana integral, concordando-se com a ideia de “travessia” para uma educação emancipatória, esboçada por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012). Por outro lado, o EMI também é fortemente ligado ao conceito de profissionalização, alinhado ao viés pragmatista de formação para ocupação de postos de trabalho.

A análise das respostas fornecidas pelos docentes deixa claro o conflito de concepções sobre formação humana no EMI, ora tendendo para o viés mercadológico, ora buscando a formação integral como caminho para a emancipação humana. Esse movimento contraditório corrobora a existência de uma tensão de polos antagônicos, observada na análise tanto das políticas de EP quanto dos documentos emitidos pelo IFAP, visto que o conflito de visões antagônicas sobre formação é uma característica marcante do conteúdo des-

ses documentos. Além disso, essas concepções também são resultantes do conjunto das complexas relações estabelecidas no contexto social e produtivo no qual esses sujeitos estão inseridos.

No que se refere ao entendimento dos estudantes sobre o EMI, apesar de concordarem que a formação técnica é importante para sua inserção no mundo do trabalho, o ensino ofertado pela Instituição parece não atender às suas expectativas em relação a esse ponto, pois 63% mostraram pouca ou média concordância com a afirmativa de que o EMI proporciona a formação necessária à sua futura inserção no mundo do trabalho como técnico de nível médio.

O baixo nível de satisfação dos estudantes com a formação recebida pode estar relacionado aos problemas ocasionados pelas condições de infraestrutura da Instituição, que, apesar de possuir uma estrutura física melhor se comparada a outras escolas públicas, ainda apresenta alguns problemas relativos a seu espaço físico, possivelmente decorrentes de seu processo de implantação. Assim, a falta de acesso a espaços como laboratórios para o desenvolvimento de aulas práticas e a limitação na realização de aulas de campo e visitas técnicas são apontadas pelos estudantes como aspectos negativos e encaradas por eles como uma lacuna em seu processo formativo.

Na segunda categoria analisada, concepção de formação humana integral, três dos quatro gestores afirmaram não ter familiaridade com o conceito empregado. Ressalta-se o fato de que esses gestores não possuem formação pedagógica e não participaram, em seus cursos de formação inicial, de discussões acerca dessa temática. Já outro gestor, licenciado, demonstrou ter tido contato com debates sobre uma formação de viés emancipatório, porém, observa-se, em seu relato, uma visão pragmatista de EP, pois esse respondente foi enfático com relação ao papel da Instituição como agência formadora de técnicos para atuarem no mercado.

Essa compreensão é esperada dos agentes responsáveis pela gestão no interior dos IFs, visto que é essa a

função atribuída pelo Estado a essas instituições por meio de seus documentos orientadores, sendo resultante da lógica estruturante da sociedade capitalista, que necessita da exploração da força de trabalho para sua reprodução. No entanto, a superação dessa visão pragmatista da função dos IFs – qual seja, a visão de formação de mão de obra para o mercado – é o objetivo buscado pelas discussões orientadas pela concepção emancipatória.

Na análise de Kuenzer (2011), o trabalho do professor (e aqui ampliamos a análise para o trabalho de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo escolar) não escapa à lógica de acumulação do capital, seja pela compra da força de trabalho docente ou pela natureza do trabalho que esta realiza, que pode contribuir, ao mesmo tempo, tanto para o disciplinamento do trabalhador quanto para o desenvolvimento da ciência e da tecnologia. Desse modo, para os trabalhadores, a dimensão técnico-científica é extremamente importante, na medida em que agrega valor à sua força de trabalho e faz com que ela seja mais valorizada pelo capital.

Os membros da equipe pedagógica avançam um pouco mais do que os gestores no entendimento do conceito de formação humana integral. Ao considerarem em suas respostas os aspectos familiar, afetivo, social e crítico dos estudantes, os entrevistados se alinham ao conceito de EP omnilateral, que busca desenvolver no indivíduo o conhecimento profissional aliado à formação crítica e autônoma, portanto, emancipatória.

Assim, observa-se que não há consenso entre os sujeitos sobre qual aspecto formativo é considerado prioritário no EMI do Campus Macapá, por mais que docentes e gestores sejam enfáticos em afirmar a formação de técnicos como o objetivo maior da Instituição. A contradição é, assim, mais uma vez, o elemento marcante nas respostas dos sujeitos pesquisados, evidenciando que cada grupo tende a priorizar aquilo que considera mais importante de acordo com seus interesses específicos.

Dessa forma, os gestores priorizam a formação técnica por receberem essa demanda do sistema em que se insere a Instituição; os docentes priorizam a formação técnica ou a formação humana, de acordo com o lugar que ocupam no processo (formação geral ou formação técnica); e os estudantes enfatizam tanto a formação técnica, entendida como forma de ingresso no mercado de trabalho, quanto a formação geral, capaz, segundo seu entendimento, de lhes possibilitar a continuidade dos estudos por meio do acesso ao ensino superior.

No que se refere ao trabalho como princípio educativo (terceira categoria de análise), três dos quatro gestores e dois dos quatro membros da equipe pedagógica afirmaram desconhecer o conceito. Para os que disseram conhecer o trabalho como princípio educativo, este se refere apenas ao emprego, enquanto exercício de uma determinada ocupação como meio de garantir a subsistência. Desse modo, ao limitar o conceito de trabalho como princípio educativo à dimensão do emprego, desconsidera-se o trabalho como produtor da existência humana, que não se resume unicamente ao aspecto material.

É necessário, pois, ir além desse reducionismo e compreender que a produção e a reprodução da vida envolvem também a produção da cultura, do conhecimento e das relações sociais. Nesse sentido, Ciavatta (2008) afirma a educação politécnica como caminho de inserção da concepção de trabalho enquanto princípio educativo, conforme explicitada por Saviani (2003): união indissolúvel entre escola e trabalho, entre instrução intelectual e trabalho produtivo.

A afirmativa de que o trabalho deve ser o objetivo norteador da prática pedagógica realizada no EMI, com vistas à preparação dos estudantes para sua inserção no mercado, teve concordância alta ou muito alta de 57% dos professores. Em contrapartida, 74% mostram concordância alta ou muito alta com a afirmação de que o trabalho deve ser o

princípio norteador para o processo de humanização, capaz de integrar o estudante/trabalhador ao meio social e natural.

Percebe-se, portanto, similaridade entre as respostas dos docentes e as fornecidas por gestores e pela equipe pedagógica quanto à pouca familiaridade com o conceito de trabalho como princípio educativo. Ao afirmarem que o trabalho se constitui como modo de produção da existência e, ao mesmo tempo, que este se dá por meio do desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimentos necessários à produção, os sujeitos esvaziam de sentido o conceito de trabalho como produção da existência e a ideia de formação humana com base na politecnicidade.

Por esse motivo, reafirma-se a importância de processos de formação continuada dos profissionais que atuam no campo do EMI, de forma que eles possam aprofundar discussões, reflexões e, conseqüentemente, práticas pedagógicas que caminhem na direção de uma formação mais ampla e menos pragmática.

Com relação aos estudantes, a questão do trabalho foi abordada de forma diferenciada, buscando-se compreender quais suas perspectivas para a conclusão do curso. As respostas demonstraram que sua maior preocupação está em conseguir alguma inserção no mundo do trabalho após o término do curso, mesmo que seja via empreendedorismo. Essa preocupação vai ao encontro do que informaram gestores e equipe pedagógica ao afirmarem que muitos estudantes precisam começar logo a trabalhar, como forma de ajudar na subsistência de suas famílias.

No que se refere à importância atribuída à formação profissional para a vida dos estudantes, quarta categoria de análise, a ideia de que o EMI é um diferencial na vida dos estudantes é unanimidade entre os gestores entrevistados. Essa importância se verifica, sobretudo, por dois aspectos: primeiro, porque os estudantes do EMI têm uma formação diferenciada em comparação com os estudantes do EM produtivo, o que faz com que eles “saíam na frente” dos demais; e segundo, porque, conforme os gestores, o EMI

“prepara o aluno” tanto para a inserção no mercado de trabalho quanto para a continuidade de estudos em nível superior.

Já a equipe pedagógica focou bastante na importância da formação profissional como um modo de inserção do estudante no mercado de trabalho. Essa inserção, no entanto, é vista como transitória e serve para que ele adquira as condições materiais necessárias ao seu próprio sustento e de sua família, enquanto tenta prosseguir nos estudos.

Por sua vez, as respostas dos docentes quanto à importância da EP transitaram por diferentes aspectos: formação para o mercado (55%); articulação de saberes profissionais e humanos (13%); formação para a vida social (13%); formação humana integral (8%); preparação para o ensino superior (5%); formação para o empreendedorismo (3%); e formação para o desenvolvimento científico e tecnológico (3%). Ao apontarem a formação para o mercado como a principal atribuição da EP, os docentes concordam com as finalidades da Instituição, presentes nos documentos orientadores da política de EP e reproduzidas pelos documentos da Instituição, notadamente o PDI.

As respostas dos estudantes sobre essa questão evidenciaram que o EMI possui, para eles, um caráter preponderantemente preparatório, uma via de acesso a algo posterior, seja a inserção no mundo do trabalho ou a entrada no ensino superior, como eles próprios esclarecem.

Com o curso técnico, saímos preparados para trabalhar, além de nos preparar muito mais para o ensino superior (DA27).

A importância do curso técnico para minha formação é possibilitar, de alguma forma, a minha entrada no mercado de trabalho. Além disso, ao fazer um curso técnico, você adquire maturidade e postura profissional, facilitando o processo de transição entre o ensino técnico e médio para o superior e profissional (DE20).

Expande os horizontes de conhecimento dos alunos e abre um leque de possibilidades para que o aluno possa ingressar em um curso superior e/ou entrar no mercado de trabalho (DM01).

Me ajudará a entrar no mercado de trabalho rapidamente, para custear a faculdade (DR20).

Tais relatos ratificam a afirmativa de que o EMI se constitui, para o jovem, como uma oportunidade de acesso ao trabalho e de continuidade dos estudos.

A relação entre a formação técnica de nível médio e a continuidade dos estudos, última categoria de análise, é abordada de forma controversa pelos entrevistados. Quando perguntados sobre o que pensavam a respeito desse aspecto, todos os gestores concordaram que os estudantes não podem ficar limitados ao EM. Assim, a continuidade de estudos é vista como algo positivo e é até valorizada, desde que ela ocorra na mesma área de formação do EMI. Para os gestores, o ingresso do estudante no ensino superior na mesma área do curso de nível médio se constitui em um grande diferencial em sua formação, sendo um desperdício o fato de ele ir para uma área distinta.

Tal entendimento, aliado à visão de que o EM é uma etapa preparatória para outra seguinte, ratifica o viés pragmático da formação profissional, além de evidenciar a preocupação com o fato de o aluno não atuar na área para a qual foi formado, o que pode simbolizar que a Instituição não está cumprindo com a sua finalidade.

Essas contradições foram também encontradas nas respostas fornecidas por dois membros da equipe pedagógica. Dessa forma, por mais que se afirme a importância da formação humana integral – uma formação emancipatória, crítica e transformadora –, a visão pragmática e utilitarista de formação para o mercado também se fez presente.

Já os docentes não emitiram uma opinião clara sobre a questão da continuidade de estudos dos alunos em um curso superior, visto que seu foco estava voltado para a in-

serção dos estudantes no mercado de trabalho. A redução do foco formativo da EP à simples preparação para o mercado pode ser resultante de uma interpretação equivocada das finalidades apresentadas na Lei nº 11.892/2008, que cria os Institutos Federais. No artigo 6º, inciso I, a Lei determina como uma das finalidades dos IFs

Ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas à atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional (BRASIL, 2008, online).

Essa finalidade, também expressa no PDI do IFAP, fundamenta o argumento recorrente de que a Instituição se constitui em uma instância de formação para o trabalho, não com um caráter emancipatório, mas com vistas à inserção dos estudantes no mercado.

Com relação aos estudantes, suas respostas confirmam a tendência das respostas dadas pelos outros grupos, as quais evidenciam a concepção de que o EMI se constitui numa fase preparatória tanto para a continuidade de estudos quanto para a inserção no mercado, seja por meio de um emprego formal ou pelo empreendedorismo. Dessa forma, o EMI é explicitamente compreendido pelos estudantes não como uma etapa formativa com um fim em si mesma, mas como porta de entrada para as realizações que ainda estão por vir.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendeu-se, nesta pesquisa, explicitar quais concepções de formação humana estão presentes nas políticas de EP implementadas no Brasil entre os anos 2000 e 2016 e como elas se apresentam nos documentos relativos ao EMI no Campus Macapá do IFAP. Assim, constatou-se que as políticas de EP planejadas e implementadas no Bra-

sil são constituídas a partir do embate de forças que defendem diferentes concepções de educação e de formação humana, representativas de grupos que lutam por interesses distintos e, conseqüentemente, por modelos distintos de educação. Tais embates de concepções antagônicas sobre a formação humana, que sempre influenciaram as políticas brasileiras de educação, intensificaram-se desde meados da década de 1990 e perduram durante as duas primeiras décadas do século XXI, encontrando-se presentes também nos documentos norteadores da política de EP.

Esses embates ora apresentam avanços, como a instituição do EMI, do Proeja e a expansão da Rede Federal, ora retrocessos e entraves, com a instituição de programas como o Pronatec, que oferta uma formação aligeirada e superficial para a classe trabalhadora sob a justificativa de inserção rápida nos postos de trabalho.

Assim, constatou-se que os documentos orientadores da EP, emitidos pelas instâncias que planejam e implementam essas políticas, apresentam aspectos conflitantes em seus textos e contribuem, de certa forma, para que os documentos e os sujeitos participantes do EMI no IFAP – Campus Macapá também apresentem elementos e concepções contraditórias de educação e de formação humana.

Nesse sentido, apesar de anunciada e muito valorizada, a formação humana integral ainda não é um conceito presente na Instituição. Entende-se, porém, que a compreensão dos conceitos de formação humana integral, de trabalho como princípio educativo e de formação unitária e politécnica é um fator indispensável para a consolidação da formação emancipatória que se pretende ofertar aos estudantes do EMI.

Assim, para que o EMI se constitua, de fato, na travessia para a formação integral, faz-se necessário, em primeiro lugar, promover um debate ainda mais profundo nas instâncias elaboradoras das políticas educacionais, a fim de se caminhar em direção a um projeto educacional que atenda aos interesses da classe que vive do trabalho. Em segundo

lugar, há que repensar os processos de formação inicial e continuada dos trabalhadores da área educacional, a fim de consolidar práticas profissionais que sigam na direção de uma concepção de formação humana que ultrapasse o caráter utilitarista da formação para o mercado.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. Referências sobre práticas formativas em educação profissional: o velho travestido de novo ante o efetivamente novo. *In*: ARAUJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (org.). **Filosofia da práxis e didática da educação profissional**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 7-43.

AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Revogado pelo Decreto nº 5.154/2004. Brasília: Presidência da República, [1997]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 21 mar. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [2004]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 11 mar. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005**. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Revogado pelo Decreto nº 5.840/2006. Brasília: Presidência da República, [2005]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm. Acesso em: 21 mar. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação

Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [2006]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm. Acesso em: 21 mar. 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 11 mar. 2017.

BRASIL. **Lei nº 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: Presidência da República, [2008]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 11 mar. 2017.

BRASIL. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011**. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pro-
natec) [...]; e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [2011]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12513.htm. Acesso em: 23 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: CNE, 2012a. Disponível em: http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/res_ceb_2_30012012.pdf. Acesso em: 23 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 4, de 8 de dezembro de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília: CNE, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_99.pdf. Acesso em: 23 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília: CNE, 2012b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=-11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. **PROEJA - Documento base**. Brasília: SETEC/MEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf. Acesso em: 11 mar. 2017.

CIAVATTA, M. Trabalho como princípio educativo. Verbete. *In*: PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. (org.). **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2008.

DELORS, J. *et al.* **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>. Acesso em: 7 set. 2017.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.) **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

IFAP – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2010 - 2014**. Macapá, AP: IFAP, 2012a. Disponível em: <http://portal.ifap.edu.br/index.php/publicacoes/item/145-pdi-2011-2014>. Acesso em: 4 set. 2017.

IFAP – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ. **Resolução nº 01/2012**. Institui a regulamentação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na forma Integrada no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá – IFAP. Macapá, AP: IFAP, 2012b (Mimeo).

IFAP – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ. Campus Macapá. **Plano do Curso Técnico de Nível Médio em Alimentos na Forma Integrada**. Macapá, AP: IFAP, 2012c.

IFAP – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ. Campus Macapá. **Plano do Curso Técnico de Nível Médio em Edificações na Forma Integrada**. Macapá, AP: IFAP, 2012d.

IFAP – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ. Campus Macapá. **Plano do Curso Técnico de Nível Médio em Mineração na Forma Integrada**. Macapá, AP: IFAP, 2012e.

IFAP – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ. Campus Macapá. **Plano do Curso Técnico de Nível Médio em Redes de Computadores na Forma Integrada**. Macapá, AP: IFAP, 2012f.

KUENZER, A. Z. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul./set. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a04v32n116.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2017.

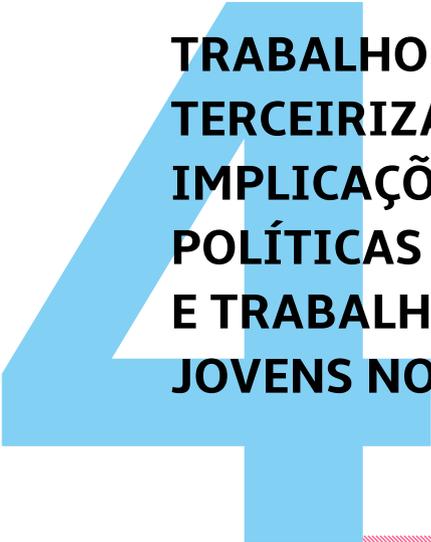
MOURA, D. H. Ensino médio e educação profissional no Brasil nos anos 2000: movimentos contraditórios. *In*: MOURA, D. H. (org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013a. p. 141-200.

