UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS
MESTRADO PROFISSIONAL EM PLANEJAMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS

ODETTE TEREZINHA DALTROZO

JUVENTUDES E A EXPERIÊNCIA DE ESTAGIÁRIOS DO ENSINO MÉDIO NO TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DO AMAPÁ

FORTALEZA-CEARÁ
2023

ODETTE TEREZINHA DALTROZO

JUVENTUDES E A EXPERIÊNCIA DOS ESTAGIÁRIOS DO ENSINO MÉDIO NO TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DO AMAPÁ

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Planejamento e Políticas Públicas. Área de concentração: Planejamento e Políticas Públicas

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Santaella Gonçalves.

FORTALEZA-CEARÁ

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Estadual do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Daltrozo, Odete Teresinha.
Juventudes e a experiência dos estagiários do ensino médio no Tribunal de Justiça do Estado do Amapá [recurso eletrônico] / Odete Teresinha Daltrozo. - 2023.
94 f. : il.

Dissertação (MESTRADO PROFISSIONAL) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Curso de Mestrado Profissional Em Planejamento E Políticas Públicas - Profissional, Fortaleza, 2023.
Orientação: Prof. Dr. Rodrigo Santaella Gonçalves.
1. Lei do estágio. 2. Jovens. 3. Programas de capacitação. 4. Mercado de trabalho.. I. Título.

ODETTE TEREZINHA DALTROZO

JUVENTUDES E A EXPERIÊNCIA DE ESTAGIÁRIOS DO ENSINO MÉDIO NO TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DO AMAPÁ

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Planejamento e Políticas Públicas. Área de concentração: Planejamento e Políticas Públicas.

Aprovada em: 28/02/2023

BANCA EXAMINADORA

gov.br Documento assinado digitalmente
RODRIGO SANTAELLA GONCALVES
Data: 02/03/2023 09:31:38-0300
Verifique em https://verificador.iti.br

Prof. Dr. Rodrigo Santaella Gonçalves (Orientador)
Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE

Prof. Dr. Davi Moreno Montenegro
Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE

gov.br Documento assinado digitalmente
FRANCISCA REJANE BEZERRA ANDRADE
Data: 02/03/2023 10:32:35-0300
Verifique em https://verificador.iti.br

Prof.ª Dr.ª Francisca Rejane Bezerra Andrade
Universidade Estadual do Ceará - UECE

Para meu filho, Rodolpho.
Razão de tudo.
Alegria e amor da minha vida,
Meu companheiro nas lutas, sonhos e vitórias.

RESUMO

A legislação que regulamenta a inclusão de jovens na preparação para o mundo do trabalho tem como proposta viabilizar capacitação profissional e desenvolvimento de competências aos jovens com idades de 14 a 24 anos. Para a efetivação destas normas, empresas, instituições públicas e privadas selecionam e contratam adolescentes estudantes do ensino médio, seguindo as normativas direcionadas à preparação que os capacite para atividades laborativas no mercado de trabalho. Esta pesquisa utiliza os métodos qualitativo e quantitativo com o objetivo de conhecer quais os resultados dessa experiência prática vivida pelos estagiários na instituição. Para isso, realizaram-se estudos bibliográficos e documentais para fundamentação teórica e histórica das políticas públicas de trabalho e dos direitos assegurados ao jovem trabalhador. Efetivou-se, ainda, uma pesquisa de campo por meio de questionário semiestruturado, com questões abertas e de múltipla escolha, aplicado online, com adolescentes contratados pelo Tribunal de Justiça do Estado do Amapá por meio da Lei do Estágio. Os dados encontrados fundamentam a compreensão da experiência, sob a ótica dos jovens e contribuem para a análise sobre o programa implementado, bem como sobre a atuação da instituição formadora. Pelos resultados, percebe-se que os jovens entendem a experiência do estágio como proveitosa e promotora de alguns conhecimentos técnicos e pessoais, ainda que dados tenham surgido, indicando a necessidade de melhorias, tanto nos programas que se destinam aos jovens, quanto na promoção da capacitação deste grupo social.

Palavras-chave: Lei do estágio. Jovens. Programas de capacitação. Mercado de trabalho.

ABSTRACT

The legislation that regulates the inclusion of young people in preparation for the labor market is intended to allow professional training and skills development for young people aged between 14 and 24 years. For the implementation of these norms, companies, public and private institutions select and hire adolescent high school students, observing the regulations aimed at preparing them for work activities in the labor market. The present research uses qualitative and quantitative methods with the objective of understanding the results of the practical experience lived by the interns within the institution they work for. To achieve this, bibliographical and documentary studies were carried out to establish the theoretical and historical basis of public policies on the labor field and the rights guaranteed to young workers. We also carried out a field survey through a semi-structured questionnaire, with open and multiple-choice questions, applied online, with adolescents hired under the Internship Law by the Court of Justice of the State of Amapá. The data found underlie the interpretation of the experience from the perspective of those interns and contribute to the analysis of the implemented labor program, as well as the performance of the educational institution. The results found allow us to perceive that the young workers understand the internship experience as useful and able to provide some technical and personal knowledge, although data suggest the need for improvements, both in work programs aimed at young people and in the supply of labor training to this social group.

Keywords: Internship Law. Young people. Training programs. Labor market.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Razões para ser estagiário..... 69
Gráfico 2 – Atividades desenvolvidas..... 70
Gráfico 3 – Atividades desenvolvidas..... 70
Gráfico 4 – Orientações recebidas..... 71
Gráfico 5 – Motivos para mudar de local de trabalho..... 73
Gráfico 6 – Desrespeito no ambiente de trabalho..... 74
Gráfico 7 – Identificação da origem do tratamento desrespeitoso..... 75
Gráfico 8 – Prática do aprendizado..... 77
Gráfico 9 – População ocupada por faixa etária..... 81
Gráfico 10 – Jovens de 15 a 29 anos que nem estudam nem trabalham..... 85

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPs	Caixas de Aposentadorias e Pensões
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
SEED	Secretaria de Estado de Educação
TJAP	Tribunal de Justiça do Estado do Amapá
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO..... 10

2 BREVE ANÁLISE DO SURGIMENTO E DO DESENVOLVIMENTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS..... 15

2.1 Análise sintética da avaliação das políticas públicas..... 25

3 BREVE ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA SOBRE O TRABALHO E A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS E JOVENS..... 37

3.1 Percurso histórico da construção da proteção jurídica do trabalho e da educação de crianças e jovens..... 37

3.2 Da Lei do Estágio..... 45

4 A PESQUISA DE CAMPO..... 59

4.1 Da pesquisa..... 63

4.2 Dos achados..... 67

4.2.1 Composição etária, familiar e socioeconômica..... 67

4.2.2 Área educacional..... 68

4.2.3 Experiência prática do estágio..... 68

4.2.4 Livre expressão de cada participante..... 78

5 DISCUSSÃO..... 80

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 86

REFERÊNCIAS..... 88

1 INTRODUÇÃO

O trabalho aqui sustentado tem como objeto a pesquisa sobre a concepção dos jovens bolsistas estagiários do Tribunal de Justiça do Estado do Amapá amparados pela Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008, também chamada de Lei Estágio, na categoria não obrigatório, avaliando-se como os jovens interpretaram esta experiência de preparação para o mundo do trabalho por eles vivenciada.

A investigação tem como objetivo geral identificar a avaliação da preparação para o mundo do trabalho de jovens estudantes de nível médio do Tribunal de Justiça do Estado do Amapá, sob a ótica dos estagiários contratados por esta instituição. Os objetivos específicos estão configurados em avaliar qual o caminho é mostrado pelos resultados encontrados na pesquisa no sentido de identificar se esta experiência está cumprindo com sua proposta de qualificação dos jovens para o mundo do trabalho; e avaliar se os supervisores diretos dos estagiários estão realizando o acompanhamento e fornecendo as orientações necessárias, verificando qual o ganho profissional, pessoal, cultural e social agregado à vida dos jovens ao final de seu contrato com a instituição.

Por intermédio do Convênio nº 002/2018-TJAP – firmado entre este Tribunal e a Secretaria de Estado de Educação - ficou estabelecido que a Secretaria faria a seleção dos estudantes maiores de 16 e menores de 21 anos de idade, do ensino médio regular da rede pública do Estado e que seriam encaminhados para a experiência de estágio no Tribunal de Justiça do Estado do Amapá. Faz parte, ainda, da legislação que orienta o programa de estágio no Tribunal a Resolução n^0 1469/2021, que revogou a Resolução n^0 1394 de 2020, e que "regulamenta os programas de estágio para estudantes do ensino regular de instituições de ensino superior e ensino médio no Poder Judiciário do Estado do Amapá".

A análise foi procedida com suporte nas respostas dos questionários preenchidos pelos estagiários que terminaram seu contrato de estágio com a instituição, onde avaliamos, com base na percepção e no significado individual, como se deu a prática vivida por eles.

A relevância da pesquisa proposta neste estudo reside no fato de que as recomendações da Lei do Estágio se dão no sentido de que a aprendizagem seja direcionada ao preparo do jovem para o mercado de trabalho, bem como que desenvolvam suas habilidades sociais, pessoais e profissionais. A análise deste aprendizado é fundamental para que se avaliem os resultados, tanto da política pública quanto da formação oferecida pela instituição, pois os dados encontrados servirão de base para sugestões de mudanças e aperfeiçoamentos que se fizerem necessários. Este trabalho de pesquisa procura, também, provocar reflexões sobre o real

objetivo da lei do estágio, além de identificar alguns elementos que vão nortear uma avaliação mais densa do projeto institucional para os jovens inseridos neste programa, propiciando, ainda, a identificação de oportunidades de melhorias ou de manutenção da linha de ação que é norteada pelo TJAP, bem como apontar o que de fato funciona na política e o que sugere necessidade de mudanças.

Neste sentido, faz-se necessária a reflexão sobre a Lei do Estágio e da base de conhecimentos oferecidos aos estagiários, assim como avaliar a ação da instituição que visa a possibilitar a emancipação e a capacitação, bem como proporcionar possibilidades de empregabilidade dos jovens. Esta demanda acadêmica *stricto sensu* oferece, ainda, a oportunidade de observar se os adolescentes à cata desta experiência educativa não a usam apenas como alternativa a sua situação de pobreza, precarizando sua formação, mantendo-os nesta condição e alienando-os de um futuro de crescimento profissional e desenvolvimento intelectual.

O cenário das políticas públicas destinadas aos adolescentes no Brasil é recente, especialmente as destinadas à educação e para o trabalho, pois a evolução histórica dessas políticas se dá muito em razão do problema da exclusão social dessa parcela da população. Este tema passou a ter maior visibilidade no País com a criação do Ano da Juventude, pelas Nações Unidas, em 1985, o que institui uma nova condição para os jovens na agenda pública dos organismos de cooperação internacional e dos governos locais.

Imprimimos destaque para as políticas públicas direcionadas aos jovens, ressaltando a educação e o trabalho, por serem estes os *locus* de análise da proposta desta pesquisa. Nos últimos anos, alguns avanços são percebidos nessas políticas, mas os altos índices de desemprego enfrentado pelos mais jovens ainda permanece, assim como ocorre com as dificuldades de inserção profissional.

As políticas dirigidas para a preparação para trabalho destinadas à juventude passaram a ter prioridade no Brasil no início dos anos de 1990, quando foram criados programas para este segmento, de maneira descentralizada e a cargo dos ministérios (SPOSITO e CARRANO, 2003, p. 23-29). Estas políticas e programas tinham como orientação linhas focadas nos jovens sob a concepção de pessoas em risco social, direcionadas para as áreas da saúde e do trabalho e baseadas na ideia de problemas sociais a serem suprimidos.- Este ganho de espaço no panorama político brasileiro pelo tema se deu muito em razão do aumento proporcional de jovens na faixa etária de 15 a 24 anos impactados pelo crescimento da desigualdade econômica e social.

Em julho de 1990, o Brasil instituiu a Lei 8069, que criou o Estatuto da Criança e do Adolescente, formalizando, então, novas concepções de atendimento, promoção, controle a defesa dos direitos de crianças e adolescentes, de 12 a 18 anos, e, de modo excepcional, até os 21anos. Esta lei destinou o capítulo V do Título II que trata dos Direitos Fundamentais para disciplinar a profissionalização e a proteção do trabalho dos jovens, estabelecendo que legislação especial será destinada para este fim (BRASIL, 1990)

Com efeito, o Tribunal de Justiça do Estado do Amapá – TJAP – como instituição pública, assegura aos jovens estudantes, por via da Lei do Estágio, a oportunidade de vivenciarem o estágio não obrigatório, estabelecido por contrato remunerado aos alunos matriculados no ensino médio regular da rede pública do Estado. Este período de experiência visa a proporcionar ao adolescente um aprendizado supervisionado para que ele adquira competências próprias de uma atividade laboral, bem como procura incentivar o desenvolvimento do educando para a vida cidadã.

Em decorrência do trabalho desenvolvido como assistente social do TJAP, tanto na seleção de novos participantes quanto no acompanhamento dos que já integravam o quadro de jovens estagiários observamos que estes manifestam sentimentos que variam entre a alegria e o orgulho de participar da qualificação na instituição e a frustração de um ambiente de trabalho desafiador e nem sempre colaborativo para sua profissionalização e desenvolvimento de suas competências sociais e profissionais.

O profissional, à medida que avança no contato com a realidade, formula, reformula e aprofunda hipóteses que visam a esclarecer determinada situação e auxiliar em sua análise. Assim, o objetivo desta pesquisa é conhecer, sob a ótica do estudante de nível médio, quais as suas impressões sobre a experiência de preparação para o mundo do trabalho por eles experienciada no Tribunal de Justiça do Estado do Amapá.

No sistema judiciário, o exercício das atribuições do assistente social se dá, prioritariamente, por meio do oferecimento de subsídios por escrito para a decisão judicial, via relatórios, laudos e pareceres sociais, sendo o Estudo Social "[...] o instrumento utilizado para conhecer e analisar a situação, vivida por determinados sujeitos ou grupo de sujeitos sociais, sobre a qual fomos chamados a opinar". (MIOTO, 2001, p. 153). Ressaltamos que a dimensão educativa da prática profissional do assistente social se inscreve no significado social da profissão, atuando na reprodução das relações sociais que se refere à

> [...] reprodução das forças produtivas e das relações de produção na sua globalidade, envolvendo, também, a reprodução espiritual, isto é, das formas de consciência social,

> jurídica, filosófica, artística, religiosa. Mas é também a reprodução das lutas sociais, das relações de poder e dos antagonismos de classes. (MIOTO, 2001, p. 153).

O Estudo Social, segundo Fávero, *"*[...] envolve uma totalidade referenciada na família, no trabalho, na cidade, nas políticas sociais, apresentando-se como conteúdo essencial e como chave para a construção de conhecimentos [...]*"*. (MIOTO, 1999, p. 37).

Com a implantação de cursos de pós-graduação nos anos de 1970, o aperfeiçoamento dos profissionais de Serviço Social desenvolveu um aprofundamento teórico da metodologia científica da área com os cursos de mestrado, mas o nível de doutorado só alcançou este patamar na década seguinte. Assim, a base científico-profissional foi fortalecida pela desconstituição e consequente reconstituição crítica da profissão e de sua formação profissional que fortaleceram a pesquisa em Serviço Social e a interlocução com outros saberes, estabelecendo, deste modo, o reconhecimento científico da análise do real realizada pela profissão.

Outro fator da qualidade da produção de conhecimento produzido pelo Serviço Social vem da direção social de sua prática profissional guiada por seu projeto ético-político coletivo que dá representatividade às classes subalternas, desvendando os invisíveis. No desempenho de suas atividades profissionais, o assistente social se utiliza de instrumentos por via dos quais estuda a situação que envolve os sujeitos inseridos em uma dada questão, fazendo uso de instrumentais, como entrevistas individuais ou grupais, observação, visita domiciliar e institucional e análise de documentos. Assim, como Netto assinala,

> **(...) todo/a assistente social, no seu campo de trabalho e intervenção, deve desenvolver uma atitude investigativa:** o fato de não ser um/a pesquisador/a em tempo integral não o/a exime quer de acompanhar os avanços dos conhecimentos pertinentes ao seu campo trabalho, quer de procurar conhecer concretamente a realidade da sua área particular de trabalho (NETTOO, 2009, p. 800, grifo do autor)

Assim, este trabalho está disposto em capítulos. O primeiro é dedicado ao exame do surgimento e desenvolvimento das políticas públicas no contexto mundial e, especificamente, no Brasil, das legislações que as instituíram, dando ênfase às políticas públicas referentes à educação e à preparação para o mundo do trabalho. Procedemos a breve observação quanto à avaliação técnica das políticas públicas e da necessidade desta verificação na pesquisa aqui proposta, assim como para que reconheçamos os resultados encontrados e o significado deles para a política pública de preparação de jovens para o mercado de trabalho, proposta pela Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008, também conhecida como Lei do Estágio.

No segundo capítulo, fazemos ligeiro histórico das políticas públicas direcionadas, tanto para a educação de jovens no ensino médio, quanto para a preparação deles para o mercado

de trabalho, em consequência da ligação entre ambas. Examinamos, ainda, a proteção jurídica destinada à garantia dos direitos destas políticas para o público a que se destina, identificando e discutindo sob qual perspectiva esses documentos foram elaborados, em que medidas foram ou estão sendo implementados, conforme a pesquisa bibliográfica por nós realizada.

O terceiro capítulo contém a análise dos dados, a direção em que apontam, equiparando-os com a proposta da política pública em que os estagiários estão inseridos. Com os dados obtidos nesta pesquisa sobre a opinião dos jovens, apreendemos quais as dificuldades encontradas por eles, bem como quais benefícios foram proporcionados mediante a experiência de aprendizado na instituição, colhendo os significados atribuídos por eles a essas vivências e estabelecendo a relação entre ensino, como espaço de formação e prática da preparação para o mundo do trabalho. Haja vista os achados da pesquisa ora proposta, identificamos e avaliamos, quantitativa e qualitativamente, a opinião dos jovens que passam por este processo no TJAP, sobre suas experiências e impressões e, consequentemente, provocamos reflexões sobre a política pública ora em análise.

2 BREVE ANÁLISE DO SURGIMENTO E DO DESENVOLVIMENTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Conceituar juventude e adolescência é tarefa que necessita considerar as distintas modalidades de compreensão histórica e teórica e as diversas áreas que abordam esta faixa etária. As diferenças conceituais entre adolescência e juventude revelam certas imprecisões no que refere a esta fase do desenvolvimento que, muitas vezes, consideram diferentes delimitações etárias, o que conduz a variadas compreensões sobre os sujeitos incluídos em cada período. Nesse sentido, o trabalho de pesquisa realizado por Trancoso (2014, p. 263) denota apresenta as contradições desses conceitos, os quais são identificados de maneira mais evidente nas políticas sociais destinadas aos jovens.

Na transição do século XIX para o XX iniciou-se a alteração do entendimento acerca da separação entre a juventude e a idade adulta da maneira como a apreendemos hodiernamente. A compreensão sobre essas duas categorias denota aproximações, sobreposições e, também, diferenças, constituindo um campo com ampla abordagem, o que, na avaliação de Pochmann (2004, p. 217), representa uma faixa etária com muitas complexidades, requerendo ações que atendam às demandas das situações relacionadas aos direitos e aos bens, no âmbito das quais a pronta ação do Estado se faz necessária.

Desde a identificação das categorias adolescência e juventude, vão ser definidas as orientações a utilizar na organização social dos direitos e deveres de adolescentes e jovens, mediante ações e políticas que atendam a este grupo populacional, bem como de que modo se dará a sua inserção no conjunto das relações sociais, conforme verificamos na indicação da Organização Mundial de Saúde (OMS) para quem

> [...] a adolescência constituiria um processo fundamentalmente biológico, durante o qual se aceleraria o desenvolvimento cognitivo e a estruturação da personalidade. Abrangeria as idades de 10 a 19 anos, divididas nas etapas de pré-adolescência (dos 10 aos 14 anos) e de adolescência propriamente dita (de 15 a 19 anos). Já o conceito juventude resumiria 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 (OMS/OPS, 1985). (SILVA; LOPES, 2009, p 88).

Com frequência, os termos **adolescência** e **juventude** coexistem, principalmente quando relacionados com as áreas da educação, trabalho e assistência, onde é necessário assegurar direitos e garantir a solução das necessidades deste grupo. Nem sempre é possível estabelecer com clareza os limites dessas concepções, pois ora elas estão inseridas em campos distintos, ora estão superpostas, ou ainda concorrem com abordagens diferentes.

Dada a complexidade dos problemas relacionados a esta faixa etária, a intervenção pública faz-se necessária, por ser um espaço amplo e que requer projetos em várias sendas de atuação. Demais disso, conforme Sposito, Silva e Souza (2006), as deliberações que se relacionam com a juventude expressam duas grandes orientações sobre categorias sociais difusamente consideradas:

> Uma primeira estigmatizada em torno da noção adolescente pobre e outra em torno do jovem. Se antes da promulgação do ECA a clivagem existente se dava entre as crianças e os menores, após 15 anos de organização da sociedade civil, é evidente o avanço nas concepções em torno dos direitos da infância. De certo modo, há um forte reconhecimento social do direito de qualquer criança, independentemente de sua condição social, a ter uma família, à escola, condições de saúde, enfim, o direito à proteção e ao cuidado por parte do Estado. O mesmo não ocorre com a figura do adolescente pobre, sobretudo negro e morador das periferias urbanas de grandes metrópoles brasileiras. Desloca-se para esse sujeito a constituição de uma imagem que impede o reconhecimento social de seus direitos decorrentes de seu momento no ciclo de vida. O modo como são considerados pela opinião pública os adolescentes em conflito com a lei, recolhidos nos sistemas de internação, espraia-se para todos aqueles que estão submersos nos bairros pobres e nas favelas. Nega-se a sua condição de indivíduos em formação e desenvolvimento, com múltiplas possibilidades abertas ao crescimento pessoal ao lado de necessidades amplas no domínio do lazer, da cultura, do esporte, da participação, entre outros. (SPOSITO; SILVA; SOUZA, 2006, p.31)

Considerar o jovem como sujeito social é reconhecê-lo como cidadão ativo e participativo, assim como nas palavras de Dayrell (2003):

> Tomar os jovens como sujeitos não se reduz a uma opção teórica. Diz respeito a uma postura metodológica e ética, não apenas durante o processo de pesquisa, mas também em meu cotidiano como educador. A experiência da pesquisa mostrou-me que ver e lidar com o jovem como sujeito, capaz de refletir, de ter suas próprias posições e ações, é uma aprendizagem que exige um esforço de autorreflexão, distanciamento e autocrítica. (DAYRELL, 2003, p. 44).

Além da juventude como sujeito, outra percepção que, necessariamente, precisa ser analisada ao se considerar os jovens e as políticas sociais a eles destinadas, é entendê-los como sujeitos de direitos, embora esta ideia ainda exprima limites na rede, tanto institucional quanto jurídica, responsável pelo compromisso de proteger a categoria sob exame. Historicamente, as políticas públicas para os jovens têm como base a concepção de juventude-perigo, destinando a eles políticas no contexto das quais são tratados como vulneráveis ou incapazes. Isso tende a desconsiderar as variegadas compreensões sobre a realidade como este grupo é entendido.

Impõe-se compreender que os ciclos da vida, as especificidades e potencialidades típicas de cada fase dos jovens deve ser considerada ao se conceber que este sujeito é um agente atuante na vida pública (CARRANO, 2011). Em sendo assim, a educação abre a possibilidade do diálogo entre a escola de ensino médio e a vivência da juventude, onde a educação formal

há que deixar de ser apenas um instrumento de transmissão de conhecimento para se tornar um veículo da voz dos jovens na construção das políticas sociais que considerem a realidade de cada juventude.

Assim, ao nos referir a juventude, consideramos as distinções que ultrapassam a generalidade das políticas sociais. As distintas vivências, fases, gêneros, cor, classe, local de moradia, localização urbana ou rural, constituem especificidades que devem orientar a formulação das políticas direcionadas à juventude.

No que se refere aos intervalos de idade em que estão distribuídos os jovens, encontramos algumas diferenças em sua delimitação. As organizações que se dedicam ao estudo, apoio e execução de ações destinadas à juventude usam faixas etárias considerando os contextos sociais e particulares deste grupo, bem como a finalidade e as atividades que cada instituição desenvolve. De efeito, para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO – jovem é a pessoa com idade de 15 a24 anos; a Organização das Nações Unidas considera, entre as diversas agências que integram seu sistema, que população jovem está compreendida num grupo amplo que abrange as idades de dez a 24 anos, sendo subdividido em adolescentes aqueles que estão na faixa de dez a 19 anos e jovens os que estão de 15 a 24 anos e, finalmente, para a Organização Mundial de Saúde – OMS - adolescente é a pessoa com idade de 19 anos, enquanto juventude compreende o período de 15 a 24 anos.

No Brasil, a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990), que estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu art. 2º estabelece que "Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente, aquela entre doze e dezoito anos de idade". Esta legislação, quando se refere ao termo juventude, o faz no sentido de incluí-lo na Justiça como da infância e adolescência.

Conforme a Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013, que institui o Estatuto da Juventude, seu art. 1^0, § 1º, "Para os efeitos desta Lei, são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade" (BRASIL, 2013). Já o parágrafo 2^0 deste mesmo artigo considera que "Aos adolescentes com idade entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos aplica-se a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, e, excepcionalmente, este Estatuto, quando não conflitar com as normas de proteção integral do adolescente" (*IDEM*).

De semelhante maneira, observamos que a Constituição Federal de 1988, art. 227, prescreve que

> É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, 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).

No que é pertinente à proteção ao trabalho, o artigo acima referido define no parágrafo 3º que "o direito a proteção especial abrangerá os seguintes aspectos: [...] III - garantia de acesso do trabalhador adolescente e jovem à escola" e da mesma forma no parágrafo § 8º afirma que "a lei estabelecerá [...] I - o estatuto da juventude, destinado a regular os direitos dos jovens".

Nos estudos que fundamentam o trabalho de pesquisa ora defendido, percebem-se variantes, tanto teóricas quanto de delimitação de idade para referirem-se ao grupo social jovem e adolescente. Este ensaio – impende expressar - não intenta abordar a epistemologia destas diferenças, utilizando-se de ambos os termos por tratarmos de um tema que abrange, conforme o ordenamento jurídico, as duas categorias.

Considerando a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, a qual dispõe sobre o estágio de estudantes, este dispositivo não estabelece as faixas etárias a que se destina, conforme observamos no art. 1^0, *in verbis:*

> Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. (BRASIL, 2008).

De igual modo, sob a perspectiva do Convênio Número 002 de 2018, estabelecido entre o Tribunal de Justiça do Estado do Amapá e a Secretaria de Estado da Educação, o qual define a oferta de vagas para estágio de estudantes maiores de 16 e menores 21 anos de idade que estejam frequentando o ensino médio regular da rede pública de ensino do Estado, encontramos definida uma faixa etária abrangida tanto pelo Estatuto da Criança e do Adolescente quanto pelo Estatuto da Juventude. Assim, utilizamos os termos **adolescente** e **jovem**.

As normativas que regulamentam as ações voltadas para a promoção do acesso a bens e direitos da população jovem refletem, também, no universo de suas relações e no interior das instituições que possibilitam ou são agentes de execução das políticas públicas para o segmento juvenil. Estas políticas exprimem heterogeneidade nas orientações, disputa de recursos, diferentes prioridades e são identificadas como políticas de Estado que contemplam exigências sociais e cujas ações são mantidas pelas gestões posteriores. Como políticas de

governo, têm como base a ideologia do governante que as institui e não expressam garantia de continuidade.

Para melhor compreensão sobre como surgiram e se desenvolveram as políticas sociais, deve-se apreender a diversidade dos fundamentos que as originaram e dos resultados de sua implementação, bem como a relação entre as suas diversas expressões e dimensões. A nós é dado ressaltar que, antes desse período, nas sociedades pré-capitalistas, não existiam políticas sociais, pois as poucas ações que era executadas tinham focos pontuais, um caráter assistencialista e filantrópico, com a intenção, apenas, de manter a ordem social.

