



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**  
Centro de Educação e Humanidades

Caio Cesar Silva Nascimento

**Sonhar uma escola: ser uma escola que forma para o trabalho não  
significa ser a empresa que os jovens trabalham**

Rio de Janeiro  
2022

Caio Cesar Silva Nascimento

**Sonhar uma escola: ser uma escola que forma para o trabalho não significa ser a empresa que os jovens trabalham**

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Esther Maria de Magalhães Arantes

Rio de Janeiro  
2022

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

N244	<p>Nascimento, Caio Cesar Silva. Sonhar uma escola: ser uma escola que forma para o trabalho não significa ser a empresa que os jovens trabalham / Caio Cesar Silva Nascimento. – 2022. 166 f.</p> <p>Orientadora: Esther Maria de Magalhães Arantes. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.</p> <p>1. Educação Profissional – Teses. 2. Juventude – Teses. 3. Jovem aprendiz – Teses. I. Arantes, Esther Maria de Magalhães. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.</p>
bs	CDU 377

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação.

---

Assinatura

---

Data

Caio Cesar Silva Nascimento

**Sonhar uma escola: ser uma escola que forma para o trabalho não significa ser a empresa que os jovens trabalham**

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Linha de Pesquisa: Formação Humana e Cidadania.

Aprovada em: 20 de abril de 2022.

Banca Examinadora:

---

Profa. Dra. Esther Arantes (Orientadora)  
Faculdade de Educação - UERJ

---

Prof. Dr. Luiz Antonio Saléh Amado  
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - UERJ

---

Prof. Dr. Ney Luiz Teixeira de Almeida  
Faculdade de Serviço Social - UERJ

---

Prof. Dr. Rafael Coelho Rodrigues  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB

---

Prof. Dr. Lindomar Expedito Silva Darós  
Universidade Cândido Mendes - UCAM

Rio de Janeiro  
2022

## DEDICATÓRIA

Para todos os educadores que trabalham com jovens

## **AGRADECIMENTOS**

À professora Esther Arantes pelo carinho, pela dedicação, pela confiança e por me provocar a ser um educador cada vez mais democrático e afetuoso em minhas práticas pedagógicas.

Aos professores que compuseram a banca desta tese por suas contribuições e reflexões: Luiz Saléh, Ney Teixeira, Rafael Coelho e Lindomar Darós. Ao professor Gaudêncio Frigotto pelas contribuições no período de qualificação.

À minha família: Noelia, Luiz, Gabriela e Carla, por todo o apoio incondicional dado em toda trajetória acadêmica.

Aos meus amigos que vivem em São Paulo, no Rio de Janeiro e em Belo Horizonte, em sua maioria, educadores e educadoras ou ligados à área social, que compartilham experiências e aprendizados comigo há mais de 13 anos.

Aos meus colegas da Escola Senac-SP Francisco Matarazzo que me auxiliaram no cotidiano profissional e, conseqüentemente, no desenvolvimento desta pesquisa.

Aos meus colegas, alunos e docentes, da tão querida Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Estudar na UERJ era um sonho que se iniciou ainda no período de Graduação, quando nas leituras eu refletia com os pensamentos de muitos professores, os quais alguns tive a honra de ter aulas durante o Doutorado.

Ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH) e a todos os seus servidores pelo comprometimento com a educação brasileira pública e de qualidade.

Ao amado grupo de pesquisa que faço parte: Lindomar, Eliana, Paulo, Ed e Esther. Gratidão pelos diálogos, reflexões, aprofundamento e acolhimento.

Ao querido Lucas por segurar, literalmente, a minha mão durante o processo seletivo para ingresso no PPFH, no ano de 2017 e por todo o período desta tese.

Aos amigos que fiz durante as minhas andanças e que me relaxaram nos momentos necessários. Aos amigos que me empolgaram e me deram forças para continuar a luta diária por uma educação mais igualitária.

A todos os educadores e jovens educandos desse país.

E a todos aqueles que eu tenha esquecido de mencionar e que certamente me cobrarão tal dedicatória assim que lerem, muito obrigado!

## RESUMO

NASCIMENTO, Caio C. S. **Sonhar uma escola: ser uma escola que forma para o trabalho não significa ser a empresa que os jovens trabalham.** 2022: 166 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

O presente trabalho visa o aprofundamento de discussões sobre a intencionalidade e as práticas pedagógicas da Política Pública permanente de Aprendizagem Profissional (AP), Lei n. 10.097/2000, no cotidiano de duas escolas do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac-SP). Por meio do Programa Senac de Aprendizagem Comercial (PSAP), essa instituição atua no âmbito educativo, no desenvolvimento de competências profissionais. Concomitantemente, este trabalho desvia do campo do prescrito, pois seu propósito foi o de vivenciar e analisar por meio da pesquisa de campo com aprendizes e educadores quais espaços, momentos, diálogos e atividades no contexto da profissionalização possibilitam o desenvolvimento da liberdade, da criatividade, da inovação, de práticas democráticas, da arte e do protagonismo dos jovens. Trata-se do nível do não prescrito, de acompanhamento e análise de implicação de processos de subjetivação, identificados no contexto da oralidade, da gestualidade e das ações corpóreas. Do ponto de vista metodológico, por meio de um estudo de intervenção embasado nas pistas da cartografia social buscou-se ouvir as vozes e identificar as ações dos educandos que não estão contempladas no prescrito curricular, contudo, relevantes à formação integral dos jovens. O trabalho utilizou como principais referenciais teóricos autores como: Paulo Freire, Antonio Carlos Gomes da Costa, Marise Ramos, Acácia Kuenzer e Gaudêncio Frigotto para refletir sobre competências, educação como prática de liberdade e democracia e protagonismo juvenil; Michel Foucault, nas reflexões acerca da subjetivação, das práticas de si e de assujeitamento; e Marta Porto, para se basear nas discussões sobre a criatividade, arte e inovação em contextos sociopedagógicos. Um atravessamento que ocasionou em novos desdobramentos neste trabalho foi a crise de saúde e humanitária propagada pelo novo coronavírus (sarscov-2). Nesse caminho, há, nesta pesquisa, reflexões sobre aspectos de socialização, crise de emprego, luto e ensino remoto durante o período de pandemia. Este trabalho apresenta a discussão teórica dos conceitos e legislações acerca da Aprendizagem Profissional, a pesquisa de campo envolvendo jovens e educadores e as considerações finais. Entre as hipóteses apresentadas, destaca-se uma: apesar de não estarem previstos nos documentos curriculares, emergem ações e práticas por meio da arte e de outras expressões, para além do prescrito, que remetem ao cuidado de si e dos outros, às estratégias de resistência e que reforçam as juventudes na perspectiva da diversidade.

Palavras-chaves: Educação Profissional. Juventudes. Protagonismo Juvenil. Jovem Aprendiz.