MOURA, D. H. Mudanças na sociedade brasileira dos anos 2000 limitadas pela hegemonia do neoliberalismo: implicações para o trabalho e para a educação. *In*: MOURA, D. H. (org.). **Produção do conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013b. p. 109-140.

RAMOS, M. N. Pedagogia das competências. Verbete. *In*: PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. (org.). **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2008. p. 299-305. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/Dicionario2.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2017.

SAVIANI, D. O choque teórico da politecnicidade. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462003000100010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 16 maio 2017.

SCHWEDE, M. A. **A ciência e a tecnologia entre projetos de sociedade em disputa: o caso do IFSC**. 2015. 327 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2015.



**TRABALHO E
TERCEIRIZAÇÃO:
IMPLICAÇÕES NAS
POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO
E TRABALHO PARA
JOVENS NO BRASIL**

Yossonale Viana Alves
Márcio Adriano de Azevedo

1 INTRODUÇÃO

O ambiente do trabalho vive, na atualidade, os efeitos de uma crise capitalista com novas particularidades (entrelaçamento entre os fatores produtivos, econômicos e sociais), que se desenvolveu a partir do centro em direção à periferia da economia mundial e alcança o capital financeiro. Esse atributo, entretanto, não torna menos perversos os reflexos da crise sobre todo o mundo, pois, apesar de o impacto sobre as economias centrais ter sido mais intenso num primeiro momento, seus efeitos chegaram às economias periféricas, que, em geral, têm estruturas socioeconômicas mais sensíveis e mais permeáveis às investidas capitalistas.

Os efeitos nefastos da crise do capital, em meio à destruição de forças produtivas e do meio ambiente, promovem também, em escala global, uma ação deletéria contra a força humana de trabalho, que tem enormes contingentes precarizados ou mesmo à margem do processo produtivo, e um nível elevado de desemprego estrutural (ANTUNES, 2005).

O trabalho, como um dos fatores essenciais do sistema econômico, padece dos males do contexto e, do mesmo modo, vai refletindo a crise do capital. A força de trabalho está entre as primeiras vítimas, com o encerramento de chances de emprego, que, de início, ocorreu nas instituições financeiras como um todo e, em seguida, na indústria, no comércio, na agricultura e nos demais segmentos dos setores de serviços.

A principal característica do novo complexo de reestruturação produtiva, que abrolha sob a era neoliberal, é o seu caráter irruptivo sobre o trabalho, constituindo-se, a partir daí, um novo e precário mundo do trabalho – ou seja, implementa-se um novo estigma ao mundo do trabalho, o desemprego estrutural, a precariedade de emprego e salário, além da parcela imensa de “marginalizados” com relação à legislação trabalhista (ALVES, 2007).

Assim, como resultado da reestruturação produtiva do capital, face à necessidade de elevação da produtividade,

vai-se impondo a conseqüente reorganização do mercado de trabalho. À vista disso, ascendeu, configurada pela nova ordem neoliberal globalizante, a “terceirização” no Brasil, que é todo processo de contratação de trabalhadores por empresa interposta.

Nesse âmbito, o que as políticas de educação e trabalho acopladas à terceirização e inseridas em uma concepção histórico-dialética de atividades humanas significam para os jovens? Quais as condições de trabalho e as perspectivas educacionais para jovens com as atuais políticas direcionadas à terceirização?

Percebe-se que, de um modo geral, há uma tendência de não incentivo à educação na vida do ser humano por parte da elite brasileira. Souza (2017) afirma que a mídia, a Justiça e a intelectualidade, de maneira quase unânime, estão a serviço dos donos do poder e se irmanam no objetivo de manter o povo em um estado permanente de letargia. A crise na educação envolve muitos aspectos, sejam de gestão, políticos, estruturais ou orçamentários. Apesar disso, somos sempre tentados a acreditar que estamos perante problemas específicos, delimitados pela história e pelas fronteiras nacionais, que só dizem respeito a quem por eles é diretamente atingido. Essa perspectiva é parte de um processo alienante e prejudicial à visão de educação como formação humana emancipadora (SOUZA, 2017).

A educação e o trabalho são direitos constitucionais indissociáveis; portanto, a crise na educação reflete também como um problema sobre o mundo do trabalho. Ora, a contínua desvalorização do trabalho imposta por políticas de cunho neoliberal faz crescer a preocupação com o aumento do desemprego e da 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 que pouco têm a ver com a educação.

É nesse contexto, caracterizado por um processo de precarização estrutural da educação e do trabalho, que se promove um verdadeiro desmonte da legislação social protetora da garantia de acesso a esses direitos. Então, flexibilizar essa legislação significa aumentar ainda mais os mecanismos de extração do trabalho e ampliar as formas de precarização e destituição dos direitos sociais que foram arduamente conquistados.

Foi a partir da nova crise do capital, sob o impulso das políticas neoliberais e do complexo de reestruturação produtiva, que a classe operária industrial declinou nos principais países capitalistas. Desde meados dos anos 1970, vem ocorrendo uma nova divisão internacional do trabalho, conduzindo a classe trabalhadora a uma outra composição nos principais países capitalistas desenvolvidos. Isso tem acirrado algumas tendências estruturais que apontavam para a diminuição da classe operária industrial.

A constituição de um novo e precário mundo do trabalho sob a globalização do capital contribuiu para a debilitação estrutural do poder sindical e político da classe dos trabalhadores assalariados. Vê-se, também, que o cerne da crise do sindicalismo moderno é a instauração do complexo modelo de reestruturação produtiva, que repercute em políticas sindicais de colaboração com o capital. Ou seja, é a incapacidade de preservar o seu poder de resistência de classe à sanha da valorização, diante da nova ofensiva do capital na produção e no mundo do trabalho (ALVES, 2000).

É notório que as classes trabalhadoras vêm sofrendo profundas mudanças, tendo em vista que grande parte da força humana disponível para o trabalho, hoje, ou se encontra exercendo trabalhos parciais, precários, efêmeros, temporários, desumanos, cruéis, ou já vivencia o desemprego. Esse cenário de falta de educação e de trabalho, de insegurança, de desigualdade, da inadequada remuneração e da falta de liberdade é uma característica atual do mundo do trabalho.

Um dos grupos mais prejudicados com as mudanças nessa esfera é o das juventudes. Muitos jovens acabam por

ingressar no mundo do trabalho prematuramente, para colaborar no suprimento das necessidades familiares. Outros, para conquistar seu espaço, sua independência, autonomia e, de certa forma, um pouco de liberdade.

A participação do adolescente no mercado de trabalho tem provocado muitos questionamentos, dificultando a implementação de políticas específicas voltadas para o trabalho do jovem, pois, ao alcançar a idade de ingresso no mercado de trabalho sem perspectiva alguma de emprego, esse jovem acaba engrossando as fileiras dos trabalhadores precários, dos terceirizados e dos desempregados ou desocupados.

É, portanto, a partir de tal realidade globalizada que pretendemos discutir a crise no mundo do trabalho e a terceirização, destacando suas modalidades, suas especificidades e suas convergências e identidades, bem como seus reflexos para os jovens.

2 O MUNDO DO TRABALHO E AS REGULAÇÕES REGRESSIVAS DAS RELAÇÕES TRABALHISTAS

Frente a um cenário de forte crise econômica e política, a reforma trabalhista é retomada na agenda nacional como parte das medidas liberalizantes e alicerçadas em um conjunto de outras reformas em implementação e tramitação, tais como o congelamento do gasto público por 20 anos, a reforma da previdência, as privatizações, a redefinição do marco regulatório do pré-sal, a venda de terras nacionais a estrangeiros, entre outras. Um conjunto de medidas estruturais foi adotado, desde os anos de 1990, com o objetivo de criar um ambiente institucional favorável para o capital produtivo, assegurando a possibilidade de reduzir custos por meio da reforma trabalhista e da ampliação da terceirização.

As transformações do trabalho, nas últimas décadas, podem ser simbolizadas pelos processos de flexibilização e precarização que marcam esse período em todo o mun-

do. Ao examinarmos a literatura brasileira sobre o assunto (ALVES, 2000, 2007; ANTUNES, 2005; FRIGOTTO, 2004), notamos que uma das dimensões mais pesquisadas da flexibilização são as ditas “novas formas de gestão e organização do trabalho”, inspiradas no toyotismo e que têm na terceirização uma de suas principais práticas.

Demonstra-se, ao longo da história, como a relação dialética entre trabalho e educação foi afetada pelas diferentes formas de gestão da produção capitalista, bem como pelo modelo de Estado que se organizou sobre cada nova base material. De início, no período da indústria taylorista, criou-se uma forma de administração que visava simplificar e controlar o trabalho em suas minúcias, retirando do trabalhador toda a liberdade criativa. Em seguida, ocorreu a simplificação e intensificação extremada do trabalho, por meio da linha de produção fordista, de um ritmo de trabalho determinado pela velocidade das máquinas e pelo oferecimento de “altos salários”, passíveis de estimular o consumo de bens pelos próprios operários. Ao mesmo tempo em que a indústria fordista se expandia, surgiam os primeiros Estados de bem-estar modernos, organizados para garantir uma série de direitos sociais à população, como saúde, educação e garantias trabalhistas.

Nos anos 1960 e 1970, porém, sobreveio uma grave crise econômica e política que esbarrou na própria lógica expansiva, destrutiva e incontrolável do capital globalizante. Em resposta a essa crise generalizada, veio a ofensiva do capital e do Estado: o neoliberalismo, que mitigou as garantias do Estado Social e perseguiu as organizações operárias; e o toyotismo, que universalizou um novo padrão produtivo.

O novo modelo de gestão trazia a aplicação de técnicas administrativas e de tecnologias que permitiam a flexibilização da produção e a alteração das relações entre empregado e empresa. A nova correlação de forças demandou um olhar liberal sobre a educação, com a predominância de uma visão tecnicista; passou-se a disseminar a ideia de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento eco-

nômico, bem como do desenvolvimento do indivíduo, que, ao educar-se, estaria “valorizando” a si próprio, na mesma lógica em que se valoriza o capital.

É a partir da globalização do capital que se desenvolve um complexo de reestruturação produtiva, com impactos no mundo do trabalho. Esse complexo emerge como ofensiva do capital na produção, tendo em vista que debilita a classe trabalhadora não apenas no aspecto objetivo, com a constituição de um precário mundo do trabalho, mas sobretudo no subjetivo, com a tentativa de captura da subjetividade do trabalho pela produção do capital e com a manipulação do consentimento do trabalho através de um conjunto amplo de inovações organizacionais, institucionais e relacionais no complexo de produção de mercadorias.

Nas últimas décadas do século XX, uma nova conjuntura histórica se ergue num quadro de crise do capitalismo e, nesse contexto, a flexibilização e a precarização do trabalho se transformam, assumindo novas dimensões e configurações. Seguindo esse período de avanços e transformações, o trabalhador foi ficando em segundo plano, visto que as máquinas muitas vezes substituíram sua força de trabalho. Assim, o campo de trabalho reduziu para dar espaço à produção mecânica.

Uma das características histórico-ontológicas da produção capitalista é flexibilizar as condições de produção, principalmente a força de trabalho. Na visão marxista, um dos traços ontológicos do capital é a capacidade de desmanchar tudo o que é sólido; de revolucionar, de modo constante, as condições de produção; de pôr – e repor – novos patamares de mobilidade do processo de valorização, nos seus vários aspectos.

Nesse processo transformativo, nefasto e perverso, inúmeros trabalhadores vivem a insegurança diária dos seus empregos e se tornam obsoletos para as qualificações exigidas nesse novo e precário mundo do trabalho, transfigurando-se em grupos de reserva, grupos desqualificados dentro dos novos padrões mercadológicos. Esses trabalha-

dores vão configurar a classe de trabalhadores informais que, retirados do mercado de trabalho, irão se reagrupar em outras condições, em outros padrões para continuarem sendo oprimidos, explorados.

O mundo do trabalho sob o novo complexo de reestruturação produtiva é permeado não apenas por novos tipos de controle do trabalho, mas, sobretudo, por uma nova exclusão social, caracterizada pelo desemprego estrutural que atinge os polos industriais mais desenvolvidos (ALVES, 2000). A atual tendência dos mercados de trabalho é reduzir o número de trabalhadores “centrais” e empregar cada vez mais uma força de trabalho que entra facilmente e é demitida sem custos quando as coisas ficam ruins (HARVEY, 1993).

Assim, a conseqüente reorganização do mercado de trabalho revelou a terceirização. Esse conceito data da Segunda Guerra Mundial, quando empresas precisavam concentrar-se na produção de armamentos, de modo a atender à demanda existente. Com esse intuito, passaram a focar na atividade principal e delegaram as atividades secundárias a empresas prestadoras de serviço, como parte da melhoria do processo e da técnica de gestão administrativa e operacional das empresas.

No cenário mundial, a terceirização assume características semelhantes nos diversos países que a utilizam e, em cada um, se compõe de uma maneira, dependendo de fatores estruturais, históricos, culturais, econômicos, políticos, entre outros. No âmbito brasileiro, a terceirização se intensificou a partir da década de 1990, atingindo não somente áreas periféricas, como também as centrais. De início, a prática era conhecida como contratação de serviços de terceiros – principalmente de mão de obra, com o intuito de reduzir o custo desse fator – e tinha como objetivo atingir ganho de qualidade, de eficiência, de especialização, de eficácia e de produtividade na atividade principal da empresa, enquanto os itens acessórios ficariam por conta dos terceiros contratados.

A defesa da terceirização estava fundamentada na redução de despesas e na racionalização de atividades e de processos; na elevação do grau de execução das atividades; na redução dos custos de mão de obra; na redução do quadro de funcionários e de níveis hierárquicos; na potencialização da competitividade entre empresas; na garantia de ganhos de especialidade, qualidade, eficiência, produtividade e competitividade para as empresas. Como contra-argumentos à terceirização, podem-se citar a perda de aptidões e conhecimentos básicos do trabalhador, que não sabe o que está produzindo; a falta de credibilidade das empresas de terceirização perante os contratantes; a proliferação de contratos vagos e confusos; os problemas de comunicação dentro da organização; a falta de controle sobre as atividades terceirizadas; a cobrança excessiva por parte do contratante que visa à redução de custos; o aumento da rotatividade de mão de obra e dos níveis de desemprego.

A terceirização, em sua face mais perversa, conduz à redução de custos pela via da exploração do trabalho em condições e relações precárias, em detrimento da lei e da influência sindical, sem mencionar que estimula a rotatividade de mão de obra – uma vez que os trabalhadores terceirizados são, comumente, menos especializados e facilmente substituíveis – e, ainda, desorganiza perversamente a atuação sindical e praticamente suprime qualquer possibilidade eficaz de ação, atuação e representação coletivas dos trabalhadores terceirizados.

A falta de regulamentação legislativa propiciou o aumento das terceirizações, com o surgimento de empresas cuja única atividade era o fornecimento de mão de obra para outras empresas, ou seja, empresas que não tinham o objetivo de ofertar bens ou serviços, mas força de trabalho rebaixada à condição de mercadoria.

Grife-se que a terceirização teve impulso na década de 1980 como incentivo à reestruturação produtiva, à privatização de empresas públicas e à desregulamentação das

relações de trabalho. O processo foi intensificado e disseminado no âmbito da reestruturação produtiva com o argumento de que haveria elevação do padrão de qualidade com a redução do tempo para produção e o aumento da flexibilidade dos sistemas produtivos de bens e de serviços, com o objetivo de diminuir custos da atividade. Porém, o que se observa, na prática, na maioria dos casos, é um convite à precarização das condições de trabalho e um ataque aos valores humanitários do trabalho.

Diante desse panorama e buscando controlar os efeitos negativos trazidos pela onda de terceirizações, o Tribunal Superior do Trabalho (TST) promulgou, em 2011, a Súmula nº 331, contemplando as hipóteses de legalidade e ilegalidade da terceirização no ordenamento jurídico brasileiro (BRASIL, 2011). Apesar desse avanço, o fenômeno da terceirização continua ganhando espaço, especialmente em sua versão precarizante, face às políticas de cunho neoliberal existentes.

Para mais, em 31 de março de 2017, foi sancionada a Lei da Terceirização pelo então presidente Michel Temer (BRASIL, 2017). O objetivo foi atender aos anseios empresariais, usando, para isso, o momento de crise econômica pelo qual passava o Brasil. Essa lei representou uma violação ao Direito do Trabalho, porque reconheceu a possibilidade de terceirização ampla e irrestrita, mas sem garantias reais e compensatórias para os trabalhadores terceirizados.

A nova lei colide com os compromissos de proteção à cidadania, à dignidade da pessoa humana e aos valores sociais do trabalho previstos na Constituição Federal (CF), que também estabelece como objetivos fundamentais da República “construir uma sociedade livre, justa e solidária”, bem como “erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais” (BRASIL, 1988).

Com a lei, para os milhões de trabalhadores terceirizados do Brasil, restam salários, benefícios e condições de trabalho inferiores aos recebidos pelos funcionários diretamente contratados pela tomadora de serviços; preca-

rização das condições laborais, com ambientes de trabalho inseguros e inadequados, que provocam muitos acidentes ocupacionais; descaso com as condições de saúde e segurança; redução de direitos; exigência de jornadas excessivas ou superiores aos limites legais; maior rotatividade no emprego; desorganização sindical; desmobilização dos trabalhadores quanto a reivindicações trabalhistas e à realização de greves; diminuição de ações sindicais; dispersão e falta da representatividade sindical. Em resumo, resta o rebaixamento de salários e das condições laborais, instituindo-se, como regra, a precarização nas relações trabalhistas. Esse tipo de vínculo não tem correspondido a uma ampliação do acesso à dignidade humana por intermédio do direito ao trabalho e à renda, notadamente para os mais jovens.