As políticas sociais foram criadas para mediar os problemas sociais oriundos das desigualdades socioeconômicas geradas pela evolução do capitalismo, culminando na luta de classes e provocando a necessidade de o Estado exercer suas atribuições por intermédio dessas políticas. Nas palavras de Behring (2009),

> Trata-se de analisar as políticas sociais como processo e resultado de relações complexas e contraditórias que se estabelecem entre Estado e sociedade civil, no âmbito dos conflitos e luta de classes que envolvem o processo de produção e reprodução do capitalismo, nos seus grandes ciclos de expansão e estagnação, ou seja, problematiza-se o surgimento e o desenvolvimento das políticas sociais no contexto da acumulação capitalista e da luta de classes, com a perspectiva de demonstrar seus limites e possibilidades. (BEHRING, 2009, p.304)

Uma das primeiras ações assistencialistas normatizadas pelo Estado foi desenvolvida na Inglaterra, em 1601, com a Lei dos pobres, criada para regular a gestão pública no que se referia aos necessitados e desempregados. As ações do Estado se davam em parceria com a Igreja e esta realizava o acolhimento e qualificação profissional da população atendida por este benefício. Para desempenho desta atribuição, a Igreja foi constituída como única administradora, edificando oficinas para habilitar os desempregados e, para arcar com as despesas desta ajuda, as instituições religiosas arrecadavam taxas com a elite social. Na prática, essa lei tinha restrições, como beneficiar apenas quem estivesse oficialmente registrado em alguma paróquia local, o que significava atendimentos pontuais, revelando que este auxílio tinha como fundamento um dever moral e cristão.

Com a Revolução Industrial, em suas distintas fases, mostrou-se a consolidação de um capitalismo crescente, e, embora em ondas longas expansivas e ondas longas recessivas (MANDEL, 1982, p. 75), os problemas sociais decorrentes dele manifestaram-se nas lutas de classe e na necessidade de intervenção do Estado, que, além do plano econômico e político, também precisava garantir as necessidades sociais dos trabalhadores. Este desenvolvimento da

indústria provocou transformações na economia mundial, no processo produtivo, nas relações de trabalho, além das mudanças sociais verificadas no modo de vida e nos padrões de consumo.

Do início do século XX, três grandes eventos provocaram uma grande crise neste inicial sistema capitalista que alteraram os rumos da economia e da ação do Estado. A Revolução Socialista de 1917, a queda da bolsa de Nova York, instalando uma crise que durou de 1929 até 1932, são fatos que geraram desequilíbrio econômico, grande número de desempregados e quebra da força de trabalho, sobrevindo, ainda, a Segunda Guerra Mundial, o que fez aumentar os problemas anteriormente verificados e acrescentando outros tantos.

Superados os anos da guerra de 1945, as indústrias que eram usadas para fabricação de material bélico redirecionaram sua produção para os bens de consumo e para a indústria automobilística e, neste período, os países centrais exprimiram uma fase de expansão, com crescimento econômico, aumento de empregos e salários, baseados na teoria keynesiana, idealizada pelo economista britânico John Maynard Keynes, cujos fundamentos propunham intensiva intervenção do Estado e que passasse a regular e economia.

Do vínculo formado entre a ação estatal e dos mecanismos de produção formou-se robusta centralização, concentração e expansão do capital, beneficiando o desenvolvimento das forças produtivas, o que favoreceu o surgimento das demandas dos operários por melhores condições de vida e trabalho.

Para responder às demandas dos movimentos operários, arcar com os custos da reprodução da força de trabalho que anteriormente estavam, unicamente, sob a responsabilidade de custeio por meio dos salários dos próprios trabalhadores, o Estado iniciou sua intervenção, mediante políticas sociais que proporcionassem o bem-estar social, ou Welfare State, ou Estado de Bem-Estar Social, onde a organização política e econômica operada pelo Estado faz com que este seja responsável pela promoção e garantia da melhora da situação social e econômica da população. Por intermédio das políticas sociais, o Estado intencionava diminuir os conflitos e atenuar as tensões sociais, o que refletiria no fortalecimento da produção, revelando-se uma situação controversa, porque, ao responder às demandas sociais, o Estado limita as forças de mercado de agirem livremente, embora, ao estabelecer ações sociais, aja de maneira a conservar o modo de produção capitalista.

Este Estado de Bem-Estar Social modifica-se a partir da década de 1970, quando o capitalismo mundial enfrentou mais uma crise; com a revolução tecnológica iniciada nos anos de 1980, os trabalhadores passaram a ser substituídos pelas máquinas e as pessoas passam a ser desnecessárias. Aqui se delineia o modelo neoliberal que previa a diminuição da intervenção do Estado nas políticas de bem-estar e onde, para garantir o acesso aos serviços básicos, as

pessoas deveriam se responsabilizar pelo provimento de sua saúde, educação e moradia pela via de seus empregos.

No Brasil, o Welfare State surgiu e se desenvolveu de modo diferente do que ocorreu nos países centrais. Não apenas porque a economia do nosso País se desenvolvia, em épocas e volumes diferentes, mas também porque aqui os setores industriais conviviam com a dicotomia da Modernidade com o conservadorismo da economia agroexportadora. Somente depois que começaram a ocorrer as mudanças da economia agraria-exportadora para a urbano industrial, verificam-se as primeiras ações do Estado com a intenção de oferecer melhorias nas condições que promovessem o crescimento da indústria.

Algumas razões que influenciaram na não efetivação do Welfare State brasileiro, como um projeto redistributivo, fazem referência à falta de associação entre os trabalhadores urbanos e agrícolas, a um modelo de desenvolvimento econômico concentrador e ao princípio de autofinanciamento para as políticas públicas, tornando-as particularizadas por beneficiar apenas quem colabora com uma contrapartida, limitando a população beneficiada.

Considera-se a Lei Eloy Chaves, instituída em 1923, como a primeira resolução destinada a ser uma política pública em favor dos trabalhadores. Esta lei criava as Caixas de Aposentadoria e Pensão – CAPs, para os empregados das ferrovias. Embora restrita a uma categoria profissional e atrelada à coparticipação dos trabalhadores, esta lei foi a base para a criação e expansão dos direitos, para proporcionar, ainda que minimamente, a proteção social brasileira (BRASIL, 1923)

De 1930 a 1943 há novas iniciativas no estabelecimento de políticas sociais como, por exemplo, a criação do Ministério do Trabalho, em 1930, e a Carteira de Trabalho em 1932, enquanto os Institutos de Aposentadoria criados nos anos de 1930 se expandiram e passaram a cobrir riscos, como invalidez, doença, morte, ainda que vinculados à lógica do seguro contributivo.

No período da ditadura civil-militar, também, se observa a ampliação das políticas sociais ao lado da restrição dos direitos políticos e civis. Mesmo com a instituição da Constituição de 1988, as políticas sociais no Brasil vivem uma correlação de forças responsável por manter a oposição entre a universalidade e a seletividade, privilegiando o setor privado, ainda que sobre o Estado recaia o dever sobre a instituição e manutenção das políticas públicas (BRASIL, 1988).

Em razão do agravamento dos problemas sociais, no contexto mundial, foram mobilizadas ações governamentais para o enfrentamento desse novo momento histórico. Com isso, aflora a necessidade de formulação e planejamento de políticas públicas, nascendo, assim,

a expressão *policy sciences*, usada para caracterizar o estudo das políticas públicas como uma ciência aplicada (WAGNER *et al.*, 1991, p. 2). Com efeito,

> As políticas públicas passam, assim, a serem constituídas a partir das contribuições e da interação entre diversos atores num espaço sociopolítico, com regras e dinâmicas próprias [...]. (AMORIN; BOULLOSA, 2013, p. 62).

Encontramos uma pluralidade de conceitos de política pública, conforme observamos em Easton (1953, p.130), ao afirmar que uma política é "[...] uma teia de decisões que alocam valor", assim como Jenkins (1978, p. 15) a define como "[...] um conjunto de decisões interrelacionadas...concernindo a seleção de metas e os meios de alcançá-las dentro de uma situação especificada (...)" . Em semelhante direção, Wildavsky (1979, p. 387) refere que "[...] política é um processo e também um produto. O termo é usado para se referir ao processo de tomada de decisões e igualmente ao produto deste processo", enquanto para Ham e Hill (1993, p. 13), uma "[...] política envolve antes um curso de ação ou uma teia de decisões do que uma decisão".

Souza (2007) oferece conceitos de outros autores, conforme podemos observar nesta passagem:

> Não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública. Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas (...). Peters (1986) segue o mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou por delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como"o que o governo escolhe fazer ou não fazer". (SOUZA, 2007, p.68)

Uma política pública é o jeito utilizado pelo Estado para visibilizar e efetivar suas ações perante a sociedade, e, neste sentido, Sposito e Carrano (2003) pontuam que,

> Em sua acepção mais genérica, a ideia de política pública está associada a um conjunto de ações articuladas com recursos próprios (financeiros e humanos), envolve uma dimensão temporal (duração) e alguma capacidade de impacto. Ela não se reduz à implantação de serviços, pois engloba projetos de natureza ético-política e compreende níveis diversos de relações entre o Estado e a sociedade civil na sua constituição. Situa-se também no campo de conflitos entre atores que disputam orientações na esfera pública e os recursos destinados à sua implantação. (SPOSITO; CARRANO, 2003, p.17)

Segundo Azevedo (2001, p. 5), faz-se necessário refletir que, na elaboração da política pública, "[...] implica considerar os recursos de poder que operam na sua definição e que têm nas instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental, o seu principal referente", sendo, portanto, o poder estatal o determinante das ações públicas a serem implementadas, conforme a finalidade para a qual foram elaboradas.

Referindo-se à especificidade da constituição das políticas públicas, Azevedo (2004) faz as seguintes observações:

> [...] quando se enfoca as políticas públicas em um plano mais geral, e portanto, mais abstrato, isto significa ter presente as estruturas de poder e dominação, os conflitos infiltrados por todo o tecido social e que têm no Estado o lócus de sua condensação. [...] Em um plano mais concreto, o conceito de políticas públicas implica considerar os recursos de poder que operam na sua definição e que têm nas instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental, o seu principal referente. (AZEVEDO, 2004, p.5)

Nos anos de 1950, a política pública passou a ser compreendida como campo de conhecimento que estuda as ações empreendidas pelo Estado, nos âmbitos público e político, e que fizeram surgir a necessidade da análise dessas ações e, por consequência, a avalição das políticas públicas. Outra realidade política e econômica se mostra aos Estados-nação desde os anos de 1980, como a necessidade de avaliação das novas funcionalidades e, também, responsabilidades dos governos como agentes reguladores, da análise da contenção de gastos e do crescimento da participação da sociedade civil, fazendo com que as políticas públicas ganhassem ainda mais visibilidade.

As políticas públicas passaram a ser destinadas a áreas cada vez mais específicas, sendo classificadas nas categorias distributivas, com recursos limitados e geração de resultados individuais; as regulatórias, que têm mais visibilidade pública e abrangem um grupo maior de envolvidos, além das redistributivas, que contemplam grande número de pessoas e são, por isso, consideradas políticas universais. Esta nova especificação das políticas públicas exigiu o desenvolvimento de maiores conhecimentos para elaboração, execução e avaliação, também distintas, conforme assinalam Muller e Surel (2002).

> A construção das políticas públicas não é um processo abstrato. Ela é, ao contrário, indissociável da ação dos indivíduos ou dos grupos envolvidos, de sua capacidade de produzir discursos concorrentes, de seus modos de mobilização. Ela depende, também, da estrutura mais ou menos flutuante de suas relações e das estratégias elaboradas nos contextos de ação definidos em especial pelas estruturas institucionais, no interior das quais tomam lugar as políticas públicas. Analisar a ação pública conduz, portanto,necessariamente a uma reflexão sobre as características evolutivas do espaço público e das dinâmicas de ação coletiva. (MULLER; SUREL, 2002,p.77)

2.1 Análise sintética da avaliação das políticas públicas

O Brasil exprime uma ênfase no uso de modelos e métodos de avaliação desde os anos de 1980 e 1990, com destaque para a análise das estruturas e das instituições, além de

centrar atenção nos processos de ajustes das políticas destinadas a setores específicos. Segundo Costa e Castanhar (2003), isto funcionou

> [...] como instrumento fundamental para se alcançar melhores resultados e proporcionar uma melhor utilização e controle dos recursos nele aplicados, além de fornecer aos formuladores de políticas sociais e aos gestores de programas dados importantes para o desenho de políticas mais consistentes e para gestão pública mais eficaz. (COSTA; CASTANHAR, 2003, p.2)

Políticas públicas são avaliáveis sob os enfoques técnico, político e acadêmico. Assim, a técnica corrige e redireciona o sistema de implementação; informa se objetivos e mudanças ocorreram e em que medida; contribui para que as políticas e programas sociais sejam elaborados ou redirecionados. Já a função política da avaliação dá aos sujeitos sociais conhecimentos que lhes possibilitem, por via do controle social, elaborar propostas de participação e desenvolvimento de pesquisa avaliativa. O enfoque acadêmico mostra o processo de elaboração das políticas públicas, as decisões e incongruências, revelando os fundamentos para que estabeleça o conhecimento de todo o processo da avaliação.

O conceito de avaliação possui três dimensões - decisional, racional e integradora - segundo Cavalcanti (2007, p. 63-64). O aspecto decisional está relacionado à elaboração de critérios e processo de tomada de decisão, levando em conta o diagnóstico da realidade e a capacidade das alternativas para superar os problemas detectados; a perspectiva racional trata do aperfeiçoamento quanto às decisões e os recursos disponibilizados segundo os padrões de eficiência, eficácia e efetividade, enquanto a dimensão integradora expressa o planejamento por um ângulo linear.

A avaliação deve ser objetivo ao estudar e diagnosticar a política pública examinada, há que incluir a avaliação, considerando os aspectos como o formato de implementação, os efeitos esperados e as prováveis situações desfavoráveis, os principais interessados, bem como indicar como se dá o uso dos recursos públicos. Assim, faz-se necessário o emprego de metodologia padronizada, pois as avaliações de políticas públicas precisam ser realizadas permanentemente e integradas ao ciclo das políticas públicas, compreendendo, ainda, planejamento, controle orçamentário e financeiro e execução.

Os estudos sobre os processos de avaliação de políticas públicas, desde os anos de 1960, fazem referência a questões de metodologia e aos distintos formatos de classificação das avaliações. Cotta (2001, p. 91) refere que a avaliação tem sido classificada em função do tempo anterior à implementação, durante ou após esta. Também se analisa a política, tanto em função do avaliador, interno, externo ou semi-independente, quanto em função da natureza do objeto,

considerando-se o contexto da execução da política, os insumos despendidos, os processos e os resultados.

Na avaliação de políticas públicas, encontram-se as análises que se seguem à implementação dos programas, as chamadas avaliações *ex post*, ou somativas, e nelas o objetivo é avaliar os impactos e a eficácia a partir dos dos dados encontrados após a execução do programa.

Para Arretche (1998),

> A literatura de avaliação de políticas públicas costuma distingui-las em termos de sua efetividade, eficácia e eficiência, distinção esta que é basicamente um recurso analítico destinado a separar aspectos distintos dos objetivos e por consequência, da abordagem e dos métodos e técnicas de avaliação. (ARRETCHE, 1998,p.128)

A avaliação de eficiência compreende a análise dos esforços utilizados para efetivar a implementação de uma política em relação aos resultados obtidos com este modo avaliativo, enquanto a eficácia avalia qual a relação entre os objetivos e os mecanismos de atuação de um programa com a efetividade de seus resultados. Assim, a efetividade estuda se determinada política teve sucesso ou fracassou em efetivar mudanças positivas na população abrangida pelo programa, ou seja, a efetividade faz a correlação entre a implementação e os resultados da política.

Na escolha dos métodos de avaliação, a definição sucede em função do que os avaliadores desejam destacar, mas, independentemente da abordagem e da metodologia utilizadas, a avaliação deve considerar o contexto em que a política é formulada e implementada e a análise há que ser feita com uma visão crítica.

Quanto aos objetivos, uma avalição de políticas públicas apresenta as categorias avaliação de metas, de processos e de impacto (GARCIA, 2001; CARVALHO, 2003; COSTA e CASTANHAR, 2003). O objetivo da avaliação de metas é medir o grau de êxito alcançado por um programa em seus resultados imediatos, como, por exemplo, quantificar o número de pessoas atendidas. Na avaliação de processos, demanda-se o acompanhamento e a avaliação da execução dos processos de implantação dos programas, identificando as dificuldades e defeitos, visando à reavaliação e ao redirecionamento da política. Já a avalição de impacto "[...] é aquela que focaliza os efeitos ou impactos produzidos sobre a sociedade e, portanto, para além dos beneficiários diretos da intervenção pública, avaliando-se sua efetividade social". (CARVALHO, 2003, p. 186), identificando quais mudanças ocorreram e o alcance destas na efetivação da proposta da política.

O desenho da avaliação de uma política é a linha norteadora da formulação desta avaliação, pois ele dá sustentação científica para estabelecer a relação de causalidade entre a política pública e os impactos ensejados por sua implementação.

Refletir sobre políticas públicas e a avaliação destas inclui estudar todas as áreas em que essas políticas são implementadas, em quais circunstâncias e em que momento elas se cruzam e se complementam. Em específico, tratamos nesta pesquisa das políticas de preparação dos jovens para o mundo do trabalho, o que implica analisar a política de educação que atende a este grupo social.

Assim, o exame destas duas políticas públicas é essencial para a compreensão do contexto nacional que dirige as ações governamentais para a solução das demandas na área da educação e do trabalho juvenil. Considerar os programas e projetos orientados para a elaboração da educação formal e profissional é passível de dar clareza quanto aos objetivos neles propostos, observar onde há deficiências e qual a solução para corrigi-las, além de ajudar a compreender se os propósitos formativos são usados como instrumentos de desenvolvimento e forma de ascensão das pessoas ou se servem como instrumento de controle e manutenção do sistema.

Historicamente, trabalho e educação estão inter-relacionados e, de modo mais acentuado, após a Segunda Guerra Mundial, quando a indústria necessitava de mão de obra qualificada para dar conta dos requisitos necessários ao desenvolvimento que se estabelecia. A proposta educacional, desde este período, estava voltada para melhorar a adequação das pessoas ao competitivo modelo capitalista, cuja influência se reflete nas práticas e políticas educacionais.

Os planos nacionais de educação empreendidos em cada país traduzem os indicadores ideológicos que servem de orientação para a política educacional de cada governo. Políticas públicas de educação fazem parte da construção histórica de um país e, por seu intermédio, é viável conhecer as instâncias de poder que conduzem cada fase da organização deste sistema, pois a política educacional está sujeita a influências externas ao governo, como, *verbi gratia,* a economia mundial e o mercado.

Este movimento verificou-se, também, no Brasil e, em 1995, quando a educação brasileira passou a guiar-se pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, que, embora não obrigatórios, são orientadores da direção estatal, conforme verificamos no trecho dos Princípios e Fundamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais:

> Não basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos das especializações tradicionais, mas antes trata-se de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de

> novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, "aprender a aprender". Isso coloca novas demandas para a escola. A educação básica tem assim a função de garantir condições para que o aluno construa instrumentos que o capacitem para um processo de educação permanente. (BRASIL, 1997, p. 28).

As políticas públicas que dizem respeito à educação e ao trabalho possuem relação direta entre si. Assim, no nível de ensino médio aqui estudado, faz-se necessário estabelecer a conexão entre conhecimento e prática de trabalho, pois é preciso desvendar de que modo o conhecimento se transforma em instrumento na produção.

Para Mészáros (2008, p 163), o papel da educação não é um negócio e não deve qualificar apenas para o trabalho, mas seu papel é, também, contribuir para a mudança social, devendo ser contínua e pensada para além do capital.

Nesta mesma linha, Saviani (2007, p.152) refere que, no "[...] estreito vínculo ontológico-histórico próprio da relação entre trabalho e educação, impõe-se reconhecer e buscar compreender como se produziu, historicamente, a separação entre trabalho e educação". Assim, os homens, diferentemente dos animais, precisam adaptar-se à natureza, agir sobre ela, transformá-la e ajustá-la as suas necessidades, conforme lecionam Marx e Engels (2003)

> Podemos distinguir o homem dos animais pela consciência, pela religião ou por qualquer coisa que se queira. Porém, o homem se diferencia propriamente dos animais a partir do momento em que começa a produzir seus meios de vida, passo este que se encontra condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua própria vida material. (MARX; ENGELS, 2003,p.2)

A esta ação de transformação da natureza, segundo as necessidades humanas, chamamos de trabalho o que é entendido como a essência do homem. Esta essência não é dada, por dom divino ou natural, mas é produzida pelos homens, desenvolvida, aprofundada e complexificada no processo histórico da evolução humana. Neste processo, o homem precisa aprender a produzir sua existência, o que é, "[...] ao mesmo tempo, a formação do homem, isto, é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo". (SAVIANI, 2007, p. 154)

Há, portanto, uma relação de identidade entre trabalho e educação, na medida em que os homens necessitam aprender a produzir sua existência e aprendem por meio do ato da produção e das relações interpessoais, gerando experiência, o que representa aprendizagem.

A produção da existência e aprendizado foi objeto de mudanças, conforme observado por Saviani (2007), pois

> (...) o advento da propriedade privada tornou possível à classe dos proprietários viver sem trabalhar. Claro. Sendo a essência humana definida pelo trabalho, continua sendo verdade que sem trabalho o homem não pode viver. Mas o controle privado da terra onde os homens vivem coletivamente tornou possível aos proprietários viver do trabalho alheio; do trabalho dos não-proprietários que passaram a ter a obrigação de, com o seu trabalho, manterem-se a si mesmos e ao dono da terra, convertido em seu senhor. (SAVIANI, 2007, p.155)

A separação em classes de proprietários e não proprietários é apontada como a causa de mudanças na área da educação, onde, com suporte no estabelecimento do modelo de sociedade escravista, tem-se modalidades diferentes de ensino, onde um é direcionado para os homens livres, com foco em "[...] atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar", e outro dirigido aos escravos e centrado no trabalho (SAVIANI, 2007, 155)

Temos, então, um formato particular de educação, cuja identidade refere-se à educação em si, efetivando, com isso, a divisão entre trabalho e educação, em que o trabalho manual oferecia uma educação simultânea ao trabalho, enquanto a educação escolar era voltada para as atividades intelectuais. Em paralelo à consolidação da educação, observa-se o avultamento da laboral.

Desde as modificações sociais provocadas pelo início de uma nova configuração na forma de produção estabelecida pelo do modo capitalista de produzir, altera-se, também, o vínculo trabalho e educação. Esta nova sociedade muda a estrutura de produção do campo para a cidade, onde a agricultura deixa de ser a base econômica e a indústria assume este lugar. A estrutura social também é objeto de alterações, não mais com fundamentos nos laços naturais, mas nas relações entre as próprias pessoas, tornando-se uma sociedade contratual, estruturada não mais no Direito natural, mas no Direito positivo.

A industrialização implantou o emprego de maquinária, que passou a desempenhar muitas funções, antes manuais, e este novo formato produtivo forçou a transformação das relações sociais e das funções intelectuais, pois as máquinas são a concretização do trabalho intelectual necessário para o funcionamento da nova modalidade produtiva. E, para a execução das funções intelectuais a serviço do funcionamento da indústria, tem-se na escola a via de garantia desta atribuição.

O que se observou, porém, segundo Saviani (2007), foi que

> (...) a educação que a burguesia concebeu e realizou sobre a base do ensino primário comum não passou, nas suas formas mais avançadas, da divisão dos homens em dois grandes campos: aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das

> profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade. (SAVIANI, 2007, p.159)

Seguindo esta linha argumentativa, Gramsci, ao fazer referência à escola unitária, ou escola básica em termos atuais, diz que

> O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico prática) é o princípio educativo imanente à escola elementar, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho. O conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural sobre o fundamento do trabalho, da atividade teórico prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo [...] (GRAMSCI, 2004, p. 43).

A evolução da legislação educacional e a multiplicação de conflitos de interesses entre quem defende a experiência de preparação para o mundo do trabalho atrelado à escola e, por outro lado, os defensores desta capacitação vinculada às empresas, mostram que é preciso avaliar esse período de treinamento dos jovens que transitam entre as primeiras experiências de vivência teórica da sala de aula e as situações concretas do mundo do trabalho (COLOMBO *et al*., 2014, p. 172).

Para Lima e Marra (2011, p. 3), no período 1940-2010, encontram-se instrumentos legais para regulamentar a preparação dos jovens para o mundo do trabalho, mas os autores consideram que isto não foi suficiente para que a prática de tal preparação se desse de maneira plena para os estudantes, pois predominou a "ideia fragmentária de estágio, presente de forma difusa nas políticas educacionais".

Esta mesma análise é feita por Frigotto (2012, p. 75), ao considerar a relação entre trabalho, no contexto da globalização do capital, e o desemprego estrutural, evidenciando que a relação entre a formação educacional de nível médio e o mundo do trabalho se dá fragmentadamente, em que a educação nesta fase do ensino acontece sem um conjunto de conhecimentos de qualidade, sem a necessária preparação para o mundo do trabalho, e "[...] não cumprimos nem o imperativo da justiça social, nem da preparação para o trabalho complexo e, muito menos, um contingente de jovens com possibilidade de produzirem ciência e tecnologia".

O modo de produção capitalista traz em si a manifestação da divisão social em classes, bem como fomenta o antagonismo entre elas, pois a classe detentora do poder e do capital apenas concretiza seus objetivos ao se apropriar da força de trabalho da classe proletária, e,, dessa relação ocorrem consequências danosas para as condições de vida da classe

trabalhadora, pois a ordem do capital institui a riqueza na mesma proporção em que cria o empobrecimento dos trabalhadores.

Para Gramsci, a mudança desse modo de produção e poder social só se daria com a transformação da mentalidade dominante, e a escola se constituiria no instrumento fundamental para a execução dessa reforma. Ele entendia que a conquista da cidadania deveria ser o objetivo da escola e esta teria de ser norteada pela elevação cultural das massas, desfazendo a visão de mundo estruturada em tabus e preconceitos que favorecem a introjeção, sem o julgamento crítico necessário da ideologia das classes dominantes.

Segundo este autor, para que um movimento cultural modifique o senso comum e os ultrapassados conceitos de mundo, é preciso

> 1) não se cansar jamais de repetir os próprios argumentos (variando literariamente a sua forma): a repetição é o meio didático mais eficaz para agir sobre a mentalidade popular; 2) trabalhar de modo incessante para elevar intelectualmente camadas populares cada vez mais vastas, isto é, para dar personalidade ao amorfo elemento de massa, o que significa trabalhar na criação de elites de intelectuais de novo tipo, que surjam diretamente da massa e que permaneçam em contato com ela para se tornarem seus "espartilhos. Esta segunda necessidade, quando satisfeita, é que realmente modifica o "panorama ideológico" de uma época. (GRAMSCI, 2001, p. 110).

Assim, para o autor, a escola integra a estrutura ideológica na luta pela hegemonia, pois é no interior do espaço escolar que, mediante a ideologia, as sociedades burguesas tornam habituais a dominação e a desigualdade, exercendo o importante papel de conservar a ordem social de poderes desiguais, o que é de interesse dos grupos dominantes, mantendo, ainda, as distintas modalidades de exploração social e econômica.

Com a Revolução Industrial, mudanças na produção foram necessárias, pois havia a necessidade crescente de novo perfil de trabalhador, dando origem à modificação do ensino e à divisão da escola em "técnica (profissional, mas não manual", paralela à escola clássica, o que significou colocar em "discussão o próprio princípio da orientação concreta da cultura geral, da orientação humanista da cultura geral (...)" ou

> Na escola atual, em função da crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas do tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvado como democrático, quando, na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas. (GRAMSCI, 2011a, p. 49, C. 12, § 2).

Esta divisão educacional intencionava solucionar as demandas do desenvolvimento industrial, elaborando um novo programa escolar para definir o perfil dos profissionais

requerido pelo mercado de trabalho e, com isso, acentuando ainda mais a divisão das classes sociais, na medida em que produzia "[...] novos quadros intelectuais num contexto de particularização e especificação de ramos profissionais, ou até mesmo de uma profissão". (JACOMINI, 2020, p. 6).