## ABSTRACT

NASCIMENTO, Caio C. S. **Dreaming of a school: being a school that trains for work does not mean being the company that young people work for.** 2022: 166 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

The present work aims to deepen discussions on the intention and pedagogical practices of the permanent Public Policy for Professional Learning (AP), Law n. 10.097/2000, in the daily life of two schools of the National Service for Commercial Learning (Senac-SP). Through the Senac Commercial Learning Program (PSAP), this institution works in the educational field, in the development of professional skills. At the same time, this work deviates from the prescribed field, as its purpose was to experience and analyze, through field research with learners and educators, which spaces, moments, dialogues and activities in the context of professionalization enable the development of freedom, creativity, innovation, democratic practices, art and the role of young people. This is the level of the non-prescribed, of monitoring and analysis of the implication of subjectivation processes, identified in the context of orality, gestures and bodily actions. From the methodological point of view, through an intervention study based on the clues of social cartography, we sought to hear the voices and identify the actions of the students that are not covered in the prescribed curriculum, however, relevant to the integral formation of young people. The work used as main theoretical references authors such as: Paulo Freire, Antonio Carlos Gomes da Costa, Marise Ramos, Acácia Kuenzer and Gaudêncio Frigotto to reflect on competences, education as a practice of freedom and democracy and youth protagonism; Michel Foucault, in his reflections on subjectivation, practices of the self and subjection; and Marta Porto, based on discussions on creativity, art and innovation in socio-pedagogical contexts. A crossing that led to new developments in this work was the health and humanitarian crisis propagated by the new coronavirus (sarscov-2). In this way, there are, in this research, reflections on aspects of socialization, employment crisis, mourning and remote teaching during the pandemic period. This work presents the theoretical discussion of the concepts and legislation about Professional Learning, the field research involving young people and educators and the final considerations. Among the hypotheses presented, one stands out: despite not being foreseen in the curricular documents, actions and practices emerge through art and other expressions, in addition to what is prescribed, which refer to care for oneself and others, to resistance strategies. and that reinforce youth from the perspective of diversity.

Keywords: Professional Education. Youths. Youth Protagonism. Young apprentice.

## RESUMEN

**NASCIMENTO, Caio C. S. Soñar con una escuela: ser una escuela que forma para el trabajo no significa ser la empresa para la que trabajan los jóvenes.** 2022: 16 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

El presente trabajo tiene como objetivo profundizar las discusiones sobre la intención y las prácticas pedagógicas de la Política Pública Permanente de Aprendizaje Profesional (AP), Ley n. 10.097/2000, en el cotidiano de dos escuelas del Servicio Nacional de Aprendizaje Comercial (Senac-SP). A través del Programa de Aprendizaje Comercial Senac (PSAP), esta institución actúa en el campo educativo, en el desarrollo de competencias profesionales. Al mismo tiempo, este trabajo se desvía del campo prescrito, ya que su propósito fue experimentar y analizar a través de la investigación de campo con educandos y educadores qué espacios, momentos, diálogos y actividades en el contexto de la profesionalización posibilitan el desarrollo de la libertad, la creatividad, la innovación, prácticas democráticas, arte y el papel de los jóvenes. Este es el nivel de lo no prescrito, de seguimiento y análisis de la implicación de los procesos de subjetivación, identificados en el contexto de la oralidad, los gestos y las acciones corporales. Desde el punto de vista metodológico, a través de un estudio de intervención basado en las claves de la cartografía social, buscamos escuchar las voces e identificar las acciones de los estudiantes que no están contempladas en el currículo prescrito, sin embargo, relevantes para la formación integral de los jóvenes. El trabajo utilizó como principales referentes teóricos a autores como: Paulo Freire, Antonio Carlos Gomes da Costa, Marise Ramos, Acácia Kuenzer y Gaudêncio Frigotto para reflexionar sobre las competencias, la educación como práctica de libertad y democracia y el protagonismo de la juventud; Michel Foucault, en sus reflexiones sobre subjetivación, prácticas de sí y sujeción; y Marta Porto, a partir de debates sobre creatividad, arte e innovación en contextos sociopedagógicos. Un cruce que dio lugar a nuevos desarrollos en esta labor fue la crisis sanitaria y humanitaria propagada por el nuevo coronavirus (sarscov-2). De esta manera, hay, en esta investigación, reflexiones sobre aspectos de socialización, crisis del empleo, duelo y enseñanza a distancia durante el período de pandemia. Este trabajo presenta la discusión teórica de los conceptos y la legislación sobre el Aprendizaje Profesional, la investigación de campo con jóvenes y educadores y las consideraciones finales. Entre las hipótesis presentadas, se destaca una: a pesar de no estar prevista en los documentos curriculares, emergen acciones y prácticas a través del arte y otras expresiones, además de lo prescrito, que se refieren al cuidado de sí y de los demás, a las estrategias de resistencia y que reforzar la juventud desde la perspectiva de la diversidad.

Palabras clave: Educación Profesional. Jóvenes Protagonismo juvenil. Joven aprendiz.

## LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

TABELA 1 – APRENDIZES ADMITIDOS E DESLIGADOS.	42
GRÁFICO 1 – APRENDIZES COM VÍNCULO ATIVO EM 31/12.	42
TABELA 2 – APRENDIZES COM VÍNCULO ATIVO EM 31/12.	43
TABELA 3 – APRENDIZES ADMITIDOS POR SEXO.	43
TABELA 4 – VÍNCULO ATIVO POR SEXO.	43
TABELA 5 – APRENDIZES ADMITIDOS POR IDADE.	44
TABELA 6 – APRENDIZES ADMITIDOS POR NÍVEL DE ESCOLARIDADE.	45
TABELA 7 – APRENDIZES ADMITIDOS POR CBO.	45
TABELA 8 – APRENDIZES ADMITIDOS E DESLIGADOS EM 2020.	45
GRÁFICO 2 – TAXA DE DESEMPREGO POR FAIXA ETÁRIA.	47
FIGURA 1- FASES E PROCESSOS DO PROJETO INTEGRADOR.	62
FIGURA 2 – PERCURSO DO PROJETO INTEGRADOR.	63
FIGURA 6 – ESCOLA ANTES DO PROJETO ARTÍSTICO.	80
FIGURA 7 – ESCADAS COM O PROJETO ARTÍSTICO.	81
FIGURA 8 – HALL COM O PROJETO ARTÍSTICO.	81
FIGURA 9 – ESCADAS ADESIVADAS.	82
FIGURA 10 – ESCADARIA E PAREDE ADESIVADAS.	82
FIGURA 11 – AULA EM FORMATO CIRCULAR.	93
FIGURA 12 – INTERAÇÃO EM FORMATO CIRCULAR.	94
FIGURA 13 – ALUNOS EM AULA.	95
FIGURA 14 – PROJETO GERAÇÃO FOOD.	101
FIGURA 15 – BANCA DE VENDAS DO <i>GERAÇÃO FOOD</i> .	101
FIGURA 16 – ALUNO DECLAMANDO.	101
FIGURA 17 – ALUNO LENDO A POESIA.	104
FIGURA 18 – ALUNA EXPRESSANDO SOBRE AS GRADES CURRICULARES.	104
FIGURA 19 – ALUNO EXPRESSANDO SOBRE O RACISMO.	105
FIGURA 20 – ALUNOS DANÇANDO.	105
FIGURA 22 – RODA MUSICAL.	107
FIGURA 23 – ATIVIDADE DO SETEMBRO AMARELO.	110
FIGURA 24 – RODA DE CONVERSA.	110