Os acidentes e as mortes no trabalho são a faceta mais terrível da terceirização no país. Dados estatísticos da Fundação Comitê de Gestão Empresarial (COGE) comprovam que os trabalhadores terceirizados estão muito mais sujeitos a infortúnios no local de trabalho do que os trabalhadores contratados diretamente. Esses fatos impactam profundamente os cofres do Sistema Único de Saúde (SUS) e da Previdência Social, gerando gastos com atendimentos hospitalares e com pagamento de benefícios previdenciários, o que atinge negativamente todo o sistema de Seguridade Social.

Não bastassem esses efeitos maléficos para os trabalhadores, ao possibilitar a terceirização sem quaisquer limites e garantias, a nova lei agravará ainda mais a crise econômica e de arrecadação do Estado, pois, ao permitir a diminuição significativa da renda do trabalhador, mediante a redução material de direitos e de benefícios, a lei acarretará a contenção da arrecadação de impostos. Além do mais, o projeto trará como consequência o aumento da sonegação fiscal e do não recolhimento de impostos, tendo em vista ser comum que as empresas terceirizadas, por não possuírem, em geral, uma razoável capacidade econômica, acabem

por não honrar todos os compromissos fiscais, trabalhistas e previdenciários.

Para agravar o panorama do mundo do trabalho, o Congresso Nacional aprovou, no dia 11 de julho de 2017, a reforma trabalhista. A partir disso, pergunta-se: o que a regulamentação da terceirização e a reforma trabalhista representam para o trabalho dos jovens no contexto de mudanças no mundo do trabalho?

Certamente, essas medidas trarão o aumento da nossa miséria, caracterizada não apenas pela alta desigualdade social, mas também pela crescente concentração de renda. Avançará, sobretudo, a informalização do mercado de trabalho, que ocasiona a superexploração da mão de obra.

É importante ressaltar que, segundo a Constituição Federal, há de se conciliar a livre iniciativa com os valores sociais do trabalho (BRASIL, 1988, art. 1º). Ademais, é objetivo fundamental da República Federativa do Brasil reduzir as desigualdades sociais, e o Direito do Trabalho, com as limitações que costuma impor ao capital, colabora para o alcance desse objetivo ao garantir a distribuição de renda. Vale lembrar ainda que o artigo 170 da CF dispõe que a ordem econômica, fundada na valorização do trabalho humano e na livre iniciativa, tem por fim assegurar a todos existência digna, conforme os ditames da justiça social.

Aliás, a importância do trabalho digno como instrumento para efetivação da paz e da justiça social e a vedação do labor como mercadoria ou artigo de comércio foram previstos já em 1919 no Tratado de Versalhes – assinado pelas potências europeias para encerrar oficialmente a Primeira Guerra Mundial – e repetidos pela OIT na Declaração de Filadélfia de 1944. Mesmo diante da proteção ao trabalho prevista na Constituição e nos tratados internacionais de direitos humanos, as informações disseminadas pela mídia – em geral com discursos curtos, parciais e pouco aprofundados sobre temas relevantes, tais como a terceirização – propagam, com certa frequência, que os direitos trabalhistas são privilégios.

3 IMPLICAÇÕES NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO E TRABALHO PARA OS JOVENS NO BRASIL

A partir de uma perspectiva articulada aos direitos à educação e ao trabalho, analisamos as políticas públicas e os instrumentos legais mais importantes concernentes a essas premissas constitucionais, observando a proteção legal integral, além de avaliar até que ponto esses direitos têm sido implementados no Brasil.

Pode-se dizer que, em cada época, em maior ou menor grau de abrangência, todas as Cartas Constitucionais elaboradas pelos legisladores brasileiros enfatizaram o tema “educação”. A atual CF enunciou o direito à educação como um direito social de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A CF ainda estabelece alguns princípios pelos quais o direito à educação deverá se pautar: a) igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; b) liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; c) pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; d) gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; e) valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira (BRASIL, 1988).

A CF afirma a proteção integral e a prioridade absoluta de políticas públicas eficazes na área da infância e da juventude, concebendo como dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente: o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

A Lei nº 8.069/1990, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), define que a garantia de prioridade absoluta cinge a precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública. Pressupõe, ainda, a preferência na formulação e na execução de políticas sociais públicas e a destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude (BRASIL, 1990).

No bojo das políticas públicas para a juventude, o ECA trouxe propostas inovadoras, como a questão da profissionalização e da proteção no trabalho, pois contempla propostas que possibilitam a criação de uma nova identidade do jovem, até então sufocada e anulada pelas desigualdades sociais, além de resgatar o trabalho pela via da dignidade, sem ferir os direitos à educação, ao lazer e à satisfação das necessidades básicas. Ou seja, traz a profissionalização e a proteção no trabalho como o caminho para a emancipação do jovem.

No contexto da educação, o Brasil instituiu a Lei nº 9.394/1996, que, no âmbito das juventudes, contempla as modalidades de educação de jovens e adultos e a Educação Profissional (BRASIL, 1996). Também no plano infraconstitucional, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) alicerçou a matéria em questão em seus artigos 402 a 441 (BRASIL, 1943), reiterando as indicações da Carta Magna quanto à idade mínima para o trabalho e a restrições a alguns tipos de trabalho, além de aludir à modalidade de trabalho do menor aprendiz e referir atendimentos diferenciados para trabalhadores pais ou mães de crianças e adolescentes. Além disso, essa regulamentação passou por um processo de modernização com a promulgação das leis nºs 10.097/2000 (BRASIL, 2000), 11.180/2005 (BRASIL, 2005) e 11.788/2008 (BRASIL, 2008), que tiveram como objetivo incluir os jovens no mercado de trabalho, estimulando as empresas a oferecerem um programa de aprendizagem.

Esclareça-se que, com fulcro nos artigos 424 e 433 da CLT, a aprendizagem é importante instrumento de profis-

sionalização de adolescentes, visto que, além da formação geral, deve fornecer estudos de caráter técnico e aquisição de conhecimentos e aptidões práticas relativas ao exercício de determinadas profissões, o que permitiria a inserção simultânea do adolescente no mercado de trabalho e em cursos de formação profissional, com garantia de direitos trabalhistas e previdenciários (BRASIL, 1943).

Assim, a aprendizagem deve ser instituída em consonância com o princípio da proteção integral do adolescente, devendo ser respeitada a sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento e a capacitação profissional adequada ao mercado de trabalho. É, desse modo, vedado o trabalho noturno, insalubre, perigoso ou prejudicial à sua formação psíquica, intelectual ou moral, de acordo com a norma constitucional.

Ademais, a Lei nº 12.852/2013, que instituiu o Estatuto da Juventude, foi pensada como uma resposta do Legislativo às justas demandas dos jovens brasileiros, que agora dispõem de um instrumento legal diretamente voltado à proteção de seus direitos e ao fortalecimento de sua identidade e diversidade, individual e coletiva (BRASIL, 2013).

A CF, ao assegurar o direito à capacitação profissional, complementa o direito social genérico ao trabalho. Com o advento da Emenda Constitucional nº 65/2010, o referido direito deixa de ser dirigido, exclusivamente, aos adolescentes, passando também a ser um direito dos jovens. Antes dessa alteração, o que mais se aproximava de uma garantia à formação profissional para os indivíduos que não fossem adolescentes era o direito à educação com o objetivo da qualificação para o trabalho, com fulcro no artigo 205 da CF.

A Carta Magna também prevê a qualificação para o trabalho como uma das finalidades da educação brasileira. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), esta abrange os processos formativos que se desenvolvem na família, na convivência humana, no trabalho, nas escolas, nos movimentos sociais, nas organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, de maneira a objetivar a educa-

ção escolar, vinculando-a ao mundo do trabalho e à prática escolar (BRASIL, 1996).

Enfatize-se, pois, que a formação profissional e a formação no trabalho do jovem estão no centro da atual crise brasileira, tendo em vista o processo de inclusão ou exclusão dos bens e serviços prestados pelo Estado a essa faixa da população. A crise envolve questões políticas, econômicas, trabalhistas, culturais e sociais incrustadas em um Estado que, desde as últimas décadas do século XX, tem se caracterizado como liberal, embora presente, em alguns momentos, mesclas de um projeto societário em disputa que não tem satisfeito à classe trabalhadora, por não garantir seus direitos fundamentais.

O Estatuto da Juventude determinou quais direitos dos jovens devem ser garantidos e promovidos pelo Estado brasileiro, independentemente de quem esteja à frente da gestão dos poderes públicos. Essa Lei estabelece ainda, entre as garantias já previstas pela CF, quais são as especificidades da juventude que precisam ser afirmadas. Configura-se, desse modo, como instrumento que legitima essa parcela da população como sujeitos de direitos (BRASIL, 2013).

Nesse sentido, o Estatuto ressalta a importância das políticas afirmativas e de expansão da educação superior nas instituições públicas, do financiamento e da assistência estudantil, das bolsas de estudo e do transporte escolar. Também são destacadas as necessidades dos jovens negros, do campo, indígenas e com deficiência. É garantida a liberdade de organização dos estudantes e a sua participação efetiva para a gestão democrática das escolas e universidades.

Com fulcro na lei, garante-se também que todo jovem possa ter acesso à profissionalização, ao trabalho e à renda, em condições de liberdade, equidade e segurança, com remuneração adequada e proteção social. O Estatuto prevê, ainda, a promoção de formas coletivas de organização para o trabalho, de redes de economia solidária e da livre associação. Dadas as condições especiais, antevê, ainda, a oferta

de condições especiais de jornada de trabalho, com a compatibilização entre horários de trabalho e de estudo.

Em especial, entende-se que os preceitos legais caminharão no sentido de promover o direito do jovem à educação em todas as suas modalidades, o reconhecimento da diversidade da juventude nas políticas de acesso e de assistência estudantil e, certamente, a participação democrática nas instâncias educacionais.

O Estatuto robustece a importância do trabalho decente para a juventude, exercido em condições e com remuneração e proteção social adequados, e de ações de geração de emprego, economia solidária, cooperativismo e desenvolvimento sustentável. Ademais, relaciona profissionalização e educação com o desenvolvimento da pessoa, em toda sua potencialidade. O objetivo da profissionalização é educacional, visto que, além de seus valores específicos, somam-se a ela outros valores que se sobrepõem ao mundo da educação pelo trabalho.

Ainda em referência à EP, a LDB (BRASIL, 1996) entende que é função da escola preparar os alunos com conhecimentos básicos sobre as profissões e sobre as perspectivas para o ingresso no mercado de trabalho. Tem-se, ainda, a concepção de que deverá ocorrer a preparação para o exercício da cidadania, da autonomia e do pensamento de forma ética. Contudo, a LDB não promove a integração entre escola e mundo do trabalho, já que se restringe à formação de jovens e adultos para a atividade produtiva em atendimento às demandas do mercado.

O mundo do trabalho vem sofrendo os reflexos dessas contradições do sistema educacional, acentuadamente os adolescentes e jovens que estão à procura de emprego. Ressalte-se que, em um país capitalista, a ideia é atender ao capital; assim, os trabalhadores devem adequar-se prioritariamente às necessidades do mercado atendendo à lógica produtiva e acumulativa do capital, baseada na exploração da força de trabalho.

Agora voltemos às questões: o que as políticas de educação e trabalho acopladas à terceirização, inseridas em uma concepção histórico-dialética de atividades humanas, significam para os jovens? Quais as condições de trabalho e as perspectivas educacionais para jovens com as atuais políticas direcionadas à terceirização?

Conforme já discutimos, as transformações pelas quais vêm passando o mundo do trabalho e a economia mundial e brasileira, nos últimos anos, são, de maneira geral, desfavoráveis à evolução do emprego e da força de trabalho e, nesse cenário, a população juvenil é a mais prejudicada, haja vista sua menor experiência e formação no momento de busca do emprego. Segundo Benedicto (2018), os últimos anos têm sido marcados pela ampliação da taxa de desemprego e inatividade entre a população juvenil. Em consequência, tem se ampliado a inserção desse contingente em segmentos do mercado de trabalho com baixa produtividade e maior precariedade das condições de trabalho. Frise-se que os jovens cujas famílias têm menor poder aquisitivo encontram mais dificuldades para se inserir no mercado de trabalho, o que resulta em desemprego para esse amplo segmento populacional, ocorrendo, assim, a retroalimentação da pobreza.

O baixo crescimento da atividade econômica, nos últimos anos, limitou bastante a geração de novos empregos, prejudicando todos os trabalhadores. Entretanto, essa dificuldade de inserção torna-se ainda maior para os jovens mais pobres, que vivem um dilema: precisam de experiência para conseguir um trabalho ao mesmo tempo em que precisam trabalhar para conseguir experiência. Esse paradoxo contribui para a precarização das relações de trabalho e os impele aos subempregos com o intuito de, pelo menos, manterem certo *status* de trabalhador e minimizarem os sentimentos de incapacidade e de inutilidade perante si mesmos e perante a sociedade. Salazar (2009) afirma que, devido ao desemprego e à precarização do trabalho, especialmente jovens e velhos deixam de ter lugar na sociedade

e são classificados como trabalhadores excedentes, sem qualificação e inúteis.

Para Camarano (2002), as políticas públicas educacionais ainda são deficientes em promover a universalização do ensino. A autora ainda enfatiza que a desigualdade educacional reflete as desigualdades sociais. Assim, os jovens que possuem condições socioeconômicas mais favoráveis investem em mais anos de estudo, retardando a entrada no mercado de trabalho, porém com perspectiva de uma melhor inserção no futuro. Já os menos favorecidos economicamente precisam conciliar os estudos com o trabalho, ou, em caso de incompatibilidade, abandonam os estudos, já que necessitam de renda para sobreviver. Para Freitas e Papa (2003), os jovens mais pobres não acreditam na escola como garantia de empregabilidade, visto que mesmo os que conseguem terminar o EM acabam sendo ultrapassados, em processos seletivos, por candidatos com curso universitário.

Dessa forma, observa-se que as políticas públicas voltadas para a população jovem, no Brasil, ainda não possuem o caráter universal; ao contrário, estão focadas nos jovens pobres e atuam, em geral, como instrumentos de prevenção à criminalidade, mostrando-se deficitárias, pois não contribuem significativamente para a caminhada desses jovens.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante deste estudo, podemos concluir que não é de agora que o mundo do trabalho sofre com o processo dinâmico de reestruturação produtiva, continuamente realizado pelo capitalismo, na sua busca incessante pela acumulação de capital. Desse modo, o que estamos assistindo agora nada mais é do que uma nova etapa desse processo, marcada por mais uma crise econômica, cujos efeitos têm sido altamente nocivos para as classes trabalhadoras.

Vimos que a classe mais lesada nesse cenário é a juventude, pois, além das mudanças no mundo do trabalho, a falta de políticas públicas educacionais eficientes e eficazes,

a terceirização, a precarização e as reformas trabalhistas, configuradas pela nova ordem neoliberal globalizante, têm provocado uma contínua desvalorização do trabalho, fazendo crescer a preocupação com o aumento do desemprego, da 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 e o crescimento do trabalho eventual e informal.

A participação precoce do adolescente no mercado de trabalho traz efeitos que, respeitadas suas particularidades, não atenuam, e sim incrementam a problemática atual do trabalho, influenciando a implementação de políticas específicas voltadas para o trabalho do jovem. Ressalte-se, ainda, que as políticas públicas educacionais para o jovem trabalhador são formadas por práticas imediatistas e assistencialistas que não combatem, de forma incisiva, as vulnerabilidades específicas desses jovens.

Por fim, diante desse cenário de crise, entende-se que a nova lei da terceirização, liberada para quaisquer atividades das empresas e do Estado, incrementará os índices de desemprego no Brasil, possibilitará a redução material de direitos dos trabalhadores brasileiros e, sobretudo, aumentará os índices de acidentes de trabalho e de doenças ocupacionais no Brasil, o que representará imenso retrocesso social para nosso país, expandindo a desigualdade presente na sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

ALVES, G. G. **Dimensões da reestruturação produtiva**: ensaios de sociologia do trabalho. 2. ed. Londrina: Praxis; Bauru: Canal 6, 2007. Disponível em: <http://www.giovannialves.org/DRP.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2017.

ALVES, G. **O novo (e precário) mundo do trabalho**: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo. São Paulo: Boitempo, 2000.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 7. ed. São Paulo: Boitempo, 2005.

BENEDICTO, M. Desemprego volta a crescer no primeiro trimestre de 2018. **Agência IBGE Notícias**, Rio de Janeiro, 27 abr. 2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/20995-desemprego-volta-a-crescer-no-primeiro-trimestre-de-2018>. Acesso em: 11 jul. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, [1988]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 11 jul. 2017.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943**. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Brasília: Presidência da República, [1943]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/Del5452.htm. Acesso em: 12 jul. 2017.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [1990]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm. Acesso em: 12 jul. 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 12 jul. 2017.

BRASIL. **Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000**. Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT [...]. Brasília: Presidência da República, [2000]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10097.htm. Acesso em: 15 jul. 2017.

BRASIL. **Lei nº 11.180, de 23 de setembro de 2005**. Institui o Projeto Escola de Fábrica [...]. Brasília: Presidência da República, [2005]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11180.htm. Acesso em: 17 jul. 2017.

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes [...]. Brasília: Presidência da República, [2008]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 18 jul. 2017.

BRASIL. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude [...]. Brasília: Presidência da República, [2013].

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm. Acesso em: 26 jul. 2017.

BRASIL. **Lei nº 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. Brasília: Presidência da República, [2017]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13429.htm. Acesso em: 30 jul. 2017.

BRASIL. Tribunal Superior do Trabalho. Súmula nº 331. Contrato de prestação de serviços. Legalidade [...]. Brasília: Tribunal Superior do Trabalho, [2011]. Disponível em: http://www3.tst.jus.br/jurisprudencia/Sumulas_com_indice/Sumulas_Ind_301_350.html. Acesso em: 26 jul. 2017.