Para superação desta dicotomia educacional, Gramsci propôs a criação da escola unitária, cuja base estava centrada na formação humanista geral, promovendo a constituição das capacidades intelectuais e de trabalho manual e, posterior a esta etapa, se daria a formação profissional ou especializada. E isto significava que, com esteio na escola unitária, seriam criadas outras relações entre trabalho manual e intelectual, mas não unicamente neste âmbito, como também em toda a sociedade.

Por meio dos estudos sobre a educação e atuação da escola como instituição formadora, Gramsci observa que a escola tradicional é oligárquica, pois destinada à formação das classes dirigentes e inacessível para os estratos subalternos, o que ele chamou de marca social da escola, porque "[...] a marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental". (2011a, p. 49).

Ou, como refere Jacomini (2020) sobre a visão de Gramsci quanto à educação,

> Ele defendia que, para formar homens capazes de dirigir e serem dirigidos, a escola unitária deveria superar a preparação apenas jurídico-formal, característica da escola técnica, e integrar a ela uma formação geral que fornecesse os elementos culturais políticos para que todos estivessem em condições de exercer o papel de dirigentes. (JACOMINI, 2020, p.9)

Numa sociedade capitalista, o alcance dos objetivos da proposta da escola unitária será definido pela correlação de forças entre as classes e do fomento das classes populares na defesa desta proposta, cujos interesses atendem principalmente a esta última categoria.

A produção de Gramsci sobre educação aponta que suas ideias são contemporâneas e oferecem fundamentos aos debates mais reflexivos e avaliativos sobre o tema, bem como promovem base para uma análise crítica sobre a escola atual e qu orientar a concepção de opções para uma nova estrutura, tanto da educação, quanto das políticas para esta área. Para o autor, a escola terá mudanças efetivas apenas quando ela se converter em um problema e um projeto real de sociedade.

Jacomini (2020), ao pesquisar teses e dissertações que usaram, como base para análise das políticas educacionais atuais, as concepções de Gramsci sobre escola e educação e as políticas para esta área, afirma que estes pesquisadores consideram que

> [...] de modo geral, as políticas educacionais em seus vários aspectos, especialmente nos anos de 1990, período mais analisado pelos autores das teses e dissertações, colocam-se na contramão do pensamento de Gramsci, à medida que estão pautadas numa perspectiva economicista e instrumental para certificação de competências. (JACOMINI, 2020, p.20)

Nas conceições gramscianas, as classes que possuem o domínio econômico formam camadas de intelectuais orgânicos, o que lhes concede uniformidade e consciência. O trabalho desses intelectuais é trabalhar, defender, desenvolver e dar coerência à ideologia dos grupos dominantes, não apenas na sociedade civil, bem como na política, pois, para Gramsci, ideologia não diz respeito apenas a um sistema de ideias, mas também a preceitos que se reproduzem na prática social.

Para melhor compreensão de como se dão as relações entre educação e trabalho, bem como entre o conhecimento e a prática no ensino médio, é necessário que as ações se deem de maneira objetiva, especificando de que jeito o conhecimento vai ser transformado em capacidade material no processo produtivo, aliando conhecimento teórico e prático para compreender como se dá a vinculação entre o saber e a produção.

Nesta etapa da instrução dos jovens, a escola tem como dever essencial desenvolver, direta e claramente, os preceitos que se estabelecem entre o conhecimento e a atividade prática do trabalho. Logo, não é suficiente os alunos de ensino médio adquirirem conhecimentos básicos e gerais, mas faz-se necessário definir como o conhecimento é transformado em força material na produção capitalista, isto é, explicar como o saber prático e teórico está associado ao processo produtivo.

Frigotto (2008, p. 11), baseado em Gramsci, refere que a estruturação deste ensino deve ser direcionada para "[...] uma formação humana que rompe com as dicotomias, geral e especifico, político e técnico ou educação básica e técnica, heranças de uma concepção fragmentária e positivista de realidade humana".

Saviani (2007, p. 152) tece considerações nesta mesma linha, fazendo uma análise da história das relações entre educação e trabalho, do fenômeno da separação deles e do restabelecimento desse vínculo. Mediante as observações desse autor, compreende-se o papel das escolas no desenvolvimento da sociedade de classes e a associação desses elementos na formação produtiva, dando ensejo à compreensão do vínculo Estado-Políticas Públicas-juventude-educação.

A avaliação de uma política é a linha norteadora para estabelecer a relação de causalidade entre a política pública e as influências geradas por sua implementação. Em relação às políticas públicas para a preparação de jovens para o mundo do trabalho, a avaliação não

ocorre apenas em relação ao número de adolescentes beneficiados, mas deve suscitar reflexões sobre o tipo de aprendizagem oferecida e se ela é garantia de inserção desse público no mundo do trabalho.

Como foco da avaliação, os indicadores que identificam os jovens partícipes da política precisam reconhecer estes sujeitos e o que obtiveram como experiências ao término do aprendizado. Faz-se, então, necessário saber se os jovens egressos dos espaços de preparação conseguiram inserir-se no mercado de trabalho; investigar quais os fatores que contribuem e os que dificultam a inserção deles nos postos laborais, bem como examinar quais fatores contribuíram para a satisfação ou para o desapontamento dos adolescentes, quais mudanças ocorreram na sua condição familiar e social e os influxos em sua vida que eles relatam com base na experiência de preparação para o mundo laborativo proposto pela política.

Os resultados da avaliação trazem importantes informações sobre a necessidade de ajustes e novos direcionamentos por parte dos gestores e dos responsáveis pela implementação da política que, em conjunto, elaborarão orientações que levem ao melhoramento da proposta de qualificação em todos os aspectos, destacando-se que resultados são necessários para o objetivo da política ser alcançado.

Na avaliação da política de preparação de jovens para o mundo do trabalho, considerando que os temas referentes à educação formal e à capacitação profissional nesta política estão intrinsecamente entrelaçados, três pontos necessitam ser aclarados, sendo que o primeiro deve definir qual a medida do alcance dos objetivos propostos, o seguinte precisa responder sobre quais os motivos que definiram o alcance dos resultados pretendidos e o terceiro a respeito de quais as razões para que os resultados não tenham sido alcançados, caso este fator tenha se expressado.

As respostas a estas perquisições fundamentam as decisões sobre o redirecionamento da política e justificam a imprescindível reflexão relativa à relação entre a educação e o trabalho como proposto pela política, tendo em vista que seu objeto é a capacitação de jovens para o mundo do trabalho. Há, ainda, que se considerar a relação entre a escolaridade formal e a qualificação profissional, que, embora habilidades distintas, a análise da influência de uma sobre a outra precisa ser levada em consideração, em virtude de as propostas de educação formal e profissional terem como núcleo comum proporcionar aos jovens formação, oportunidade de desenvolvimento, conquista da cidadania e de potencialidades.

Nas políticas públicas que têm como objeto os jovens, é preciso considerar a diversidade da juventude e a sua condição de sujeito de direito, cujos fatores são essenciais para

a formulação de políticas públicas eficientes nas áreas de educação e qualificação profissional, conforme observa Silva (2012):

> [...] uma vez que quase sempre as ações nesse setor são definidas apenas por critérios econômicos - sem a devida consulta aos próprios jovens a respeito de suas disposições -, o que gera políticas de controle social e amoldamento da juventude aos interesses do mercado de trabalho. (SILVA,2012, p.166)

As políticas de preparação dos jovens para o mundo do trabalho tendem a ser verticalizadas e com enfoque para a aquisição de experiência, o que se revela em limitações dessas políticas, principalmente na desconsideração das desigualdades entre os jovens como se este grupo se exprimisse homogêneo em comportamentos e experiências e esta modo de direcionar as políticas não enxerga os jovens como sujeitos de direito do presente, pois centra a preparação para o futuro.

Entre as especificidades do público jovem objeto das políticas públicas de preparação para o mundo do trabalho, conforme expressas há pouco, há que se observar, ainda, a escolarização, que é requisito, tanto para a inclusão nas políticas públicas, quanto para o mercado de trabalho. Num lábil exame atinente à participação do ensino na preparação dos jovens para o mundo do trabalho, Pochmann e Ferreira (2016) dizem que

> Compreender as políticas de inclusão dos jovens como seres escolarizados implantadas nos dias atuais exige situar, no plano mais geral, a racionalidade dominante que caracteriza a dialética inclusão/exclusão; igualdade/desigualdade. [...] Na educação, a igualdade não é concebida como um princípio abstrato, mas como uma crítica às desigualdades. Pensar uma educação igual não é desejar uma igualdade perfeita, que é utópica; mas é querer reduzir uma parte das desigualdades em face à instrução, que podem ser ligadas ao território onde se vive, à origem social, ao sexo, à religião etc. As diferenças de condições entre os indivíduos não devem ser definitivas. Somente a igualdade em direitos é definitiva e o objetivo de uma sociedade justa é dar a possibilidade, a cada um, de escolhas e de encontros com o novo. (POCHMANN; FERREIRA, 2016, p.1244-1245)

Neste sentido, pensar a juventude e as políticas públicas direcionadas a ela deve considerar a heterogeneidade deste segmento populacional, entendendo que, transpondo a ideia de uma fase da vida, os jovens precisam ser compreendidos por uma perspectiva de totalidade,

Até mesmo as orientações legais que direcionam a educação em vigência no Brasil não denotam uma unicidade de compreensão sobre o ensino para profissionalização, pois se mostra diversificada em suas modalidades, conforme observa Müller (2010):

> Até o século XX, as reformas educacionais não conseguiram, de modo efetivo, abolir o abismo entre o ensino propedêutico e o profissional. É evidente que isso se dá porque a escola não pode ser considerada como um espaço de neutralidade; numa sociedade

> dividida em classes, o sistema educacional estará sempre difundindo um determinado projeto hegemônico. (MÜLLER, 2010, p. 204)

Estudos apontam que essas políticas estão direcionadas tanto para o controle e a dominação (NASCIMENTO, 2014; DALAROSA; SOUZA, 2014) quanto para atenderem às demandas dos setores produtivos da sociedade, revelando políticas contraditórias, antagônicas e perversas. Enquanto aparentemente elaboradas para a preparação dos jovens, elas servem, ao mesmo tempo, aos interesses do capital e do desenvolvimento econômico (AMORIM, 2013; SILVA, 2010).

Maria das Graças Rua (2001, p. 235) faz uma reflexão sobre o poder do setor privado, onde os empresários são "[...] atores dotados de grande capacidade de influir nas políticas públicas, já que são capazes de afetar a economia do país". Este fator tem intensos reflexos na formação e qualificação dos jovens, influindo, inclusive, na aprendizagem que é direcionada à juventude, sendo orientada para formação que atenda ao mercado de trabalho. Nesta mesma linha de pensamento, Mészáros (2008) ensina:

> A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de, não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma "internalizada" (isto é, pelos indivíduos devidamente "educados" e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas. (MÉSZÁROS, 2008, p. 35)

Outra característica a ser considerada é a natureza transitória, focalizada e fragmentada das ações propostas pelas políticas, enfraquecendo a possibilidade de construção de mudanças efetivas, além de dificultar avaliações consistentes dos programas propostos (SPOSITO; CARRANO, 2003, p. 35). De igual modo, para Diógenes, (2009), as políticas públicas direcionadas à juventude estão fundamentadas em dois pilares, sendo um com critérios para o mercado de trabalho, onde o objetivo é assegurar conquistas de natureza econômica e que, deste modo, focam a profissionalização e a geração de emprego e renda; e o outro tem políticas focadas para o âmbito social, para a formulação da cidadania, da participação, do acesso a direitos sociais e culturais, revelando que, na elaboração das políticas públicas para a juventude, há o afastamento de uma proposta agregadora na qual todos os direitos e necessidades dos jovens sejam considerados.

A juventude enfrenta uma transição muito complexa e há a necessidade de que a formação de jovens para o trabalho sofra uma revisão, para que que o conhecimento teórico e

prático seja eficiente na mobilização de valores, participação e protagonismo dos jovens. E para que este processo de mudança aconteça, é fundamental que o Estado atue eficientemente.

Em relação às políticas públicas a fim de preparar os jovens para o mundo do trabalho, a avaliação não há de ocorrer apenas em relação ao número de adolescentes beneficiados, mas deve suscitar reflexões sobre o tipo de aprendizagem oferecida e se ela é capaz de garantir a inserção desse público na contextura laboral. Faz-se importante identificar se a qualificação profissional é capaz de gerar empregabilidade, pois o mercado de trabalho se harmoniza à economia capitalista e esta determina o tipo de mão de obra necessária para manter a máquina funcionando.

O problema central da análise da política de preparação do jovem para o mundo do trabalho está na avaliação do preparo oferecido pelas instituições que se propõem fornecer qualificação profissional, assim como em estabelecer indicadores, sob as perspectivas do desenvolvimento educacional, profissional e social do adolescente participante. O resultado desta avaliação deverá definir, legal e equanimemente, a formação técnica profissional necessária para que, efetivamente, os jovens estejam capacitados para a prática laboral e que este aperfeiçoamento proposto pela política pública seja efetivo a fim de o jovem ser, não apenas, inserido no mercado de trabalho, mas, principalmente, na constituição de um corpo social mais justo.

A elaboração de políticas públicas de preparação para o mundo do trabalho destinadas a este universo populacional deve levar em conta o fato de que ele é distinto em seus vários aspectos e necessidades. Esta diversidade precisa ser considerada na formulação dessa política, bem como o contexto, o território, as heterogeneidades, o acesso a bens, serviços, gênero, cultura e todas as demandas específicas desta parcela da população, que tem essas questões intrinsecamente conectadas e que requerem ações interdisciplinares. Além disso, os jovens devem ser atendidos, considerando-se a sua condição de sujeito de direito, sendo todos estes fatores essenciais para a formulação de políticas públicas eficientes nas áreas de educação e qualificação profissional, pois, conforme observa Silva (2012, p. 166) , os critérios econômicos, em geral, definem as ações na área educacional e profissional, sem a devida escuta dos jovens e desconhecendo o posicionamento destes, gerando políticas que se destinam ao controle social e ao ajustamento dos jovens aos proveitos do mercado laborativo.

3 BREVE ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA SOBRE O TRABALHO E A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS E JOVENS

3.1 Percurso histórico da construção da proteção jurídica do trabalho e da educação de crianças e jovens

Desde a História Antiga, encontramos registros da posição ocupada por crianças e adolescentes, tanto no núcleo familiar quanto na sociedade, especialmente aqueles em situação de pobreza, abandono ou orfandade. Para este grupo social, as questões da educação funcionaram atreladas ao trabalho ou aprendizagem profissional, no âmbito das quais muitas vezes, apenas a aquisição de alguma habilidade para as atividades manuais era considerada como oferta de educação. As teorias analisadas para produzirmos esta dissertação indicam que, sob a óptica do Estado, educar para ou pelo trabalho dissimula a exploração do trabalho de crianças e adolescentes, além de revelar que o percurso histórico que a educação e a preparação para o mundo do trabalho de crianças e adolescentes pobres desenvolve, ainda funciona de maneira muito rasa e com orientações que tendem tanto para atender o capital quanto para disfarçar uma ação que não intenta verdadeiramente elevar estes sujeitos à cidadania.

O estudo das origens das ações estatais orientadas para crianças e adolescentes exprimem, em geral, um repasse da responsabilidade dos entes superiores para com este estrato populacional, encaminhando os encargos de cuidados e proteção para a Igreja, a família e/ou para a sociedade. Quando o Estado exprimia alguma atuação, estas atividades estavam associadas ao setor econômico, beneficiando os donos do poder ou criando práticas assistencialistas para preparar os jovens que serviriam como mão de obra essencial ao mercado, usando como justificativa um discurso pseudoprotetivo que objetivava resgatar crianças e adolescentes carentes, órfãos ou abandonados e fazer com que eles se tornassem sujeitos integrados e úteis ao País, o que, na prática, significava encaminhá-los para instituições de confinamento ou locais que tivessem condição de empregá-los para que desempenhassem tarefas como adultos precoces.

Na Idade Média, séculos XIII a XV, o sistema feudal entrou em declínio com o aumento das atividades comerciais e o crescimento dos centros urbanos, o que levou ao deslocamento dos trabalhadores do campo para as cidades à demanda de trabalho. Naquela época, surgiram as Corporações de Ofício, onde crianças e adolescentes trabalhavam como artesãos para os grandes proprietários de terras, mas em troca de suas tarefas recebiam como

pagamento comida, alojamento e as orientações sobre o exercício de algum ofício. Arend (2009) refere que

> Os trabalhadores das Corporações dividiam-se entre assalariados e aprendizes. O contrato com os aprendizes era celebrado por volta dos 12 anos do jovem e a duração da aprendizagem podia variar entre dois e dez anos, de acordo com a dificuldade do ofício. (AREND, 2009, p.12)

A pobreza, as necessidades de mão de obra do mercado, bem como os donos das grandes indústrias, sujeitaram o trabalho de crianças e adolescentes ao estado de exploração, pois significavam trabalho de baixo custo e certeza de lucro. Além disso, no trabalho nas fábricas, "[...] as condições enfrentadas pelas crianças eram semelhantes às encaradas pelos adultos, como longas horas de trabalho, maus-tratos como forma de disciplinamento, ambientes insalubres [...]". (PIRES; FONTES, 2020, p. 10).

Exibir parte da história da formação educacional formal e preparatória para o mundo do trabalho de crianças e adolescentes no Brasil, isto é, observar como estes dois modos de instrução caminham entrelaçados, deixa compreender como se deu o entendimento desta situação e das maneiras como o Estado, o Judiciário e a sociedade agem, recorrentemente, quanto ao desenvolvimento das ações relativas à educação e ao trabalho deste grupo populacional. O percurso aqui apontado traz à reflexão qual a configuração dada às práticas destas propostas de instrução, de modo mais evidente no que diz respeito ao desenvolvimento de habilidades para o trabalho propostas à faixa etária deste grupo, especialmente compreendida dos12 aos 24 anos.

Esta situação não era diferente no Brasil que, no final do século XIX e início do século XX, vivenciava mudanças significativas em vários campos, especialmente no econômico e no social. Fatores como o fim da escravidão, a chegada de um grande número de imigrantes, a desestrutura das cidades para comportar o crescimento populacional e oferecer postos de trabalho e salários dignos favoreceram o agravamento de problemas sociais, como o aumento de casos de doenças, da mortalidade infantil, da criminalidade e de adultos e crianças vivendo em situação de rua.

As primeiras intervenções do Estado brasileiro orientadas para a atenção às crianças e jovens datam do século XIX, quando surgiram as santas casas de misericórdia para acolhimento de crianças abandonadas e que eram deixadas na "roda dos enjeitados" ou "roda dos expostos", mecanismo existente na porta dos orfanatos e santas casas para recebimento anônimo dos infantes rejeitados. Esta atividade era desenvolvida pela Igreja, apoiada pelo Estado, para o qual a preocupação básica era solucionar o agravamento do abandono de

crianças, o que se intensificava à medida que as cidades cresciam movidas pelo desenvolvimento proporcionado pela crescente industrialização.

Entre as primeiras normas relativas às políticas de educação no Brasil, tem registro o Ato Adicional de 1834, que estabeleceu o papel do Estado na administração do ensino e, com esta normativa, foi repassada às províncias a responsabilidade de legislar localmente sobre a educação popular. Fatores como a diversidade econômica e política das províncias, algumas com poucos recursos para implementar a educação elementar, aliados ao pouco interesse popular, cuja origem era predominantemente agrícola, além de expressarem grande dispersão geográfica, enfrentava dificuldades ou ausência de transporte e onde a escola, ainda constituíam um processo em elaboração. Nas palavras de Teixeira (1999, p. 357), "Chamou-se a esse Ato Adicional de 1834 de descentralizador, quando, na realidade, pelo menos em educação, só descentralizava algo que não se considerava suficientemente importante. (BRASIL, 1834)

Referente à legislação com vistas à proteção de crianças e adolescente, os registros iniciais datam de 1890, com o Decreto 438, de 31 de maio, estabelecendo as bases para a organização da assistência à infância desvalida da então capital do país, Rio de Janeiro, o que queria dizer o abrigamento "[...] na Casa de S. José os menores de 6 annos até 12, e no Asylo de Meninos Desvalidos os dessa idade até 14 annos". (BRASIL, 1890)

Este Decreto não deixa claro o trabalho de crianças e adolescentes, mas seu art. 7^0 estabelece que "A Casa de S. José, emquanto o patrimonio dos estabelecimentos não produzir renda sufficiente, será mantida por impostos". No art. 8^0, parágrafo 4, estabelece que o Conselho Econômico das casas cuidará da proposta de fornecimento de matérias primas para as oficinas, e o art. 9^0 diz que a renda das oficinas constituirá o patrimônio dos asilos (BRASIL, 1890).

Nesta época, crianças e adolescentes não eram remunerados por seu trabalho, e a recusa de pagamento por parte dos empregadores, para subverter o lucro camuflado em exploração, tinha como justificativa a oferta do benefício da aquisição de habilidades para o exercício de alguma profissão. Assim, isto era tão vantajoso para as indústrias que, por volta de 1890, a mão de obra de crianças e adolescentes representava cerca de 15% do total dos trabalhadores empregados, bem como que

> Nesse mesmo ano o Departamento de Estatística e Arquivo do Estado de São Paulo registrava que ¼ da mão de obra empregada no setor têxtil da capital paulista era formada por crianças e adolescentes. Vinte anos depois, esse equivalente já era de 30%, segundo dados do Departamento Estadual do Trabalho. Já em 1919, segundo o mesmo órgão, 37% do total de trabalhadores do setor têxtil eram crianças e jovens; e, na capital paulista, esses índices chegavam a 40%. (OIT, 2001, p. 27).

A regularização do trabalho dos jovens, no Brasil, veio no Decreto 1.313, de 17 de janeiro de 1891, estabelecendo providências para instituir o trabalho dos menores empregados nas fábricas do Rio de Janeiro, então Capital federal. Nesta normativa não se encontra nenhum artigo referente à escolarização das crianças e adolescentes, pois ela apenas registra a determinação de critérios, proibições e idades de admissão às ocupações, conforme os artigos seguintes

> Art. 2º Não serão admittidas ao trabalho effectivo nas fabricas crianças de um e outro sexo menores de 12 annos, salvo, a titulo de aprendizado, nas fabricas de tecidos as que se acharem comprehendidas entre aquella idade e a de oito annos completos.
> Art. 4º Os menores do sexo feminino de 12 a 15 annos e os do sexo masculino de 12 a 14 só poderão trabalhar no maximo sete horas por dia, não consecutivas, de modo que nunca exceda de quatro horas o trabalho continuo, e os do sexo masculino de 14 a 15 annos até nove horas, nas mesmas condições. Dos admittidos ao aprendizado nas fabricas de tecidos só poderão occupar-se durante tres horas os de 8 a 10 annos de idade, e durante quatro horas os de 10 a 12 annos, devendo para ambas as classes ser o tempo de trabalho interrompido por meia hora no primeiro caso e por uma hora no segundo.
> Art. 10. Aos menores não poderá ser commettida qualquer operação que, dada sua inexperiencia, os exponha a risco de vida, taes como: a limpeza e direcção de machinas em movimento, o trabalho ao lado de volantes, rodas, engrenagens, correias em acção, em summa, qualquer trabalho que exija da parte delles esforço excessivo.
> Art. 11. Não poderão os menores ser empregados em deposito de carvão vegetal ou animal, em quaesquer manipulações directas sobre fumo, petroleo, benzina, acidos corrosivos, preparados de chumbo, sulphureto de carbono, phosphoros, nitro-glycerina, algodão-polvora, fulminatos, polvora e outros misteres prejudiciaes, a juizo do inspector. (BRASIL, 1891).

Analisar as publicações e a legislação que se referem às crianças e adolescentes no início da República enseja notar que a preocupação do Estado era fazer deste grupo os futuros trabalhadores, pois os asilos de caridade da época do Brasil-Colônia e Império foram convertidos em institutos disciplinares, escolas correicionais e patronatos agrícolas, todos destinados a profissionalizar os menores abandonados ou delinquentes.

Segundo Rizzini (2004),

> A extinção da escravatura foi um divisor de águas no que diz respeito ao debate sobre o trabalho infantil; multiplicam-se, a partir de então, iniciativas privadas e públicas dirigidas ao preparo da criança e do adolescente para o trabalho, na indústria e na agricultura. O debate sobre a teoria de que o trabalho seria a solução para o 'problema do menor abandonado' e/ou delinquente começava, na mesma época, a ganhar visibilidade. A experiência da escravidão havia demonstrado que a criança e o jovem trabalhador constituíam-se em mão-de-obra mais dócil, mais barata e com mais facilidade de adaptar-se ao trabalho. Nessa perspectiva, muitas crianças e jovens eram recrutadas nos asilos de caridade, algumas a partir dos 5 anos de idade, sob a alegação de propiciar-lhes uma ocupação considerada mais útil, capaz de combater a vagabundagem e a criminalidade. (RIZZINI, 2004, p.376)

Se no período do Império as camadas inferiores da sociedade eram entendidas como representantes da força de trabalho, da colonização, e para quem eram necessárias ações de

controle sobre essa população desvalida, no período republicano, o ponto principal foi direcionado para estudar e identificar que categorias sociais necessitavam da proteção estatal e quais reformas seriam necessárias para a operacionalização das instituições, e que estas se tornassem aptas para atender às crianças órfãs, abandonadas ou que estivessem em condição de pobreza.

O Código Penal de 1890 expressava que crianças de nove anos em diante seriam presas e processadas, de modo igual aos procedimentos que se davam com os crimes cometidos pelos adultos. A reforma do Código Penal, em 1922, modificou a maioridade penal de nove para 14 anos e isto só foi alterado com o Decreto n^0 17943-A, de 1927, mais conhecido como Código de Menores, que estabeleceu a idade de 18 anos para que um jovem respondesse judicialmente por seus delitos e fosse preso se condenado, sendo proibido prender e processar crianças e adolescentes menores de 14 anos, conforme o art. 79 do referido Código (BRASIL, 1890, 1922, 1927,).

Juridicamente, o Código de Menores separou a infância entre aquelas crianças havidas como abandonadas ou delinquentes, neste regulamento designados como menores, e para quem seria destinada a aplicação das regras desta lei. A outra parcela da infância foi regulada pelo Código Civil de 1916, que estabelecia "[...] os direitos e obrigações de ordem privada, concernentes às pessoas, aos bens e às suas relações". (BRASIL, 1916, 1927)

Esta codificação manteve as modalidades de intervenção nos problemas de crianças e adolescentes, em que o menor estava relacionado aos mais pobres e, para eles, estava destinada a internação, pois a legislação então vigente entendia que esta era a melhor maneira de ajustamento, direcionando as intervenções às pessoas e desconsiderando as determinações históricas e sociais da questão social.

Quanto ao trabalho infantil, o Código de Menores de 1927, no capítulo IX, estabelece, nos artigos 101 e 102, como serão regulamentadas as atividades de trabalho de crianças e jovens, delimitando-se aos menores de 12 anos a proibição de serem contratados para trabalhar, assim como os que tinham de 12 a 14 anos e que não possuíssem o ensino primário. Estavam excetuados desta regra aqueles que, com autorização da autoridade competente, necessitassem da remuneração do trabalho para sua subsistência ou de sua família, desde que recebessem a educação escolar “que lhes seja possível”. (BRASIL, 1927).

Sobre este processo de disciplinamento legal e de trabalho de crianças e adolescentes, Miranda (2021) menciona que

> Ao historicizar a questão da criança no mundo do trabalho na década de 1930, ressaltamos que, a partir da lógica da "ordem e do progresso", o Estado passou a criar políticas públicas assistencialistas, com o objetivo de formar e disciplinar braços da indústria e da agricultura nacional, sendo o *Código de Menores* a instrumentalização jurídica para tal regulamentação. Foi neste cenário que emergiu o discurso salvacionista de que era necessário "salvar as crianças", para que se tornassem, no futuro, cidadãos úteis à nação. (MIRANDA, 2021, p.11)

Com o Decreto Lei nº 5.452, de 1943, que aprovou a Consolidação das Leis do Trabalho, em seu Capítulo IV - da Proteção do Trabalho do Menor, ficou assim estabelecido no art. 402 – "Considera-se menor para os efeitos desta Consolidação o trabalhador de 12 (doze) a 18 (dezoito) anos"; bem como no art. 403 há a proibição de trabalho ao menor de 14 anos. Já o Parágrafo Único deste artigo especifica que estas proibições não incluem "[...] os alunos ou internados nas instituições que ministrem exclusivamente ensino profissional e nas de caráter beneficente ou disciplinar submetidas à fiscalização oficial", o que significou regular minimamente o trabalho, a aprendizagem e o estudo de crianças e adolescentes (BRASIL, 1943).