FIGURA 25 – ELENCO DA CENA TEATRAL (ALUNOS E FUNCIONÁRIOS DA ESCOLA).	<b>112</b>
GRÁFICO 3 – SITUAÇÕES DOS ALUNOS POR TURMA.	<b>127</b>
GRÁFICO 4 – SITUAÇÕES DOS APRENDIZES NA PANDEMIA.	<b>128</b>
GRÁFICO 5 – APRENDIZES COM E SEM COMPUTADORES PRÓPRIOS.	<b>128</b>
GRÁFICO 6 – APRENDIZES E A INTERNET PARA ACESSO A AULA.	<b>129</b>
GRÁFICO 7 – APRENDIZES SEM COMPUTADOR E INTERNET.	<b>139</b>
FIGURA 26 – AULA REMOTA SOBRE GERAÇÕES.	<b>141</b>
FIGURA 27 – APRESENTAÇÃO DA EDUCADORA.	<b>141</b>
FIGURA 28 – PROPOSTA DE ATIVIDADE.	<b>141</b>
FIGURA 29 – APRESENTAÇÃO DOS PROJETOS.	<b>146</b>

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AP	Aprendizagem Profissional
CAGED	Cadastro Geral de Empregados e Desempregados
CASA	Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente
CBO	Classificação Brasileira de Ocupação
CEFET-MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CLT	Consolidação de Leis Trabalhistas
COLUNI	Colégio Universitário
EBTT	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EPSJV/Fiocruz	Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio da Fundação Oswaldo Cruz
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FGTS	Fundo de Garantia por Tempo de Serviço
FGV	Fundação Getulio Vargas
GCR	Gerência de Comunicação e Relações Institucionais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MP	Medida Provisória
MPT	Ministério Público do Trabalho
MS	Ministério da Saúde
TEM	Ministério do Trabalho e Emprego
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PCTD	Planejamento Coletivo de Trabalho Docente
PI	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNE	Plano Nacional de Educação
PPFH	Políticas Públicas e Formação Humana
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSPA	Programa Senac de Aprendizagem Profissional
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RAIS	Relação Anual de Informações Sociais
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SEPEC	Secretaria Especial de Produtividade, Emprego e Competitividade
SESC	Serviço Social do Comércio

SESCOOP	Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SP	São Paulo
TDE	Técnico de Desenvolvimento Educacional
TDICs	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
UC	Unidade Curricular
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFS	Universidade Federal do Sergipe
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1 EXPERIÊNCIAS DO PESQUISADOR COM O TEMAS: JUVENTUDES, TRABALHO E EDUCAÇÃO NO CHÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS</b>	<b>15</b>
<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>18</b>
<b>2 CAMINHOS METODOLÓGICOS: TRAÇANDO PERCURSOS</b>	<b>22</b>
<b>3 JUVENTUDES: PROTAGONISMO, DIVERSIDADE E SUBJETIVAÇÕES</b>	<b>32</b>
<b>4 A POLÍTICA PÚBLICA DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL: CARACTERÍSTICAS CENTRAIS</b>	<b>40</b>
<b>5 A APRENDIZAGEM PROFISSIONAL NO SENAC-SP</b>	<b>51</b>
<b>6 A QUEM COMPETE AS COMPETÊNCIAS?</b>	<b>65</b>
<b>7 É PROIBIDO SENTAR NAS ESCADAS!</b>	<b>73</b>
<b>8 ÁGORA – ISSO AQUI É UMA ESCOLA?</b>	<b>75</b>
<b>9 ENCONTRO DOCENTE – UM BONÉ INCOMODA MUITA GENTE</b>	<b>84</b>
<b>10 PARTICIPAÇÕES EM AULAS PRESENCIAIS DO PROGRAMA SENAC-SP DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL</b>	<b>93</b>
<b>11 OBSERVAÇÕES DA ATIVIDADE – AUTOMÓVEL DO FUTURO</b>	<b>99</b>
<b>12 OUTROS REGISTROS DE AÇÕES E ATIVIDADES PEDAGÓGICAS</b>	<b>101</b>
<b>12.1 Projeto Integrador: <i>Geração Food</i>.</b>	<b>101</b>
<b>12.2 Sarau Artístico</b>	<b>102</b>
<b>12.3 A música em diálogo com a contemporaneidade</b>	<b>107</b>
<b>12.4 Setembro Amarelo</b>	<b>108</b>
<b>12.5 Encenação teatral com a equipe gestora</b>	<b>111</b>
<b>12.6 A última aula presencial (antes da pandemia)</b>	<b>114</b>
<b>13 TENSÕES E MUDANÇAS NA APRENDIZAGEM PROFISSIONAL DO SENAC-SP DURANTE A PANDEMIA PROPAGADA PELA COVID-19</b>	<b>116</b>
<b>13.1 Adaptações educacionais em resposta à pandemia (covid-19)</b>	<b>119</b>
<b>Março/2020</b>	<b>121</b>
<b>Abril/2020</b>	<b>123</b>
<b>Maiio/2020</b>	<b>124</b>
<b>Novembro/2020</b>	<b>129</b>
<b>13.2 Luto no presente, limitações para pensar o futuro</b>	<b>129</b>
<b>14 A AÇÃO EDUCACIONAL REMOTA NO PROGRAMA SENAC DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL (SP)</b>	<b>133</b>
<b>14.1 A participação em aulas remotas</b>	<b>139</b>

**CONSIDERAÇÕES FINAIS**

**148**

**REFERÊNCIAS**

**158**

## 1 EXPERIÊNCIAS DO PESQUISADOR COM O TEMAS: JUVENTUDES, TRABALHO E EDUCAÇÃO NO CHÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Com intuito de iniciar os escritos desta tese sobre juventudes e formação profissional, considero pertinente apresentar, brevemente, minha trajetória de pesquisa e atuação nestas temáticas. Desejo que as experiências desta pesquisa possibilitem que os seus leitores possam refletir sobre os documentos curriculares, sobre as intencionalidades da educação para o trabalho e sobre as juventudes, no sentido de que a educação pode ser trilhada com liberdade, criatividade, inovação e autonomia. Assim, contribuindo para que cada vez mais jovens tenham acesso a uma formação na/para a cidadania, com conhecimento científico, para desenvolvimento individual e para a preparação profissional.

A educação para o trabalho contribui para o conhecimento de si, no respeito aos seus desejos, vontades, características e escolhas. Quando se compreende a educação como cultura pode-se entender que as pessoas são capazes de transformá-la:

Aquilo que permite a ele não apenas conhecer, como os animais, mas conhecer-se conhecendo – é o que lhe faculta transcender simbolicamente a um mundo naturalmente “dado” por uma antecedente natureza de que ele é parte e sobre a qual age, em direção a um mundo simbolicamente “construído”, como o resultado coletivo de uma ação – a palavra práxis seria então muito usada – que acompanha na e através da história o trabalho de homens e de mulheres. Um trabalho por meio do qual os seres humanos saltam do sinal ao signo e dele ao símbolo, agindo de maneira transformadora sobre o mundo que eles criam, na mesma medida em que interativamente agem sobre eles próprios, e se transformam. (BRANDÃO, 1985, p. 13).