CAMARANO, A. A. **Envelhecimento da população brasileira**: uma contribuição demográfica. Rio de Janeiro: IPEA, 2002. (Texto para Discussão nº 858). Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/2091/1/TD_858.pdf. Acesso em: 30 jul. 2017.

FREITAS, M. V.; PAPA, F. C. (org.). **Políticas públicas**: juventude em pauta. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, G. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. *In*: NOVAES, R.; VANUCHI, P. **Juventude e sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 386-397.

HARVEY, D. Do fordismo à acumulação flexível. *In*: HARVEY, D. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1993. p. 291-326.

SALAZAR, S. N. A centralidade da categoria trabalho na contemporaneidade. *Em Debate*, n. 7, 2009. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/13786/13786.PDF>. Acesso em: 10 jul. 2017.

SOUZA, J. **A elite do atraso**: da escravidão à Lava Jato. Rio de Janeiro: Leya, 2017.



**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:
POLÍTICAS DE
QUALIFICAÇÃO
PROFISSIONAL PARA
JUVENTUDE**

Suerda Maria Nogueira do Nascimento
José Moisés Nunes da Silva

1 NOTAS INTRODUTÓRIAS

O Brasil está classificado entre as maiores potências econômicas do planeta. No entanto, essa condição até o momento não o afasta de uma de suas principais características: a desigualdade social, ratificada pela extrema concentração de renda por uma pequena parcela da população e pelos baixos níveis de bem-estar social quando comparado com outros países da América Latina. Esse quadro engloba boa parte da juventude brasileira, susceptível aos piores índices de desemprego, de evasão escolar, de formação profissional, de mortes por homicídios, a toda forma de violência, de um modo geral.

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2012) apontam que o país tem uma população com mais de 190 milhões de habitantes, dos quais mais de 51 milhões são jovens com idades entre 15 e 29 anos, o que equivale a aproximadamente 27% da população.

Segundo Venturi e Abramo (2000), por muitas décadas, o termo “jovem” esteve vinculado à condição de estudante, não sendo determinado somente por uma faixa etária. Entretanto, essa característica era atribuída àqueles jovens que vivenciavam condições de proteção e preparação oferecidas pelo seio familiar, ou seja, jovens que dispunham do apoio e das condições necessárias para passarem por essa fase biológica com todo o suporte indispensável para uma boa formação e preparação, que, na maioria dos casos, levaria ao prosseguimento dos estudos, com vistas à ocupação futura de um posto de trabalho. Contudo, essa condição era praticamente exclusiva dos jovens das classes média e alta. Os jovens das classes populares ficavam excluídos desse grupo, como se vivessem a juventude em negativo, uma vez que ou não tinham acesso à educação ou, obrigados a trabalhar para prover seu sustento material, muitas vezes, interrompiam seus estudos prematuramente.

Essa caracterização, associada à situação socioeconômica desses jovens, divide a juventude afetando suas vidas,

pois dificulta o acesso à saúde, à educação, ao esporte, ao lazer e a outros direitos que devem ser garantidos pelo Estado. No entanto, sabe-se que a organização da sociedade em classes implica a desigualdade de distribuição de renda, que está relacionada fortemente à pobreza e à exclusão social e, notadamente, à manutenção dos princípios capitalistas de produção.

Como resultado dessa organização, segundo Venturi e Abramo (2000), já vivenciamos o abandono da escola, nas regiões metropolitanas, por 42% dos jovens, entre os quais 51% o fizeram no fim da Educação Fundamental (EF); dos 49% restantes, apenas 30% concluíram o Ensino Médio (EM); e somente 1% chegou à formação completa de Ensino Superior (ES). Constata-se, pois, que cerca de 1 em cada 8 desses jovens das regiões metropolitanas ficou fora da escola.

Esse cenário, na maioria dos casos, é consequência da necessidade dos jovens das classes populares de ingressarem precocemente no mercado de trabalho. Contudo, por falta de formação adequada, essa inserção se dá de maneira precária. Assim, junto à necessidade de empregabilidade dos jovens, emana uma preocupação do Estado com o processo de formação profissional que irá auxiliar na inserção desses jovens no mercado de trabalho. Essa formação deve ser o caminho a ser trilhado pelos trabalhadores com vistas a sua preparação para o trabalho, de forma a possibilitar sua existência e sustento por meio de seu trabalho, o qual se exprime na produção de bens e serviços necessários socialmente (RAMOS, 2012).

A Educação Profissional (EP), no Brasil, foi marcada inicialmente pelo assistencialismo e voltada às classes menos abastadas, pobres e desvalidos da sorte, objetivando o ensinamento de um ofício. Por essa razão, essa educação ficou caracterizada como a educação para as classes populares, demarcando uma dualidade estrutural na educação brasileira, uma vez que a educação propedêutica era destinada à elite. Apesar de algumas atenuações dessa concepção, ela ainda

adentra a primeira década do século XXI, porém, com reformulações em sua concepção de formação e organização.

Nesse sentido, a EP, no início do século XXI, passou a ocupar um lugar na agenda de discussões dos governos, sendo identificada nesse momento como aquele tipo de educação que deveria ser destinada, principalmente, à qualificação e formação dos jovens com vistas a prepará-los para o ingresso no mercado de trabalho, apresentando-se, assim, como garantia de desenvolvimento e crescimento econômico do país. Entretanto, a qualificação para o trabalho não é um processo rápido nem fácil, devido à volatilidade do mercado de trabalho que impacta a realidade social e econômica da nação. Por essa razão, buscar na EP a garantia de desenvolvimento e crescimento econômico é, no mínimo, temerário em sociedades marcadamente capitalistas. Devemos refletir e analisar até que ponto as ações e concepções nesse campo, de fato, enfrentam os problemas sociais promovidos pela política capitalista.

Isso implica repensarmos de que modo as transformações no mundo do trabalho e na educação têm contribuído para as condições de existência dos jovens, o que, consequentemente, impõe novos desafios para a promoção das políticas de EP, na tentativa de alinhá-las com projetos sociais/educacionais que fomentem a emancipação da juventude.

2 JUVENTUDE: CONCEPÇÃO E NECESSIDADES

O termo “jovem”, em seu significado, corresponde a um indivíduo que ainda não alcançou seu pleno desenvolvimento. Socialmente, são cidadãos e cidadãs com idade compreendida entre os 15 e os 29 anos, que, perante a Constituição Federal (CF) brasileira (BRASIL, 1988), são sujeitos de direitos e deveres e devem ter sua autonomia e identidade respeitadas.

Existem diversos grupos de jovens, identificados em função de sua origem econômica, social ou nível de escolaridade. Dentre eles, destacamos os grupos caracterizados

pela origem econômica. De um lado, o grupo de jovens oriundos de famílias economicamente privilegiadas tem a opção de postergar sua iniciação profissional, centrando esforços em sua escolarização, com vistas a uma colocação melhor no mercado de trabalho. Conforme aponta Aquino (2009), esses jovens, sob a tutela de seus responsáveis, dispõem das condições básicas necessárias para concluir os estudos fundamentais à produção de sua existência. De outro lado, os jovens oriundos de famílias desfavorecidas economicamente assumem – em sua maioria, prematuramente – responsabilidades ligadas à provisão do próprio domicílio, o que muitas vezes os obriga a abandonar os estudos ou a conciliar estudo e trabalho. Esse fato, que justifica a não conclusão da Educação Básica (EB) pelos jovens, ratifica a negação por parte do Estado de possibilitar seu ingresso no ES.

As políticas públicas, no Brasil, até o final dos anos 1990, não tinham como foco a juventude, tampouco as questões educacionais direcionadas a ela. Eram voltadas ao universo da criança e do adolescente de até 18 anos. Em parte, esse escopo foi determinado em razão das mobilizações em torno da criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em julho de 1990, que definiu as crianças e os adolescentes como sujeitos de direitos e deveres que merecem acesso à cidadania e à proteção (BRASIL, 1990). Assim, quanto aos jovens com idade superior a 18 anos, não foram demarcadas claramente a definição e concepções acerca do grupo, ficando o seu atendimento a cargo das políticas voltadas para a população geral, e, quando políticas públicas específicas para a juventude eram sugeridas, eram marcadas por uma abordagem emergencial, focalizando jovens em situação de risco social (CONJUVE, 2006).

As discussões, nesse período de criação do ECA, fundaram-se predominantemente em percepções que associavam a juventude à violência, aos comportamentos de risco e à transgressão, influenciando a maioria das ações destinadas a atender esse grupo. Com isso, ao final dos anos 1990 e iní-

cio dos anos 2000, inúmeras iniciativas públicas aconteceram, muitas envolvendo parcerias com organizações não governamentais (ONGs), fundações empresariais e as várias instâncias do Poder Executivo, que foram mobilizadas tanto no nível federal como no estadual e municipal. Sposito e Carrano (2003) destacam que grande parte dessas ações focalizava os jovens excluídos ou na condição de risco social. Com isso, na maioria das formulações de ações, programas e projetos, tinha-se a condição juvenil como problemática e demandante de estratégias de enfrentamento dos seus problemas.

Nesse sentido, imbuídas de uma perspectiva de controle e/ou efeito compensatório pelas questões que afligem a juventude, algumas propostas foram guiadas por esse viés assistencialista e de controle social, a fim de sanar e transformar o (então) problema da sociedade. Como exemplo dessas ações, tinha-se a proliferação de programas esportivos, culturais e de trabalho, orientados para o controle social do tempo livre dos jovens e destinados particularmente aos moradores dos bairros pobres das grandes cidades. De modo geral, eram iniciativas pontuais com o objetivo de inclusão social dos jovens por meio de oficinas de capacitação profissional de curta duração, com vistas a sua inserção no mundo do trabalho. Eram, portanto, políticas focalizadas em setores que apresentavam características de vulnerabilidade, risco ou transgressão.

Em relação aos jovens acima de 18 anos, a lacuna nos documentos oficiais só começou a ser preenchida a partir do ano de 2003, quando foi criada, na Câmara Federal, uma comissão responsável pela construção do Plano Nacional da Juventude, resultando, em 2005, na instituição de uma Política Nacional da Juventude. Criaram-se a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), órgão executivo ligado à Secretaria Geral da Presidência da República, sem *status* de ministério, com o objetivo de articular os programas federais de juventude existentes em diversos órgãos do Governo Federal; o Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE), órgão de articulação entre o governo e a sociedade civil, consultivo e

propositivo; e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), que objetiva propiciar aos jovens a conclusão do Ensino Fundamental, o aprendizado de uma profissão e o desenvolvimento de ações comunitárias.

Como se pode observar, a partir da criação do CONJUVE, as ações aparentam estar mais direcionadas para o atendimento a esses jovens, considerando a juventude real e as questões sociais que a retratam, como o desemprego, a escolaridade, a pobreza e a violência a que está sujeita essa parcela da população. Essas questões são consequência das relações no mundo contemporâneo, norteadas por um processo acelerado de globalização que acentua as desigualdades sociais.

Segundo Novaes (2007), durante os processos de transformação social, os jovens são os mais atingidos, uma vez que esse movimento afeta o mercado de trabalho, tornando-o cada vez mais restrito e volátil, o que vem a contribuir para as mais diversas formas de violência com que nos deparamos neste século XXI. Diante disso, os jovens veem seus desejos serem oprimidos pela incerteza de futuro provocada pela instabilidade de oferta de um trabalho regular, que, em razão dessa sociedade capitalista, deixou de ser garantido, passando a ser altamente disputado e indefinido.

Nesse contexto, Silva (2012) destaca que essa incerteza do trabalho, transformado atualmente em ocupação precária, impossibilita o ritual de passagem desse jovem para a vida adulta, no que diz respeito a assumir as responsabilidades da vida nessa condição. Com isso, tem-se que parte desse grupo populacional está desempregado e com o amadurecimento postergado e segue morando com os pais, sem probabilidade de mudança nesse cenário. Apesar de complicada, essa incerteza do jovem para com o futuro pode ser considerada benéfica, pois, com ela, pode vir junto a perspectiva de mudança, que, por sua vez, poderá apontar caminhos que levem à reversibilidade desse processo ou a sua reinvenção.

Portanto, a juventude deve deixar de ser resumida a um tempo biológico ou de transição e passar a ser compreendida como um grupo de variedade complexa que se distingue por suas diferentes formas de existir, resultante das vivências sociais de cada tempo histórico (CARRANO, 2003). Assim, juventude, nessa perspectiva, não possui um significado irrefutável, uma vez que sua compreensão se dá em meio à definição cultural, que está em constante reconstrução.

Desse ponto de vista, o enfrentamento da questão da juventude é desafiador, já que teríamos que nos despir de sua representação social e de todos os preconceitos sobre ela. Assim, poderíamos enxergar que, mesmo em meio aos graves problemas estruturais de reprodução da vida social, é na juventude que são elaboradas, na maioria das vezes, saídas em busca da superação das crises sociais.

Essa identificação da diversidade juvenil, como jovens e, sobretudo, classe trabalhadora, é imprescindível para a discussão e a criação de políticas públicas de educação e qualificação profissional destinadas à juventude. Essa compreensão favorecerá a instituição de ações para essa parcela populacional por um caminho que considere sua opinião e suas necessidades, ao invés de essas ações serem definidas com base apenas em critérios econômicos, cujo objetivo é moldar esses jovens para o mercado de trabalho.

Com isso, tem-se na educação um caminho promissor para tal feito, já que, por meio dela, pode-se oferecer uma EP de forma sistematizada, articulando-a à formação básica que deve ser comum a todos os brasileiros e brasileiras, de modo a assegurar-lhes a formação indispensável ao exercício da cidadania, à efetiva participação nos processos sociais e produtivos e à continuidade dos estudos, na perspectiva da educação ao longo da vida (BRASIL, 1996).

3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE FORMAÇÃO PARA A JUVENTUDE NA CONTEMPORANEIDADE

Como resultado das discussões até aqui realizadas, percebemos que as transformações do capitalismo ocorridas desde o final do século XX não podem ser desconsideradas quando refletimos sobre a educação. Isso se dá em razão das influências dessas transformações sobre as políticas educacionais e de formação para o trabalho.

Ao tratarmos de políticas públicas, inclusive das educacionais, não podemos afirmar que há uma definição absoluta sobre essas temáticas. O que temos de concreto é que essas políticas estão inseridas onde os embates em torno de interesses, preferências e ideias se desenvolvem, ou seja, nos governos, e que esses embates deixam marcas nessas políticas.

Segundo Santos (2012), políticas públicas são um conjunto de ações criadas pelo Estado, em prol da sociedade ou segmentos dela, que promovem impactos diretos nos direitos e deveres desse público. No que tange às políticas públicas educacionais, o autor relata que “[...] nada mais são do que as políticas públicas originadas na área do Estado referente à educação e que terão impacto direto na sociedade, seja do ponto de vista individual, seja do ponto de vista social” (SANTOS, 2012, p. 20). Conforme esse entendimento, as políticas tratam de algo de suma importância para a sociedade e são definidas em meio a tensões ocasionadas pela disputa de interesses entre os que as desenvolvem e o público a que são dirigidas.

Segundo Nascimento e Silva (2017), as políticas públicas nos permitem identificar a lógica utilizada pelo governo acerca do que se pretende fazer e o que realmente se faz. São ações pensadas e intencionais, com objetivos claros a serem alcançados por meio de ações de curto, médio e longo prazo, que, ao longo do seu desenvolvimento, devem sofrer processos avaliativos com vistas à identificação de sua viabilidade, aperfeiçoamento e continuidade. Portanto, para

que a política pública mantenha sua originalidade e funcionalidade, são necessárias avaliações para que se façam adequações de rumo que favoreçam o alcance do seu objetivo.

A partir dessas considerações, o planejamento das políticas voltadas para a juventude brasileira deveria ser realizado com base em suas condições de vida, uma vez que esses protagonistas sociais estão inseridos em uma realidade concreta pouco favorável à reversão por eles próprios, seja pela falta de educação de qualidade nas políticas executadas ou pela falta de envolvimento cultural dos jovens nas ações planejadas.

Além disso, Venturi e Abramo (2000) apontam que os jovens das classes populares, que necessitam trabalhar, são os mais excluídos das ações governamentais, já que, durante muito tempo, em razão de seu perfil, eles não se enquadravam no que se considerava para definir o termo “jovem”, ou seja, quando esse termo apenas se referia aos jovens estudantes de famílias com boa condição econômica. Assim, os jovens das classes populares não estavam incluídos nas discussões no momento da elaboração e definição das políticas.

Diante dessa realidade, é inegável a necessidade de formação para a empregabilidade desses jovens, o que, conforme mencionado anteriormente, faz com que o Estado se preocupe com o processo educativo da juventude, de forma a favorecer a inserção desses sujeitos no mercado de trabalho. Consequentemente, emerge uma preocupação com a EP destinada aos trabalhadores.

Cabe ressaltar que a EP não deve ser a única preocupação, mas deve ser levada em consideração para os jovens, principalmente no que tange ao acesso e à permanência em uma formação de base científica, cultural e tecnológica, e não apenas no que tange à formação para uma determinada profissão. Nesse sentido, ganha importância a articulação da EP à EB na formação oferecida a essa parcela da população. Essa articulação permite que o jovem conclua sua escolaridade e tenha acesso a uma formação profissional e a

sua relação com o mundo do trabalho, no intuito de oferecer as condições materiais necessárias para que o seu percurso na educação formal não seja interrompido pela necessidade de o jovem prover seu sustento e de seus familiares. Essa formação deve, ainda, educá-lo para a autonomia e a emancipação, e não apenas para atender às necessidades do mercado capitalista.