Este Decreto, no art. 427, parágrafo único, prevê, também, a obrigatoriedade de o empregador garantir às crianças e adolescentes por ele empregados que lhes seja assegurado tempo suficiente para que frequentem as aulas ou se a escola ficar situada há uma distância maior que dois quilômetros e se houver mais de 30 empregados de 14 a 18 anos e que sejam analfabetos, o empregador fica obrigado a fornecer a instrução primária em ambiente apropriado (BRASIL, 1943).

Na contextura mundial, o reconhecimento da responsabilidade do Estado em proteger os direitos mínimos das crianças teve, como um dos primeiros registros legais, a Declaração dos Direitos da Criança, adotada pela Assembleia das Nações Unidas em 1959, a qual entrou em vigor internacional em 02 de setembro de 1990 e foi ratificada pelo Brasil por via do Decreto 99.710, em novembro deste mesmo ano (BRASIL, 1990).

O Princípio 9º dessa Declaração estabelece a proibição de trabalho para crianças, mas refere apenas à idade mínima conveniente para tal. Também fica determinado que as crianças estão impedidas de praticar qualquer ocupação ou emprego que venha a prejudicar sua saúde, educação ou desenvolvimento físico, mental ou moral. Em relação ao ensino regular, os direitos das crianças estavam restritos a receber educação gratuita e compulsória no grau primário, pelo menos.

Novamente, observamos alterações no ensino e aprendizagem com a promulgação da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixava as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Este regulamento, embora preveja, no artigo 27, parágrafo único, a obrigatoriedade

do ensino primário, no artigo 30, estabelece condições em que esta obrigatoriedade não se aplica, como nos casos de "[...] a) comprovado estado de pobreza do pai ou responsável; b) insuficiência de escolas; c) matrícula encerrada; d) doença ou anomalia grave da criança". (BRASIL, 1961).

Ao estabelecer estas excepcionalidades, o Estado retira de si o dever de oferecer condições de educação, o que é comprovado por dados do Censo Escolar de 1964, informando que 33,7% das crianças e jovens com idade de sete a 14 anos estavam fora da escola e a maior razão para estes índices era a falta de estabelecimentos de ensino (ASSIS, 2012, p. 326). Para Ribeiro (1992, p. 169), o que a LDB definiu "[...] acabou por expressar de forma marcante a força de uma tendência pedagógica articulada a uma posição política de natureza conservadora-reacionária, vale dizer, de minoria".

O período da ditadura civil-militar vivido pelo Brasil mostrou-se como um cenário de perseguição política e repressão, mas o País também experimentou um grau de desenvolvimento, chamado de "milagre econômico", o que encobriu os problemas sociais e políticos vividos à época. Isto também foi observado na área da educação, posto que, embora o discurso fosse de incentivo ao debate da modernização do ensino secundário, a orientação da proposta mostrava-se alinhada ao projeto de sociedade idealizada pelo regime que pretendia formar cidadãos cívicos e trabalhadores. Mas tal orientação mostrava-se discriminatória pois beneficiava, apenas, um setor social. Na prática, a proposta para modernizar o ensino secundário era criar os Ginásios Orientados para o Trabalho GOT's), privilegiando os grandes centros e desconsiderando as desigualdades regionais, o que provocou grande migração do ambiente rural para a cidade.

A idealização destes ginásios era a transformação oficial da formação de mão de obra para servir aos setores produtivos em grande expansão nesse momento. A inovação como opção pedagógica para dar conta deste novo direcionamento educacional era baseada na multifuncionalidade e na orientação para o trabalho e, com este discurso, o Governo tentava explicar que a formação para o trabalho e o emprego seriam capazes de solucionar os problemas socioeconômicos do País.

Estas ideias também atendiam aos interesses dos empregadores, pois eles viam na proposta uma possibilidade de obter mão de obra qualificada, assim como a classe trabalhadora entendia esta formação como uma oportunidade de promoção de sua reprodução social. Confirmamos esta ideia de direcionamento da educação para os interesses econômicos por meio de documentos do Ministério da Educação, que, em 1969, elaborou uma proposta chamada de Subsídios para o Estudo do Ginásio Polivalente, onde fica estabelecido que as duas séries

iniciais do GOT seriam direcionadas para o ensino de técnicas agrícolas ou artes industriais, onde a escolha dependia, em geral, da vocação econômica da região onde o Ginásio estivesse instalado (SILVA; MIRANDA, 2022, p. 197).

Novo Código de Menores foi instituído em 1979, pela Lei nº 6.697, e era destinado, conforme estabelecido no artigo 2^0, aos menores em situação irregular. Assim como o Código de 1927, este também era dirigido àquelas crianças e adolescentes abandonados e delinquentes, o que significou apenas outra roupagem para caracterizar o mesmo grupo de pessoas. A idade mínima para trabalho de crianças e adolescentes não consta nos artigos do Código de 1979, reservando apenas o art. 83 para estipular que a "[...] proteção ao trabalho do menor é regulada por legislação especial" assim como a oferta de escolarização e profissionalização deste é obrigação dos centros de permanência. (BRASIL, 1979).

O estabelecido no Código de 1979 trouxe a origem do que viria a ser o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, quando o Estado assumiu, em conjunto com a sociedade e a família, a responsabilidade por garantir que crianças e adolescentes passassem a ser sujeitos de direito. Mas até que este Estatuto tomasse conformação, ainda foi necessário que o País saísse do estado da ditadura civil-militar, bem como que, por via da elaboração da Constituição de 1988, ficasse deliberado no artigo 227 que

> É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, 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, 1979, 1988, 1990).

Seguindo essa linha de normatização e proteção de direitos de crianças e adolescentes, foi promulgada a Lei 8069/90, que instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente. Este, em seu Capítulo V - Do Direito à Profissionalização e à Proteção no Trabalho - estabelece, nos artigos 60 a 69 e em seus incisos e parágrafos, como devem se dar a regulamentação e a defesa dos direitos dos adolescentes, conforme ali especificado. Remansou estabelecido, também, que a proteção do trabalho de adolescentes é regulada por lei especial, sendo proibido o trabalho a menores de 14 anos de idade, bem como que a aprendizagem, considerada como formação técnico-profissional, será fornecida com base nas leis que regulamentam as diretrizes e bases da educação (BRASIL, 1990).

Quanto à formação técnico-profissional, o Estatuto assegura que esta deve cumprir os princípios da garantia de acesso e frequência obrigatória ao ensino regular, da compatibilidade entre atividade e desenvolvimento do adolescente, além de assegurar o horário

especial em que se dará o exercício das atividades. Neste regulamento, está certificada, ainda, a proteção do trabalho do adolescente com deficiência, assim como dos direitos trabalhistas e previdenciários ao adolescente aprendiz maior de 14 anos.

Entre as vedações para adolescentes empregados, esta lei prevê que, para os aprendizes que estejam em regime familiar de trabalho, que sejam alunos de escola técnica ou que recebam assistência em entidade governamental ou não governamental, está proibido o trabalho noturno realizado entre as 22 horas de um dia e as cinco horas do dia seguinte. Este Estatuto instituiu, também, o impedimento da realização das atividades em horários e locais que impossibilitem a frequência à escola, o exercício de atividades consideradas perigosas, insalubres ou penosas e que os locais de sua realização sejam prejudiciais à formação e desenvolvimento físico, psíquico, moral e social dos jovens.

Assim, tanto a Constituição Federal quanto o Estatuto formam a base jurídica que se propõe desfazer o antigo paradigma dos menores marginalizados, elevando crianças e adolescentes à categoria de sujeitos de direitos, com prioridade absoluta e a quem devem ser dadas as condições para que atinjam um desenvolvimento pleno e acessem e exerçam todos os direitos assegurados nas normativas destinadas à sua proteção.

3.2 Da Lei do Estágio

A história do Estágio no Brasil revela que ele sempre foi um agente relevante, não só como intermediador das instituições dedicadas ao ensino e aquelas que se propunham à formação dos estudantes, mas também como facilitador de oportunidades de aprendizado prático. Este percurso histórico denota alterações no conceito de estágio, que foi se adequando às mudanças na legislação que regulamenta a educação no País, desde o início dos anos de 1900 até a última alteração legal que instituiu a Lei do Estágio no ano de 2008.

A proposta do trabalho aqui relatado tem como base a pesquisa sobre a experiência de estágio de jovens estudantes do ensino médio, sendo, portanto, necessária uma discussão, ainda que sucinta, sobre a educação, considerando-se que estes dois temas são indissociáveis para a totalidade da formação do ser humano. Este debate está fundamentado nas diversas modalidades propostas para a educação profissional, onde “[...] várias visões e teorias se colocam em direção a uma Educação Emancipadora, em que tais perspectivas, se direcionam comumente para as práticas educativas que instiguem o pensamento crítico contra a (re) produção do sistema do capital, favorecendo aos sujeitos sua emancipação”. (SILVA *et al*, 2020, p. 39276)

Embora a função do estágio, a princípio, seja a de fortalecer o aprendizado teórico e qualificar o estudante através da prática, há que se considerar que, na evolução histórica da formação profissional dos jovens no País, esteve fortemente vinculado ao setor econômico, conforme se observa nas primeiras legislações para a preparação de mão de obra. Uma das primeiras regulamentações foi o Decreto-Lei nº 4.073/42, que instituiu a Lei Orgânica do Ensino Industrial, onde se estabeleceu que o estágio é um período em que o estudante iria trabalhar em alguma indústria e seria monitorado por um docente. De igual maneira, a Portaria nº 1.002/67 do Ministério do Trabalho disciplinava a criação da categoria de estagiários nas empresas para alunos do ensino superior ou de escolas técnicas de nível colegial, sob a condição de haver um contrato estabelecido entre as instituições e as empresas para fornecimento de bolsa de complementação educacional. Nesta mesma linha, o Decreto n^{0} 66546, de 1970, instituiu o Projeto Integração e, em seu art. 1^{0,} estabelece que

> Fica instituída a Coordenação do "Projeto Integração", com o objetivo de implementar programa de estágios destinadas a proporcionar a estudantes do sistema de ensino superior de áreas prioritárias, especialmente as de engenharia, tecnologia, economia e administração, a oportunidade de praticar em órgãos e entidades públicos e privados o exercício de atividades pertinentes às respectivas especialidades. (BRASIL, 1970).

O primeiro regulamento direcionado a fixar as diretrizes e bases da educação foi a Lei nº 5.692/71, que disciplinava a profissionalização nas escolas secundárias, as quais foram transformadas no atual ensino médio. Esta normativa apontava para o estágio como parte fundamental na formação do estudante, o que provocou a necessidade de uma legislação exclusiva para a normatização do estágio profissional supervisionado para estudantes do segundo grau. Também ficaram estipuladas regras determinantes de que o estágio não criaria nenhum vínculo de emprego, mesmo que houvesse remuneração para o estagiário, bem como que as atribuições a ele destinadas ficariam definidas no convênio firmado entre a empresa e a instituição de ensino. Como esta normativa foi criada no período da ditadura civil-militar e com o final desta fase governamental e consequente abertura à democracia, a referida Lei foi substituída pelo Decreto nº 87.497, de 1982, editado pelo último presidente militar, e que teve como base extinguir a exigência da obrigatoriedade na profissionalização no ensino de segundo grau.

Outra alteração na regulamentação do estágio foi elaborada e a Lei 6.494, de 1977, deliberava sobre “[...] os estágios de estudantes de estabelecimento de ensino superior e ensino profissionalizante do 2º Grau e Supletivo e dá outras providências” e definia em seu art. 1^{0} que

> As pessoas jurídicas de Direito Privado, os Órgãos da Administração Pública e as Instituições de Ensino podem aceitar, como estagiários, aluno regularmente matriculados e que venham freqüentando, efetivamente, cursos vinculados à estrutura do ensino público e particular, nos níveis superior, profissionalizante de 2º Grau e Supletivo. (BRASIL, 1977).

Apenas em 1994, os alunos da educação especial tiveram o direito à prática do estágio garantido, mediante uma legislação específica para eles, conforme a Lei Federal n.º 8859, de 23 de março de 1994. Este dispositivo condicionava o exercício do estágio em instituições que oferecessem condições para a "prática na linha de formação do estagiário". (BRASIL, 1994).

Quase 30 anos após sua promulgação, a Lei 6.494/77 foi revogada pela Lei n.º 11.788 de 2008 e, a partir desta, o estágio foi regulado por novas determinações, bem como a ter um novo entendimento sobre estágio supervisionado. Este novo regramento exigiu, tanto da escola quanto das instituições ofertantes de vagas de estágio, que atuem de maneira conjunta e didática para planejar, desenvolver e avaliar os resultados nas atribuições exercidas pelos estagiários.

Aqui foram elencados os principais pontos desta lei e que dizem respeito ao tema desta pesquisa, considerando-se direitos e deveres das partes envolvidas no estágio do estudante do ensino médio e que fundamentem as discussões propostas na formação profissional de jovens, conforme orientações da Lei e objeto desta investigação acadêmica em sentido estreito.

Fica definido pela Lei n.º 11.788 de 2008, também chamada de Lei do estágio, no art. $1^{0,}$ que

> Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam freqüentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. (BRASIL, 2008).

Esta norma também estabelece que o objetivo do estágio é proporcionar "[...] aprendizado de competências próprias da atividade profissional", ensejando o pleno desenvolvimento do estudante, tanto para a vida cidadã quanto para o trabalho. Conforme determinarem as diretrizes curriculares da etapa do ensino em que o estudante se encontre, da modalidade, da área e do projeto pedagógico do curso, o estágio se dará de modo obrigatório ou não obrigatório, considerando-se obrigatório "[...] aquele definido como tal no projeto do curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma" e não obrigatório "[...] aquele desenvolvido como atividade opcional, acrescida à carga horária regular e obrigatória". (BRASIL, 2008).

Para a devida regulamentação da atividade do estágio, faz-se necessária a assinatura do termo de compromisso firmado entre o estagiário, a instituição de ensino e a contratante, também chamada de parte concedente. Os termos deste contrato devem observar as regras que estabelecem tanto os direitos quanto os deveres das partes, ressaltando-se que, embora exista este documento legal, ele não cria vínculo empregatício de qualquer natureza para o estagiário. O exercício do estágio deverá, ainda, observar os requisitos de

> I – matrícula e freqüência regular do educando em curso de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e nos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos e atestados pela instituição de ensino;
> (...)
> III – compatibilidade entre as atividades desenvolvidas no estágio e aquelas previstas no termo de compromisso.
> § 1º O estágio, como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente, comprovado por vistos nos relatórios referidos no inciso IV do caput do art. 7º desta Lei e por menção de aprovação final.
> § 2º O descumprimento de qualquer dos incisos deste artigo ou de qualquer obrigação contida no termo de compromisso caracteriza vínculo de emprego do educando com a parte concedente do estágio para todos os fins da legislação trabalhista e previdenciária (BRASIL, 2008)

As instituições concedentes serão pessoas jurídicas de direito privado, bem como os órgãos da administração pública direta, indireta e autárquica e de integrantes dos poderes federal, estadual, distrital e municipal. Integram, ainda, o rol de concedentes os profissionais liberais que possuam nível superior e estejam regularmente registrados nos seus respectivos conselhos de fiscalização profissional. Para a correta regularização da oferta de vagas, estas instituições deverão cumprir as obrigações de firmar o termo de compromisso com a instituição de ensino e o estagiário, observando o fiel cumprimento do conveniado; oferecer um ambiente que proporcione condições adequadas para o aprendizado social, profissional e cultural do estagiário; manter supervisão e orientação executada por profissional cuja formação ou experiência profissional sejam correspondentes à área em que o educando será integrado; disponibilizar seguro contra acidentes pessoais em benefício do estagiário e cuja obrigação financeira esteja em conformidade com os valores de mercado, e, no caso de se tratar de estágio obrigatório, o referido seguro poderá ficar a cargo da instituição de ensino; quando do desligamento do estudante, conceder certificado de realização do estágio, contendo, sucintamente, as atividades que foram desenvolvidas e o intervalo de tempo em que elas se deram, assim como a análise do desempenho do estudante; encaminhar relatório de atividades para a instituição de ensino a que o estagiário está vinculado, com intervalos mínimos de seis meses e fazendo constar, obrigatoriamente, no documento a ciência dele por parte d estudante.

No que se refere ao estagiário, a Lei n.º 11.788, de 2008, estabelece que a definição de suas atividades de estágio será acordada entre o estudante ou representante legal, a instituição de ensino e aquela que ofertar a vaga. Deverá constar no termo de compromisso que a carga horaria está em conformidade com as atividades escolares e que serão desempenhadas, conforme art. 10.

> I – 4 (quatro) horas diárias e 20 (vinte) horas semanais, no caso de estudantes de educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional de educação de jovens e adultos;
>
> II – 6 (seis) horas diárias e 30 (trinta) horas semanais, no caso de estudantes do ensino superior, da educação profissional de nível médio e do ensino médio regular (BRASIL, 2008).

A carga horaria constante do termo de compromisso será reduzida, pelo menos, à metade, nos casos e nos períodos em que a instituição de ensino utilizar exames regulares ou finais de aprendizagem, objetivando apoiar o bom aproveitamento do estudante. Em relação à permanência do estagiário na instituição concedente, o prazo máximo será de até dois anos quando o estudante permanecer na mesma instituição, excetuando-se os casos de estagiário com deficiência.

Outras garantias asseguradas aos estagiários é o pagamento de bolsa ou de outro formato de subsídio, sendo obrigatório o fornecimento de qualquer destes recursos e de auxílio-transporte nos casos de estudantes que estejam em estágio não obrigatório. Se a concedente oferecer, eventualmente, auxílios como transporte, alimentação e saúde ou outras vantagens, não ficará caracterizado o vínculo empregatício, conforme estabelecido no art. 12, § 1^0 da Lei do Estágio.

O estagiário contará, também, com o direito a um recesso de 30 dias, caso esteja no estágio há um ano ou mais, usufruindo deste período de descanso, preferencialmente, em suas férias escolares, devendo, ainda, no caso do estagiário que recebe bolsa ou outra contraprestação, ter este recesso igualmente remunerado. Se o período de estágio for menor do que um ano, os dias de recesso serão atribuídos proporcionalmente.

Dois outros pontos importantes a serem consideradas na lei ora em análise é, primeiro, que o estágio, ainda que não obrigatório, necessita manter vínculo com o projeto pedagógico da escola, incluindo-se nesta exigência o ensino médio. Segundo, se descumpridas as formalidades da legislação relativa ao estágio, estará configurado o vínculo empregatício para os fins das leis trabalhista e previdenciária e, no caso de reincidência de instituição pública ou privada, estas ficarão impedidas de ofertar vagas de estágio pelo prazo de dois anos.

Estas considerações iniciais sobre a regulamentação do estágio, especificamente no caso do ensino médio discutido nesta pesquisa, remetem ao debate sobre situar o estágio como significado de trabalho e como parte da formação pedagógica do estudante, conforme estabelecido na Lei do estágio e que obriga, tanto as instituições de ensino quanto as concedentes, a um trabalho conjunto e coeso, formando "um vínculo formal educativo-profissionalizante" para o correto direcionamento e construção do conhecimento do estagiário. (RIBEIRO; TOLFO, 2011, p. 16).

Consideramos importante discutir os dois aspectos acima, porque articulam a formação integral do jovem, mas centramos a análise na proposta de experiências na preparação do estagiário para uma futura atuação no mercado de trabalho. Embora o estágio exerça o papel de promotor de interação da educação formal com a a preparação prática, ele tem como propósito basilar facilitar ao jovem oportunidades de inserir-se no mercado de trabalho, conciliando sustento e realização pessoal.

Fundamentando a temática da formação para o trabalho dos jovens, fizemos breve análise de como este tema é tratado no Brasil e quais fundamentos legais o País usa para regulamentar, tanto a formação quanto a inserção laboral de adolescentes e jovens. Segundo a Convenção 182 da Organização Internacional do Trabalho - OIT, que trata das piores modalidades de trabalho infantil, fica estabelecido que os Estados-membro deverão criar e implementar programas de ação para eliminar estes formatos de trabalho. Pelo Decreto 6.481, de 2008, o Brasil regulamentou o art. 3^0, alínea "d", da referida Convenção, onde está estabelecido que as piores modalidades de trabalho infantil são aqueles "[...] trabalhos que, por sua natureza ou pelas circunstâncias em que são executados, são suscetíveis de prejudicar a saúde, a segurança e a moral da criança", ressaltando-se que a Organizacao Internacional do Trabalho, nesta normativa, art. 2^0, considera que o "[...] termo criança designa toda pessoas menor de 18 anos". Do mesmo jeito, o Estado brasileiro regulamentou o art. 4^0 da Convenção onde se estabelece que os tipos de trabalho referidos no art. 3^0, alínea d, serão definidos conforme a legislação nacional do Estado-membro que ratificar o referido documento.

O ordenamento jurídico brasileiro e as convenções internacionais às quais o País aderiu formam um amplo conjunto protetivo no que diz respeito ao trabalho de crianças e jovens, suas proibições e punições. Na Constituição Federal, temos o art. 7^0, inciso XXXIII, que mantém a proibição de trabalho noturno, perigoso ou insalubre a menores de 18 anos; o art. 227 traz o dever da família, da sociedade e do Estado de proporcionar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, a garantia de todos os seus direitos, "[...] além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e

opressão.” (BRASIL, 1988). Igualmente, o Estatuto da Criança e do Adolescente dedica todo o Capítulo V, do Título II, para a proteção do trabalho de adolescentes.

Dantas considera que o Brasil exprime um histórico afastamento entre a formação que “prepara para o mercado de trabalho” e a que “prepara para a vida”, refletindo a dualidade estrutural entre formação profissional e ensino propedêutico, marcante na história da educação brasileira, assim como a ideia de que a formação humana ou profissional se faz antes da prática, e não em diálogo com ela (2020, p. 17).

Ao largo do percurso histórico das legislações que regulam o trabalho e a formação de jovens no País, observamos que a terminologia alterou o que, a princípio, era chamado de “qualificação profissional adequada ao mercado de trabalho”, transformando o conceito de “capacitação profissional” para “qualificação profissional”. (grifos nossos).

Aparentemente sinônimas, estas duas expressões carregam o poder de alterar a maneira como se dará a prática de dirigir a capacitação dos jovens. Autores como Zarifian ajudam a clarificar estes conceitos, ao afirmar que

> [...] a qualificação é uma construção social cujo objetivo é qualificar os indivíduos assalariados, tanto do ponto de vista do modo de apreciação da relação, mantida no que se espera deles (seu “trabalho”), quanto do ponto de vista de hierarquia na escala dos estatutos sociais e dos salários. (...) O assalariado é duplamente qualificado: em relação à sua contribuição para a eficiência de um processo de produção e a seu lugar na hierarquia salarial. [...] (ZARIFIAN, 2003, p. 37).

Este processo de qualificar é permanente, pois, iniciando na fase escolar, prossegue, se intensifica no desenvolvimento profissional e se estabelece na prática, o que é característico da conjuntura capitalista, pois a continuidade e a manutenção das instituições dependem da mudança da compreensão do significado da qualificação profissional. Como bem pronuncia Bruno (1996),

> [...] a qualificação diz respeito à capacidade de realização das tarefas requeridas pela tecnologia capitalista. Esta capacidade pressupõe a existência de dois componentes básicos: um muscular e outro intelectual, que tem disso combinados de diferentes formas nas sucessivas fases do capitalismo e nos diversos tipos de processo de trabalho. (BRUNO, 1996, p.92)

Analisar estas concepções requer avaliar as teorias que dão sustentação para as políticas públicas, em específico, haja vista que, no tema aqui pesquisado, nas políticas de preparação para o mundo do trabalho, são concebidas para aliviar as desigualdades sociais, mas, para acessar este direito, há, para o trabalhador, a contrapartida da qualificação. Para o Estado, a ação de qualificar para o trabalho aumenta a efetividade da política social. O que significa que a não inserção da pessoa em alguma atividade laboral é culpa do sujeito que não aderiu à

qualificação oferecida, ou, após esta, não esforçou-se por buscar uma ocupação. Tavares resume, dizendo que

> Nesse sentido, poder-se-ia dizer que, enquanto o capitalismo brasileiro se desenvolve satisfatoriamente, a Nação, a maioria da população, permanece em condições de grande privação econômica e em grande medida devido ao dinamismo do sistema ou, se se quer, do tipo de dinamismo que o anima. (TAVARES, 1974, p. 157).

A flexibilização do capital exige mudanças constantes nos critérios de inclusão e, por consequência, exclusão no mercado de trabalho. Essas transformações induzem à necessidade de mão de obra qualificada segundo as necessidades do mercado, fazendo com que a qualificação seja requisito essencial, induzindo ao erro de que é suficiente qualificar para gerar empregos.

A capacitação é entendida, a seu turno, como um modo de melhorar as habilidades e capacidades do trabalhador, sendo um meio para a qualificação e estímulo para o crescimento e desenvolvimento de aspectos técnicos e comportamentais. Ela se refere à melhoria da atuação do trabalhador na atividade em que está inserido, tornando-o mais competitivo e capaz de responder às demandas da profissão, atualizado com as tendências do mercado.

Conforme a análise de Frigotto (2008, p. 12), a etapa do ensino básico em que os jovens ingressam no ensino médio é transformada pelo imediatismo do mercado de trabalho, impedindo ou dificultando o que deveria ser considerado como um momento de formação da consciência sobre o funcionamento da sociedade e de suas relações, ampliando a visão e a formação de sujeitos dotados de conhecimentos críticos, que se emancipem e sejam capazes de interpretar a realidade e as condições em que vivem, com habilidade de atuar sobre elas.

Embora se considere a necessidade de muitos jovens promoverem sua subsistência e colaborarem com a renda familiar, é devido lhes oferecer um ensino de qualidade, capaz de superar as estruturas que produzem a desigualdade e construir um outro projeto societário.

Além disso, este início de trabalho precoce é responsável pelas altas taxas de abandono e evasão escolar, bem como da distorção entre idade e série, cuja média neste quesito chega a ser de dois anos de atraso. Aliada a estes fatores está a baixa qualidade do ensino, que expressa uma formação generalista, o que desfavorece as exigências de formação dos jovens para o mundo contemporâneo.

Malgrado a educação no Brasil seja direito público assegurado, conforme art. 205 da Constituição Federal de 1988, “[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será 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", é manifesto que a educação pública não se mostra capaz de eliminar as diferenças educacionais entre ricos e pobres, pois a desigualdade de renda tem efeito direto na qualidade do ensino oferecido para as distintas classes sociais.

Analisar um sistema de políticas públicas passa pela avaliação, não apenas, de seus critérios internos, mas, principalmente, precisa considerar sua equidade, pois a execução dessas políticas públicas não significa a garantia dos direitos nem a concessão da igualdade de acesso. No Brasil, alcançar direitos igualitariamente ainda é algo em elaboração, especialmente para crianças e adolescentes e, especificamente, na área da educação e do trabalho, onde dois fatores prejudicam a paridade no ingresso de crianças e jovens aos melhores sistemas de ensino e aos postos de trabalho qualificado. Primeiro, a concentração de riquezas nas mãos de uma parcela pequena da população, o que se alia ao segundo motivo, que é a intensiva privatização do ensino de qualidade, o que mantém a divisão social de classes já evidenciada pela cisão na oferta entre ensino público e privado, bem como nas exigências do mercado de trabalho.