Amparado no pensamento de Brandão, faz-se importante para educadores comprometidos com a justiça social construir neste período conflituoso e contraditório, período no qual vivemos, a história do presente considerando que ela é feita por indivíduos históricos e sociais que podem a qualquer momento de suas vidas serem afetados por uma educação que lhes auxilie no desenvolvimento da autonomia:

[...] sem aquela compreensão mecanicista de que a subjetividade era a inteligência mecanicista da História, de natureza determinista, em que o futuro era visto como inexorável [...]. É na História como possibilidade que a subjetividade, em relação dialético-contraditória com a objetividade, assume o papel do sujeito e não só de objeto das transformações do mundo. O futuro deixa, então, de ser inexorável e passa a ser o que historicamente é: problemática. (FREIRE, 1997, p. 50).

Eu, enquanto sujeito histórico, vivenciei experiências que me despertaram o interesse acadêmico em pesquisar acerca das juventudes, do trabalho e da

educação. Minha trajetória profissional teve início em espaços culturais e se estendeu para a educação básica e profissional, para então encontrar em estudos acadêmicos possibilidades metodológicas de pesquisa.

No ano de 2015 iniciei o mestrado acadêmico em Educação Tecnológica no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) na linha de pesquisa sobre Instituições Educacionais. Meus focos foram a historicidade e as implicações do trabalho e da educação na formação de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação. Entretanto, meu trabalho como pesquisador e educador de e com juventudes, principalmente jovens economicamente pobres, já existia em outros campos práticos.

No que concerne à atuação com juventudes, estive como mediador de leitura juvenil na Biblioteca de São Paulo, localizada no antigo Carandiru (SP) e atual Parque da Juventude, desenvolvendo um trabalho de interface entre a literatura e a formação de jovens leitores. Ainda no âmbito cultural, trabalhei como educador no Museu do Futebol (SP), mediando discursos e atividades para grupos que visitavam esse equipamento artístico.

Posteriormente a essas duas experiências, no ano de 2010, iniciei um trabalho na Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (CASA) em São Paulo, por intermédio de uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP). Foram mais de cinco anos atuando com meninos e meninas em conflito com as leis. Assumo essa perspectiva – em conflito com as leis – porque grande parte desses jovens nasce e cresce conflitando com leis de ordens diversas, muitos foram excluídos da escola, poucos tiveram acesso a serviços básicos de saúde, transporte, moradia, ou seja, as políticas públicas já estavam em conflito com esses jovens mesmo antes deles cometerem o ato infracional. Desses mais de cinco anos de trabalho no contexto de jovens privados de liberdade, dois foram como monitor de educação profissional e três atuando na coordenação regional do projeto.

Em Belo Horizonte (MG), quando em 2015 iniciei o curso de mestrado, dediquei o primeiro ano exclusivamente aos estudos acadêmicos. Em 2016, concomitantemente a esses estudos, retornei ao campo profissional, atuando como professor vinculado ao governo do estado no *Centro Socioeducativo Jovem Protagonista*, novamente com adolescentes em medidas de privação de liberdade.

Nesse mesmo período, também ganhei experiências como educador de Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), ambas na educação formal.

Ao finalizar o mestrado, mudei-me de Belo Horizonte - MG para a cidade de Niterói-RJ. O motivador da mudança foi a aprovação em concurso público para professor substituto. Trabalhei por 10 meses como professor de Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT) na Universidade Federal Fluminense (UFF), lotado no Colégio Universitário (Coluni), no qual ministrava aulas de Arte. Nesse ínterim, fui aprovado como aluno regular de Doutorado no Programa de Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

A narrativa desses cinco parágrafos foi intencional para que eu me apresentasse enquanto pesquisador e educador de/com juventudes. Cada vez que tenho oportunidade de transitar por um novo grupo de jovens cresce o meu desejo de conhecê-los, há uma curiosidade em escutar, observar seus gestos, opiniões, atitudes, contradições e suas potências.

Diante desse resumo sobre minha trajetória, outro ponto me chamou atenção: em todas as minhas experiências profissionais estive comprometido com a garantia do direito à educação, especificamente, nos âmbitos da educação formal e da educação para o trabalho. Com isso, quero dizer que estou diante de uma pesquisa em que me engajo e me transformo cotidianamente.

## 1 INTRODUÇÃO

O projeto de pesquisa que apresentei no processo seletivo do Programa de Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH) da Universidade do Estado do Rio Janeiro (UERJ) em abril/2017 para ingresso no doutorado dialogava com a pesquisa que realizei no mestrado. Todavia, durante o cumprimento das disciplinas obrigatórias, eletivas e dos encontros com o grupo de pesquisa sob orientação da profa. Esther Arantes fui convocado a refletir e produzir com uma juventude que já me despertava curiosidade e inquietação quanto às suas estratégias de resistência de vida perante as práticas sociais: os jovens aprendizes.

Concomitantemente ao período do Doutorado, eu trabalhei como Técnico de Desenvolvimento Educacional (TDE) em duas escolas do Senac-SP, auxiliando no desenvolvimento de projetos educacionais e do Projeto Político Pedagógico (PPP), acompanhando aulas e ações formativas destinadas aos funcionários das duas escolas do Senac-SP. Grande parte da atuação do TDE está focada no trabalho com os jovens aprendizes que, no contexto das escolas do Senac-SP realizam a formação/educação profissional, ou seja, estavam na condição de educandos.

Por força de Lei, os Serviços Nacionais de Aprendizagem Profissional têm preferência na oferta dos programas de aprendizagem profissional. Dentre esses Serviços, são formadores de aprendizes: o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar), o Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (Senat) e o Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop). Vale destacar que, além da Aprendizagem Profissional, essas instituições geralmente atuam com outras modalidades e níveis educacionais, tais como cursos livres, técnicos, superiores, entre outros. Nesse sentido, foi-me oportuno pesquisar jovens aprendizes pois atuava como TDE em uma escola de aprendizagem profissional.

Como descreve Roberto Machado (1981) em *Ciência e saber: a trajetória da arqueologia de Michel Foucault*, ciência é processo, é devir e também descontinuidade. Nesse caminho não linear e cercado de acontecimentos políticos, econômicos, sociais e culturais que eclodiram no Brasil nos últimos quatro anos, principalmente, pelo enxugamento ou desmonte de algumas políticas e programas, o

que já era necessário, tornou-se ainda urgente: pesquisar sobre políticas públicas e formação humana.

Outro acontecimento que muito influenciou este trabalho e tem um capítulo dedicado a ele foi a pandemia propagada pelo novo coronavírus (sarscov-2)<sup>1</sup>, iniciada oficialmente em março de 2020. Vivenciamos com muita dor, restrições e milhares de mortes pela crise de saúde e humanitária, na qual, tivemos a frente um presidente da república que minimizou os mais de 632 mil brasileiros mortos (até o dia 09/02/2022). Presidente esse, que após as aprovações das vacinas contra o vírus rejeitou, inicialmente, a compra delas e por inúmeras vezes desqualificou a produção científica que pesquisava sobre o coronavírus e desenvolvia medicamentos e vacinas.