Na primeira década do século XXI, especificamente quando Luiz Inácio Lula da Silva assumiu a gestão do Brasil, em 2003, ao substituir-se o Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997) pelo Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004), as políticas públicas para a EP articuladas à EB tornaram-se mais coerentes com o projeto de desenvolvimento nacional que contestava o capitalismo em suas bases neoliberais. Nesse cenário, a qualificação profissional assumiu relevância nas políticas para a juventude, por meio dos programas sociais criados pelo Governo Federal voltados para a inclusão de jovens no mundo do trabalho.

Nesse momento, o CONJUVE conseguiu o reconhecimento e a legitimidade do tema juventude perante os governos, a opinião pública e a sociedade. A partir disso, a formulação das políticas passou a incorporar as características e especificidades desses sujeitos, fomentando a criação de políticas focadas no perfil da juventude.

Com essas medidas, o CONJUVE identificou três tipos de iniciativas do Governo Federal com foco nos jovens: a) políticas estruturais, que promovem ações continuadas relacionadas aos direitos fundamentais dos jovens; b) programas governamentais, subordinados ou não às políticas estruturais, que objetivam atuar sobre uma realidade social específica; c) ações de curto prazo, restritas a um público específico, que podem ou não ter relação com as políticas estruturais e os programas. (CONJUVE, 2006).

Entre as políticas que passaram a incorporar as características e especificidades dos jovens, destacamos o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: educação, qualificação profissional e ação comunitária (PROJOVEM), criado

em 2005. Esse programa objetiva executar ações integradas que propiciem aos jovens brasileiros (especialmente aos filhos da classe trabalhadora menos favorecida economicamente), na forma de cursos, elevação do grau de escolaridade – visando à conclusão do EF – aliada à qualificação profissional – voltada a estimular a inserção produtiva do jovem – e o desenvolvimento de ações comunitárias, com práticas de solidariedade, exercício da cidadania e intervenção na realidade local.

Outra ação que merece destaque é o Programa de Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA), criado em 2005, que visa resgatar e inserir na escola uma grande quantidade de jovens e adultos que tiveram suas trajetórias educacionais interrompidas, oferecendo o acesso a uma formação integral articulada à EP Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2005).

Além disso, convém destacar o Programa Brasil Profissionalizado (PBP), criado em 2007, que fomenta o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de EM, com a ampliação do tempo dos estudantes na escola para ofertar formação integral com a inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico (BRASIL, 2007), atendendo às expectativas dos estudantes do EM e às demandas da sociedade.

A EP, segundo Grabowski e Ribeiro (2010), por consistir em uma modalidade que permite a transversalidade e a integração em todos os níveis de ensino, a partir do EF, foi a modalidade mais modificada na proposta da LDB (1996), em seus artigos 39 a 42, e nas regulamentações dos Decretos nº 2.208/1997 e nº 5.154/2004, pois foi definida como modalidade de educação e ensino que “conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, ao estar integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia” (GRABOWSKI; RIBEIRO, 2010, p. 272).

Essa alteração fez com que a EP deixasse de ter um viés assistencialista e se voltasse para uma formação mais completa, emancipatória, na direção da possibilidade de uma

sociedade igualitária. A concepção de EP atual sugere uma formação integral dos sujeitos que supere a concepção de uma educação economicista ditada pelo capital.

Embora compreendamos que essas políticas tenham apresentado resultados positivos, elas não foram suficientes para superar o problema da falta de cobertura do EM no Brasil, uma vez que, para a democratização dessa etapa do ensino, a ampliação de vagas não é o bastante. Faz-se necessária a implantação de espaços físicos adequados, professores específicos e um currículo que comporte as mudanças promovidas por essa concepção de educação integrada.

Assim, a educação deve ser pensada e praticada ancorada em uma concepção que propicie um sentido para a existência humana, ou seja, deve oferecer uma formação humana integral, que, segundo Moura (2007), corresponde a uma educação que forme sujeitos competentes tecnicamente e, sobretudo, com capacidade crítica que lhes possibilite autonomia e emancipação social.

Concordamos com Oliveira (2012) quando afirma que se tem, na EP, um espaço essencial para a promoção de uma identidade com a capacidade de incorporar as mais variadas dimensões, como a política, a afetiva, a física-intelectual ou a econômica. Ou seja, podemos formar sujeitos capazes de pensar, criticar e agir na sociedade de forma independente e autônoma, favorecendo sua inserção no mundo do trabalho e contribuindo para que eles, por meio do trabalho, sejam capazes de prover seu próprio sustento. Nesse caso, a superação do projeto de EP focalizado na pedagogia das competências e na empregabilidade se torna o grande objetivo a ser alcançado.

Assim, a defesa de uma escola unitária e politécnica representa o contraponto à pedagogia do capital, conforme afirma Ramos (2005, p. 120):

No currículo que integra formação geral, técnica e política, o estatuto de conhecimento geral de um conceito está no seu enraizamento nas ciências como leis gerais que explicam fenômenos. Um

conceito específico, por sua vez, configura-se pela apropriação de um conceito geral com finalidades restritas a objetos, problemas ou situações de interesse produtivo. A tecnologia, nesses termos, pode ser compreendida como a ciência apropriada com fins produtivos. Em razão disto, no currículo integrado nenhum conhecimento é só geral, posto que estrutura objetivos de produção, nem somente específico, pois nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser reformulado ou compreendido desarticuladamente da ciência básica.

Para isso, as marcas impressas pelo destaque do individualismo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e Profissional devem transpor a formação por competências direcionadas para a empregabilidade.

Nessa perspectiva, os programas desenhados para os alunos de escolas públicas e para os desempregados devem ser configurados de acordo com as necessidades desse público e não serem propostos e executados de forma desvinculada de outras políticas, conforme destacam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), que apontam como essencial a integração dessas ações com as políticas de inserção profissional e de melhoria de renda familiar. Dessa forma, teríamos políticas que ofereceriam não só uma qualificação profissional, mas, sobretudo, estratégias para auxiliar esses sujeitos em sua inserção no mercado formal de trabalho.

4 CAMINHOS PARA CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS PARA A JUVENTUDE

Como ressaltado anteriormente, os novos requisitos de qualificação profissional têm sido muito discutidos nas últimas décadas, no contexto das intensas transformações capitalistas. Nessa vertente, a educação e, conseqüentemente, a EP têm sido ressaltadas pelos governos em razão de sua vinculação com o desenvolvimento, a competitividade, a qualidade e a produtividade, essenciais à

nova cultura do trabalho imposta pelo capital, resultando em um novo modelo de produção capitalista. Segundo Hirata (2000), esse novo modelo de produção apresenta novos requisitos no tocante à capacidade de pensar, decidir, ter iniciativa e responsabilidade, por parte do trabalhador. Nesse contexto, a compreensão de que a qualificação é apenas um banco de habilidades é ultrapassada, dando lugar à exigência de conhecimentos, destrezas e habilidades mais conceituais e abstratos.

Entretanto, essas novas exigências para a qualificação profissional não estão sendo suficientes para a superação do desemprego e para a inserção profissional; ao contrário, têm afetado diversos setores da sociedade, inclusive os que detêm maior nível de qualificação profissional. Nesse contexto, e de acordo com Paz e Oliveira (2012), concluímos que essa visão de qualificação profissional como fundamental para a inserção profissional dos trabalhadores está equivocada. Assim, não podemos culpá-los por não serem empregáveis no mundo do trabalho ancorado pela economia capitalista.

Nessa conjuntura, conforme já destacamos, a formação para o sujeito juvenil deve superar a cultura do individualismo e a formação por competências focadas na empregabilidade, que, conforme relatado, não vêm funcionando. Para superação dessa cultura, faz-se necessário suplantar a abordagem de políticas públicas cujo objetivo se limite à promoção de competição entre os pobres, substituindo-a por uma que enfoque o espírito de mudança e igualdade social. Para tanto, segundo Oliveira (2012), a superação desse e de outros limites da sociedade juvenil da América Latina deve ser pautada nos obstáculos políticos, econômicos e sociais enfrentados por esses sujeitos, e não apenas em repostas técnicas dos governos.

Com isso, o potencial transformador dessa parcela populacional extrapola a instituição de programas com características resolutivas, que geralmente são apresentados focalizados em situações específicas e acabam por fortalecer a máquina que sustenta o capital. Como caminho para essa

política libertadora, Oliveira (2012) aponta para iniciativas que visem ao aumento da diversificação, universalização e controle do gasto público social (GPS), até que o domínio do capital sobre as condições de sua reprodução se torne impossível.

Isso exige que as políticas públicas para a juventude esclareçam e reforcem o papel dos jovens junto aos demais grupos da sociedade, principalmente no tocante à importância do salário nas relações desse grupo com o capital e o Estado, na direção do problema do GPS e de seu controle democrático, segundo Oliveira (2012). Esse autor destaca ainda que essa discussão não consiste em uma reflexão sobre um salário social, mas na busca pelo reconhecimento da unidade trabalho na sociedade.

Nessa perspectiva, nas políticas para os jovens, devem ser incluídas iniciativas que visem à inserção desses sujeitos na sociedade, com medidas que venham a promover sua valorização. Essas ações devem enfatizar os interesses desses sujeitos, para que eles se sintam pertencentes à sociedade e seus integrantes ativos, o que poderá incentivá-los a lutar por seus direitos e a se engajar em lutas coletivas em prol de um bem comum.

Segundo Oliveira (2012, p. 178),

Essa proposta de política para juventude avança mais em relação às atuais por enfatizar a condição juvenil na sociedade, favorecendo a equidade entre gerações no acesso aos bens e serviços públicos; por apoiar organizações e os movimentos de jovens e aqueles que advogam por seus direitos; por fomentar o incremento do controle direto de recursos por parte dos jovens; por sensibilizar a opinião pública sobre as situações de discriminação que os afetam como grupo social.

Todos esses aspectos tendem a contribuir para que o jovem adentre a vida adulta de forma mais consciente e, segundo Abad (2003), possa ter sua legitimação política reconhecida, em razão de sua condição de ator social com necessidades, propostas e interesses próprios. Ou seja, as

ações públicas, nessa vertente, contribuem para as políticas de afirmação da condição juvenil na sociedade, constituindo e orientando seu posicionamento social.

Essas ações vêm a contribuir de forma significativa, segundo Abad (2003, p. 31), para a “capacidade desses jovens de construir objetivos pessoais e coletivos, de comunicar e defender publicamente a legitimidade de seus interesses e necessidades e de atuar com plena consciência de seus direitos”.

Frente a isso, esses jovens podem se constituir como atores sociais que conseguem, por meio de seu pensamento crítico, sugerir, reivindicar e até mesmo promover mudanças na sociedade. Entretanto, cabe refletir sobre como será desenvolvido o pensamento crítico, autônomo e emancipador dessa juventude, uma vez que as políticas que vêm sendo custeadas e implementadas pelos governos progressistas, principalmente no que se refere à EP, ainda estão alicerçadas nas orientações do capital, dificultando a promoção de uma política que, de fato, potencialize as forças com poder de transformar a sociedade.

Dito isso, temos, no crescimento da Rede Federal de EP e das universidades federais, uma oportunidade real para esse feito, pois, além da oferta de ensino de qualidade, essas instituições têm a condição de promover o debate acadêmico, fornecendo um novo fôlego à sociedade por meio de sua mobilização juntamente com professores e alunos, em busca da construção, para essa juventude e, consequentemente, para os demais grupos sociais, de alternativas verdadeiramente emancipatórias, capazes de fundamentar o planejamento e a execução de iniciativas para além do capital.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a década de 1990, a percepção de que o jovem se tornara um problema político e social foi disseminada na sociedade, caracterizando-se esses sujeitos pela vulnerabilidade e pela apresentação de comportamentos de risco. Nesse sentido, ações públicas para a juventude passa-

ram a ser implementadas na tentativa de resolver os infortúnios atribuídos a essa condição do jovem, reconhecendo-o como sujeito problemático e passível de correções de rumo.

Com isso, ações públicas destinadas ao controle social foram comumente propostas sem considerar os desejos, as expectativas e as necessidades da juventude, promovendo um desencontro entre as políticas propostas e as perspectivas e demandas desses indivíduos. Assim, concordando com Freitas (2012), o principal desafio a ser enfrentado na elaboração e implementação dessas políticas consiste em conseguir articular projetos e ações que promovam a igualdade de direitos, a valorização da diversidade juvenil e a apresentação de respostas concretas às demandas dessa juventude.

Além desse fato, a realidade social brasileira obriga os jovens das classes economicamente desfavorecidas a ingressarem no mercado de trabalho precocemente, em razão da necessidade de assumirem as responsabilidades ligadas à provisão do próprio sustento, motivo pelo qual vários são os jovens que não concluem a EB e/ou têm negada a possibilidade de ingressar no ES.

Diante disso, poderiam ser oferecidas aos jovens condições e oportunidades de acesso à EP articulada à EB. No entanto, essa oferta ainda precisa superar inúmeros desafios para que, de fato, possa atender à juventude, uma vez que as políticas públicas de educação, trabalho e qualificação apresentadas para os jovens brasileiros – mais especificamente, para aqueles que estão em situação social e econômica vulnerável – ainda não são promovidas com ênfase na inserção social desse público.

Nesse contexto, torna-se imprescindível que tracemos um paralelo entre a questão da violência e a questão de como os jovens vêm sendo tratados como um problema social, refletindo sobre como os governos vêm estabelecendo sua relação com esse grupo social. Esse exercício nos possibilitará o conhecimento político indispensável para a execução de políticas nessa área, para que elas deixem de

ser implementadas pelo Estado como uma alternativa para conter as turbulências dessa população juvenil.

A visibilidade da juventude a partir da violência – quer como vítima, quer como protagonista –, difundida nos anos 1990, fez com que o sentimento de insegurança fosse disseminado, consolidando a ideia de uma juventude perigosa (SPOSITO, 2007). Essa compreensão fez com que ações e normativas, a exemplo das oferecidas no campo do trabalho, fossem direcionadas para objetivos que, muitas vezes, deixaram de contemplar questões fundamentais na vida do jovem, como as vinculadas à educação.

Por isso, esses programas devem apresentar os jovens como cidadãos, reconhecendo que eles têm direito ao estudo, à escolarização, à qualificação profissional e à participação social. Para tanto, faz-se necessário aprofundar discussões sobre a relação existente entre educação e trabalho, assim como organizar uma agenda de conversas entre os agentes sociais e os responsáveis pela elaboração das políticas educacionais, para que observem a capacidade instalada, principalmente na Rede Federal de Ensino.

Nessa perspectiva, as questões subjetivas acabam por emergir como centrais nessa discussão, refletindo o tratamento político e pedagógico endereçado ao segmento juvenil. Nesses termos, quando nos debruçamos sobre a análise das políticas para esse grupo, temos a sensação aparente de não conseguirmos agir ou criar uma política face ao que está posto. Entretanto, é justamente nesse desafio de pensar e agir contra as adversidades que iremos nos deparar com caminhos para a construção de uma política de Estado, especificamente de EP, que ultrapasse o treinamento e o adestramento ocupacional, enveredando por um viés que oportunize à juventude o viver plenamente na sociedade.

ABAD, M. Crítica política das políticas de juventude. *In*: FREITAS, M. V.; PAPA, F. C. (org.). **Políticas públicas: juventude em pauta**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 15-24.

AQUINO, L. M. C. Introdução. A juventude como foco das políticas públicas. *In*: CASTRO, J. A.; AQUINO, L. M. C.; ANDRADE, C. C. (org.). **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília: IPEA, 2009. p. 23-39. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livro_juventudepolitica.pdf. Acesso em: 10 jun. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, [1988]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 3 jun. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os art. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, [1997]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 5 jun. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [2004]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 5 fev. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005**. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Brasília: Presidência da República, [2005]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm. Acesso em: 31 jul. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Brasília: Presidência da República, [2007]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2009/2007/Decreto/D6302.htm. Acesso em: 10 jun. 2017.

vil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6302.htm. Acesso em: 31 jul. 2017.

BRASIL. **Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [1990]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 31 jul. 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, [1996]. Disponível http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 31 jul. 2017.

CARRANO, P. C. R. **Juventudes e cidades educadoras**. Petrópolis: Vozes, 2003.

CONJUVE – CONSELHO NACIONAL DE JUVENTUDE. **Política Nacional de Juventude: diretrizes e perspectivas**. São Paulo: Conselho Nacional de Juventude; Fundação Friedrich Ebert, 2006.

FREITAS, A. S. F. Identidades juvenis, desemprego e processos de subjetivação nas políticas de juventude. *In*: OLIVEIRA, R. (org.). **Jovens, ensino médio e educação profissional: políticas públicas em debate**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GRABOWSKI, G.; RIBEIRO, J. A. R. Reforma, legislação e financiamento da educação profissional no Brasil. *In*: MOLL, J. (org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. 312 p.

HIRATA, H. **Nova divisão do trabalho? Um olhar voltado para a empresa e a sociedade**. São Paulo: Boitempo, 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo Demográfico 2010: Trabalho e Rendimento, Educação e Deslocamento**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000011363712202012375418902674.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2014.

MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, ano 23, n. 2, p. 4-30, 2007. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11/110>. Acesso em: 10 mar. 2017.

NASCIMENTO, S. M. N.; SILVA, J. M. N. Políticas para Educação Profissional: o Programa Brasil Profissionalizado em cena. *In*: CO-LÓQUIO NACIONAL, COLÓQUIO INTERNACIONAL: A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, 4.; 1., 2017, Natal. Anais [...]. Natal: IFRN, 2017.

NOVAES, R. Juventude e sociedade: jogos de espelhos. Sentimentos, percepções e demandas por direitos e políticas públicas. *Sociologia Especial: Ciência e Vida*, v. 1, n. 2, p. 6-15, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000136&pid=S1413-294X201200030000200020&lng=pt. Acesso em: 15 mar. 2017.