Reconhecer essas desigualdades, que se refletem na oferta e na qualidade da educação, se faz necessário, não apenas para a orientação das políticas sociais, mas, acima de tudo, para estabelecer a cidadania dos sujeitos, o que, nas palavras de Pedro Demo (1995, p. 2), é definida como "[...] competência humana de fazer-se sujeito, para fazer história própria e coletivamente organizada". Para o autor,

> O desafio maior da cidadania é a eliminação da pobreza política, que está na raiz da ignorância acerca da condição de massa de manobra. Não-cidadão é, sobretudo quem, por estar coibido de tomar consciência crítica da marginalização que lhe é imposta, não atinge a possibilidade de conceber uma história alternativa e de se organizar politicamente para tanto. Entende a injustiça como destino. Faz a riqueza dos outros, sem dela participar. (DEMO, 1995,p.2)

Além das mudanças verificadas na Lei do Estágio aqui debatida, é preciso considerar as alterações na área da educação, conforme prevê a Lei n^0 13.415, de 2017, e que tem por objetivo alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB e instituir a política de incentivo às escolas para que efetivem o ensino médio em tempo integral. Esta lei não obriga a oferta da nova modalidade para todas as escolas, mas indica que as matrículas para o novo sistema de ensino sejam, gradualmente, ampliadas e que, no prazo de dez anos, se complete o repasse de recursos para as secretarias estaduais de educação implementarem as escolas em tempo integral.

Entre as principais propostas desta lei, estão a ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola e a nova estruturação do currículo, agora composto por conjuntos combinados de unidades comuns e flexíveis, chamados de itinerários formativos, os quais serão

cursados segundo a escolha dos jovens para a linha com a qual possuam maior identificação. Além disso, os itinerários formativos oferecidos serão definidos pelos critérios das redes de ensino.

A lei, no entanto, não definiu como se dará o cumprimento da nova carga horária, de modo presencial ou a distância, embora a legislação educacional já autorize que 20% do ensino diurno seja ministrado remotamente.

Em 13 de julho de 2021, o Diário Oficial da União publicou a Portaria n^0 521, com o objetivo de estabelecer o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. O artigo 4^0 da referida peça fixa os prazos para que os estabelecimentos de ensino médio direcionem os novos currículos e estejam alinhados à Base Nacional Comum Curricular – BNCC - e aos itinerários formativos, de maneira que, até 2024, todos os anos desta fase de ensino estejam implementados segundo as novas normativas, iniciando em 2022 o 1^0 ano do ensino médio e no ano de 2023 os 1^0 e 2^0 anos.

Analisando a Lei n^0 13.415, de 2017, que propõe a reforma do ensino médio em tempo integral, Alves (2022) entende que as orientações legais contidas na referida lei acarretam grandes problemas, pois contribuem para o aumento das desigualdades entre os estudantes oriundos das classes com menor poder aquisitivo e que precisam trabalhar ou estar inseridos em algum programa de capacitação e com oferta de bolsas de ensino, para que colaborem com a renda da família. Como o novo currículo prevê que os estudantes permaneçam em aula por seis ou sete horas, a parcela de jovens das classes menos favorecidas será colocada na situação de precisar estudar no período noturno, com uma carga horária restrita, ensino precário, resultando em formação e preparação deficientes para que ele ingresse no ensino superior - ou restará a eles a opção de abandonar a escola e integrar o exército de reserva.

A proposta de ampliação do tempo de permanência dos estudantes de nível médio na escola reflete diretamente no grupo de jovens que participam dos programas oficiais ofertados para a sua capacitação ou profissionalização, não apenas pelo horário conflitante, mas também pelo esforço necessário para que estes jovens adequem o tempo de deslocamento da escola para o trabalho ou vice-versa, além de afetar o tempo necessário para a alimentação e do cansaço a que serão submetidos.

Essa precarização será um agravante nas situações de exclusão social, reiterando a histórica direção dual da educação brasileira, não apenas em relação à formação, mas, principalmente, da distinção entre ensino privado e público, revelando a estrutura contraditória entre capital e trabalho que direciona as ações educacionais e que separa a escola da elite da escola dos filhos dos trabalhadores.

Como pensa Alves (2022), esta reforma deixa claro que os jovens de classes menos favorecidas terão um itinerário técnico-profissional que não será capaz de qualificá-los para que exerçam uma profissão, ou, como evidencia Saviani (2003, p. 138): “O ensino profissional é destinado àqueles que devem executar, ao passo que o ensino científico-intelectual é destinado àqueles que devem conceber e controlar o processo.”

Prevista para ser implementada em todas as escolas, esta lei estabelece que, no tempo dedicado ao ensino médio o aluno, cumprirá, ao final de cada ano, mil horas letivas anuais no lugar das oitocentas anteriormente estabelecidas. Também fica definido que as aulas serão desenvolvidas para permitir o aprofundamento das áreas de conhecimento como Linguagem, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas e Sociais, bem como da formação técnico-profissional, sendo este processo implantado gradualmente desde o primeiro ano do ensino médio.

As alterações da Lei n^0 13.415 de 2017, em seu art. 4º, preveem a nova redação do art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passando a orientar os itinerários formativos previstos no novo sistema de ensino. O referido artigo agora abre possibilidades de arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade de os sistemas de ensino oferecerem a formação técnica e profissional, “realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições” (BRASIL, 1996, 2017).

A justificativa para a oferta de dois itinerários formativos para o novo ensino médio tem como fundamento a cisão entre trabalho intelectual e trabalho prático, pois o primeiro é útil à burguesia e o segundo constitui a massa de trabalhadores, reafirmando que a divisão entre a propriedade dos meios de produção e da força de trabalho origina e determina os caminhos da educação e do trabalho. Assim expressa Kuenzer (2011).

> Embora, como em todo processo contraditório, haja espaço para processos emancipatórios, o estatuto da escola burguesa se constrói, historicamente, à luz das demandas de valorização do capital, para o que os processos de capacitação ou disciplinamento da força de trabalho são vitais. Conclui-se, portanto, que as dificuldades que têm pautado os processos de construção de uma proposta de qualidade para o ensino médio, na perspectiva dos que vivem do trabalho, não podem ser resolvidas por soluções pedagógicas, pois a ruptura entre o geral e o profissional, o trabalho intelectual e a atividade prática está na raiz da constituição do modo de produção capitalista. (KUENZER, 2011, p. 49).

A BNCC pretende mudar o currículo e, de certo modo, ela também constitui a base legal para a reforma da educação do ensino médio e a proposta de capacitação profissional dos jovens. E aqui se forma a interconexão da capacitação profissional com a educação formal nos

moldes do neoliberalismo, mediante uma modalidade eficiente e útil de controle, flexibilizando e produzindo a força de trabalho que sustenta o capitalismo.

O percurso histórico da relação entre educação e trabalho nos ajuda a compreender que elas nascem e se desenvolvem juntas e que ela funciona indivisivelmente no modelo capitalista. Especialmente desde o século XX, observamos as políticas públicas com foco na juventude, especialmente aquelas das classes mais vulneráveis, direcionadas para diminuir a pobreza e atenuar os efeitos desta, mas que, efetivamente, não alteram a ordem social nem os princípios que sustentam a estrutura social de reprodução do capital.

Encontramos em Ciavatta (2015, p. 31), em suas pesquisas no Grupo de Trabalho - Trabalho e Educação - referindo-se a estes temas, que, tanto um quanto o outro se dão em uma perspectiva dupla, sendo o trabalho uma atividade fundamental para a vida humana, com formas históricas e socialmente produzidas, especialmente no modo capitalista de produção.

A autora continua afirmando que, embora a educação constitua a base da formação humana, ainda que fundada em valores e em práticas éticas, na prática, também pode servir aos interesses do mercado capitalista, desviando-se de sua finalidade essencial. Em outro estudo, esta mesma autora afirma que, desde 1970, acentuou-se a globalização da economia, o que se fixou nos anos de1990, observando-se a modificação do mercado de trabalho, a necessidade de mão de obra qualificada, as necessidades das empresas, levando ao crescimento da informalidade. A alegação é de que a formação profissional não estava adequada para atender o mercado, levando os organismos internacionais como Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento, ou Banco Mundial – BIRD – e o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, a indicarem a necessidade de revisão dos programas de educação visando à melhoria da concorrência dos países (CIAVATTA, 2006, p. 120).

Assim, seguindo a orientação desses organismos, o Brasil começou a reformulação de seu sistema educacional, mais acentuadamente a partir dos nos anos de 1990, quando aconteceu a cisão entre ensino médio e ensino técnico. Isto fez com que se agravassem as diferenças entre a qualidade do ensino oferecido nas escolas que privilegiam, tanto o ensino técnico quanto o particular, daquelas direcionadas para oferecer o ensino médio às classes menos favorecidas e que não conseguem acessar uma educação de qualidade nem o ensino superior.

Não desconsideramos a importância da formação profissional do jovem nas discussões sobre a política educacional, mas a relação da educação com o mundo do trabalho precisa ser vista amplamente, levando-se em conta que a escola deveria ter, como princípio, formar indivíduos capacitados politicamente para se colocarem na sociedade investidos de

conhecimentos amplos, não apenas de uma capacitação ou formação profissional condicionadas pela lógica do mercado, frágil e descartável. Além disso, a educação precisa superar o viés dual de uma educação que se destina às classes dominantes para quem se oferece o saber e outra educação para as classes dominadas a quem se ensina o fazer (MORAES, 1994; IGNÁCIO, 1999; FERRETI; SILVA JUNIOR, 2000).

Seguindo na análise das alterações na educação, Ferreti e Silva Junior argumentam que

> (...) na esfera educacional, essa mudança de paradigmas nas políticas públicas provoca uma reforma sob essa mesma orientação, isto é, as recentes mudanças ocorridas na educação brasileira inauguram, por isso, um novo paradigma educacional, que se orienta predominantemente pela racionalidade do capital (do "mundo dos negócios") e conduz a inequívoca subsunção da esfera educacional à esfera econômica, em processo que aqui se denomina mercantilização da educação, orientado no plano simbólico-cultural, pela lógica da competência e pela ideologia da empregabilidade ou laboralidade, nos casos do ensino médio e da Educação Profissional". (FERRETI; SILVA JUNIOR, 2000, p. 62).

A reestruturação produtiva trouxe como consequências alterações significativas no mercado de trabalho, principalmente para o segmento jovem e pobre, fazendo com que as famílias necessitem contar com o trabalho de jovens a crianças para prover sua subsistência. As mudanças no mercado de trabalho, bem como nas relações laborais, forçaram ajustes que levaram à terceirização, ao avanço da rotatividade de empregos e da oferta de ocupações precárias, além de acentuar a informalização.

Agravando esta situação, percebemos que os programas que se destinam à formação e qualificação profissional dos jovens enfatizam as políticas públicas para o trabalho, refletindo as ações do Estado que focam na qualificação profissional, ainda que rasa, e com base na ideia de que o próprio mercado será capaz de originar vagas (VELASCO, 2012). Para o autor, esta conjuntura

> (...) manifesta-se uma tensa e contraditória relação, pois, ao mesmo tempo em que pretende criar condições favoráveis à inserção do jovem no mercado de trabalho, tende à individualização (...). O risco, então, é que os programas, valendo-se, no campo ideológico, de um conteúdo que remete ao indivíduo o êxito/fracasso ocupacional, levado à órbita de seu próprio comportamento, retirem-no, portanto, da ordem e responsabilidade públicas. Por isso, o conteúdo formativo vale-se da difusão de argumentos que ressaltam o papel do próprio jovem tanto de inserção em atividades solidárias como de planejamento e busca do próprio emprego. (VELASCO, 2012, p. 254-255).

Spósito e Carrano (2007) consideram que os jovens deixam a escola de maneira precoce, o que diminui seu nível educacional e, ao demandarem inserção no mercado de trabalho, apenas terão acesso aos piores empregos e onde receberão os menores salários.

As situações de desemprego costumam ser mais frequentes na população jovem

como reflexo de sua menor experiência e o baixo custo da rescisão contratual. Isto também significa que sua inserção no mercado de trabalho, em geral, terá menor estabilidade e seguranca, gerando uma grande rotatividade entre momentos de emprego e de desemprego (POCHMANN, 2000). Além disso, a grande, maioria dos jovens irá vivenciar a separação entre sua aspiração profissional e a realidade da disponibilidade de vagas no mercado de trabalho, especialmente nas regiões onde a oferta de empregos é pequena e restrita a determinados setores.

Para Antunes, o modelo flexível tem como objetivo reduzir o número de trabalhadores ao mesmo tempo em que se faz necessário aumentar a produtividade, o que, segundo ele, "reinaugura um novo patamar de intensificação do trabalho, combinando fortemente as formas relativa e absoluta de extração de mais valia" (ANTUNES, 2007, p. 56).

4 A PESQUISA DE CAMPO

Este trabalho utilizará como metodologia para coleta, tratamento e análise de dados, a pesquisa quantitativa através de questionários estruturados de múltipla escolha, importante para garantir a uniformidade das perguntas e padronização dos resultados, os quais serão dispostos em tabelas e gráficos conforme a idade, sexo e ano de escolaridade dos jovens entrevistados. Será, também, utilizada a metodologia qualitativa com a inclusão de duas questões abertas para possibilitar a ampliação das informações a serem coletadas e facilitar ao entrevistado a expressão da sua avaliação sobre a experiência de capacitação. A análise qualitativa da pesquisa fará uso, ainda, de estudos de natureza documental e bibliográfica, através de uma abordagem descritiva, para a construção dos fenômenos em estudo

A análise dos dados é a base de referência que subsidia as conclusões sobre a avaliação da política, assim como sobre as facilidades e dificuldades para que os jovens participantes dessa política possam ser inseridos no mercado de trabalho. Neste sentido, os indicadores de avaliação desta política precisam ter vieses quantitativos e qualitativos para que possam abranger a realidade social dos sujeitos a que se destina, pois uma política pública não pode ser compreendida apenas pelo número de pessoas que são efetivamente atendidas nos programas propostos ou do número do aporte destinado ao atendimento, pois apenas dados estatísticos não tornam possível compreender a totalidade da proposta de transformação social da referida política.

Utilizar indicadores quantitativos facilita a compreensão do alcance da política em termos numéricos e, também, a extensão da população beneficiada e suas características. A análise percentual da política, contribui, ainda, para a formação de uma base de dados que proporcione uma visão da efetivação da política e a necessidade de adequações. Embora fundamentais na avaliação, os dados estatísticos não conseguem contemplar os complexos fenômenos da área social que são avaliados pelos indicadores qualitativos, sendo esta a razão da necessidade do uso dos dois indicadores. Além disso, a orientação desta pesquisa tem por base a investigação direta com os beneficiários da política pública, sendo fundamental uma análise qualitativa pois, segundo Minayo (2009, p. 88) “indicadores qualitativos, portanto, devem ser construídos de forma participativa e considerados como balizas avaliativas, que permitem mapear com mais profundidade a natureza das mudanças ocorridas (...).”

Quanto aos procedimentos, esta será uma pesquisa de campo, pois serão realizadas coletas de dados junto a pessoas, bem como serão realizadas investigações em pesquisa bibliográfica e documental.

A metodologia escolhida nesta pesquisa necessitou de adequações em relação ao projeto inicial em razão da pandemia de Covid19. Os contratos entre o Tribunal de Justiça do Estado do Amapá e os estagiários tinham prazo de duração de 02 (dois) anos quando do início de nosso projeto, sendo a última contratação efetivada para o período de 2019 e 2020 e, neste caso, ao aplicarmos o questionário que fundamenta esta pesquisa no mês de outubro de 2022, não encontramos mais estudantes com contrato ativo. Assim, utilizamos o banco de dados da instituição, segundo a listagem dos incluídos no ano de 2017 e 2019.

Para a coleta dos dados foi aplicado um questionário, utilizando-se o método de formulários online, onde os estagiários foram convidados a participar através de contato telefônico, email ou mensagem por aplicativos de conversa. O envio deste questionário se deu através de um link, gerado automaticamente pela plataforma Google Forms utilizada para elaboração das questões. Estas são respondidos de modo anônimo e, ao final, enviadas para o pesquisador de forma instantânea por meios eletrônicos e retornando no formato de dados estatísticos para as questões fechadas, e com perfil de texto para as questões abertas. Este método de coleta de dados não possibilita a identificação do respondente, resguardando-se, com isso, a identidade do pesquisado. A utilização de questionário estruturado tem como vantagens permitir a obtenção de dados que não se encontram nas fontes documentais de informações mais precisas, além dos dados serem quantificados e submetidos a tratamento estatístico.

Ao se realizar uma pesquisa que envolva pessoas, inevitavelmente será necessária uma avaliação da instituição onde elas estão inseridas. No caso em estudo, a percepção dos estagiários quanto às suas atividades está interligada ao trabalho desenvolvido na instituição e a análise dos dados encontrados na pesquisa acarretará, também, a avalição do desempenho institucional, na medida em que os achados dirão se a missão e os objetivos da proposta do programa de estágio para estudantes do ensino médio executado pelo Tribunal estão sendo cumpridos pela instituição, no sentido de oferecer aos jovens capacitação adequada e suficiente para efetivar os objetivos da Lei do estágio. Da mesma forma, inevitável será a avalição dos supervisores diretamente ligados aos estagiários, averiguando em que medida cumprem suas atribuições e contribuem para o alcance dos objetivos e metas da instituição enquanto entidade formadora.

Para abordar o tema de uma pesquisa, é necessário observar que as relações entre as classes sociais produzem, reproduzem, distribuem e legitimam formas distintas de comunicação, refletindo códigos existentes entre dominados e dominantes, estabelecendo a posição social de cada um. Segundo Bernstein (1996, p. 64) “os princípios dominantes

selecionam e delimitam as práticas organizacionais, discursivas, relacionais e as práticas de transmissão".

Uma avaliação tem finalidades bastante precisas como estabelecer elementos para julgar e aprovar decisões, ações, desenvolver e melhorar estratégias de intervenção na realidade, além de ser capaz de propor algo a respeito dos resultados encontrados e de abrir espaço para o aprendizado e as mudanças, proporcionando a continuidade desse processo. Ela também contém uma dimensão técnica responsável por produzir e coletar informações que, posteriormente, serão utilizadas como referencial para decisões e transformações que se fizerem necessárias. Essa avaliação, abrange, inda, uma dimensão valorativa que analisa as informações obtidas para chegar à conclusão acerca do objeto pesquisado.

O Estudo sobre o objeto da presente pesquisa está ancorado no método crítico dialético, constitutivo da teoria social de Marx, por entendermos, da mesma forma que afirma Bourguignon (2005, p 71) "é a teoria social de Marx que fornece os elementos categoriais para debater e analisar a composição da sociedade burguesa de forma crítica e histórica porque, segundo o próprio Marx (1982, p. 158), "As verdades científicas serão sempre paradoxais se julgadas pela experiência de todos os dias, a qual somente capta a aparência enganadora das coisas".

Considerar a questão do método dialético em Marx requer do pesquisador a compreensão dos vários fundamentos do objeto pesquisado, pois "toda ciência seria supérflua se a forma de manifestação [a aparência] e a essência das coisas coincidissem imediatamente" (MARX, 1985, III, 2, p. 271).

Ainda segundo o pensador, o pesquisador "tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão que há entre elas" e, "só depois de concluído este trabalho [de investigação] é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real. Se isto se consegue, ficará espelhada, no plano ideal, a vida da realidade pesquisada" (MARX, 1968, p. 16).

Em seus estudos sobre a realidade histórica e materialista, este autor conclui que entender a relação entre o ser a a consciência dos homens na sociedade é o que possibilita o reconhecimento dessa sociedade burguesa

> O que é a sociedade, qualquer que seja a sua forma? O produto da ação recíproca dos homens. Os homens podem escolher, livremente, esta ou aquela forma social? Nada disso. A um determinado estágio de desenvolvimento das faculdades produtivas dos homens corresponde determinada forma de comércio e de consumo. A determinadas fases de desenvolvimento da produção, do comércio e do consumo correspondem determinadas formas de constituição social, determinada organização da família, das

> ordens ou das classes; numa palavra, uma determinada sociedade civil. A uma determinada sociedade civil corresponde um determinado estado político, que não é mais que a expressão oficial da sociedade civil. [...] É supérfluo acrescentar que os homens não são livres para escolher as suas *forças produtivas* - base de toda a sua história -, pois toda força produtiva é uma força adquirida, produto de uma atividade anterior. Portanto, as forças produtivas são o resultado da energia prática dos homens, mas essa mesma energia é circunscrita pelas condições em que os homens se acham colocados, pelas forças produtivas já adquiridas, pela forma social anterior, que não foi criada por eles e é produto da geração precedente. O simples fato de cada geração posterior deparar-se com forças produtivas adquiridas pela geração precedente [...] cria na história dos homens uma conexão, cria uma história da humanidade [...]. As suas [dos homens] relações materiais formam a base de todas as suas relações" (MARX, 2009, p. 245).

As ideias acima são trabalhadas no livro Miséria da Filosofia e isto é fundamental para a compreensão do método em Marx, conforme observamos nesta passagem

> As relações sociais estão intimamente ligadas às forças produtivas. Adquirindo novas forças produtivas, os homens transformam o seu modo de produção e, ao transformá-lo, alterando a maneira de ganhar a sua vida, eles transformam todas as suas relações sociais. O moinho movido pelo braço humano nos dá a sociedade com o suserano; o moinho a vapor dá-nos a sociedade com o capitalista industrial MARX, 2009, p. 125).

Nas palavras de Netto, (2009, p. 684) "(...) o pesquisador é livre para encontrar e explorar outras vias de acesso ao objeto que é a sociedade e pode, inclusive, chegar a resultados interessantes; (...)." Mas para este autor, os resultados encontrados poderão não ser suficientes para explicar uma teoria social que seja capaz de contemplar os níveis decisivos com a "dinâmica fundamental da sociedade burguesa".

Portanto, analisar teoricamente como se produzem as condições materiais da vida social é o que fundamenta a teoria social da sociedade burguesa. Este processo deve ser o início do trabalho do pesquisador, pois seu objeto de pesquisa só representará a realidade, em estrutura e dinâmica, se estiver baseado nestes princípios. Depois de estabelecido o objeto, há a necessidade de conhecê-lo e, segundo o método em Marx, isso se dá

> Quando estudamos um dado país do ponto de vista da Economia Política, começamos por sua população, sua divisão em classes, sua repartição entre cidades e campo [...]; os diferentes ramos da produção, a exportação e a importação, a produção e o consumo anuais, os preços das mercadorias etc. Parece que o correto é começar pelo real e pelo concreto, que são a pressuposição prévia e efetiva; assim, em Economia, por exemplo, começar-se-ia pela população, que é a base e o sujeito do ato social de produção como um todo. No entanto, graças a uma observação mais atenta, tomamos conhecimento de que isso é falso. A população é uma abstração se desprezarmos, por exemplo, as classes que a compõem. Por seu lado, essas classes são uma palavra vazia de sentido se ignorarmos os elementos em que repousam, por exemplo: o trabalho assalariado, o capital etc. Estes supõem a troca, a divisão do trabalho, os preços etc. O capital, por exemplo, sem o trabalho assalariado, sem o valor, sem o dinheiro, sem o preço etc. não é nada. Assim, se começássemos pela população, teríamos uma representação caótica do todo e através de uma determinação mais precisa, através de uma análise, chegaríamos a conceitos cada vez mais simples; do concreto idealizado passaríamos

> a abstrações cada vez mais tênues até atingirmos determinações as mais simples. (NETTO, 2011 p. 41).

O objetivo da pesquisa em Marx é conhecer quais categorias integram internamente a sociedade burguesa e como se dá a relação entre elas, pois este autor compreende as categorias como expressão de "[...] formas de modos de ser, determinações de existência, frequentemente aspectos isolados de [uma] sociedade determinada" (NETTO, 2009, p. 690). Ou seja

> Na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes da sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, político e espiritual (MARX, 1982, p. 25).

Com base nesta teoria conduziremos nossos estudos e análise da presente pesquisa, orientados pelo método crítico dialético de Marx, pois, segundo Prates (2020)

> (...) a perspectiva dialética consiste antes de tudo, num modo de ver a vida, em primeiro lugar como movimento permanente, como processo, portanto, como negação dos estados, ou formas estáticas dos fenômenos, para demarcar sua provisoriedade, o seu devir, o que será processualmente negado para que o próprio movimento siga seu curso. Significa dizer que o instituído pode ser superado por novas formas e que o conflito necessário, realizado pela luta dos contrários, é fundamental ao movimento. (PRATES, 2020, p.3-4)

4.1 Da Pesquisa

Para que a proposta do estágio se efetive, há que se considerar os requisitos necessários para garantir sua finalidade social e educacional, onde o estudante desenvolva atividades que lhe proporcionem a aprendizagem social, profissional e cultural, conforme proposto na Lei do estágio. Esta dispõe, também, que o estágio é ato educativo escolar, onde a proposta oferecida ao jovem não se trata de emprego, mas de oportunidade de aprendizado prático aliado ao conteúdo educacional da escola, direcionando sua capacitação para o exercício de atividade laboral ao final da experiência do estágio. Assim, o fundamento do estágio está na correspondência entre a formação profissional e educativa, possibilitando ao jovem experimentar as vivências reais relacionadas ao trabalho e em conformidade com o projeto pedagógico escolar.

Para muitos jovens, a remuneração ou a bolsa de estudo oferecida que teria como objetivo auxiliar no transporte e alimentação do estudante, acabam se constituindo na

complementação da renda familiar, ou até mesmo sendo a única fonte de renda da casa. Assim, a oportunidade de estágio se converte em uma fonte de recursos financeiros, muitas vezes superior à função educativa.

Para a maioria, o estágio é entendido como a primeira experiência prática de atividades laborais, sendo por muitos considerado como trabalho efetivo. Isto, na realidade acontece, porque o estagiário assume postos de trabalho, embora a lei que lhe concede esta experiência não lhe garanta os direitos trabalhistas, travestindo o trabalho juvenil em forma de treinamento, gerando um grupo significativo de mão de obra precarizada. Além do mais, por não se configurar como um contrato assegurado pelo Decreto-lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943 - Consolidação da Leis do Trabalho -, no período de recesso remunerado dos estagiários não há previsão de pagamento de décimo terceiro salário, abono de 1/3 da remuneração relativa ao período das férias, aviso prévio, fundo de Garantia por Tempo de Serviço, assim como o seguro desemprego no caso de desligamento involuntário.

Para Valeriano (2009)

> a questão central da precariedade do trabalho do estagiário é a legislação evasiva que determina seu caráter. Cada vez mais os estagiários têm passado a ter todos os deveres comuns ao do profissional contratado, porém sem compartilhar de seus direitos (VALERIANO, 2009, p. 3)

A Lei n. 11.788/2008 garante ao estagiário, ao final do contrato, o recebimento de um certificado e este fator acaba tendo grande relevância para os jovens, pois ao procurarem o mercado de trabalho, em geral, lhe será exigida experiência prévia comprovada, fazendo com que o certificado de estágio corresponda ao trabalho prático.

Em relação às formas ou denominações a que se referem as habilidades a serem trabalhados na educação do estagiário que exerce esta atividade de forma não obrigatória no ensino médio, tanto a Lei do estágio quanto a LDB, não indicam como se dará esta modalidade de atividade, quais seus requisitos básicos e sua especificação. Na LDB encontramos a definição de “educação profissional técnica de nível médio”, como declarada na Seção IV-A, artigo 36-B, onde fica estabelecido que “a educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida” nas formas articulada a este nível de ensino ou subsequente a ele para aqueles que já o concluíram.

Conforme proposto nos objetivos desta pesquisa, buscamos identificar como se deu a preparação para o mundo do trabalho de jovens estudantes de nível médio do Tribunal de Justiça do Estado do Amapá, segundo a avaliação dos jovens estagiários no período de 2017 a 2022. Este intervalo de tempo é parte importante da metodologia da pesquisa, pois intenciona

compreender se a proposta de qualificação dos jovens foi efetiva no sentido de inseri-los no mercado de trabalho e quais os benefícios profissionais, culturais e sociais, oriundos da experiência do estágio, são apontados pelos jovens. Como parte importante deste estudo, avaliar a instituição concedente é fundamental para mensurar os trabalhos desenvolvidos no TJAP, como órgão comprometido com a prática de atividades ofertadas aos jovens estagiários. Através da análise das respostas dos jovens, serão observados os acompanhamentos e orientações fornecidos a eles como atribuição de cada setor competente, no sentido de contribuir para a formação prático-pedagógica.