Contudo, os jovens que participaram desta pesquisa, ainda que afetados por perdas emocionais e financeiras/econômicas, como será descrito no trabalho, manifestaram estratégias criativas para falarem e cuidarem de si e do outro, para lidarem com o mundo do trabalho por vezes excludente. Enfim, resistiram com criatividade, arte e domínio técnico-científico. Com Foucault, podemos entender que a resistência é uma palavra-chave das dinâmicas de poder:

Veja que se não há resistência, não há relações de poder. Porque tudo seria simplesmente uma questão de obediência. A partir do momento que o indivíduo está em uma situação de não fazer o que quer, ele deve utilizar as relações de poder. A resistência vem em primeiro lugar, e ela permanece superior a todas as forças do processo, seu efeito obriga a mudarem as relações de poder. Eu penso que o termo “resistência” é a palavra mais importante, a palavra-chave dessa dinâmica. (FOUCAULT, 2004, p. 260).

As categorias do pensamento de Foucault se mostraram adequadas para analisar as relações de trabalho e de estudo vivenciadas pelos jovens por intermédio de uma Política Pública de caráter permanente, a Aprendizagem Profissional, Lei n. 10.097/2000.

Para Foucault, o poder é pensado como uma prática social produzida historicamente, heterogênea, mutável e díspar. Encontra-se por toda parte em relação flutuante, não sendo próprio de um indivíduo ou de uma instituição. Está na prática de ações das relações sociais.

---

<sup>1</sup> Os coronavírus são uma grande família de vírus comuns em muitas espécies diferentes de animais, incluindo camelos, gado, gatos e morcegos. Raramente, os coronavírus que infectam animais podem infectar pessoas, como exemplo do MERS-CoV e SARS-CoV. Recentemente, em dezembro de 2019, houve a transmissão de um novo coronavírus (SARS-CoV-2), o qual foi identificado em Wuhan na China e causou a COVID-19, sendo em seguida disseminada e transmitida de pessoa a pessoa.

A resistência para Foucault atua como força. É um modo de afetar e ser afetado, no qual a força é capaz de entrar em relações não previstas pelas estratégias que vigoram no campo e no corpo político. O poder que a vida tem de resistir, quando há poder que quer geri-la e esquadrihá-la, é associado à possibilidade de mudança que a vida pode alcançar quando resiste.

Portanto, resistir é antagônico a reagir. Resistência é produzir possibilidade de existência por meio de forças inéditas. Já reagir é resposta ao que o poder quer de nós. Nesse sentido, resistir é ato criador. É força do devir, da mudança, que aponta para o novo e engendram possibilidades de vida. Ao constatar que em Foucault as resistências são sempre mutáveis, elas se refazem segundo os poderes que querem vigorá-las. Significa dizer que, para o autor, as resistências em suas estratégias devem ser estudadas com base nos poderes e saberes, consequentemente, nas práticas sociais que se dão na atualidade. Para Foucault (1999), só há resistência onde é possível mudança.

Os jovens inscritos na Política Pública de AP vivenciam e constroem mais do que relações de estudo e trabalho, se constituem coletivamente e individualmente como sujeitos. Isso foge, sobretudo, do campo previsto e descrito à formação desses jovens. O espaço escolar é socialmente reconhecido como um lugar onde o homem se transforma, por conseguinte, transforma a sociedade. Nesse sentido, vale trazer o pensamento do educador Paulo Freire de que a escola é:

Lugar onde se faz amigos, [...] gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se conhece, se estima. [...] e a escola será cada vez melhor na medida em que cada um se comporte como colega, amigo, irmão. Nada de ser como o tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só. [...] numa escola assim vai ser fácil estudar, trabalhar, crescer, fazer amigos, educar-se, ser feliz<sup>2</sup>. (FREIRE, disponível no site do Instituto Paulo Freire).

Esta pesquisa se deu no cotidiano de duas escolas de educação profissional do Senac-SP em contato com educandos, educadores e demais funcionários dessas escolas. Posso afirmar que ela foi desenvolvida de maneira intensa, seja pelo tempo destinado à pesquisa de campo, pelos acontecimentos políticos, pela adaptação do ensino presencial para o remoto e pela crise de saúde e humanitária vivenciada durante esse percurso. E com tal intensidade pretendo lutar pelas políticas educacionais que objetivam a emancipação dos educandos e por justiça social.

---

<sup>2</sup> Poesia do educador Paulo Freire, disponível no site do Instituto Paulo Freire: [www.paulofreire.org.br](http://www.paulofreire.org.br)  
Acesso em: 06 de dez. de 2021

Desejava pesquisar sobre o meu cotidiano, sobre e sob a terra que piso, adubo, colho e, muitas vezes, também morro e renasço com os jovens, mas principalmente, no chão que produzo, onde acontece a Política Pública na prática. Pretendo explicitar o que emerge e o que se produz enquanto subjetivação de jovens que trabalham, estudam e vivenciam diversas dinâmicas na escola e na empresa.

Concomitantemente, estudei e investiguei acerca dos objetivos e da efetividade da Política Pública de Aprendizagem Profissional com intuito de trazer dados que apontassem outros caminhos para a concretização de seus objetivos (formação profissional e trabalho para jovens das camadas populares, potencializando o seu protagonismo e o desenvolvimento da autonomia) na prática.

Nesse íterim vivenciamos uma pandemia por conta do coronavírus, e a partir desse período (março/2020) houve mudança nas estratégias de pesquisa para se adaptar ao modo remoto. Há escritos dedicados a esse triste momento histórico que tanto impactou, além da saúde e da economia, o sistema educacional no mundo.

Vale ressaltar que as mudanças dessa pesquisa não prejudicaram o seu objetivo, ao contrário, possibilitaram pensar uma Política Pública de qualificação profissional na história do presente e manifestada com ênfase em tempos de crises econômica, política, social e cultural no discurso “de que trabalho é a salvação do país”.

Portanto, importou-me, enquanto pesquisador do tempo presente, caminhar pela terra fértil e também infértil prevista e destinada às políticas produzidas pelas pastas, Conselhos, Ministério e Secretarias dos que fazem e propõem os programas governamentais.

## 2 CAMINHOS METODOLÓGICOS: TRAÇANDO PERCURSOS

A pesquisa de campo baseou-se em participações e intervenções em duas escolas do Senac, ambas na capital de São Paulo (SP). Uma localizava-se na região central (encerrou suas atividades em 2020) e a outra, ainda existente, fica na região oeste da cidade. Ambas têm o mesmo corpo gestor – direção, supervisão educacional, coordenação pedagógica, administrativa, de secretaria, de biblioteca e de atendimento.

Minha atuação como TDE no Senac-SP me possibilitou contato frequente com educandos (jovens aprendizes) e educadores. Nesse caminho, após diálogo com a direção escolar (a mesma para as duas escolas) tive a autorização para durante os meus acompanhamentos semanais em aulas do PSAP pesquisar sobre o Programa, os jovens, os educadores e as práticas pedagógicas.