OLIVEIRA, R. Por uma educação profissional emancipatória. *In*: OLIVEIRA, R. (org.) **Jovens, ensino médio e educação profissional: políticas públicas em debate**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

PAZ, S. R.; OLIVEIRA, R. A educação tecnológica e profissional como programa/política nacional de qualificação profissional no Brasil. *In*: OLIVEIRA, R. (org.). **Jovens, ensino médio e educação profissional: políticas públicas em debate**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

RAMOS, M. N. Educação tecnológica como política de Estado. *In*: OLIVEIRA, R. (org.). **Jovens, ensino médio e educação profissional: políticas públicas em debate**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

RAMOS, M. N. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. **Ensino Médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

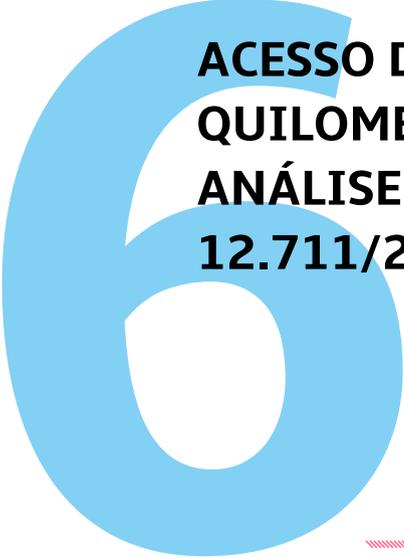
SANTOS, P. S. M. B. **Guia prático da política educacional no Brasil: ações, planos, programas e impactos**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

SILVA, J. A. A. As especificidades das políticas de qualificação profissional para juventude. *In*: OLIVEIRA, R. (org.). **Jovens, ensino médio e educação profissional: políticas públicas em debate**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

SPOSITO, M. P. **Espaços públicos e tempos juvenis: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras**. São Paulo: Global, 2007.

SPOSITO, M. P.; CARRANO, P. C. R. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 16-39, 2003.

VENTURI, G.; ABRAMO, H. Juventude, política e cultura. **Teoria e Debate**, São Paulo, ano 14, n. 45, jul.-set. 2000.



**ACESSO DE ESTUDANTES
QUILOMBOLAS AO IFRN:
ANÁLISE DA LEI N°
12.711/2012**

Fabiana Teixeira Marcelino
Márcio Adriano de Azevedo

1 INTRODUÇÃO

O presente capítulo analisa o acesso de estudantes ao Ensino Médio Integrado (EMI) nos *campi* do IFRN a partir da implantação da Lei nº 12.711/2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, estabelecendo reserva de vagas para estudantes que tiveram sua trajetória acadêmica em escolas públicas e para estudantes pretos, pardos e indígenas (BRASIL, 2012)¹. Trata-se, na verdade, de um resumo da dissertação defendida no Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (PPGEP/IFRN), com o mesmo título. Em nossa pesquisa, o foco do estudo foi a análise do acesso de estudantes residentes em comunidades quilombolas aos *campi* do IFRN, mesmo que as comunidades não se localizassem nos municípios dos *campi*.

Nosso propósito é discutir três objetivos específicos: a) analisar o cenário político brasileiro quando da implantação da Lei Federal nº 12.711/2012; b) verificar as formas de ingresso adotadas pelo IFRN para o EMI após a implantação da Lei; e c) mostrar indicadores de acesso de estudantes quilombolas como parte da política de ações afirmativas da Educação Profissional (EP) no IFRN.

A desigualdade racial é um dos elementos estruturantes das relações sociais no Brasil. O nosso país ainda vive preso à ideologia da democracia racial, propagada a partir da década de 1960, pelo livro “Casa Grande & Senzala”, de Gilberto Freyre (2003). Nesse livro, Freyre aponta as virtudes da miscigenação brasileira, sugerindo uma boa convivência entre brancos, índios e negros. O Movimento Negro tem lutado

¹ Em 28 de dezembro de 2016, o então presidente da república Michel Temer sancionou a Lei nº 13.409, que altera a Lei nº 12.711/2012 para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nas instituições federais de ensino (BRASIL, 2016).

desde então para desconstruir essa imagem de harmonia entre as raças, que tanto dificulta a percepção da existência do racismo e da discriminação no país.

Pesquisas voltadas para a construção de indicadores da população brasileira, evidenciando as diferenças entre a população negra e a branca, são fundamentais para que se dê visibilidade estatística às desigualdades raciais, para que, assim, se desnaturalize a coincidência que se apresenta entre desigualdades sociais e raciais, que leva o senso comum a perceber equivocadamente a questão racial como subproduto da desigualdade socioeconômica. A construção de indicadores com recorte de raça permite que sejam identificadas as desigualdades e que se efetue o monitoramento da dinâmica das desigualdades raciais nas suas diversas dimensões, dando subsídios para a tomada de decisão dos agentes públicos no sentido de combater os efeitos de séculos de exclusão.

O conceito de raça suscita debates muito controversos, em função de sua origem e de seu uso nos dias atuais no senso comum e no meio acadêmico. Em meados do século XIX, “raça” era o termo utilizado para distinguir e agrupar a humanidade a partir de características biológicas, como cor de pele, altura e tipo de cabelo. A partir dessas características, os teóricos do darwinismo racial logo passaram a hierarquizar as raças, associando atributos físicos a aspectos de ordem moral e comportamental, indicando quais eram as raças superiores e inferiores. Nesse contexto biológico, o conceito foi utilizado como justificativa para dominação e genocídio, como foi o caso do nazismo de Hitler, na Alemanha.

Atualmente, a visão biológica de divisão dos seres humanos em raças foi superada pelo entendimento de que a raça humana é uma só. Entretanto, o Movimento Negro e alguns acadêmicos utilizam o termo com outra interpretação, levando em consideração sua dimensão relacional, social e política. Gomes (2005, p. 49) destaca que podemos compreender que as raças são “[...] construções sociais, po-

líticas e culturais produzidas nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico” e que, na realidade, não são um dado da natureza. Os profissionais que utilizam o termo “raça” o fazem atribuindo-lhe um significado político, a partir da análise do racismo no contexto brasileiro. Coelho (2005, p. 116) ressalta que “[...] negar a força que o termo [raça] proporciona significa negar as representações construídas e reelaboradas pelo conjunto social em torno dele”. A autora lembra que, no cotidiano, não se fala em *preconceito étnico*, mas em preconceito racial. Assim, para ela, parte da sociedade incorporou o uso do termo nas suas práticas sociais, o que deve ser usado em favor da população negra e não contra ela.

Um outro caminho percorrido pelos que discutem esse tema é o da utilização do termo “etnia”. Gomes (2005) acredita que os acadêmicos que utilizam esse termo o fazem por acharem que utilizar o termo “raça” remete ao determinismo biológico, já abolido pela biologia e pela genética. Ao final da Segunda Guerra Mundial e com a divulgação das atrocidades cometidas em nome desse determinismo biológico, o racismo e a ideia de raça, na acepção biológica, foram considerados inaceitáveis. Assim, o termo “etnia” ganhou força para designar povos diferentes, como judeus, índios e negros. A intenção era enfatizar que os grupos humanos eram marcados por processos históricos e culturais, e não por características biológicas. Outros intelectuais, ainda, preferem utilizar o termo “étnico-racial” como forma de demonstrar que estão considerando a multiplicidade de dimensões e questões que envolvem a história, a cultura e a vida da população negra brasileira.

Coelho (2005) acredita que a conscientização da sociedade sobre a igualdade racial não se restringe à não utilização do termo “raça” e, como Bentes (1993 *apud* COELHO, 2005), defende o uso do conceito e

[...] enfatiza que a palavra pode proporcionar elucidações sobre a população negra no Brasil, que vem

a ser uma imprudência a substituição do conceito de racismo por etnicismo, dada a complexidade deste último e o consequente risco da exclusão do conjunto da sociedade da discussão, acerca de um problema social tão grave. (COELHO, 2005, p. 118).

Concordamos com as autoras citadas e com Gomes (2005) sobre a afirmativa de que o termo “raça” tem uma operacionalidade na cultura e na vida social brasileira, devido ao modo como a sociedade se construiu e à forma como negros e brancos são vistos e tratados. Por causa dessa operacionalidade, utilizam-se características físicas e outras particularidades para definir quem é branco e quem é negro no Brasil e, mais ainda, essas características são utilizadas para discriminar e negar direitos e oportunidades a quem é negro. Gomes (2005) enfatiza que é essa mesma leitura sobre raça, com esse formato positivo e político, que se trabalha nas políticas de ações afirmativas no Brasil.

Cabe discutir também o termo “quilombo”, em virtude do recorte da pesquisa. “Quilombo” se referia originalmente a comunidades formadas por escravos fugidos. Atualmente, o termo é utilizado para designar comunidades negras cujas terras de uso comum derivam da compra, por negros libertos, ou da posse pacífica, por ex-escravos, de terras abandonadas pelos proprietários ou de outras formas de ocupação territorial coletiva (BARBOSA, 2012).

O conceito de “quilombismo” foi tratado, na década de 1980, por Nascimento (2002 *apud* SOUZA, 2012), pesquisador responsável por ressignificar a expressão “quilombo”, transformando-a de sinônimo de núcleo de escravos fugidos para um símbolo de resistência negra, que passa a ser usado politicamente pelo Movimento Negro.

O quilombismo não era apenas um fenômeno marginal e de rompimento com a sociedade escravista: “Ele se infiltrava nas teias das cidades coloniais, criando espaços de mocambos e redes de resistência e sobrevivência [...]” (SOUZA, 2012, p. 17). Essa resistência e esse espírito de luta do escravo promoviam, segundo Moura (1987 *apud*

SOUZA, 2012), sua reumanização. Os quilombos não foram manifestações esporádicas, de pequenos grupos, mas um movimento que atuou no centro do sistema nacional permanente.

Os africanos enraizados no Brasil utilizavam originalmente o termo “mocambo” para identificar as comunidades formadas por quem conseguia fugir da escravidão. O termo dizia respeito às formas de morar e viver em acampamentos autossustentáveis e baseados numa cosmovisão africana e afrocentrada (SOUZA, 2012). A expressão “quilombo” foi utilizada primeiro pelo colonizador, atribuída pela Coroa portuguesa, em resposta à consulta do Conselho Ultramarino de 2 de dezembro de 1740, significando “[...] toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despojada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles” (MOURA, 1987, p. 11 *apud* SOUZA, 2012, p. 20). Posteriormente, a sociedade brasileira adota o termo “quilombo” e, após as experiências de luta, em particular do Quilombo dos Palmares, em Alagoas, esse termo assume também o significado de resistência e de luta negras.

Convém lembrar que, quando se trata do pleno exercício do direito de aprender, os quilombolas estão entre os grupos sociais em situação mais vulnerável, juntamente com as meninas e meninos que vivem no campo, os indígenas e as crianças e adolescentes com deficiência (UNICEF, 2009).

2 O ESTADO BRASILEIRO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DA QUESTÃO RACIAL

Nesta seção, vamos discutir, ainda que brevemente, as políticas públicas na Educação, enfatizando as concepções de Estado e a sua inter-relação com a política educacional brasileira, com ênfase nos aspectos históricos, bem como as questões que envolvem a perspectiva racial na educação brasileira e, em particular, na Educação Profissional, considerando exemplos de luta e resistência da população negra no campo educacional desde o Brasil Colônia, assim

como a perspectiva da educação quilombola para além da educação escolar.

Ao discutir a formação de um Estado brasileiro a partir da sua constituição enquanto colônia portuguesa na obra “A América Latina: males de origem”, publicada originalmente em 1903, Bomfim (2008) faz-nos refletir sobre a forma como a Europa enxerga até hoje suas ex-colônias e como isso tem impacto sobre a forma como nos enxergamos enquanto nação. Além disso, o autor denuncia que a exploração do Brasil foi possível não pelo empreendedorismo português, mas devido ao tráfico de escravos africanos que vieram extrair as riquezas naturais para o colonizador. Priori e Candeloro (2009) destacam que

Um dos problemas com força intelectual no fim do século XIX era a ideia de que a composição multirracial era um obstáculo para a formação da nação. A grande questão estava colocada: poderá existir uma nação onde a população é constituída predominantemente por negros, índios e mestiços? (PRIORI; CANDELORO, 2009, p. 2).

Em 1903, Bomfim (2008) apresenta um contradiscurso ao trazer a tese do parasitismo social em vez de seguir a tese do racismo científico, explicitando que a lógica da dominação externa imposta pelo colonialismo, combinada com a dominação interna imposta pelas elites dirigentes, causava profundos males aos povos latino-americanos. O autor defende ainda que o parasitismo impõe três efeitos: a) o enfraquecimento do parasitado; b) as violências que se exercem sobre ele; e c) a adaptação do parasitado às condições de vida que lhe são impostas. A partir daí o autor também defende que os males do Brasil e da América Latina só seriam superados com a educação, que romperia com a herança colonial e iniciaria um processo renovado de desenvolvimento.

Um século depois, Santos (2010) indica que é possível perceber uma série de contradições entre recentes concep-

ções de Estado: alguns criticam a tendência do Estado de penetrar ou mesmo absorver a sociedade civil de formas cada vez mais autoritárias; outros apontam que o Estado é crescentemente ineficaz, cada vez mais incapaz de desempenhar as funções de que se incumbem. Para esse autor, três causas podem explicar essas contradições nas concepções de Estado. A primeira é o fato de se continuar a analisar os processos de transformação social do fim do século XX com base em quadros conceituais desenvolvidos no século XIX e adequados aos processos sociais então em curso. A segunda causa explica-se porque o Estado-nação continua a predominar enquanto unidade de análise e suporte lógico da investigação, o que dificulta a percepção da autonomia crescente de estruturas e processos locais típicos de unidades menores ou dos movimentos globais. Como terceira causa, percebe-se que a teoria sociológica continua a ser derivada das experiências sociais e inclinada a suscitar generalizações ilegítimas, podendo-se dizer que “[...] quanto mais geral é a teoria sociológica, maior é a probabilidade de ser baseada na experiência social e histórica dos países centrais e enviesada a favor desses últimos (o viés do centrocentrismo)” (SANTOS, 2010, p. 116). Dessas três causas, a primeira e a terceira se enquadram nos pressupostos de nossa pesquisa, visto que se centram na questão do quadro conceitual que, qualquer que tenha sido sua utilidade em outros tempos, no momento presente pode se configurar como um obstáculo teórico ao avanço do conhecimento sobre Estado e sociedade.

Afonso (2013) nos mostra que, nos anos 1990, vários Estados, independentemente de suas orientações político-ideológicas, participaram ou interferiram ativamente na construção de um sistema de indicadores de avaliação comparada internacional em larga escala, cujas principais consequências são a legitimação de discursos e a aquisição de uma certa imunidade ou indiferença às realidades e especificidades nacionais. Assim, certas formas de avaliação

comparada (como o PISA²) espalharam-se mundialmente porque muitos países periféricos continuam a perseguir objetivos de modernização, seduzidos pelo progresso ou desenvolvimento relacionáveis com agendas educacionais de países capitalistas centrais. A inculcação nos indivíduos e governos da crença de que não há alternativas para além do capitalismo democrático liberal é congruente não só com o a-historicismo vigente nas últimas décadas como também com a adoção de orientações políticas, culturais e econômicas que parecem pressupor um único padrão de referência.

No campo da educação, distingue-se um engodo: não vivemos em um mundo que se moderniza, mas em um mundo capitalista. O mundo se move não por progresso, mas pela necessidade de lucro. Afonso (2013) explica, por fim, que é sabido que os países centrais só têm interesse na subida dos níveis educacionais dos países periféricos quando isso ocorre dentro dos limites desejados e necessários para a contínua expansão do sistema capitalista mundial, o que significa: a) qualificação de mão de obra, enquanto exército de reserva qualificado; b) condição para preparar e integrar novos consumidores no mercado mundial.

Afonso (2013) sinaliza ainda que devemos nos interrogar sobre o grande protagonismo de organizações internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial, que cada vez mais são aceitos como inquestionáveis e supostamente imprescindíveis na formulação e estruturação de políticas educativas. Aqui se visualiza o que seria uma terceira fase, ou melhor, um pós-Estado-avaliador: uma expansão de lógicas neoliberais de transnacionalização da educação, com ênfase na privatização, na mercadorização e na mercantilização.

2 O Programme for International Student Assessment (PISA) é hoje um dos principais meios de ação da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) no setor educativo e constitui também um importante instrumento de regulação baseado no conhecimento, segundo Afonso (2013).

Afonso (1999) nos convida a compreender as mudanças econômicas e políticas que vêm ocorrendo no mundo e no Brasil, com o renascimento do movimento conservador e neoliberal. Esse movimento traz implicações diretas nas reformulações das políticas educacionais. O autor destaca a emergência das políticas da nova direita nos anos 1980 e 1990, nos países capitalistas centrais, que traz como característica a combinação da defesa da livre economia com a defesa da autoridade do Estado. Aqui se constata um paradoxo: o Estado precisa ser forte e limitado ao mesmo tempo. No capitalismo avançado, o Estado autoritário se torna necessário para vigiar a imposição dessa nova ordem representada pelo mercado. Essa combinação de Estado e elementos do mercado no domínio público, associada a governos da nova direita, aumenta o controle sobre currículos e exames nacionais e aumenta a publicização dos resultados escolares, levando a pressões competitivas no sistema educativo.

Os governos de nova direita identificaram a avaliação como uma forma de controlar as despesas públicas, mudar a cultura do setor público e alterar as fronteiras e a definição das esferas de atividade pública e privada, dando, assim, ênfase na avaliação de resultados, com a consequente desvalorização da avaliação de processos. Surge, então, o Estado-avaliador, em que a avaliação é estratégia de responsabilização e prestação de contas. Na educação, os processos de avaliação conduzidos sob essa perspectiva acabam sendo mais importantes do que os processos pedagógicos em si.