Segundo a Resolução nº 1469/2021 - TJAP, que regulamenta os programas de estágio para estudantes de ensino regular de instituições de ensino superior e ensino médio no âmbito do Poder Judiciário do Estado do Amapá, o art. 26 estabelece que são atribuições dos estagiários

> I – pesquisar dados, doutrina e jurisprudência, necessários ao exercício das atividades;
>
> II – estudar as matérias que lhes sejam confiadas, sugerindo procedimentos;
>
> III – auxiliar no atendimento ao público, de acordo com a necessidade do setor de lotação;
>
> IV – auxiliar no controle e na movimentação dos processos judiciais e administrativos, zelando pelos atos e termos praticados;
>
> V – auxiliar nos serviços de digitação, registro e arquivo;
>
> VI – desempenhar quaisquer outras atividades compatíveis com sua condição acadêmica;
>
> VII – conduzir as sessões de conciliação/mediação processuais e pré-processuais, no caso dos estagiários conciliadores/mediadores já certificados;
>
> IX – acompanhar as sessões de conciliação/mediação processuais e pré-processuais, conduzidas sob a supervisão de técnico habilitado, no caso dos estagiários conciliadores/mediadores que ainda não possuem certificação.

Assim, os fundamentos desta pesquisa estão concentrados na análise da interpretação dos dados coletados porque representam a possibilidade, tanto da confirmação quanto da negação do problema que originou e serviu de base para a sustentação teórica e prática do estudo, ou, conforme Gil (2008)

> A análise de dados tem como objetivo organizar e sumariar os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto da investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos. (GIL, 2008, p. 65).

O banco de dados do TJAP contava com 145 jovens inscritos no ano de 2017 e destes apenas 16 permaneciam com seus contatos telefônicos ativos. Já no ano de 2019 eram 32 jovens, mas só conseguimos entrar em contato com 10 jovens, pela mesma razão. Foi possível contactar, através dos números disponibilizados no banco de dados da instituição, apenas com 26 jovens do banco que dispunha de 177 estagiários no período considerado. Destes 26 jovens com quem previamente nos comunicamos, apenas 18 retornaram o questionário respondido.

Os sujeitos da pesquisa são jovens que fizeram parte do quadro de estagiários do TJAP no período dos anos de 2017 a 2021 e que estiveram em aprendizados nos mais variados setores do Tribunal. A lotação de cada um se deu em função da necessidade de cada setor, especialmente aqueles em que há atendimento ao público ou grande volume de processos.

O primeiro passo foi, então, foi o contato via telefone e pelo aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas, WhatsApp, fazer nossa apresentação pessoal, apresentar a proposta da pesquisa e convidá-los a responder e esclarecendo que a participação é de livre escolha do entrevistado. Em caso de confirmação por parte do jovem, enviamos por este mesmo aplicativo, o link eletrônico através do qual o entrevistado teria acesso ao questionário e, assim, responder e no final enviar para a plataforma que receberia os dados enviados.

Como pré-requisito para pesquisa com pessoas, nosso trabalho foi submetido ao Comitê de Ética Pública, sendo aprovado conforme Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Faz parte, ainda, dos procedimentos éticos da pesquisa, a garantia do sigilo das respostas recebidas, pois a coleta destes dados retornou para a pesquisadora de forma anônima e online, através da plataforma Google Forms, por onde é possível o auto preenchimento não sendo viável identificar os respondentes. Além do mais, em nenhum momento serão divulgados os nomes dos estagiários com os quais esta pesquisadora entrou em contato.

Para a coleta de dados foi elaborado em questionário com 42 questões, sendo 39 de múltipla escolha e 03 questões abertas. As perguntas da pesquisa foram enviadas para os estagiários que se colocaram à disposição para responder, conforme contato prévio pela plataforma de mensagens WhatsApp, instrumento que serviu de envio do link gerado pela plataforma criadora de formulários online.

As questões estão distribuídas em grupos que pesquisam dados relativos à composição etária, familiar e socioeconômica. O segundo bloco busca identificar informações relativas à área educacional do jovem, o terceiro diz respeito aos elementos principais da pesquisa e que se referem propriamente à experiencia do estágio e, por último, coletamos a livre

expressão de cada participante. Para as perguntas de múltipla escolha esta plataforma possibilita a geração de planilhas ou de gráficos, a partir das respostas e de textos para as perguntas de livre resposta.

4.2 Dos achados

Compreendemos que o número de entrevistados foi menor do que o esperado e que as respostas recebidas não contemplam a maioria dos jovens que vivenciaram o período do estágio na instituição considerado entre 2018 e 2022. Ainda assim, consideramos importante a análise da pesquisa aqui desenvolvida no sentido de que ela reflete o objetivo proposto. Além da pesquisa quantitativa que apresenta percentuais e números coletados para fundamentar este estudo, refletimos como Minayo (2017), para quem "a pesquisa qualitativa visa apreender a visão de um grupo social ou de uma organização sobre um constructo pesquisado, se aprofundando nas opiniões dos participantes, o que não se restringe à operacionalização de variáveis".

Para uma melhor compreensão da pesquisa, separamos as respostas em grupos de informações relativas à composição etária, familiar e socioeconômica; questão educacional; experiencia prática do estágio e, por fim, a livre expressão do jovem com as duas questões finais onde eles tiveram espaço para manifestação.

4.2.1 Composição etária, familiar e socioeconômica

A maioria dos respondentes incluía jovens com idade de 19 anos, mas o grupo comportava a faixa etária entre 19 e 25 anos. E, relação ao gênero, 77,8% dos pesquisados se identificaram como pertencentes ao gênero feminino e 22,2% ao gênero masculino. Quando perguntados sobre seu estado civil, 66,7% responderam ser solteiros, 22,2% referem viver em união estável e 11,1% responderam que são casados.

Quanto à composição familiar, percebeu-se que o grupo mostra arranjos familiares compostos, onde 50% mora com a mãe, 33,3% com o cônjuge, mas apontando a presença de pai, irmãos e avós como referência de família.

Esta organização reflete a situação econômica da família, mostrando que, na composição da renda e no momento da pesquisa, há a contribuição de todos, inclusive do estagiário. Na distribuição dos percentuais, a maior contribuição vinha da mãe com 33,3 %, do

pai com 22,2% e, com este mesmo índice, o cônjuge colaborava, sendo considerado, ainda, que a bolsa recebida pelo jovem participava com 16,7% da renda familiar.

Enquanto estagiário, a contribuição do valor da bolsa na renda familiar foi definida por 33,3% dos jovens como muito importante, 22,2% como um valor importante e 22,2% como uma uma ajuda que contribuía um pouco para a renda familiar. 22,2% disseram que o valor recebido era apenas para eles. Isto significa que para 55,5% das famílias o auxílio recebido pelo estagiário era um valor significativo e, considerando-se que para 77,7% do grupo familiar, esta bolsa integrava a renda total da casa, temos um perfil importante de pobreza.

4.2.2 Área educacional

As questões relativas às informações sobre a área educacional do jovem mostram que 72,2 % continuaram estudando, mas que 27,8% abandonou os estudos.

Os dois dados registrados a seguir são relativos à questão aberta sobre a continuação dos estudos, registrado, também, algumas informações sobre quem não deu sequência ao aprendizado formal.

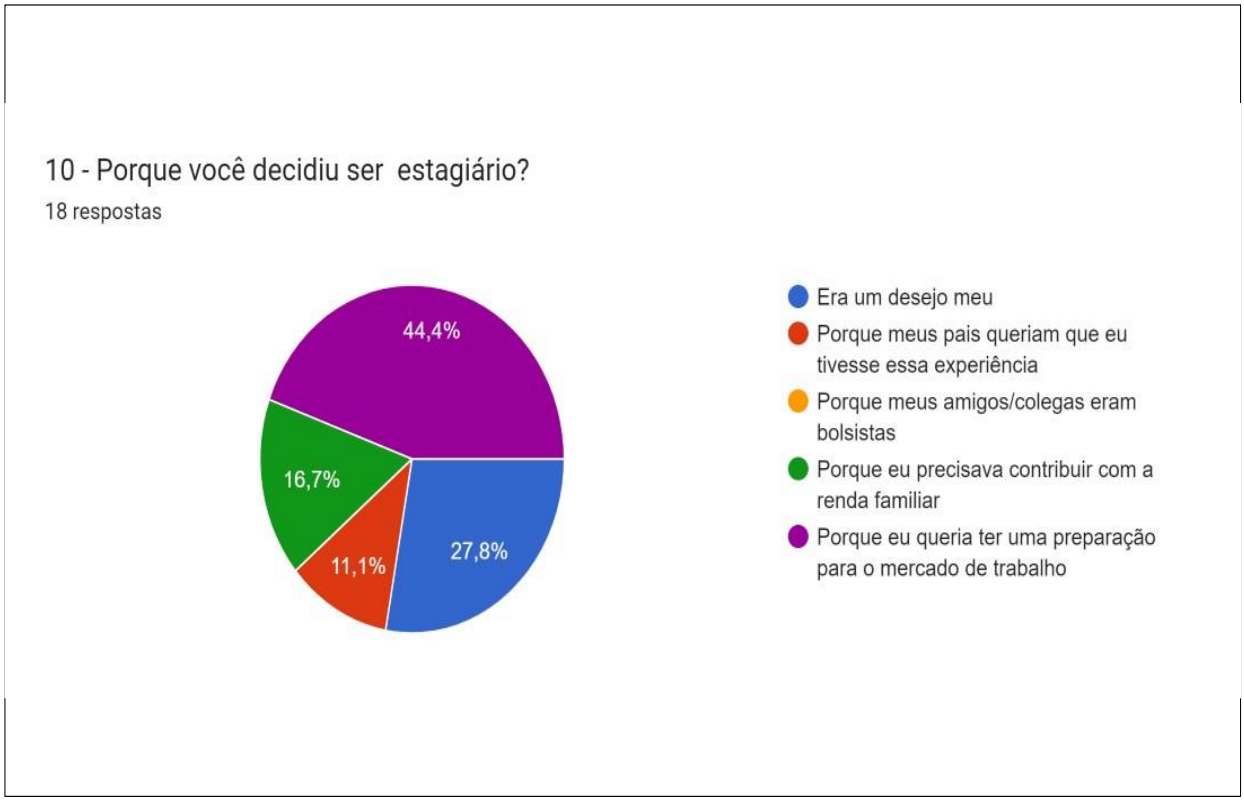
Dos dados coletados nas respostas de livre expressão sobre a continuidade dos estudos, percebemos que 06 (seis) jovens não deram sequência aos estudos ao finalizarem o ensino médio. Destes, 02 (dois) estudam para concursos, 01 (um) informa não ter feito nenhum curso posterior, outro pretende começar a estudar no ano de 2023, considerando-se que a pesquisa foi realizada em outubro de 2022. Sendo assim, consideramos apenas as 16 (dezesseis) que constam no formulário de retorno, e as respostas positivas de 10 estagiários significa que a busca por formação superior tem motivado estes jovens a continuarem estudando.

4.2.3 Experiência prática do estágio

Entre os principais elementos da pesquisa e que se referem propriamente à experiencia do estágio, os jovens demonstram que as motivações centrais para ingressarem na instituição estão o desejo de se preparar para o mercado de trabalho, bem como de experienciar esta vivência prática, constituindo-se o maior percentual de repostas, conforme demonstrado no gráfico 01 abaixo. Ao lado das respostas indicadoras de busca de preparação para o trabalho com 44,4 %, observamos como índice significativo o desejo de participar da experiência do estágio com 27,8% das respostas. A necessidade de contribuir para a renda familiar mostra um

índice de 16,7% de retorno e 11,1% como justificativa na escolha do jovem pela experiência de estágio como um desejo dos pais do jovem de que ele tivesse essa experiência.

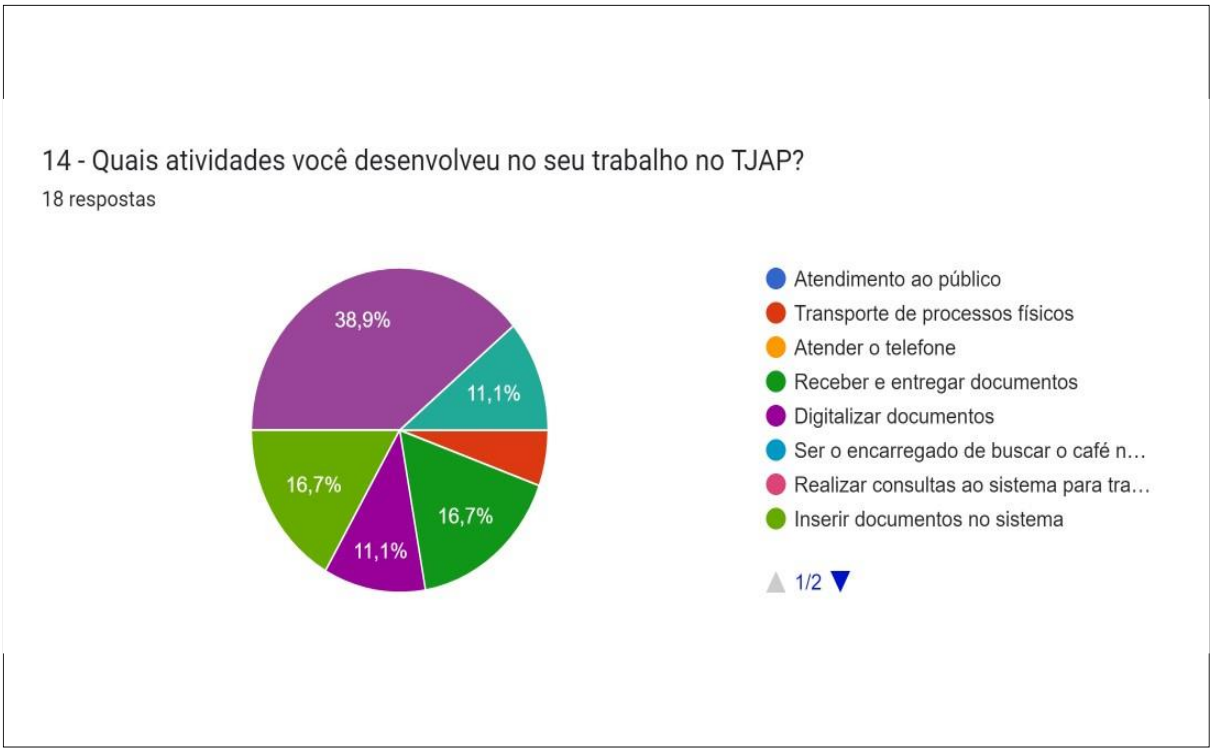
Gráfico 1 – Razões para ser estagiário



Fonte: Elaborado pela autora.

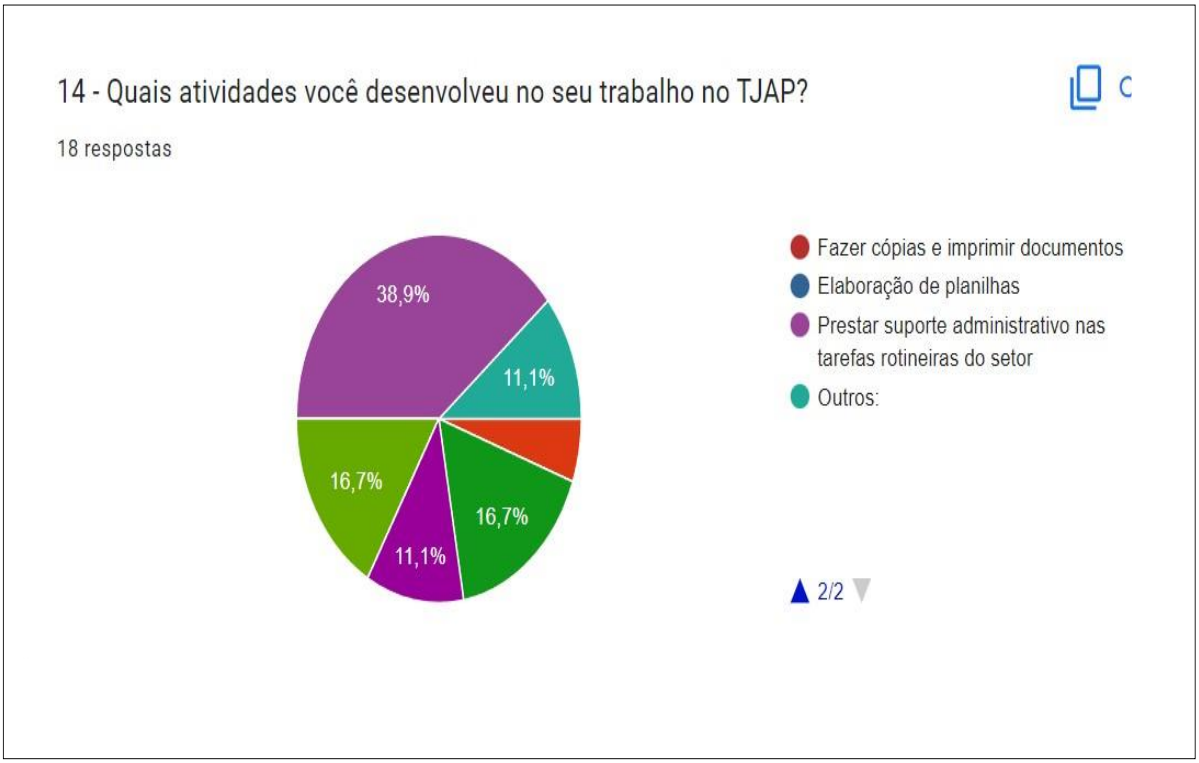
Para as atividades práticas dos estagiários desenvolvidas na instituição, as respostas mais significativas e que representam as tarefas com maior presença deles estão assim distribuídas: 38% no suporte administrativo em tarefas rotineiras do setor onde estavam lotados; receber e entregar documentos bem como inserir documentos no sistema têm um percentual de 16,7% para cada uma. Para as tarefas de digitalização de documentos e outras atividades, são apresentados percentuais de 11,1 para cada um dos serviços.

Gráfico 2 – Atividades desenvolvidas



Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 3 – Atividades desenvolvidas

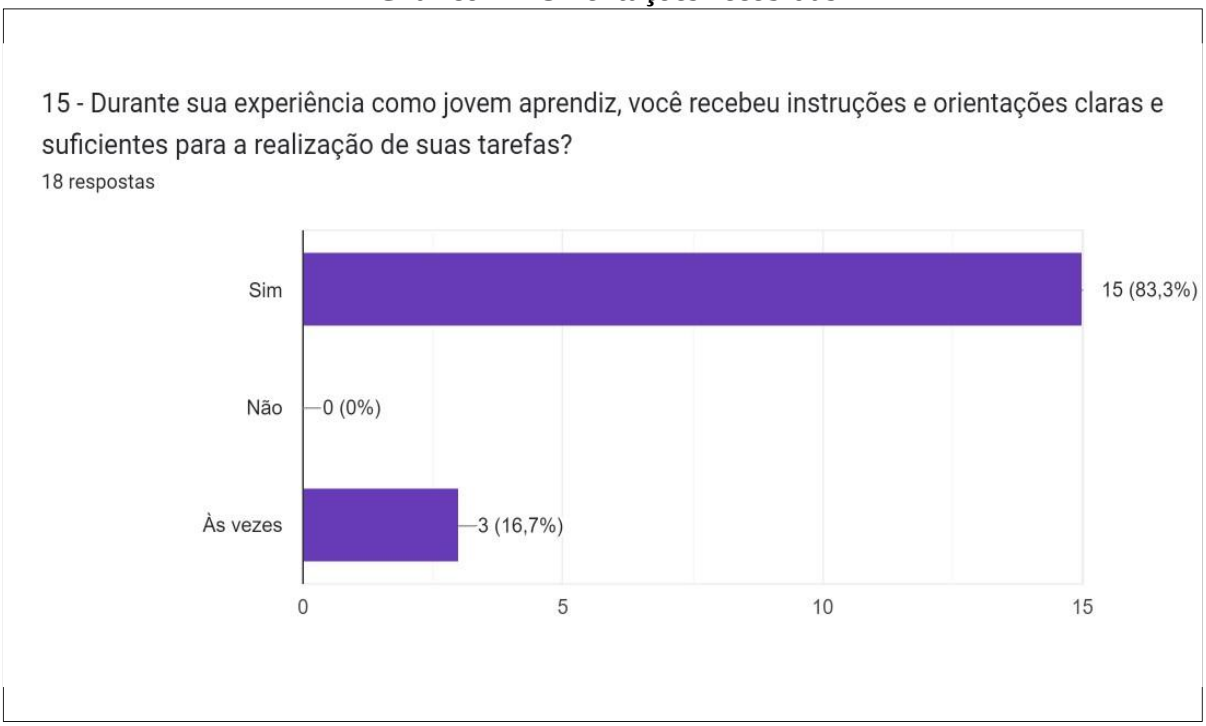


Fonte: Elaborado pela autora.

Para a execução das atividades, conforme previsto no art. 9^0 da Lei do Estágio no inciso “III – indicar funcionário de seu quadro de pessoal, com formação ou experiência profissional na área de conhecimento desenvolvida no curso do estagiário, para orientar e

supervisionar até 10 (dez) estagiários simultaneamente", temos como resposta a afirmação de que a orientação era dada, segundo um índice de 83,3%.

Gráfico 4 – Orientações recebidas



Fonte: Elaborado pela autora.

A reposta para a questão acima chama a atenção porque, para a solução de dúvidas, quando sentidas pelo estagiário quanto às tarefas a ele atribuídas, ele buscava solucioná-las reportando-se a tres figuras, sendo a chefia imediata e um estagiário de nível superior com índices de 33,3% cada um, bem como está presente a pessoa de outro servidor com 27,8%. Estes índices preocupam pelo fato de não haver clareza quanto ao supervisor e orientador como figura central e responsável por direcionar o jovem em seu aprendizado, conforme estabelecido na legislação acima elencada.

Quanto às aulas teóricas sobre as atividades a serem desenvolvidas pelo estagiário, 83,3% dos jovens responderam que não recebeu informações teóricas sobre o trabalho a ser desenvolvido e 16,7% afirmaram que tiveram noções teóricas sobre o trabalho que deveriam executar.

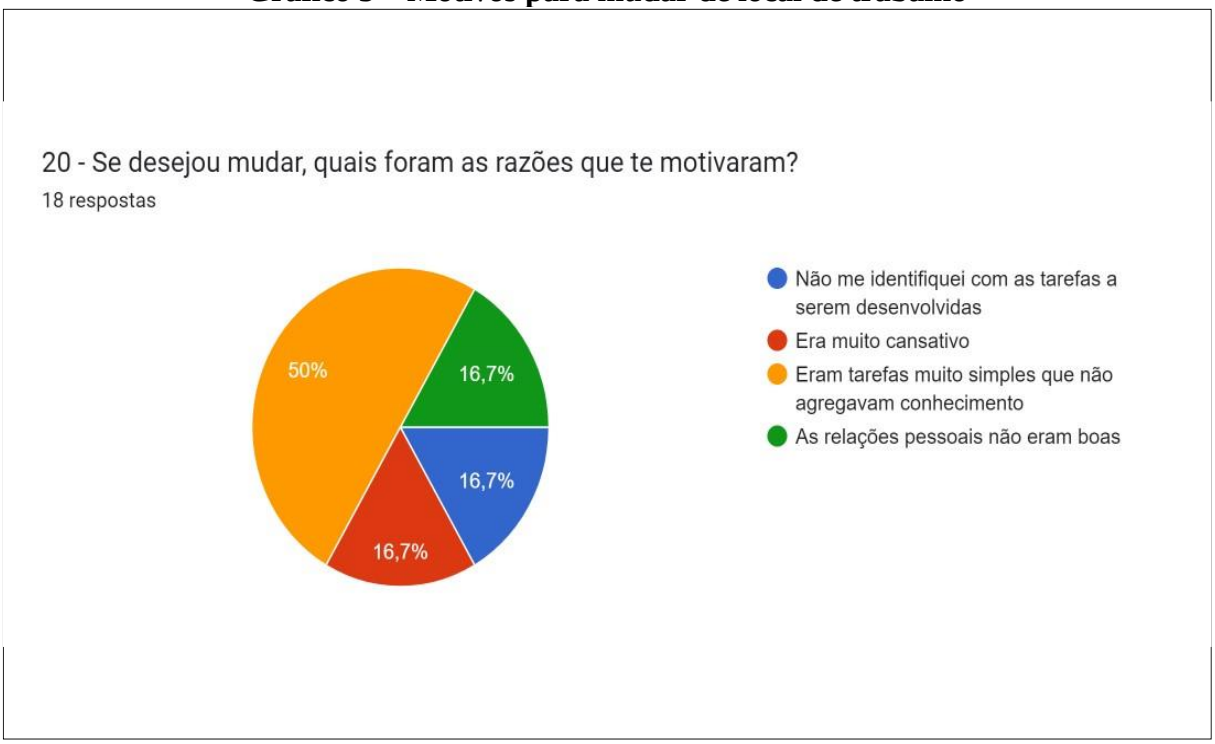
Perguntados sobre gostar das atividades desenvolvidas no exercício do estágio, 77,8% dos jovens avaliaram positivamente as atribuições desenvolvidas na instituição, enquanto 22,2% disseram que gostavam um pouco de seu trabalho.

Apesar da afirmação sobre gostar do que faziam, os jovens trouxeram alguma inquietação em relação ao setor em que estavam lotados, pois quando perguntados se tiveram vontade de mudar de local, no somatório de respostas positivas e "algumas vezes" temos 55% de estagiários com tendência ao desejo de alterar seu local de atividades, enquanto 44,4% manifestaram que não pretenderam esta mudança.

Para compreendermos como se dá a lotação dos jovens estagiários do ensino médio na instituição, temos a Resolução nº 1469/2021 – TJAP, onde o art. Art. 28 estabelece quais são as autoridades responsáveis pela distribuição das vagas, conforme se segue "a distribuição das vagas de estágio no Primeiro Grau será definida pelo Corregedor-Geral; no Segundo Grau e nos setores de Conciliação/Mediação pelo Presidente do Tribunal; e na Área Administrativa pelo Diretor Geral". Já o critério para a distribuição das vagas está estabelecido no §2º, definindo que "a distribuição das vagas de estágio será realizada conforme a necessidade e a conveniência da administração, observados os quantitativos máximos estabelecidos nos anexos I e II desta resolução e a disponibilidade orçamentária em cada exercício financeiro." Da mesma forma, no §3º temos que o "Departamento de Gestão de Pessoas promoverá a lotação dos estagiários de acordo com as vagas distribuídas pelas autoridades definidas no *caput*."

O gráfico 05 a seguir figura entre os mais significativos desta pesquisa, pois trazem a realidade das tarefas executadas pelos jovens e que compõe a base da proposta do estágio que seria, segundo o art. 1^0 da Lei do estágio, "visa à preparação para o trabalho produtivo". Segundo o § 2º do mesmo artigo, "O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho". Entre as principais razoes encontradas nas respostas em que 50% dos jovens alegaram querer mudar o setor de exercício de suas atividades, são apontadas as tarefas que lhes eram atribuídas e por eles consideras muito simples e que não acrescentavam conhecimento. Além disso, 16,7% dos estagiários alegram não ter identificação com o exercício desenvolvido, refletindo que não houve, por parte da instituição, uma análise prévia das potencialidades de cada estagiário para alocá-lo em ambiente que pudesse ter afinidade com os talentos individuais dos jovens.

Gráfico 5 – Motivos para mudar de local de trabalho



Fonte: Elaborado pela autora.

Consideram-se relevantes, também os outros dois índices que indicam trabalho cansativo, o que é importante analisar por tratar-se de jovens que, na quase totalidade deles, não tinham experiência prévia de trabalho, estavam ocupados com estágio e vida estudantil em tempo integral, despendiam tempo significativo no deslocamento entre essas atividades e sua casa, utilizando-se de transporte público. E, além deste fator, outro índice desmotivador para estes jovens estão retratados na informação de que as relações pessoais não eram boas para 16,7% dos entrevistados.

No total, este gráfico representa que, além das tarefas não acrescentarem muito conhecimento prático e útil para os jovens, há a questão das relações pessoais que, quando não são saudáveis, acarretam sofrimento para quem as vive.