Todas as turmas as quais acompanhei aulas e ações pedagógicas tiveram ciência e concordaram com a participação na pesquisa, assim como, foram apresentados aos educandos e educadores os objetivos do trabalho.

Foram dedicados quase três anos aos acompanhamentos em aulas presenciais e remotas (durante o período de pandemia do coronavírus), em ações promovidas por turmas do Programa Senac de Aprendizagem Profissional (PSAP), em encontros com educadores e funcionários administrativos que se relacionam diretamente com os educandos. Conseqüentemente, os períodos finais desses anos foram dedicados à análise do contexto e da ambiência dos alunos e da instituição pesquisada.

Vale destacar que a Política Pública de qualificação profissional, a qual se incorpora a Aprendizagem Profissional, teve início no Brasil na década de 1940, antes da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). O contrato de aprendizagem profissional foi reconhecido em Lei no período do Estado Novo, no período conhecido como trabalhismo. Se deu por meio de decreto-lei no ano de 1942<sup>3</sup> e tratava especificamente da indústria. No ano de 1948 o comércio foi contemplado no instrumento legal. Desde aquele período, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) já tinham prioridade como espaços formativos dessa política. Portanto, esta pesquisa

---

<sup>3</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/Del4481.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4481.htm). Acesso em: 08 de fev. de 2021.

foi realizada em uma das escolas que tem como um de seus focos a formação de aprendizes para o trabalho no comércio.

Durante as minhas participações no PSAP a proposta foi a de compor o coletivo de alunos e educadores, como um integrante daqueles grupos interagindo com as propostas de atividades, escutando os aprendizes e realizando as ações. A ideia era a de entrar em contato real, agindo de maneira ativa em todos os aspectos das aulas.

Importante destacar que não participei das mais de 20 aulas com o mesmo grupo, pois a intervenção em diversas turmas pôde impulsionar o estudo sobre as juventudes na perspectiva da diversidade. Durante o ano de 2018 o acompanhamento esteve mais voltado para 2 turmas do PSAP. Assim que estas finalizaram o Programa, após 20 meses de curso, no ano de 2019, a pesquisa de campo transcorreu por outras turmas. Essa estratégia me permitiu ouvir, observar, interagir e dialogar com mais de 130 jovens.

Nesses momentos de pesquisa de campo, objetivei não só observar os tipos de relações estabelecidas entre os jovens e os docentes e os tipos de metodologias e atividades empregadas, outrossim, o ambiente educacional propício à aprendizagem dos educandos, a estrutura das salas de aula e os espaços de convivência, locais estes que fomentam interações sociais.

No primeiro ano dessa pesquisa, 2018, foi de suma importância analisar e interpretar documentos institucionais do Senac-SP em âmbitos nacional e estaduais, além de realizar pesquisas em documentos próprios das duas escolas. Tais documentos referem-se à proposta pedagógica, o regimento, o plano de curso, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e algumas orientações da instituição acerca do planejamento, da mediação, da avaliação e do trabalho educativo por projetos. Concomitantemente a esses estudos, investiguei fontes primárias no que concerne a Política Pública de qualificação profissional para adolescentes e jovens.

Ademais, ao iniciar o trabalho de campo, nos primeiros contatos com os jovens e educadores algumas categorias tiveram destaque por serem frequentes nos diálogos nas escolas, tais como: juventudes, protagonismo juvenil e pedagogia das competências. Nesse sentido, também se tornaram temáticas pesquisadas.

A base teórica utilizada e explicitada nos capítulos posteriores sustentaram as análises dos diversos contextos implicados neste trabalho: econômico, político, social, educacional, profissional, etário, identitário, entre outros. Não obstante, tais

autores também possibilitaram-me pensar novos caminhos para as práticas de trabalho e educação com as juventudes. A maioria dos autores referenciados nesta pesquisa atuam/atuaram ou pesquisam/pesquisaram aspectos do campo educacional, mais especificamente, nos âmbitos da educação para o trabalho e na educação como prática de liberdade e de autonomia.

A obra *Pedagogia dos sonhos possíveis* (2001), com textos do educador Paulo Freire e organizada por Ana Maria Freire, é um dos livros que embasa teoricamente a pesquisa e sustenta o pensamento sobre sonhar uma escola e o caráter libertário que pretendi incorporar na tese.

Este trabalho teve como análise central os indivíduos e suas produções nas relações sociais dentro da escola buscando identificar possibilidades pedagógicas para o desenvolvimento de competências, práticas e atitudes não previstas no desenho curricular do PSAP, tais como a liberdade, a criatividade, a inovação, as práticas democráticas, a arte e do protagonismo dos jovens.

Criatividade e inovação são conceitos e práticas discutidas nos capítulos que apresentam a pesquisa de campo. A ideia de protagonismo juvenil é explanada no capítulo acerca das juventudes e transcorre também em outros trechos. Já o conceito e a prática de democracia deste trabalho, baseia-se na concepção de cidadãos empoderados de seus direitos e deveres, não apenas relacionado ao sistema eleitoral por meio da representação popular em dois dos poderes estatais (Executivo e Legislativo), mas na prática de agentes históricos, políticos e sociais permanente no exercício democrático nos espaços cotidianos, tais como a escola e a empresa. Assembleias, Grêmios Estudantis, Sindicatos e Associações de Bairros podem fomentar os princípios democráticos, nos quais temas diversos são discutidos em coletividade. Em alguns trechos deste trabalho são relatadas práticas democráticas e que convocam o coletivo no espaço escolar.

Ao mesmo tempo, deparei-me com questões hierárquicas e disciplinares, impostas em diversos âmbitos institucionais. Tais controles, proibições, regras e ideias se penetram por meio de discursos, ora institucionalizados, ora através de sujeitos ocultos. No entanto, com força doutrinária a ponto de tornar-se uma verdade ou convicção:

[...] o que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra (fala); senão uma qualificação e uma fixação de papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes. (FOUCAULT, 1998, p. 44-45).

Trabalhei principalmente na investigação dos processos de subjetivação, ancoradas nos textos de Foucault, nos quais o autor analisa a subjetividade como fomento à liberdade e autonomia. Nesse sentido, articulei o pensamento foucaultiano às ideias freirianas, que compreendem uma educação como prática da liberdade.

A subjetivação passou a ser pensada por Foucault a partir de dois vetores: as práticas de assujeitamento e as práticas de si. O segundo vetor foi por ele explorado a partir da década de 1980 e se relaciona com uma atitude crítica em relação à governamentalidade<sup>4</sup>, tendo um caráter coletivo, institucional e político. Isso significa dizer que nas observações do trabalho de campo desta tese foi importante analisar a subjetivação sob esses dois vetores, a partir do que foi vivenciado nas relações sociais da escola.