Adentrando na questão racial no contexto educacional, vimos que a pesquisa sobre a história da educação dos negros é um fenômeno recente, com cerca de duas décadas. Barros (2016) destaca alguns possíveis motivos para o aumento das pesquisas que incluem a categoria raça na história da educação: o aumento de pesquisadores negros e a conquista de espaço pelos movimentos identitários. Em seu levantamento acerca das pesquisas sobre a história da educação da população negra no Brasil, Barros (2016) ob-

serva que era um lugar-comum afirmar que a exclusão dos negros das escolas ocorria pelo impedimento legal da matrícula e da frequência à escola de escravos e até de negros livres durante o período de escravidão institucionalizado no país. Contudo, a pesquisadora revela, ao organizar seu levantamento de pesquisas a partir de períodos históricos, que havia indicações de educação de negros desde o período colonial. Isso sugere que, já no século XIX,

[...] os próprios negros, sujeitos da ação educativa, elaboram estratégias e ações variadas para viabilizar o acesso ao mundo das letras, construindo suas próprias representações sobre a escola e conferindo múltiplos sentidos à escolarização (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 254 *apud* BARROS, 2016, p. 63).

Estudos como esse revelam que a população de negros escravizados e, posteriormente, a população negra pós-abolição têm buscado a consolidação do direito à educação, que deveria ser garantido pelo Estado. O Movimento Negro, desde suas primeiras formações, tem buscado a materialização desse direito assim como o reconhecimento, a valorização e a afirmação de direitos a partir da integração, na Educação Básica nacional, da história e da cultura da sua ancestralidade africana e afro-brasileira.

Buscando romper com a dualidade “poder *versus* submissão”, o Movimento Negro tem se feito presente nas discussões sobre padrão de trabalho, de acumulação, de ocupação da terra, de conhecimento, promovendo ações, resistências e organizações. Arroyo (2012) aponta a ação dos coletivos diversos na reação ao seu silenciamento, na contestação do pensamento em que foram inferiorizados, no não reconhecimento das formas de pensá-los e de segregá-los e na adoção do perfil de sujeitos conscientes e politizados.

Em algum momento da história da educação dos negros, registrou-se um período em que a defesa da educação escolar não se dava por uma questão de direito, mas por

uma necessidade de controle social, de “moralização” e “civilização” da população negra. O mesmo se verificou, posteriormente, para não citar outras ocasiões, na história da criação das escolas da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, como é possível observar nos trabalhos de Moura (2010), Luz (2016), Silva (2009), Morais (2016), Gonçalves (2011), Fonseca (2011), entre outros, o que não ocorre por acaso, visto que as primeiras iniciativas de oferta de EP visavam os filhos dos trabalhadores pobres e negros.

À parte a educação escolar, as comunidades quilombolas em si são espaços dinâmicos de educação. O cotidiano quilombola é a emergência da práxis (NUNES, 2006), um lugar onde é possível pensar em um fazer pedagógico que passa pelo momento da reflexão e da ação não dicotomizados. Nas comunidades quilombolas, emerge a práxis, porque o pensar e o fazer se corporificam: a) nas visões de mundo enraizadas numa cosmovisão³, que influenciam o portar-se no mundo; b) nos modos de vida e no trabalho, que refletem o manter-se no mundo; e c) no localizar-se no mundo, a partir de um processo educativo em que se observam especificidades de raça, gênero, idade e classe. Juntos, esses três aspectos significam uma consciência emergente, um autoconhecimento de suas necessidades, um passo essencial para pensar um mundo de menos necessidade e mais liberdade.

Enquanto espaços educativos, os quilombos superam a imagem de lugar de fuga e resistência, assumindo uma perspectiva dinâmica na construção de um território que é social e histórico, por meio da reprodução e manutenção de um modo de vida culturalmente próprio. Para os quilombolas, os vínculos entre educar e formar são ancestrais, não são

3 Como uma visão de mundo, a população africana, em especial as etnias que foram intensamente trazidas à força para o Brasil Colônia para serem escravizadas, apresenta uma subjetividade e pertença à terra peculiar, assim como uma relação de amorosidade e gratidão com a natureza. Além disso, é fundamental a ideia de coletividade em oposição ao individualismo e à competitividade (ARAÚJO et al., 2014).

exclusivos das escolas (NUNES, 2006). As populações negras vêm se educando secularmente através de uma resistência que não é passiva ou de quem apenas reage às adversidades, mas que é igualmente provocadora de reações. Os conhecimentos de matriz africana foram e permanecem sendo cultivados e repassados no modo de filosofar, nas manufaturas, artes, matemática, campos de saber incluídos em densas relações de poder nas ciências. (SILVA, 2005).

Nesse sentido, cabe refletir acerca da concepção de currículo escolar, forjado em constantes disputas de poder em que se legitima quais conhecimentos são “necessários”. Sob essa disputa, os conhecimentos não eurocêntricos, de origem secular, são negados e invisibilizados, o que se reflete no distanciamento dos estudantes das classes populares da escola, visto que não se reconhecem nesse espaço de educação. Assim, por exemplo, é possível encontrar propostas educacionais em escolas rurais em que o projeto político-pedagógico, implícita ou explicitamente, orienta para o êxodo rural, estimulando uma desagregação comunitária (ALMEIDA; SILVA, 2010).

Pensar em educação nos faz acreditar que o ser humano não é um ser vazio: carrega saberes, aptidões e capacidade de discernimento e ação (FREIRE, 1980). Nunes (2006) atenta para o fato de que a escola emudece os estudantes quando o conhecimento científico, inquestionável, não provoca perguntas. Uma concepção de educação que coincida com os interesses emancipatórios que as comunidades quilombolas constroem desde a escravidão precisa da promoção de uma leitura de mundo que dê ênfase à trajetória histórica, como lembrança viva de que o tempo não apaga a disposição para transformar. A partir da história ancestral de resistência das comunidades quilombolas, pode-se contatar o campo da emancipação, da busca pela liberdade que ainda faz parte do presente dos quilombolas. Educar para as relações étnico-raciais trata de um buscar da fala: a oralidade que se coloca secularmente como uma forma de estar no mundo, para um grupo étnico que não teve acesso

à formalidade das letras. Pensar na educação nas comunidades quilombolas é ponderar sobre uma formação humana que não dá lugar a estereótipos, preconceitos ou discriminação de qualquer tipo: trata-se de emancipar as pessoas de relações humanas que retardam uma convivência plena e respeitosa.

Os conhecimentos de matriz africana, há muito tempo, avançam na interdisciplinaridade, por causa de uma visão de mundo que favorece a concepção de seres humanos e ambiente como entes complementares, numa relação de interdependência, reciprocidade e diálogo (NUNES, 2006). Nessa perspectiva, alguns componentes pedagógicos comuns ao cotidiano quilombola e à escola podem ser evidenciados e potencializados nas escolas rurais quilombolas, transformando uma visão reducionista dos quilombos como um espaço de fuga e resistência. Aspectos como o lugar, a oralidade e a corporeidade destacam que nem todos os conteúdos essenciais para a formação humana estão nos livros.

Dados apontam que a democracia racial, ideia incorporada no senso comum, não se verifica na realidade. Ainda na década de 1950, em pesquisa solicitada pela UNESCO, Bastide e Fernandes (2008) verificaram que a população negra não tinha garantias proporcionadas por serviços bem remunerados ou alguma representação social, nem benefícios que pudessem ser colhidos pela “livre iniciativa” em uma economia urbana. Inclusive, observava-se a manutenção de antigos critérios de seleção ocupacional relacionados à cor.

3 METODOLOGIA

Na pesquisa foram adotadas como metodologia a análise de aspectos da política e a abordagem qualitativa, com a utilização de entrevista semiestruturada, análise documental, revisão bibliográfica, observação e notas de campo.

Como em 2017, período da pesquisa, a Lei nº 12.711/2012 já tinha cinco anos de implementação, foi

possível verificar o aspecto da conclusão para as primeiras turmas do IFRN beneficiadas com a reserva de vagas.

Inicialmente o objetivo geral da pesquisa era analisar as políticas de permanência voltadas para os estudantes quilombolas do IFRN, considerando a garantia do acesso já existente com a promulgação da Lei nº 12.711/2012, de forma que o acesso não se configurasse como mais um instrumento de exclusão. A expectativa era que a interiorização do IFRN, com *campi* localizados próximos das várias comunidades quilombolas, tivesse contribuído para alcançar essas populações vulneráveis. Entretanto, à medida que a pesquisa avançou, a expectativa de investigar a permanência foi precedida pela necessidade tangente de analisar aspectos da política de acesso às instituições federais de ensino técnico de nível médio garantido por lei.

Acerca da metodologia de análise da política, trouxemos algumas considerações à luz de Viana (1996), Figueiredo e Figueiredo (1986), Ramos e Schabrach (2012), Silva (2016), Cunha (2006), Rocha (2010) e Muller e Surel (2002), relacionando a análise da política com a definição de avaliação de políticas.

Viana (1996) faz uma análise do modo de funcionamento da máquina estatal, a partir das características das instituições públicas que fazem política, dos atores participantes desse processo, dos mecanismos, critérios e estilos decisórios dessas instituições, das inter-relações entre essas variáveis, além das variáveis externas que influenciam esse processo de realização de políticas públicas. A autora busca construir modelos explicativos das fases das políticas públicas, para identificar variáveis que influenciam as etapas dos percursos das políticas; as interações entre intenções e ações; e a relação entre atores governamentais e não governamentais. Para tanto, a autora nos apresenta as fases das políticas públicas (agenda, formulação, implementação e avaliação); e as variáveis que podem interferir no processo (meio social e político, atores participantes, instituições implementadoras e as metas e os objetivos das próprias políticas).

O campo da avaliação de políticas públicas – que tem estreita relação com a análise de políticas, como veremos mais adiante – tem se desenvolvido com mais propriedade desde a década de 1980, com o estudo de Figueiredo e Figueiredo (1986), que se tornou um marco na área. Ramos e Schabrach (2012) discutem o estado da arte da avaliação em políticas públicas e trazem uma síntese de definições: “O propósito da avaliação é guiar os tomadores de decisão, orientando-os quanto à continuidade, necessidade de correções ou mesmo suspensão de uma determinada política ou programa” (COSTA; CASTANHAR, 2003, p. 972 *apud* RAMOS; SCHABRACH, 2012, p. 1272). A avaliação propicia a compreensão das políticas e do Estado em ação, visando ao seu aprimoramento. Contempla aspectos qualitativos ao incorporar elementos valorativos e de julgamento, como justiça social, eficiência, redução de custos, equidade, entre outros, não se confundindo com o mero acompanhamento das ações governamentais.

Figueiredo e Figueiredo (1986) procuram distinguir a avaliação política da avaliação de políticas, sugerindo que a avaliação política seria uma etapa preliminar e preparatória do que se chama avaliação de políticas. A avaliação política indica análise e elucidação do(s) critério(s) que fundamenta(m) determinada política, as razões que a tornam preferível a qualquer outra. Muitos autores (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986; RAMOS; SCHABRACH, 2012; VIANA, 1996; entre outros) procuram discutir os objetivos, critérios e modelos analíticos da avaliação de políticas, fazendo uma revisão da bibliografia especializada. Ramos e Schabrach (2012) destacam que a avaliação de políticas públicas tem um caráter eminentemente político. O estudo da política representa a atividade acadêmica que objetiva um melhor entendimento do processo político; o estudo, para a política, volta-se à solução de problemas sociais, sendo, portanto, aplicado; e ainda, a orientação pela política (subjacente à análise e à avaliação), que tem o interesse de que os acha-

dos dos estudos avaliativos possam melhorar o processo político e o bem-estar.

As autoras definem dois tipos de avaliação: a avaliação de implementação, que visa ao exame de eficiência e eficácia; e a avaliação acadêmica, que tem maior isenção, rigor científico e objetividade e enfoca a efetividade, impactos e benefícios. São várias as possibilidades de classificação das avaliações de políticas: quanto ao momento da realização da avaliação, quanto aos agentes da avaliação, quanto à natureza da avaliação, quanto ao tipo de problema ao qual a avaliação responde, quanto ao uso da avaliação, entre outras.

Contudo, o propósito da pesquisa foi atuar em um momento anterior ao da avaliação em si, ou seja, o objetivo era analisar as políticas de acesso ao IFRN para estudantes residentes em comunidades quilombolas após a implantação da Lei nº 12.711/2012. Ramos e Schabrach (2012) pontuam que a avaliação formativa é um modo de avaliação definido a partir da sua natureza, voltado para análise e produção de informações sobre a implementação do programa ou projeto em avaliação. Nesse sentido, esta pesquisa caminhou para a produção de informações a partir da análise das políticas de acesso, sem necessariamente, ao final, produzir uma avaliação da política de acesso de estudantes.

Sobre a análise de políticas públicas, Silva (2016) cita Johnson e Silva (2014, p. 118 *apud* SILVA, 2016) ao lembrar que o processo de monitoramento é um requisito imprescindível para o exercício da avaliação que se pretenda um instrumento de gestão. Quem avalia confirma ou corrige, podendo dirigir conscientemente uma ação determinada. A análise de uma política pública é um passo importante no processo de monitoramento. O monitoramento e a avaliação são processos diferentes, porém, complementares, uma vez que a avaliação, ao verificar se o plano inicialmente traçado está alcançando as transformações que pretendia, subsidia a definição de política pública.

Cunha (2006) apresenta um quadro que sintetiza as diferenças entre avaliação e outras formas de *feedback* ou consulta (Quadro 1).

Quadro 1 – Diferenças entre avaliação e outros mecanismos de *feedback*

Estudos científicos	As avaliações se centram no uso prático da informação.
Auditoria tradicional	As avaliações analisam os gastos públicos a partir de pontos de vista mais amplos, questionando, até mesmo, a propriedade dos objetivos do programa, bem como a eficácia e eficiência da sua satisfação (a distinção entre auditoria e avaliação geralmente não é clara).
Monitoramento	As avaliações geralmente são conduzidas como parte de um esforço único e buscam reunir informações aprofundadas sobre o programa em questão, embora a existência de sistemas regulares e eficientes de monitoramento seja necessária como base para o desenvolvimento de avaliações bem-sucedidas.
Mensuração de desempenho	As avaliações buscam encontrar explicações para os resultados observáveis e entender a lógica da intervenção pública (contudo, sistemas de mensuração de desempenho, se eficientes, podem caracterizar, sobretudo nos Estados Unidos, uma forma de avaliação).
Análise das políticas	As avaliações estão centradas na análise <i>ex post</i> . Essa análise das políticas, às vezes, é definida como uma avaliação prévia, para o estudo de políticas possíveis no futuro.

Fonte: Ala-Harja; Helgason, 2000, p. 9 apud Cunha, 2006, p. 13-14.

Rocha (2010, p. 51), discutindo a análise de políticas, traz a aceção de Dye (1995), que define análise de políticas “como a procura de saber o que os governos fazem, por que o fazem e que diferença isso faz”. A ideia é explicar as políticas, as suas causas e conseqüências e desenvolver teorias gerais que possam ser aplicadas aos governos em diferentes arenas.

Beckman (1977 *apud* ROCHA, 2010) sublinha que a análise das políticas antecipa as decisões a tomar; que é orientada para a decisão, devendo o analista buscar apresentar várias alternativas, associando a cada uma delas os custos e benefícios respectivos. Finalmente, o autor conclui que a análise deve ser orientada ao cliente, não devendo, por isso, deixar de integrar valores a todas as opções.

Muller e Surel (2002) ressaltam que o desafio da análise das políticas públicas está muito além da compreensão dos resultados de decisões do Estado; seria a interrogação sobre o funcionamento da democracia, a partir do momento em que a dimensão técnica da ação pública aumenta fortemente, a ponto de colocar-se o problema da reintegração do cidadão na “rede de decisão”. Os autores também destacam que a análise das políticas públicas lança um olhar diferente sobre a ação pública em seu conjunto, colocando-se do ponto de vista da implementação das políticas públicas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os movimentos sociais, e o Movimento Negro em particular, têm assumido como campo de luta o reconhecimento de direitos no âmbito do Direito, ou seja, o reconhecimento legal da garantia de sua cidadania. Esse reconhecimento legal se reveste de importância, na história brasileira, porque a população negra e quilombola foi assumida como fora da lei. Esses sujeitos, por sua vez, depois de uma constante histórica em que eram pessoas sem direitos, aprenderam que podem ser sujeitos de direitos. Aprenderam que o direito e o padrão de poder e de legalidade são racistas desde a colonização e assim permanecem na ordem republicana e “democrática” (ARROYO, 2012). Estudos como este que ora apresentamos são importantes por revelar as conquistas já alcançadas, no âmbito legal, na busca da igualdade na sociedade brasileira, mas também por apontar os desafios promovidos pelo racismo ainda existente no

atual contexto sócio-histórico, assim como dar visibilidade a essas comunidades tradicionais.

Para a consecução dos objetivos propostos na nossa pesquisa, analisamos as experiências pioneiras de reservas de vagas do IFRN bem como as adequações necessárias aos processos seletivos em virtude da promulgação da Lei nº 13.409/2016; analisamos o acesso discente ao EMI, verificando as ainda existentes dificuldades de acesso dos estudantes quilombolas à Instituição; e dialogamos com Aercio Gomes, representante do Movimento Negro do Rio Grande do Norte, na tentativa de ouvir as expectativas e sugestões dos movimentos sociais acerca da inclusão racial no IFRN e na EP.

Iniciamos este trabalho com três objetivos específicos: a) analisar o cenário político brasileiro quando da implantação da Lei Federal nº 12.711/2012; b) verificar as formas de ingresso adotadas pelo IFRN para o EMI após a implantação da Lei; e c) mostrar indicadores de acesso de estudantes quilombolas como parte da política de ações afirmativas da EP no IFRN. Retomaremos esses três pontos à guisa de conclusão.

A implantação da Lei nº 12.711/2012 foi precedida de mudanças no âmbito do Governo Federal, que influenciaram transformações na sociedade de ordem econômica, social e educacional. Na questão da reserva de vagas por raça no campo educacional, o caminho percorrido histórica e politicamente teve início no Movimento Constituinte da década de 1980, mas a luta para expor as desigualdades raciais e cobrar do Estado políticas de compensação – que nunca foram proclamadas desde a libertação dos escravos – “transformaram-nos” em cidadãos livres, sem nunca terem sido concedidos direitos de cidadania.