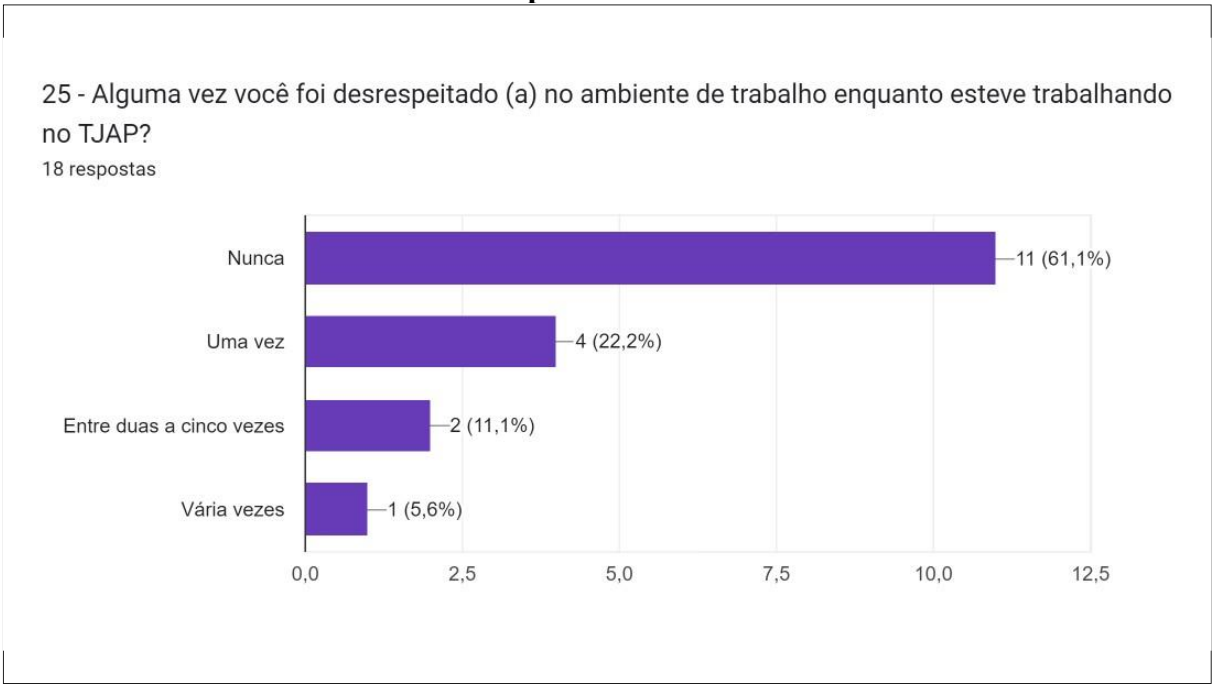
Este desejo de mudança se reflete nas respostas ao questionamento quanto à efetivação de mudança de setor, onde pelo menos uma vez, 88,9% dos jovens trocou de local de trabalho e para 11,1% deles essa mudança ocorreu por duas vezes.

O próximo gráfico fala também das relações pessoais, avaliando a percepção dos estagiários quanto ao respeito no ambiente de trabalho. Aqui percebemos informações importantes para se avaliar as relações de trabalho na instituição. A questão abordada merece reflexão por parte dos gestores, tendo em visa que os índices apontados pelos jovens são

significativos, pois como órgão público prestador de atendimento à população e representante da justiça, ao Tribunal se requer atuação externa e interna que reflita seus princípios e valores.

Analisando-se as respostas dos jovens sobre terem sido desrespeitados em seus locais de trabalho na instituição, ainda que 61,1% tenham respondido que esta situação nunca ocorreu, é preciso observar que 22,2% relatam ter passado por esta situação uma vez, 11,1% entre duas cinco vezes e 5,1% informaram que várias vezes enfrentou desrespeito no ambiente de exercício de seu estágio.

Gráfico 6 – Desrespeito no ambiente de trabalho



Fonte: Elaborado pela autora.

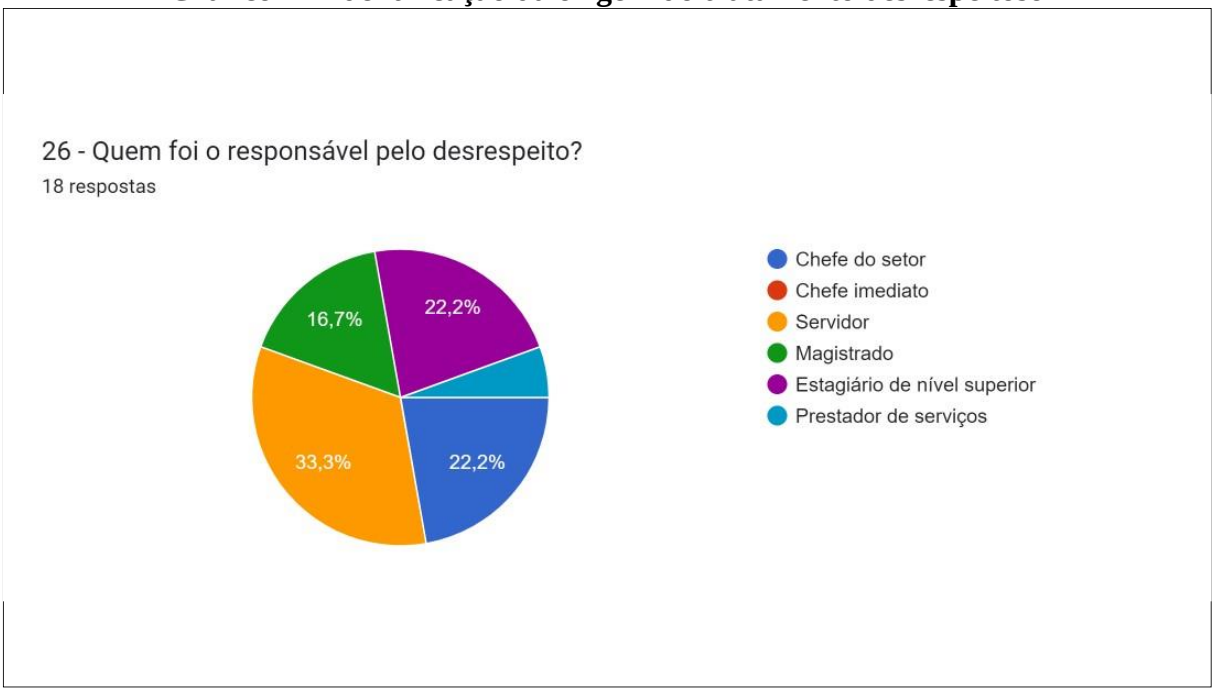
Como um dos objetivos desta pesquisa é também trazer à reflexão a atuação da instituição enquanto formadora de práticas e valores para os estagiários, a pergunta seguinte ainda mantém relação com o ambiente de trabalho e segue a linha norteadora da reflexão sobre como se dão as relações no ambiente de trabalho e de que forma os gestores podem administrar o que precisa ser melhorado.

A intenção aqui não é apontar culpados, mas encontrar os pontos em que, como parte da formação destes jovens, a instituição precisa melhorar para que não ocorram as situações acima elencadas e nem se permita que a experiência dos jovens no Tribunal signifique um aprendizado de valores negativos.

As respostas que os estagiários trouxeram, como questionamento sobre as situações de desrespeito, trazem os índices demonstrativos de que 33,3% se sentiram desrespeitados por

servidores, 22,2% pelo chefe do setor, sendo este memo índice de 22,2% para os estagiários de nível superior, 16,7% para magistrados e 5,6% para colaboradores.

Gráfico 7 – Identificação da origem do tratamento desrespeitoso



Fonte: Elaborado pela autora.

No que se refere aos valores adquiridos ou aperfeiçoados através da experiência de estágio, 38,9% dos jovens responderam que passaram a ser mais responsáveis; 27,8% aprenderam a cumprir prazos na realização das tarefas; 22,2% dizem ter se tornado mais disciplinados; 5,6% a respeitar as hierarquias e 5,6% a respeitar os bens públicos.

Como reflexo da vivência do estágio na instituição que comporta uma grande variedade de profissões de diversas áreas, o jovem estagiário pôde observar a atuação de alguns profissionais. A pesquisa buscou saber se este convívio teve influência em suas escolhas profissionais na continuação de seus estudos e observamos que, para 50% dos estagiários a experiência na TJAP refletiu de forma muito significativa na definição da carreira profissional a ser escolhida; 22,2% consideram que a experiência foi importante, mas 27,8% julgaram que não houve influência na escolha de sua profissão.

A análise sobre os sobre o percentual de pontos positivos na experiência de estágio, de modo geral, foram apontados os maiores índices com 90, 80 e 70% de pontos positivos. Para 55,6% dos jovens 90% de pontos são positivos; 16,7% disseram que 80% dos pontos na experiência foram positivos, bem como 11,1% registraram 70% destes pontos. Como avaliação

de 60% de pontos positivos tivemos 5,6% das respostas e 11.1% disseram que avaliam os pontos positivos em apenas 50%.

Sobre a instituição, a opinião dos jovens após a experiência do estágio é de que, para 61,1% deles, esta é uma boa instituição para trabalhar e 38,9% consideram que o TJAP é um local melhor do que eles imaginaram antes do estágio.

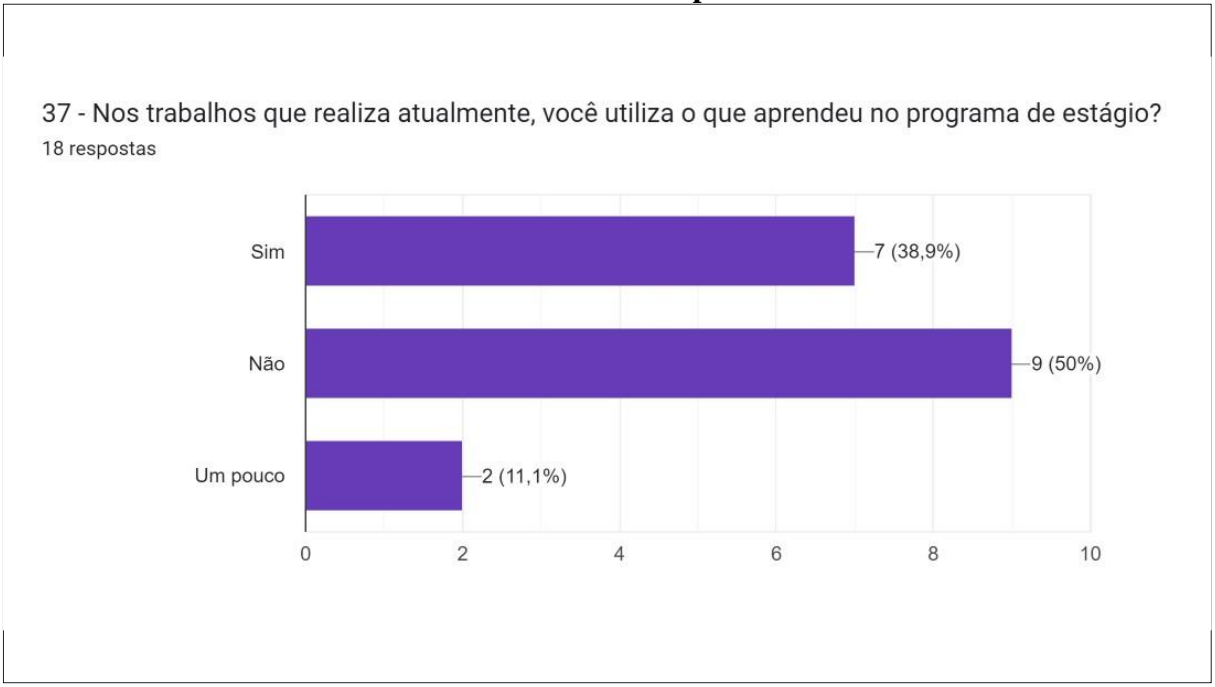
Este outro gráfico também ganha destaque por refletir a questão básica da proposta inscrita na Lei do estágio que pretende capacitar os jovens para o trabalho produtivo. Ao final da experiência, 61,1% dos jovens consideram que o estágio os preparou para o mercado de trabalho e 22,2% acham que estão um pouco capacitados. Para 16,7% o aprendizado adquirido durante o estágio no TJAP não os habilitou para o mercado de trabalho.

As respostas acima sugerem a necessidade de maiores questionamentos sobre a diferença das respostas do gráfico 08 abaixo. Nas respostas acima, a maioria dos jovens consideraram que o aprendizado os capacitou para o mercado de trabalho, mas na pergunta do gráfico seguinte, apenas 50% deles julgaram que o aprendizado do estágio foi suficiente para sua colocação no mercado de trabalho, 44,4% dizem que não e 5,6% consideram apena um pouco. A reflexão que se faz aqui é se o jovem considera que o estágio no TJAP, e a consequente oferta de um certificado ao final, é um facilitador em razão do mercado exigir experiência prévia, ou se ele se sente preparado, mas o aprendizado não foi suficiente.

A próxima pergunta pode responder algumas das dúvidas acima. Na época da pesquisa, 61,1% dos jovens estava trabalhando, ao passo que 38,9% estavam fora do mercado de trabalho. Ao analisarmos a questão do efetivo exercício laboral no mercado de trabalho formal, observamos que, na prática, 50% dos jovens dizem que o foi aprendido na experiência do estágio não é utilizado nos trabalhos desenvolvidos atualmente por eles e que 11,1% utilizam pouco desse conhecimento. Para um percentual de 38,9% estes conhecimentos são úteis, o que revela uma questão basilar na proposta de preparação para o mundo do trabalho através do estágio.

Há que se considerar nesta prática de estágio que a função principal do TJAP é jurisdicional, enquanto o mercado de trabalho para os jovens no estado do Amapá, especificamente na cidade de Macapá onde mora a maioria dos pesquisados, é voltado para o comércio e a prestação de serviços.

Gráfico 8 – Prática do aprendizado



Fonte: Elaborado pela autora.

A questão levantada acima sobre a prática dos jovens na experiência do estágio no TJAP e o mercado de trabalho encontra nas respostas da próxima pergunta o fundamento dos aprendizados adquiridos e que mais contribuem para a empregabilidade dos jovens. Para os entrevistados, os maiores índices de conhecimento se concentram na área administrativa e na aquisição de valores, com índices de 33,3% cada uma. Em seguida, 22,2% referem que a área da tecnologia da informação foi a que mais contribuiu para a colocação no mercado de trabalho e 11,1% trazem a experiência na área jurídica como facilitador para um posto de trabalho.

Outra pergunta que auxilia na compreensão do fator emprego pode ser analisado nos índices que mostram há quanto tempo os jovens estão desempregados. Aqui observamos situações que vão desde um período de menos de 06 meses de desemprego para 50% dos jovens, 01 ano para 11,1% e mais de 01 ano para 27,8% deles. Temos, também, dois índices preocupantes de 5,6% para o desemprego há 02 anos e 5,6% para mais de 02 anos.

Não desconsideramos que o período em análise nesta pesquisa incluiu a pandemia de Covid19 que, de 2020 a 2022, significou o aumento das taxas de desemprego, o que se agrava para os mais jovens e com pouca preparação profissional.

Em relação à instituição concedente, foi perguntado ao jovem se, durante o período de estágio no TJAP, ele teve alguma figura que representou uma inspiração profissional e, em caso afirmativo, quem seria a referência. Com esta questão, a intenção da pesquisa foi a reflexão

sobre a responsabilidade de cada integrante da instituição, especialmente quem está mais próximo do jovem e pode contribuir com a formação.

O servidor foi considerado por 50% dos estagiários como um profissional inspirador, assim como 38,9% referenciou seu chefe do setor como motivador para a escolha da futura profissão. Para 5.6%, a pessoa de referência foi o magistrado e também com este mesmo índice um colaborador foi indicado como estimulador.

4.2.4 Livre expressão de cada participante

Nas as questões que foram disponibilizadas para receber as respostas de forma livre para a expressão dos estagiários sobre os quesitos propostos, selecionamos alguns exemplos, como os que seguem.

Como proposta de pesquisa, a autora trabalhou com questionário sem identificação dos participantes e, desta forma, as perguntas abertas trarão as falas dos jovens sem nomear seus autores. Assim, a questão referente à forma como o jovem entende as contribuições do estágio em relação a sua educação e com a sua formação como cidadão, temos algumas respostas, como nos exemplos

> - O programa jovem aprendiz do TJAP foi essencial na minha educação, pois tiver a oportunidade de adquirir novos conhecimentos, tanto jurídico como tecnológicos; e esses conhecimentos contribuíram muito com a minha formação como cidadão, pois na área jurídica aprendemos sobre nossos direitos e deveres, sobre ter consciência de nossos atos, e que para cada escolha terá uma consequência. (*sic*)
>
> - Contribuiu da melhor maneira, lá aprendi ser uma pessoa mais disciplinada, aprendi me esforçar mais para alcançar minhas metas e o que mais amei dessa experiência foi que mudou minha visão sobre o meu futuro e hoje estudo pra me tornar uma servidora pública do TJAP isso se tornou um sonho pra mim ! (*sic*)
>
> - Me fez ser mais responsável com os meus deveres tanto escolar como cidadão. (*sic*)
>
> - A experiência no Judiciário foi indispensável para o despertar do interesse a respeito das ferramentas da Justiça, organização do Estado e o funcionamento da coisa pública, instrumentos estes que são indispensáveis à vida de qualquer cidadão. O ensinamento de bons valores éticos e morais compartilhados diariamente por magistrados, servidores e colaboradores durante o período de aprendizagem no Tribunal de Justiça, foram fundamentais à formação do meu caráter enquanto adolescente, pois me serviram como base para escolher quais caminhos seguir e decisões tomar.
>
> - Na minha passagem pelo TJAP me mostrou como funciona o ambiente de trabalho e de como eu devo me comportar nele, ensinando como e importante realizar as tarefas designadas a mim, fazendo eu ter mais disciplina e produtividade em realizar os trabalhos, e com todo esses ensinamentos eu posso aplicar o mesmo em outros ambientes/locais de trabalho que envolvam principalmente a administração, as

> relações com outros servidores me impactou para que eu pudesse também desenvolver um melhor trabalho. Tudo isso me faz sentir bem me mostrando meus limites e encarando os vários desafios do mercado de trabalho, impactando tanto na minha vida profissional e quanto na pessoal. (*sic*)

Questionado sobre novos aprendizados na área técnica no programa de estágio, os jovens trouxeram respostas como o exemplificado a seguir

> - A colocar alguns números no sistema (eu nem sei que números eram, já que eles não me explicavam o que eu tava fazendo e sim só mandavam eu fazer) e aprendi a ir pegar café na cantina (*sic*)
>
> - Aprendi a lidar com processos, memorandos e ofícios. Bem como a manusear de forma adequada documentos e dados pessoais de terceiros. Além também de me familiarizar com o mundo da informática e internet. (*sic*)
>
> - Aprendi sobre processos jurídicos e de que forma eles chegam nos setores, como são divididos, organizados, separados de forma cuidadosa e detalhada.
>
> - Aprendi: tecnologia da informação, pois a época era uma ribeirinha que na tinha contato algum com esse tipo de tecnologia. Desenvolvi uma boa leitura, devido o programa oferecer um projeto de leitura aos bolsistas, o qual consequentemente foi responsável, pela boa escrita e pela boa comunicação! Alem de, desenvolver a boa relação interpessoal . (*sic*)
>
> - Quando cheguei ao Programa de Aprendizagem do Judiciário, pouco sabia sobre relações de trabalho, ferramentas tecnológicas, visão de futuro e a ligação entre todo esse sistema. Foi como bolsista do Tribunal de Justiça que pude aprender a criar bons laços profissionais e levar eles à vida pessoal, a importância de sempre estar em busca de mais conhecimento, da capacidade de aprendizagem e renovação constante a qual devemos sempre estar em busca, e a organização pessoal, que leva à disciplina profissional. As pequenas tarefas diárias, como organizar documentos, revisar textos, atender pessoas, participar de eventos solenes, entre outras, foram indispensáveis à minha base profissional. (*sic*)
>
> - Sistema administrativo, ideia de como ocorrem os processos jurídicos e como se dão os trabalhos dentro do fórum e sua relação com outros órgãos públicos.

5 DISCUSSÃO

O mundo do trabalho, especialmente aquele em que os jovens procuram ser inseridos e, de maneira mais acentuada os jovens pobres e com pouca ou nenhuma capacitação, denota uma das modalidades mais acentuadas da flexibilização das relações de trabalho a precarização dos empregos. Isto tem reflexos na inserção desses jovens, que tanto pode se dar precocemente em razão da necessidade de sustento e de contribuição com a renda familiar, ou em situações em que o jovem aceita as piores modalidades de trabalho, onde a redução de vagas e pouca oferta destas o empurram para o desemprego.

Além destes fatores, há de se considerar que as demandas do mercado denotam frequentes alterações das exigências de habilidades em função dos avanços da tecnologia, transformando as necessidades de mão de obra. Estas rápidas mudanças não se dão com a mesma velocidade nas políticas públicas direcionadas à capacitação dos jovens, o que resulta numa qualificação que não alcança a condição de preparar nem de manter os jovens para ocupar uma vaga de trabalho (GONÇALVES, 2021, p. 152-154).

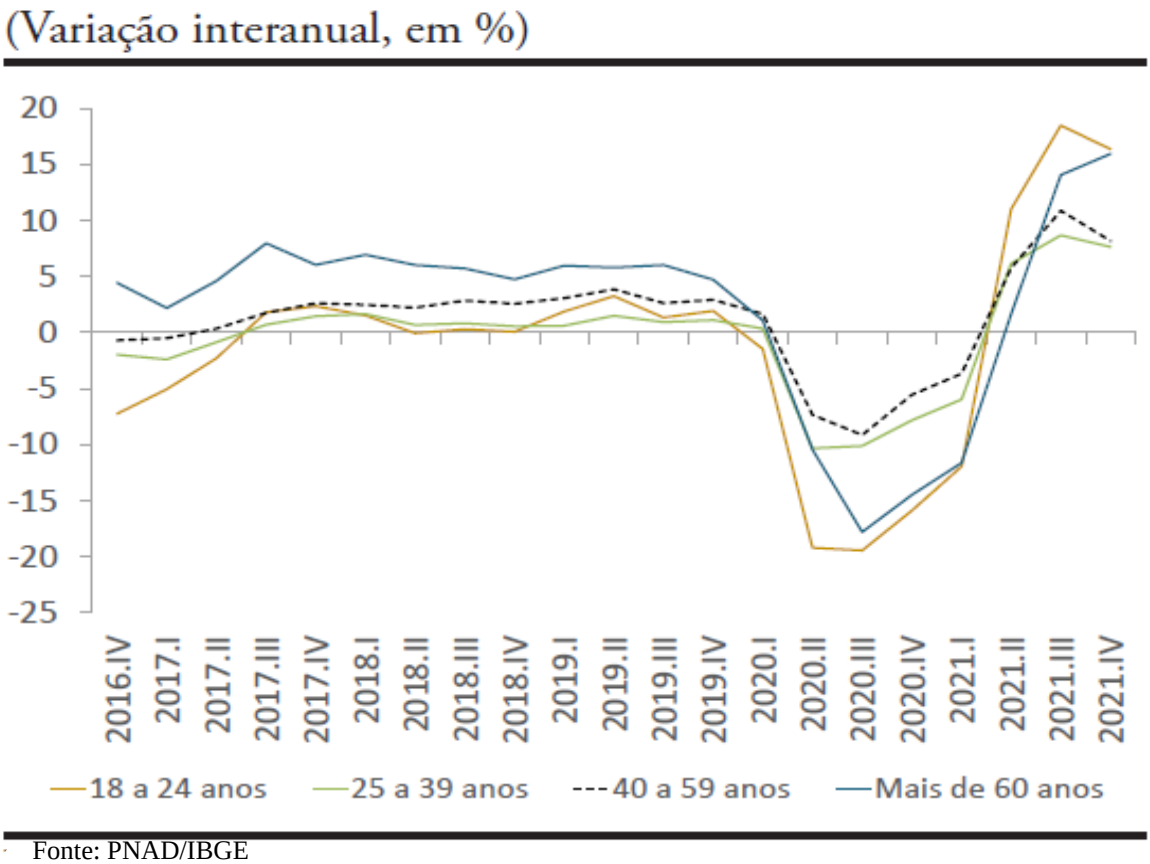
Há que se considerar, ainda, a existência de dois polos existentes no mercado de trabalho onde, por um lado, são exigidas altas habilidades de trabalhadores destinados a empregos voltados às novas tecnologias, e, por outro lado, os trabalhadores com baixa qualificação direcionados a empregos com menor proteção social e segurança. Estes são alguns dos fatores que levam alguns trabalhadores, especialmente os mais jovens, a trabalhar por conta própria ou aceitarem empregos temporários e ocasionais, fazendo com que a informalidade seja o resultado das desigualdades, assim expressado por Antunes (2011):

> Em outras palavras, labor mais qualificado para um contingente cada vez mais reduzido e um labor cada vez mais instável e precarizado para um universo cada vez mais ampliado de trabalhadores e trabalhadoras, ora intensificando intelectual e/ou manualmente os trabalhos dos que se encontram no mundo da produção, ora expulsando enormes contingentes de assalariados que não têm mais possibilidade real de ser incorporados e absorvidos pelo capital e que se somam às fileiras do bolsão de desempregados. Que, entretanto, cumprem papel ativo no ciclo de valorização do valor, em especial pela criação de um enorme excedente de força de trabalho que subvaloriza quem se mantém no universo do trabalho assalariado. (ANTUNES, 2011, p. 417).

Em grande parte, provocado pela pandemia de covid-19, o desemprego no período de 2020 a 2021 teve um significativo aumento na população economicamente ativa, mas, conforme análise da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD - o gráfico da população ocupada e medido por faixas etária, mostra as idades de 18 a 24 anos com

o pior nível no período de 2016 a 2020, incluindo-se o primeiro trimestre de 2021, como é possível conferir no gráfico 9.

Gráfico 9 – População ocupada por faixa etária



Fonte: PNAD/IBGE

A categoria específica de jovens da faixa etária de 18 a 24 anos, onde estão incluídos os jovens desta pesquisa e que têm, em sua maioria, de 19 a 23 anos, denota a maior taxa de desemprego, com 23,8% de todas as faixas analisadas pela PNAD no período. Igualmente na categoria nível de ensino, o médio incompleto, tem a maior taxa de desemprego, com 18,4%.

A Organização Internacional do Trabalho publicou em 2021 o estudo Panorama Laboral 2021 - América Latina y el Caribe, onde analisa os indicadores do trabalho, para a população adulta e, também, os jovens da região onde o Brasil está inserido. Sobre o emprego dos jovens, o estudo aponta que

> Las mayores dificultades históricas que experimentan los jóvenes en los mercados de trabajo de la región continúan. Ellos enfrentan una mayor intermitencia laboral explicada, en parte, por las intensas entradas y salidas de la fuerza de trabajo. La mayor

> inestabilidad ocupacional, a su vez, se asocia a su mayor prevalencia en actividades informales, precarias, de baja calificación.
>
> Para aquellos adolescentes que tempranamente ingresan al mercado de trabajo y, en general, para los jóvenes con baja experiencia laboral y menor desarrollo de habilidades para el trabajo, la elevada rotación ocupacional atenta contra la posibilidad de acumular calificaciones específicas dificultando, así, su trayectoria laboral futura. A su vez, la menor experiencia les reduce, especialmente em contextos de baja demanda de trabajo, la probabilidad de acceder a un puesto de trabajo y les incrementa las chances de ser despedidos. Esta situación puede ir acompañada de un aumento em el efecto desaliento que redunda en menores incentivos tanto a la búsqueda de empleo como de iniciar o continuar con los estudios. (OIT, 2021, p. 12)[1]

A tabela seguinte, também realizada pela PNAD Contínua no período de 2019 a 2021, mostra a taxa de desemprego nas categorias nacional, conforme regiões, faixa etária, gênero, grau de instrução e região metropolitana e não metropolitana. Considerando o ano de 2021 e as categorias analisadas nesta pesquisa, percebemos que a região Norte expressa um índice de desemprego com taxa 11,2% no quarto trimestre de 2021 que, quando comparada com a taxa de 11,1% verificada no Brasil neste mesmo ano, não se nota uma grande discrepância. Isto não quer dizer que sejam valores ideais, muito pelo contrário. Quando analisados os índices da região Sul com 6,7% de taxa de desemprego, vê-se que as ofertas de emprego são maiores no Sul e Centro Oeste do País, com 8,4% de taxa. Isto significa que também a pobreza é maior no Norte, pois quanto menos emprego, mais carência material se encontra.