Nesses momentos, pude revelar ações e discursos sobre e para os jovens que reforçam estereótipos sobre uma única forma de ser jovem, estudante e trabalhador no mundo contemporâneo, a fim de indicar atitudes que orientam práticas de assujeitamento, nas quais as possibilidades são limitantes e não necessariamente dialogam com o desejo real desses jovens. Enquanto que, também vivenciei momentos (a maior parte do trabalho de campo) que fomentaram uma ampliação do mundo e de suas possibilidades de ser e existir, com escolhas, alternativas, afetos e sentidos para e com os jovens, relacionados às práticas de si.

Interessava para Foucault “diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos se tornaram sujeitos” (FOUCAULT, 2004, p. 231). Para ele o sujeito não é uma substância, mas uma forma, sempre diversa, e conclui: “o que me interessa é, precisamente, a constituição histórica dessas diferentes formas de sujeito, em relação aos jogos de verdade” (FOUCAULT, 2004, p. 275). Nessa direção, também busquei observar e analisar os diferentes modos de subjetivação e intervir com reflexões, questionamentos e ações durante a pesquisa de campo. O campo foi vivenciado de maneira ativa e propositiva.

---

<sup>4</sup> Na aula do dia 01 de fevereiro de 1978, Foucault define governamentalidade como um, [...] conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os/aos(?) dispositivos de segurança.

Em um texto de 1984, Foucault define a subjetividade como “a maneira pela qual o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade, no qual se relaciona consigo mesmo” (FOUCAULT, 2004, p.236). Ainda naquela década, ele afirma que o papel das práticas de si é o de “mostrar às pessoas que elas são muito mais livres do que pensam” (2004, p. 295).

No entanto, se a subjetivação comporta um duplo vetor (assujeitamento e liberação), como podemos diferenciá-los? Foucault não nos apresenta um guia ou uma teoria final para tal resposta. Outrossim, refletiu que é na prática de si que nos tornamos diferentes do que éramos antes. Surge então uma questão: isso significa dizer que qualquer mudança realiza uma subjetivação autônoma? Como diferenciar na escola os discursos, regras e panópticos que assujeitem os alunos daqueles mecanismos que produzem autonomia, ainda que seja por meio das estratégias de resistência ou contraconduta?

Foucault concebe a ideia de contraconduta como uma maneira de lutar contra as estratégias para conduzir nossas vidas em uma determinada direção. Na prática, é seguir em outra direção, não parar ou aceitar de maneira passiva, trata-se de uma convicção por meio do conhecimento e cuidado de si para guiar-se em outro caminho.

A contraconduta é uma ação desviante, não resiste no mesmo local ou apenas expressa a sua verdade. Ela pode resistir e expressar. Não obstante, ela muda a rota, é capaz de criar outro mundo ou sentido de mundo para si. Não se conforma ou se acomoda na conduta dos outros para definir a si.

No decorrer de três anos do trabalho de campo todas as atividades tiveram registro em um diário de campo, onde anotei as condições físicas e materiais, as percepções gestuais, os movimentos, falas dos indivíduos, e as relações entre os aprendizes e os funcionários da escola por tratar-se de:

[...] um documento pessoal-profissional no qual o estudante/profissional fundamenta o conhecimento teórico e prático, relacionando com a realidade vivenciada no cotidiano profissional, através do relato de suas experiências e sua participação na vida social (LEWGOY, SCAVONI, 2002, p.63).

Ao entrar em contato com o diário de campo, escrito no período entre março de 2018 a março de 2021, houve a preocupação em não demarcar os sujeitos individualmente.

[...] O diário de campo consiste em um instrumento capaz de possibilitar o exercício acadêmico na busca da identidade profissional à medida que através de aproximações sucessivas e críticas, pode-se realizar uma reflexão da ação profissional cotidiana, revendo seus limites e desafios. É

um documento que apresenta um caráter descritivo – analítico, investigativo e de sínteses cada vez mais provisórias e reflexivas. O diário consiste em uma fonte inesgotável de construção e reconstrução do conhecimento profissional e do agir de registros quantitativos e qualitativos [...]. (LEWGOY, ARRUDA, 2004, p123-124).

O intento do diário de campo para esta pesquisa foi o de registrar o que emergia nas vozes, nos corpos, e nas relações de poder e saber vivenciadas nos espaços físicos e em seus dispositivos, dialogando com o que prevê os documentos institucionais do Senac-SP e a Política Pública de caráter permanente de AP.

Foi por intermédio da escrita no diário de campo que pude encontrar brechas naquilo que eu julgava ser totalizante. Perceber uma fala que destoava, uma ação que subvertia uma prática de assujeitamento e ou até mesmo um silêncio que produzia esvaziamento foram fundamentais para a desnaturalização do meu próprio olhar. Estudar sobre o meu local de trabalho e as pessoas que o vivenciam me fizeram estudar práticas, discursos e relações que se instauravam na escola. Refleti sobre verdades e, principalmente, sobre obviedades e imaginários sociais, que na prática por meio da análise de implicação, pude perceber que não eram totalizantes como antes imaginava ser.

Ao vivenciar o trabalho de campo e perceber movimentos de aprendizes para me integrar no grupo e, principalmente, para construir um espaço comum, pude entender que estávamos vivenciando uma prática de pesquisa-intervenção, com algumas características de uma cartografia social. A pesquisa-intervenção consiste em uma tendência de pesquisas participativas que busca investigar a vida de coletividades no âmbito de sua diversidade qualitativa, assumindo uma intervenção de caráter socioanalítico (AGUIAR, 2001).

Inspirado e orientado pela cartografia social durante a pesquisa-intervenção pude traçar um plano comum garantindo o caráter participativo da pesquisa, sem deixar de dar evidência no que concerne ao protagonismo dos sujeitos. Isso significa dizer que, nos momentos vivenciados e na experiência com jovens e educadores era importante que criássemos um ambiente seguro que acolhesse e destacasse a diversidade. Esse era um dos compromissos metodológicos da pesquisa de campo.

Não obstante, a instauração desses compromissos com a participação, com o engajamento, com a intervenção e com a diversidade na pesquisa de campo me auxiliaram com as questões centrais desta tese: pesquisar e analisar em quais espaços, momentos, atividades e ações são desenvolvidas as competências

relacionadas à criatividade, à inovação, à arte, ao protagonismo juvenil? Como tais temáticas emergem no cotidiano de uma escola de educação profissional?

A cartografia é um método de investigação que não busca traduzir o que já estaria dado como natureza ou preexistente. Nesse caminho, fez-se necessário não cair em armadilhas de categorizar os participantes como *jovens aprendizes*, no sentido figurado e estereotipado do que esse termo pode produzir no ambiente escolar. Haja vista que são jovens, estudantes, trabalhadores, habitam diversos contextos e espaços da cidade, têm diferentes aspirações e processos de subjetivações individuais e coletivas.

Tendo como pressuposto que o ato de conhecer é criador da realidade, a aproximação com os grupos de jovens e educadores me desvinculava, cada vez mais da representação e dos arquétipos acerca da juventude e da ideia de *jovem aprendiz*, como única forma de ser jovem e aprendiz. De acordo com Maturana e Varela (1990), “todo ato de conhecer traz um mundo às mãos, [...] todo fazer é conhecer, todo conhecer é fazer”.