O advento do Governo Lula em 2003, com um projeto político e societário voltado para o enfrentamento das desigualdades sociais, possibilitou uma série de avanços democráticos, especialmente no campo da desigualdade racial. Entretanto, aquele governo não assumiu radicalmente o projeto político e societário a que se propunha, dando

espaço para conflitos e contradições na implementação de políticas públicas, principalmente no campo educacional, em que focamos nossa análise. Essas contradições tinham como base a disputa entre aqueles que buscavam, de um lado, a garantia e a manutenção de direitos igualitários para a sociedade brasileira e, de outro, aqueles que buscavam preservar privilégios e ganhos do ponto de vista econômico para a elite. O campo da educação, em especial o da EP, que tem sido, ao longo da história brasileira, um alvo dessas disputas, não foi diferente durante o Governo Lula.

Em meio a essas contradições, alguns avanços foram conquistados, no que se refere à questão racial, como a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, ainda em 2003, e a posterior criação de um grupo de trabalho interministerial para a discussão das cotas raciais. Também alguns retrocessos foram observados, como a implantação do PROUNI, em 2005, quase aniquilando as construções que vinham sendo elaboradas sobre as cotas raciais.

Como já afirmamos anteriormente, os avanços conquistados são o resultado de muitas articulações e lutas sociais. Desse modo, e também pela pressão e polêmicas causadas pelas instituições públicas de ensino superior que iniciaram discussões e a implantação de cotas raciais, as construções em torno das cotas foram retomadas, assumindo, por fim, o perfil que associa reservas de vagas de caráter social e racial.

Verificando o segundo objetivo, levantamos uma história de ações afirmativas de acesso discente pioneiras no IFRN, que se confunde com a própria história de qualidade socialmente referenciada dessa instituição centenária. As ações eram pautadas não só em reservas de vagas, mas também em reforço de aprendizagem para o processo seletivo. Encontramos também que, até a implantação das cotas raciais por meio da Lei nº 12.711, o foco das ações afirmativas de acesso era voltado para estudantes de escolas públicas, com o objetivo de contemplar, preferencialmente, estudantes de baixa renda familiar. Houve um esforço da

instituição para adequar toda sua experiência em ações afirmativas às novas regras expressas pela Lei, o que se observa até o momento atual, na reavaliação do reforço de aprendizagem para estudantes de escolas públicas que fazem o processo seletivo.

Um novo esforço foi realizado em 2017, dessa vez para a inclusão de pessoas com deficiência no procedimento de reservas de vagas. A experiência anterior com reservas de vagas para estudantes de escolas públicas, com renda familiar baixa e autodeclarados pretos, pardos e indígenas tornou-se uma base para a nova adequação realizada. Mais uma vez, o Instituto tomou a iniciativa pioneira de ir além do previsto na Lei nº 13.409/2016 e reservar 5% das vagas para pessoas com deficiência dentro das vagas da lista geral no processo seletivo.

Com relação aos indicadores de acesso discente no IFRN, verificamos que, a cada ano, após 2012, o percentual de estudantes ingressantes brancos é maior que os demais. Entre 2013 e 2016, os estudantes que ingressaram por meio das listas de reservas de vagas para pretos, pardos e indígenas eram predominantemente pardos. Um dado preocupante é a existência de estudantes que se autodeclararam brancos e ingressaram na Instituição por meio dessas listas, correndo o risco de terem suas matrículas canceladas em caso de denúncia ou de verificação de órgãos de controle do Governo Federal.

Lançando o olhar para o acesso de estudantes quilombolas, observamos que Pau dos Ferros é o *campus* que mais teve matrículas desse grupo, o que é compreensível pela presença de quatro comunidades quilombolas em seu entorno. Entretanto, oito matrículas entre os anos de 2012 e 2016 ainda é um número bastante aquém do esperado. O entrevistado Aercio Gomes chega a mencionar dez a quinze estudantes, porém se referindo a outras ofertas de ensino do *campus*, além do EMI. A mesma análise pode ser estendida aos demais *campi* com estudantes quilombolas matriculados.

Do mesmo modo, apenas 16 estudantes quilombolas ingressaram no Instituto entre os anos de 2012 e 2016, um número proporcionalmente irrisório em relação ao número de matrículas de cada ano. Convém destacar que, no ano de 2014, não houve sequer uma matrícula de estudante quilombola. No período estudado, o percentual anual de matrículas de estudantes quilombolas não chega a 0,2% (em 2012, houve 0,16% de matrículas de estudantes quilombolas; em 2013, 0,16%; em 2014, como já foi dito, 0% de matrículas; em 2015, 0,06%; e em 2016, 0,18%).

A análise dos dados extraídos na pesquisa indica que, em que pese o esforço institucional para a efetivação da interiorização e da inclusão social na escola, populações mais vulneráveis como os quilombolas ainda enfrentam fortes dificuldades de acesso. As políticas de assistência estudantil de acesso e permanência precisam também incluir ações que possibilitem a formação política de estudantes do EF e de seus pais, no sentido de pensar em uma postura política acerca da valorização da educação nas comunidades. Uma possibilidade que poderia ser discutida seria uma oferta específica do Programa de Iniciação Tecnológica e Cidadania (PROITEC) para comunidades quilombolas e indígenas.

A procura por saber o que os governos fazem, por que o fazem e que diferença isso faz é a definição de análise de políticas públicas trazida por Dye (1995 *apud* ROCHA, 2010). A ideia é explicar as políticas, as suas causas e consequências e desenvolver teorias gerais que possam ser aplicadas aos governos em diferentes arenas. Tendo em vista que a explicação da política de acesso discente com o recorte racial, vislumbrando o acesso de estudantes quilombolas, já foi explorada ao longo deste capítulo, nossa proposta é trazer sugestões que possam ser aplicadas pela instituição *locus* da pesquisa.

Apresentar mecanismos para favorecer a identidade dos estudantes vinculados às comunidades tradicionais, em particular às comunidades quilombolas, é um ponto de partida significativo para melhorar o acesso dos discentes com

esse perfil. Uma outra ação que merece incremento é um registro sistemático do ingresso de estudantes quilombolas no IFRN, no ato da matrícula, de modo a favorecer um trabalho posterior para a garantia da permanência desses estudantes. As comunidades quilombolas precisam ser alvo de ações de sensibilização para o acesso à Instituição com base na reserva de vagas garantida por lei. Por último, é fundamental articular o desenvolvimento de ações de acesso com ações de permanência. As políticas institucionais de assistência estudantil do IFRN ainda se baseiam majoritariamente no apoio material ou financeiro. Pode fazer uma diferença significativa a inclusão de ações de permanência numa perspectiva cultural, visando às especificidades das comunidades tradicionais do entorno dos *campi*, em particular das comunidades quilombolas.

A entrevista com a liderança quilombola Aercio Gomes sugere que outras demandas de políticas públicas urgem para a população quilombola, como a questão territorial. Embora haja, por parte do entrevistado, a valorização da chegada do *campus* à região, não ficou explícito se a educação enquanto política pública é um campo de discussão no interior da comunidade, especialmente a EP e a ES. De fato, o entrevistado destacou, com veemência, a luta do movimento quilombola pela manutenção do Decreto nº 4.887/20034.

Como esperado, a investigação suscitou outras questões intrigantes e de relevância para possíveis desdobramentos. Os próprios dados quantitativos apresentados podem receber uma maior densidade em uma continuidade da pesquisa. As falas dos estudantes quilombolas podem ser analisadas buscando desvelar aspectos identitários, de história escolar e vivências comunitárias, por exemplo. Haveria

4 O Decreto nº 4.887/2003 regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

uma questão de estigma a ser investigada, como estratégia possível de intervenção do IFRN, como ação da assistência estudantil, da extensão, da pesquisa ou do ensino. Outro ponto seria analisar o que pensam os jovens quilombolas sobre si próprios enquanto estudantes e, em especial, enquanto estudantes de uma instituição de EP. Outra questão passível de aprofundamento é verificar se as cotas para estudantes com deficiência impactam o acesso de estudantes quilombolas. O entrevistado ressaltou, em sua fala, que, já de antemão, o fato de concorrer a vagas reservadas pode ser mais difícil. Como se encontra essa questão no IFRN? A estratégia para a inclusão, no caso dessa população em particular, é suficiente ou inadequada?

É também possível explorar o cruzamento entre auto-declaração racial e autoidentificação enquanto quilombola. Quais são as questões de identidade territorial que estão relacionadas à presença ou ausência dessa autoidentificação? Qual é a visão do IFRN acerca da identificação do estudante recém-chegado enquanto quilombola? Sobre a autodeclaração racial, o alto índice de declaração como pardos por parte dos estudantes que acessam o IFRN em si já é um excelente objeto de pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já afirmado, o desafio da análise das políticas públicas está muito além da compreensão dos resultados de decisões do Estado; está em questionar o funcionamento da democracia, a partir do momento em que a dimensão técnica da ação pública aumenta fortemente, a ponto de colocar-se o problema da reintegração do cidadão na “rede de decisão” (MULLER; SUREL, 2002). Nessa perspectiva, será de grande valia para o IFRN se houver uma busca efetiva das lideranças comunitárias quilombolas para discussões acerca do acesso dos estudantes a essa Instituição, que estabelece, no seu Projeto Político-Pedagógico, o respeito à diversidade como princípio orientador da prática

pedagógica, possibilitando o aprendizado da vida social. “É por meio dele que se aprende a conviver com as diferenças inerentes ao próprio ser humano, com as possibilidades e as limitações, os interesses e as necessidades, num movimento de interação em que prevalece a heterogeneidade, respeitando-se as regras de convivência na comunidade e na sociedade.” (IFRN, 2012, p. 72).

A análise das políticas públicas lança um olhar diferente sobre a ação pública em seu conjunto, colocando-se do ponto de vista da implementação das políticas públicas (MULLER; SUREL, 2002). Nesse sentido é que se encontra a relevância deste trabalho, que tem o intuito de contribuir para o melhoramento, no IFRN, das políticas de acesso discente com recorte racial, especialmente no que se refere às populações quilombolas, excluídas do acesso à educação de qualidade desde suas primeiras formações no Brasil Colônia.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica. *Revista Educação & Sociedade*, ano 20, n. 69, p. 139-164, 1999.

AFONSO, A. J. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, n. 53, p. 267-490, abr.-jun. 2013.

ALMEIDA, S. R.; SILVA, P. S. Saberes tradicionais e educação profissional na comunidade quilombola do Limoeiro. *In: SANTOS, S. V. S.; SILVA, P. S. (org.). Projeja quilombola*. Pelotas: Editora Universitária/UFPEL, 2010. p. 25-44.

ARAÚJO, E. F. *et al.* **Comunidades quilombolas**: territorialidade, realidades socioambientais e desenvolvimento econômico/social. Mossoró: EdUFERSA, 2014. (Caderno didático: Especialização em Promoção da Igualdade Racial nas Escolas UNIAFRO/UFERSA).

ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BARBOSA, A. F. (org.). **O Brasil real: a desigualdade para além dos indicadores**. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

BARROS, S. A. P. Um balanço sobre a produção da história da educação dos negros no Brasil. *In*: FONSECA, M. V.; BARROS, S. A. P. (org.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016. p. 51-70.

BASTIDE, R.; FERNANDES, F. **Branços e negros em São Paulo: ensaio sociológico sobre aspectos da formação, manifestações atuais e efeitos do preconceito de cor na sociedade paulistana**. 4. ed. rev. São Paulo: Global, 2008.

BOMFIM, M. **A América Latina: males de origem**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [2012]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Lei/l12711.htm. Acesso em: 5 jan. 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília: Presidência da República, [2012]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm. Acesso em: 8 jan. 2017.

COELHO, W. N. B. **A cor ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores**. 2005. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

CUNHA, C. G. S. **Avaliação de políticas públicas e programas governamentais: tendências recentes e experiências no Brasil**. 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/328127432_Avaliacao_de_Politicas_Publicas_e_Programas_Governamentais_tendencias_recentes_e_experiencias_no_Brasil/link/5bb91f02299bf1049b7097ed/download. Acesso em: 3 jan. 2017.

FIGUEIREDO, M. F.; FIGUEIREDO, A. M. C. Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica. *Revista Análise e Conjuntura*, v. 1, n. 3, p. 107-127, set./dez. 1986.

FONSECA, M. V. Educação e controle em relação à população negra de Minas Gerais no século XIX. *In*: FONSECA, M. V.; SILVA, C. M. N.; FERNANDES, A. B. (org.). *Relações étnico-raciais e educação no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza, 2011. p. 61-91.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

FREYRE, G. **Casa grande e senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 48. ed. rev. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC/SECADI, 2005. p. 39-62.

GONÇALVES, L. A. O. Pensar a educação, pensar o racismo no Brasil. *In*: FONSECA, M. V.; SILVA, C. M. N.; FERNANDES, A. B. (org.). *Relações étnico-raciais e educação no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza, 2011.

IFRN – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Organização didática do IFRN**. Natal: IFRN, 2012. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/ifrn/institucional/projeto-politico-pedagogico-1/lateral/menu-1/volume-3-organizacao-didatica>. Acesso em: 7 out. 2017.

LUZ, I. M. Sobre arranjos coletivos e práticas educativas negras no século XIX: o caso da Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais de Pernambuco. *In*: FONSECA, M. V.; BARROS, S. A. P. (org.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016. p. 117-140.

MORAIS, C. C. Ler e escrever: habilidades de escravos e forros? *In*: FONSECA, M. V.; BARROS, S. A. P. (org.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016. p. 95-116.

MOURA, D. H. Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração. *In*: MOLL, J. (org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 58-79.

MULLER, P.; SUREL, Y. **A análise das políticas públicas**. Trad. Agemir Bavaresco, Alceu R. Ferraro. Pelotas: Educat, 2002.

NUNES, G. H. L. Educação quilombola. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: MEC/SECADI, 2006. p. 141-163.

PRIORI, A. A.; CANDELORO, V. D. M. A utopia de Manoel Bomfim. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 9, n. 96, maio 2009. Disponível em: http://www.espacoacademico.com.br/096/96esp_priori.htm. Acesso em: 28 dez. 2016.

RAMOS, M. P.; SCHABRACH, L. M. O estado da arte da avaliação de políticas públicas: conceituação e exemplos de avaliação no Brasil. **Revista de Administração Pública**, v. 46, n. 5, p. 1272-1294, set./out. 2012.

ROCHA, J. A. O. **Gestão do processo político e políticas públicas**. Lisboa: Escolar, 2010.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, C. J. R. (org.). **Institutos Federais Lei 11.892, de 29/12/2008: comentários e reflexões**. Natal: IFRN, 2009.

SILVA, F. N. **Ensino médio integrado à educação profissional: a implementação do Programa Brasil Profissionalizado em Mossoró-RN**. 2016. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

SILVA, P. B. G. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. *In*: MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília: MEC/ SECADI, 2005. p. 155-172.

SOUZA, L. O. C. **Quilombos: identidade e história**. 1. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

UNICEF – FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **O direito de aprender:** potencializar avanços e reduzir desigualdades. Situação da infância e da adolescência brasileira 2009. Brasília: UNICEF, 2009.

VIANA, A. L. Abordagens metodológicas em políticas públicas. *Revista de Administração Pública*, v. 30, n. 2, p. 5-43, mar./abr. 1996.

SOBRE OS AUTORES

Adriana Aparecida de Souza

Doutora em Ciências Sociais pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRN (2013) e Pós-doutora em Educação Profissional pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do IFRN (2019).

Anderson Cristopher dos Santos

Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN (2015). Professor do Departamento de Políticas Públicas da UFRN.

Crislaine Cassiano Drago

Mestre em Educação com ênfase em Educação Profissional pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN (2018). Pedagoga do Institu-



to Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá – IFAP.

Dante Henrique Moura

Doutor em Educação pela Universidad Complutense de Madrid (2003). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN.

Fabiana Teixeira Marcelino

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN (2018). Especialista em Educação para as Relações Étnico-Raciais (UNIAFRO) pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA (2016). Psicóloga escolar do IFRN *Campus* Natal – Cidade Alta.

José Moisés Nunes da Silva

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN (2014). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN.

Márcio Adriano de Azevedo

Doutor (2010) e Mestre (2006) em Educação (Política e Gestão) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN.



Maria Aparecida dos Santos Ferreira

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN (2014). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN.

Suerda Maria Nogueira do Nascimento

Mestre em Educação com ênfase em Educação Profissional pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN (2019). Bacharela e Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN (2011).

Yossonale Alves Viana

Mestre em Educação com ênfase em Educação Profissional pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN (2018). Graduada em Direito (2009). Especialista em Direito do Trabalho e Processo de Trabalho (2010).



Esta coletânea é fruto do resultado de pesquisas sobre políticas públicas, desenvolvidas nos anos de 2015 a 2018 no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), em dissertações e relatório pós-doutoral, e de estudos conjuntos com o Departamento de Políticas Públicas (DPP) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Cada capítulo busca fazer reflexões teóricas e metodológicas acerca de políticas públicas para a juventude, especificamente sobre a vulnerabilidade dos jovens no contexto da modernização periférica; o acesso à Educação Profissional e sua relação com a inclusão e a exclusão da cidadania; as concepções de formação humana nas políticas de Educação Profissional; as implicações da terceirização do trabalho nas políticas de educação e trabalho para jovens no Brasil; a Educação Profissional como política de qualificação profissional para a juventude; e uma análise da Lei nº 12.711/2012, que se refere ao acesso à educação por estudantes quilombolas. Assim, o livro traz contribuições para a compreensão, bem como, a necessidade de mobilização por políticas públicas educacionais que fortaleçam a emancipação social dos jovens do Brasil.