[1] Persistem as maiores dificuldades históricas vividas pelos jovens nos mercados de trabalho da região. Enfrentam uma maior intermitência laboral, explicada, em parte, pelas intensas entradas e saídas da força de trabalho. A maior instabilidade ocupacional, por sua vez, está associada a sua maior prevalência em atividades informais, precárias e de baixa qualificação.
Para os adolescentes que ingressam precocemente no mercado de trabalho e, em geral, para os jovens com pouca experiência profissional e menor desenvolvimento de habilidades laborais, a alta rotatividade ocupacional ameaça a possibilidade de acúmulo de qualificações específicas, dificultando sua carreira profissional. Por sua vez, menos experiência reduz a probabilidade de conseguir emprego, principalmente em contextos de baixa demanda de mão de obra, e aumenta as chances de demissão. Essa situação é acompanhada de um aumento do efeito de desestímulo que resulta em menos incentivos tanto para procurar emprego quanto para iniciar ou continuar os estudos.

Tabela 1 -Taxa de desemprego 2019 - 2021

Taxa de desemprego
(Em %)

	2019				2020				2021			
	1º Trim.	2º Trim.	3º Trim.	4º Trim.	1º Trim.	2º Trim.	3º Trim.	4º Trim.	1º Trim.	2º Trim.	3º Trim.	4º Trim.
Brasil	12,8	12,1	11,9	11,1	12,4	13,6	14,9	14,2	14,9	14,2	12,6	11,1
Centro Oeste	10,9	10,4	10,2	9,5	10,7	12,7	12,9	12,1	12,8	11,6	9,8	8,4
Nordeste	15,4	14,8	14,6	13,8	15,8	16,5	18,3	17,6	18,9	18,4	16,4	14,7
Norte	13,2	12,0	11,9	10,7	12,1	12,0	13,3	12,6	15,0	14,1	12,0	11,2
Sudeste	13,3	12,5	12,0	11,5	12,5	14,2	15,7	15,1	15,3	14,6	13,1	11,2
Sul	8,2	8,1	8,2	6,8	7,7	9,1	9,6	8,4	8,7	8,2	7,5	6,7
Masculino	10,9	10,3	10,0	9,2	10,4	12,2	12,9	11,9	12,2	11,6	10,1	9,0
Feminino	15,3	14,5	14,3	13,4	14,9	15,5	17,5	17,2	18,5	17,7	15,9	13,9
18 a 24 anos	26,6	25,1	25,1	23,2	26,3	28,8	30,6	29,0	30,0	28,5	25,7	22,8
25 a 39 anos	11,7	10,9	10,6	10,1	11,0	12,7	13,9	13,4	14,1	13,2	11,5	10,1
40 a 59 anos	7,5	7,2	7,1	6,5	7,5	8,7	9,9	8,9	9,6	9,5	8,2	7,2
Mais de 60 anos	4,5	4,9	4,6	4,2	4,4	4,8	5,3	5,2	5,9	5,6	5,4	4,4
Não de Chefe Família	16,7	15,7	15,2	14,1	15,5	16,9	18,4	17,7	18,6	17,8	15,7	13,6
Chefe de Família	8,0	7,8	7,8	7,3	8,4	9,7	10,6	9,8	10,4	9,8	8,7	8,0
Fundamental Incompleto	11,6	11,2	11,4	10,6	11,5	13,5	14,7	13,7	14,0	13,8	12,1	10,9
Fundamental Completo	14,1	14,1	14,0	12,5	14,0	16,4	17,3	16,7	15,8	15,7	14,0	13,3
Médio Incompleto	21,9	20,2	20,5	18,4	20,3	22,3	24,1	23,5	24,2	22,7	20,1	18,4
Médio Completo	14,5	13,6	12,9	12,2	14,1	15,4	17,1	16,1	17,1	16,2	14,4	12,6
Superior	8,6	8,1	7,7	7,3	8,2	8,6	9,3	9,2	10,3	9,4	8,2	6,7
Região Metropolitana	14,4	13,9	13,5	12,7	13,9	16,0	17,7	17,1	17,1	16,3	14,9	13,1
Não Região Metropolitana	11,7	10,7	10,6	9,8	11,2	11,8	12,7	12,0	13,2	12,6	10,9	9,6

Fonte: PNAD/IBGE

A região Norte mostra características distintas do restante do País, verificando-se uma grande assimetria populacional, onde há grandes metrópoles e, ao mesmo tempo, populações muito dispersas, vivendo em aldeias, em comunidades tradicionais, em formações ribeirinhas, sendo estes os agentes da construção histórica e da organização do espaço amazônico. O desenvolvimento desta região é bastante complexo, pois, ao mesmo tempo em que depende da estrutura econômica dos investimentos governamentais, precisa preservar suas riquezas. Formado por um grande e rico ecossistema, a região amazônica constitui a maior área de floresta contínua e de mangues do planeta, onde se origina um importante local para crescimento e desenvolvimento de peixes e crustáceos.

Este trabalho de pesquisa deu-se na cidade de Macapá, situada na foz do rio Amazonas e capital do Estado do Amapá, cuja criação efetivou-se em 1988. Com o objetivo de promover o desenvolvimento, esta região foi desmembrada do estado do Pará em setembro de 1943 e passou a compor o Território Federal do Amapá. Segundo o Instituto Brasileiro de

Geografia e Estatística[2], o estado conta uma área territorial de 142.470,762 km², uma população estimada em 877.613 pessoas e uma densidade demográfica de 4,60 habitantes por quilômetro quadrado.

Cortado pela linha do Equador, o estado do Amapá faz divisa com o estado do Pará, bem como apresenta área de fronteira com a Suriname e Guiana Francesa, além de ser banhada pelo Oceano Atlântico a nordeste e pela foz do Rio Amazonas, a leste. Integrando os domínios geográficos amazônico e oceânico, o Amapá apresenta uma grande biodiversidade, áreas protegidas e riquezas minerais como

> importantes jazidas de manganês em Serra do Navio; de cromo na região do médio curso do rio Vila Nova (Bacuri); de ouro nas regiões do Lourenço e médio curso do rio Vila Nova (Vicente Sul e Santa Maria); de caulim na região do baixo curso do rio Jari (morro do Felipe), além de outros depósitos minerais menos expressivos, tais como os de cromo do igarapé do Breu; de ferro nas regiões do Tracajatuba, da serra das Coambas (serra do Cupixi) no alto curso do rio Cupixi e de Santa Maria, no médio curso do rio Vila Nova; e de bauxita no sul do Estado (serra do Acapuzal) e na região de Igarapé do Lago; (SILVA JUNIOR et all, 2022.p. 70).

Para Correio e Correio, o Amapá possui uma economia representada "pela alta proporção da informalidade, forte participação do setor de serviços e comércio no PIB e, por outro lado, uma forte expansão do ensino superior". (2016, 356). Estes autores consideram, ainda, que a economia de Macapá se apresenta incipiente, pouco diversificada e onde o mercado de trabalho ainda está em formação, fazendo com que o estado apresente o maior índice do país em que a população trabalha por conta própria com um percentual de 38,2%.

Para além da execução de uma atividade, o jovem residente objeto desta pesquisa e residente no estado do Amapá, precisa de um conhecimento capaz de fazê-lo compreender o contexto mais amplo das variações do mercado e desenvolver a capacidade de readapta-se à constante mudança que se expõe no mundo do trabalho.

Estas mudancas passam antes pelo sistema educacional e seu modelo de escola antagônica, diversa e conforme o setor a que serve. Intelectualizada e elitizada para a classe burguesa; limitada à promoção de algumas habilidades básicas para o segmento menos favorecido que vai para o mercado de trabalho alíviar a pobreza. Assim, Frigotto (2005) ressalta a necessidade da observação atenta para que não se incorra no erro de confundir "o conceito de trabalho como princípio ativo". Ou, como refere Barroso (2005) sobre educação, ao refletir sobre a influência do neoliberalismo na educação, o que cria o "mercado da educação" articulado ao "mercado de emprego", pois já não basta "adequar a educação e o emprego", mas

[2] https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ap/.html?

é necessário criar um “mercado dos excluídos” (GLASSMAN cit. por BARROSO, 2005, p. 742.)

Esta mesma linha de pensamento é tomada por Gentili. Referindo-se à capacidade dos indivíduos de conseguir e se manter em um emprego, expressa que isto “não significa, então, para o discurso dominante, garantia de integração, senão melhores condições de competição para sobreviver na luta pelos poucos empregos disponíveis: alguns sobreviverão, outros não” (GENTILI, 2004, p. 5). O gráfico a seguir é o reflexo das palavras de Gentili, onde os jovens que nem estão na escola nem no mercado de trabalho só encontram representação no mapa da exclusão.

Gráfico 10 – Jovens de 15 a 29 anos que nem estudam nem trabalham

Sem a ação efetiva do Estado, este estrato populacional acaba sendo mão de obra fácil para a economia informal, permanecendo nesta situação por longos períodos, encontrando várias barreiras para ultrapassar este estado de coisas, entre elas a condição imposta pelas instituições empregadoras que requerem experiencia prévia para contratar um trabalhador.

O outro desafio a estes índices de jovens que não estudam nem trabalham diz respeito à educação. Para entender este fenômeno não basta a oferta de ensino. Faz-se necessário compreender porque o jovem abandona a escola, quais serviços, suporte social e informações estão faltando para garantir aos jovens as políticas públicas efetivas que lhes deem acesso ao estudo e à qualificação, onde possa ser construída uma base sólida entre a educação e o mercado de trabalho, criando o equilíbrio entre formação e a qualificação para o trabalho.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que as políticas públicas e as legislações voltadas a garantir aos jovens o acesso à educação e oportunidades de vivenciar experiências de atividades laborais através dos programas e projetos destinados a oferecer alguma capacitação ou qualificação, a realidade do desemprego põe em questão a formação que lhes é ofertada. Mesmo que eles consigam alguma qualificação que oportunize um emprego, não estarão aptos a concorrer em condições de igualdade com os jovens das classes sociais mais favorecidas. Persistem as desigualdades sociais na educação, nas oportunidades de emprego e renda, na cultura e lazer, no acesso à universidade, melhores salários. Aqui se colocam os desafios às políticas sociais no sentido de desenvolverem ações em que, Estado, escola e mercado atuem conjuntamente para possibilitar que os jovens possam ter acesso à educação, emprego e renda que lhes assegure a proteção social necessária.

Se a educação se mantiver atrelada ao mercado, não será possível a construção de novos caminhos capazes de formar novos paradigmas sobre juventude e cidadania. Ou como afirma Mészáros (2008, p. 27), "é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente". Esta mesma linha de pensamento é expressa por Ferreti, para quem, aqueles que "pela sua origem, experiências de vida, oportunidades de escolarização e acesso à cultura e trabalho, têm necessidades, carências, acesso a conhecimentos, oportunidades de trabalho e expectativas em relação a eles de determinado tipo e não de outros" (2018, p. 31).

A articulação entre as políticas de educação e as que se propõe a preparar os jovens para o mercado de trabalho têm mostrado a necessidade de reformulação porque não conseguem ser efetivas na proposta de oferta de educação, trabalho e renda de forma conjunta e completa. Especificamente as políticas públicas cujos programas estão voltados para a formação profissional dos jovens, mostrando-se focalizadas, não apenas nos mais vulneráveis, mas porque apresentam inconstância e aligeiramento, o que acaba por não assegurar os direitos a que se propõe, pois a preparação dos jovens trabalhadores não consegue ultrapassar os empregos temporários, em postos de trabalho precários e mal remunerados.

Esta pesquisa considera importante analisar o projeto da lei do estágio, na medida em que ela atende, basicamente, uma parcela da população jovem que se propõe ao duplo exercício diário de estudar e trabalhar, buscando além da vantagem financeira oferecida por uma bolsa que, embora contribua para seu sustento momentâneo e uma experiencia que lhe concede um certificado para acessar com mais facilidade o mercado de trabalho, não é capaz

de lhe garantir nem a vaga de emprego nem a manutenção da mesma. Como afirma Delgado (2009)

> [...] a inserção desse tipo de estudante com formação escolar ainda incipiente e não profissionalizante no ambiente laborativo pode, na prática, deixar de atender à natureza e aos objetivos da própria Lei do Estágio, não preenchendo os requisitos materiais desse contrato educativo especial. (DELGADO, 2009, p.308)

A complexidade da juventude não permite que o país pense em políticas públicas lineares, ainda que elas precisem ser justas e promover a igualdade. Planejar educação e trabalho para este grupo requer considerar que, cada faixa etária, em cada região do país tem sua própria cultura, especificidades e necessidades. Os direitos são iguais, mas nem sempre as formas de acesso se darão com equidade. Desconsiderar estas desigualdades significa acentuar, tanto a dificuldade de acesso quanto a exclusão de oportunidades de emprego decente, empurrando os jovens já no início da vida laborativa, para a informalidade (GONÇALVES, 2021, p. 152).

Apontamos, ainda, que a centralidade das políticas públicas voltadas para a proteção social, acesso às informações, oportunidades e melhores condições de educação e formação profissional de jovens, juntamente com as instituições qualificadoras, necessitam desenvolver articulações no sentido de desenvolverem um trabalho coerente e que impactem positivamente suas ações.

Como proposta de estudo, este trabalho não exaure as questões aqui abordadas, nem finaliza discussões e possibilidades de análises. Estes temas estão em constantes mudanças, fazendo com que a habilitação de jovens para o mercado de trabalho se renove e exija novas avaliações e novos olhares, bem como abre possibilidades de futuros e mais profundos estudos.

REFERÊNCIAS

AMAPÁ. Tribunal de Justiça do Estado. Resolução nº 1469/2021. Regulamenta os programas de estágio para estudantes de ensino regular de instituições de ensino superior e ensino médio no âmbito do Poder Judiciário do Estado do Amapá. **Diário de Justiça,** Macapá, 23 ago. 2021.

ARROYO, M. Repensar o Ensino Médio: por quê? *In:* DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (Org.). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: EdUFMG, 2014, p. 53-74.

ASSIS, Renata Machado de. A educação brasileira durante o período militar: a escolarização dos 7 aos 14 anos. **Revista Educação em Perspectiva.** Viçosa, v. 3, n. 2, p. 320-339, jul./dez. 2012.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A Educação como Política Pública**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

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

BEHRING, Elaine Rossetti. Política Social no contexto da crise capitalista. 301-326. *In:* CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Serviço Social**: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

BOURGUIGNON, Jussara Ayres. **A particularidade histórica da pesquisa no serviço social.** 2005. 340 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Curso de Pós-Graduação em Serviço Social. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2005.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, 1988.

BRASIL. Decreto Legislativo 4.682, de 24 de janeiro de 1923, Crea, em cada uma das emprezas de estradas de ferro existentes no paiz, uma caixa de aposentadoria e pensões para os respectivos ernpregados. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 13 abr.1923. Seção 1, p.10859 .

BRASIL. Decreto Lei 5452 de 1943. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Diário **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 09 ago. 1943. Seção 1, p.11937.

BRASIL. Decreto n. 19.433, de 26 de novembro de 1930. Cria uma Secretaria de Estado com a denominação de Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 2 dez.1930. Seção 1, p.21604.

BRASIL. Decreto n^{0} 17943-A de 11 de outubro de 1927. Consolida as leis de assistência e proteção a menores. **Collecção das Leis do República dos Estados Unidos do Brasil.** Rio de Janeiro, RJ: Imprensa Nacional, 1928 vol. II – Actos do Poder Executivo, jan-dez. p. 476-513.Disponível em: https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/colecao-anual-de-leis/colecao4.html. Acesso em: 06 mar. 2022.

BRASIL. Decreto Nº 1.313, de 17 de janeiro de 1891. Estabelece providencias para regularisar o trabalho dos menores empregados nas fabricas da Capital Federal. **República dos Estados Unidos do Brasil,** Rio de Janeiro, 17 jan.1891, p.326, v. 4.

BRASIL. Decreto nº 439, de 31 de Maio de 1890. Estabelece as bases para a organização da assistencia á infancia desvalida. **República dos Estados Unidos do Brasil,** Rio de Janeiro, 31 maio 1890. p.1163, v.1 fasc. V.

BRASIL. Decreto no 66.546, de 11 de maio de 1970. Institui a Coordenação do "Projeto Integração", destinada à implementação de programa de estágios práticos para estudantes do sistema de ensino superior de áreas prioritárias, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Brasília, 11 maio 1970. Seção 1, p.3391.

BRASIL. Decreto Nº 847, de 11 de outubro de 1890 - Promulga o Codigo Penal. **República dos Estados Unidos do Brasil,** Rio de Janeiro, 11 out.1890. p.2664, v.10.

BRASIL. Decreto no 87.497, de 18 de agosto de 1982. Regulamenta a Lei nº 6.494, de 07 de dezembro de 1977, que dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de 2º grau regular e supletivo, nos limites que especifica e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Brasília, 19 ago. 1982.Seção 1, p.15412.

BRASIL. Decreto No 99.710, de 21 de novembro de 1990. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Brasília, 22 nov.1990. Seção 1, p.22256.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.073/42. Instituiu a Lei Orgânica do Ensino Industrial. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 09 fev.1942. Seção 1, p.1997.

BRASIL. Lei n^0 nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Brasília, 17 fev. 2017. Seção 1, p.1.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Brasília, 26 set. 2008. Seção 1, p.3.

BRASIL. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Brasília, 06 ago. 2013. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei Nº 3.071, de 1º de janeiro de 1916. Código Civil dos Estados Unidos do Brasil. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 5 jan. 1916. Seção 1, p.133.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Brasília, 27 dez. 1961. Seção 1, p.11429.

BRASIL. Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Brasília, 12 ago. 1971.Seção 1, p. 6377.

BRASIL. Lei no 6.494, de 7 de dezembro de 1977. Dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimento de ensino superior e ensino profissionalizante do 2º Grau e Supletivo e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Brasília, 09 dez. 1977. Seção 1, p.16870.

BRASIL. Lei No 6.697, de 10 de outubro de 1979. Institui o Código de Menores. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Brasília, 11 out. 1979. Seção 1, p. 14945.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Brasília, 17 jul. 1990. Seção 1, p.13563.

BRASIL. Lei no 8.859, de 23 de março de 1994. Modifica dispositivos da Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, estendendo aos alunos de ensino especial o direito à participação em atividades de estágio. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Brasília, 24 mar. 1994. Seção 1, p.4269.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Previdência Social. Portaria Nº 1002, de 29 de setembro de 1967. Institui nas empresas a categoria de estagiário e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Brasília, 29 set.1967.

BRASIL. Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021. Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Brasília, 13 jul. 2021. Seção 1, p. 47.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

BRUNO, Lúcia. Educação, qualificação e desenvolvimento econômico. *In*: BRUNO. Lúcia. **Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo**: leituras selecionadas. São Paulo: Atlas S.A., 1996. p.44.

CARRANO, P. C. **Jovens, escolas e cidades**: entre diversidades, desigualdades e desafios à convivência. Comunicação. II Colóquio Luso-Brasileiro de Sociologia da Educação. Porto Alegre, 2009. Disponível em: https://www.academia.edu/1204543/Jovens_escolas_e_cidades_entre_diversidades_desigualdades_e_desafios_a_convivencia. Acesso em: 20 mar. 2014.

CIAVATTA, Maria. Estudos comparados sobre formação profissional e técnica *In:* FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **A formação do cidadão produtivo**: a cultura de mercado no ensino médio técnico – Brasília: INEP, 2006. 372 p.

CIAVATTA, Maria. O percurso histórico do GT trabalho e educação: um exercício de interpretação. **Trabalho Necessário,** v.13, n. 20, p 22-50, 2015. Disponível em: www.uff.br/trabalhonecessario. Acesso em: 20 jun.2020.

CORREIO, Maria Antônia Nascimento; CORREIO, Sandra Regina Smith. Desemprego de jovens amapaenses com escolarização superior em Macapá e Santana. **Revista da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro, v. 14, n.38, p. 344 – 363, 2016.

DANTAS, Aline Cristina de Lima. Sentidos históricos da educação de jovens e adultos e políticas públicas de integração da educação profissional com escolarização: diálogos entre Brasil e França. **Revista Brasileira de Educação,** v. 25, n.25, p.41, 2020. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782020250041. Acesso em: 20 set.2019.

DAYRELL, J. A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, set./dez. 2003.

DEMO, Pedro. **Cidadania Tutelada e Cidadania Assistida**. São Paulo: Editores Associados, 1995.

EASTON, David. **The political system.** New York: Willey, 1953.

FERRETI, Celso João; SILVA JUNIOR, João dos Reis. Educação profissional numa sociedade sem empregos. **Cadernos de Pesquisa.** Campinas, v.77, n. 109, p. 43-66, mar. 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Concepções e Mudanças no mundo do trabalho e o Ensino Médio.** Salvador: CETEB, 2008. Disponível em:http://www.ia.ufrrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-2/Educacao-MII/2SF/2-Frigotto2008.pdf. Acessado em: 25 jul. 2022.

GRAMSCI, Antônio. Caderno 12. *In*: GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 2 (Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo). Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Coedição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do cárcere: os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo. *In.*: JACOMINI, Maria Aparecida. Apropriação e usos do pensamento de Antonio Gramsci sobre educação em trabalhos acadêmicos. **Revista Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 31, n.6, p. 20-21, 2020. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8660732. Acesso em: 18 jul. 2022.

HAM, Cristopher; HILL Michael. **The policy process in the modern capitalist state**. Londres: [s.n], 1993.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Carta de Conjuntura - Desempenho recente do mercado de trabalho e perspectivas** . Brasília: IPEA, 2022.

JACOMINI, Marcia Aparecida. Apropriação e usos do pensamento de Antônio Gramsci sobre Educação em trabalhos acadêmicos. **Revista Pro-Posições**. Campinas, SP, v. 31, n.6, p.33-37, 2020.

JENKINS, William Ieuan. **Policy analysi**: a political and organisational perspective. London: Martin Robertson, 1978.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade.** Campinas, v. 38, n. 139, abr./jun. 2017. Disponível: https://www.scielo.br/j/es/a/mJvZs8WKpTDGCFYr7CmXgZt/abstract/?lang=pt. Acesso em: 02 ago.2022.

LIMA, Paulo Gomes; MARRAN, Ana Lúcia. Estágio curricular supervisionado no ensino superior brasileiro: algumas reflexões. **Revista e-curriculum.** São Paulo, v. 7, n. 2, p.33-37, ago. 2011. Disponível em: http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum. Acesso em: 05 ago.2022

LUCKÁCS, Gyorgy. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. **Temas de Ciências Humanas.** São Paulo, v.4, n.6, p.1-18, 1978.

MARTINS, C. H.; CARRANO, P. C. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. **Educação,** Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 43-56, jan./abr. 2011.

MARX, K. **O capital**. Crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1974.

MARX, Karl. **Miséria da filosofia**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política.** Salário, preço e lucro - o rendimento e suas fontes. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Construção de Indicadores Qualitativos para Avaliação de Mudanças. **Revista Brasileira de Educação Médica,** v.33, n.1, p.83-91, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: Consensos e controvérsias. **Revista Pesquisa Qualitativa,** v. 5, n.7, p.01-12, 2017.

MIRANDA, Humberto da Silva. “De tabica em punho aplicou-lhe várias bordoadas”: crianças e (in)justiças do mundo do trabalho na década de 1930. **Anos 90,** v.28, n.8, p.1–13, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.22456/1983-201X.100744. Acesso em: 11 jan.2022.

MULLER, Pierre; SUREL, Yves. **A análise das políticas públicas**. Pelotas, RS: Educat, 2002. Disponível em: https://editora.sepq.org.br/index.php/rpq/article/view/82/59. Acesso em: 04 jan.2022.

NETTO, José Paulo. Introdução ao método da teoria social. *In:* CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL**. Serviço Social, Direitos Sociais e Competências Profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009. p. 667 - 703.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. Na fábrica, na passagem do século XIX ao XX. *In*: **Combatendo o trabalho infantil**: Guia para educadores. Brasília: IPEC, 2001. 64p.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Panorama Laboral 2021**. Oficina Regional para América Latina y el Caribe. Lima: OIT, 2021.

PIRES, Isabelle; FONTES, Paulo. Crianças nas fábricas: o trabalho infantil na indústria têxtil carioca na primeira república. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 12, n.30, p.10, maio/ago. 2020.

POCHMANN, Marcio. Juventude em busca de novos caminhos. *In*: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo. **Juventude e Sociedade:** trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo – SP: Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 217-241.

RIBEIRO, E. Políticas Públicas de educação e juventude: avanços, desafios e perspectivas. *In:* PAPA, F.; FREITAS, M. **Juventude em pauta**: políticas públicas no Brasil. São Paulo: Petrópolis, 2011. p. 25-44.

RIZZINI, I; RIZZINI, I. **A institucionalização de crianças no Brasil**: percurso histórico e desafios do presente. Rio de Janeiro: Ed. PUCRio; São Paulo: Loyola, 2004.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação,** v. 12, n. 34, p.152-180, jan./abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnia. **Revista Trabalho, Educação e Saúde,** Rio de Janeiro, v.1, n. 1, p.131-152, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tes/a/zLgxpxrzCX5GYtgFpr7VbhG/. Acesso em: 20 mar.2022.

SILVA, Adriano Ricardo Ferreira da; MIRANDA, Humberto da Silva. Educação em tempos de desenvolvimentismo: o discurso em torno da formação para o trabalho nos Ginásios de Pernambuco (1969-1971) **Revista de História Regional,** v. 27, n.1, p.171-199, 2022. Disponível em: http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rhr. Acesso em: 07 ago.2022.

SILVA, Carla Regina; LOPES, Roseli Esquerdo. Adolescência e juventude: entre conceitos e políticas públicas. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar,** São Carlos, v. 17, n. 2, pp 87 – 106, jul-dez. 2009.

SILVA, João Batista do Carmo *et al*.. Educação profissional na Amazônia: Limites e perspectivas para construção de uma educação emancipadora. **Revista Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 6, p. 39275-39290, jun. 2020.

SILVA, Ricardo Ferreira da; MIRANDA, Humberto da Silva. Educação em tempos de desenvolvimentismo: o discurso em torno da formação para o trabalho nos Ginásios de Pernambuco (1969-1971). **Revista de História Regional**, v. 27, n. 1, p.55-58, 2022. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/rhr/article/view/19995. Acesso em: 15 fev.2022.

SILVA, Roberto da**. Os filhos do Governo:** a formação da identidade criminosa em crianças órfãs e abandonadas. São Paulo: Ática, 1997.

SOUZA, Celina. Estado da arte da pesquisa em políticas públicas. P. 65-86. *In*: HOCHMAN, Gilberto; ARRETCHE. Marta; MARQUES, Eduardo. **Políticas públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2007.p.55.

SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventude e Políticas Públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v.13, n.24, p.33-38, set./dez. 2003.

SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo Cesar. Juventude e políticas públicas no Brasil. *In*: FÁVERO, Osmar; Carrano, Paulo; Novaes, Regina Reys. **Juventude e Contemporaneidade**. Brasília: UNESCO, MEC, 2007. p. 179-215.

TEIXEIRA, Anísio. Educação no Brasil. 3. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999. *In*: CASTANHA, André Paulo. O Ato Adicional de 1834 na história da educação brasileira. **Revista brasileira de história da educação,** v.5, n. 11, p.171-195, jan./jun. 2006.

TOLFO, Suzana da Rosa; RIBEIRO, Andresa Darosci Silva. Estagiários, vínculos e comprometimento com as organizações concedentes de estágio. **Arquivos Brasileiros de Psicologia.** Rio de Janeiro, v. 63, n.13, p.1-104, 2011.

TRANCOSO, Alcimar Enéas Rocha; OLIVEIRA, Adélia Augusta Souto. Juventudes: desafios contemporâneos conceituais. **Revista ECOS**, v.4, n.2, p. 262-273, 2014.
WILDAVSKY, Aaron B. **Speaking truth to power**: the art and craft of policy analysis. Boston: Editor, 1979.

ZARIFIAN, Philippe. **O modelo da competência**: trajetória histórica, desafios atuais e propostas. São Paulo: EdSenac, 2003.