Os pressupostos do método cartográfico, especificamente aqueles desenvolvidos por autores como o psicólogo e professor da Universidade Federal Fluminense (UFF), Eduardo Passos (2009), a psicóloga e professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Virgínia Kastrup (2009) e Lílíana Escóssia (2009), psicóloga e professora da Universidade Federal do Sergipe (UFS), por meio de suas reflexões e experiências acerca da cartografia, embasaram, em grande parte, os aspectos metodológicos deste trabalho.

O conceito de cartografia, cunhado pelos filósofos franceses Gilles Deleuze e Félix Guattari (1996), e incorporados nos trabalhos dos autores citados anteriormente, apontam possibilidades para a constituição de uma atitude, um *ethos* de pesquisa com múltiplas entradas (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009, p. 10).

Para Deleuze e Guattari (1996), fazer a cartografia é a arte de construir um mapa sempre inacabado, aberto, conectável, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Essas características me indicaram um caminho não linear à pesquisa. Apesar dela ter uma questão central, foi no percurso da pesquisa de campo que pude escolher (ou ser escolhido) para participar de outras ações, atividades e aulas.

A cartografia, de acordo com esses autores, corresponde aos anseios de investigações que têm por objetivo o acompanhamento de percursos, de implicações

em processos de produção e conexão de redes (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009).

Ainda nos meus primeiros acompanhamentos no campo, o desejo de pôr em análise as linhas de forças que constituem as práticas escolares foi se sobrepondo à intenção de tomar as minhas primeiras hipóteses acerca do protagonismo juvenil e dos discursos que se instauram ao redor dele. A leitura e a tradução das práticas por dentro de suas múltiplas determinações foram se transmutando.

Nesse sentido, o começo do caminho da pesquisa estava sendo construído – traçando percursos, escolhendo rotas, intervindo e inventando caminhos junto dos jovens e dos educadores. Foucault (2004) inspirou esse percurso no que tange a análise do poder em suas extremidades, sua aplicação no cotidiano escolar, suas formas e seus locais.

A cartografia social por meio de mapas sociais expressa a realidade de populações específicas. Neste caso, a pesquisa buscou utilizar características da cartografia a fim de pesquisar as realidades de jovens aprendizes que formam um grupo social específico no ambiente educacional em momentos de práticas pedagógicas que visam à democracia, o protagonismo, à criatividade, à arte e a inovação.

Importante destacar que tal metodologia também pode ser usada como instrumento de defesa das comunidades estudadas e deve ser elaborada com a participação das pessoas envolvidas nesse território. É um mapeamento feito de forma participativa.

A Política Pública de aprendizagem profissional é uma ação afirmativa e, por vezes, discutida sobre a sua efetividade, perda de direitos e inclusive a sua continuidade. Portanto, esta tese reafirma tal política como de suma importância para as juventudes, principalmente, a economicamente pobre. Sem delongas, há espaço para melhorias e necessidade de articulação entre teoria e prática, além do constante resgate no que concerne ao seu objetivo e garantia de direitos.

A cartografia social, de maneira crítica e participativa, trabalha com a caracterização espacial de territórios de interesses socioambiental, econômico e cultural, que estão em disputa. O mapa social não tem, necessariamente, informações técnicas. No entanto, mostra o cotidiano de uma determinada comunidade buscando a transformação social. Ela fundamenta-se na investigação-ação-participativa. Tal metodologia privilegia a construção do conhecimento popular,

simbólico e cultural elaborado sob os preceitos da coletividade onde os diferentes grupos sociais expressam seus anseios e desejos.

A compreensão das observações – regras do espaço escolar, legislações da AP, possibilidade de ser, criar e vivenciar - foi uma diretriz metodológica. Com isso, digo que para além das falas e dos movimentos, foi relevante analisar os planos de forças inseridos nos ambientes educacionais, nos documentos que orientam as práticas pedagógicas, nos discursos e gestos que certamente refletem relações de poder e saber.

Durante esta pesquisa o embate entre planos de forças foi recorrente. Forças oriundas de um currículo escolar previsto para produzir conhecimentos, forças procedentes da empresa que almeja a formação de um trabalhador específico para responder demandas de um posto de trabalho, forças vindas da escola e das relações que ela produz com os seus atores sociais, forças externas providas das condições concretas e materiais das vidas dos jovens. Todas essas forças podem resultar em práticas de si ou de assujeitamentos.

O modo como a participação é conduzida é o que permite que a participação na pesquisa se faça por meio do protagonismo dos sujeitos e não necessariamente pela presença de diversos atores a quem “damos vozes”. De acordo com Kastrup (2009) trata-se de uma pesquisa com. A participação é oriunda da experiência de pertencimento e por parte do pesquisador, engajamento. É também necessário que os participantes queiram se engajar.

Nesse caminho, ao transcrever algumas frases dos aprendizes tive o rigor e o cuidado em não ser indiferente às diferenças, ao mesmo tempo, não as tomar como coisas exóticas (JULLIEN, 2009). Traduzir o que observei no campo é entrar em contato com a dimensão afetiva, intensiva, intuída e não verbal do texto. Na maioria das vezes, me senti parte de um grupo com os educandos e os educadores. Isso muito se relaciona com a forma que me coloquei, pelo espaço que me foi dado, pelo acolhimento e pela abertura que os educandos, os educadores e eu tivemos para nos afetarmos. Caso contrário, incorria no risco de ser um pesquisador que observava as aulas ou um funcionário do Senac-SP que as acompanhava. Eu não estava como uma coisa nem como outra, ali, eu estava enquanto um pesquisador e funcionário do Senac-SP, no entanto com caráter participativo, fazendo parte daquele corpo, daquele grupo.

Nos três anos dedicados ao campo vivenciei intervalos, momentos mais dedicados à leitura e aos estudos teóricos, além de encontros com o grupo de pesquisa sob orientação da profa. Esther Arantes. Esses intervalos da pesquisa de campo para estudos coletivos e análises teóricas com outros orientandos possibilitaram-me refletir sobre possíveis interpretações e hipóteses, já que pesquisava sobre meu cotidiano profissional repleto de apelos corporativos e discursos institucionalizados.

Os jovens que participaram desta pesquisa modificaram, com apoio e problematização de diversos atores sociais, alguns aspectos, espaços e práticas das escolas, como serão apresentados nos capítulos posteriores. No entanto, não tiveram diretamente envolvimento e acesso ao conteúdo textual desta tese. A cartografia se deu na abordagem do trabalho de campo, não no desenvolvimento da tese, como um todo.

Foi a partir dessas convocações, feitas por aquilo que emergiu do próprio campo vivo, que se teceram as observações, os detalhes e as análises dos próximos capítulos desta tese.

### 3 JUVENTUDES: PROTAGONISMO, DIVERSIDADE E SUBJETIVAÇÕES

Incursos na prática social, conseqüentemente, nas relações de poder, estão os jovens inscritos na Política Pública de trabalho e educação referida nesta pesquisa. Os indivíduos desta pesquisa são jovens, portanto, juventude é uma categoria analisada.

Defendo a perspectiva de juventudes<sup>5</sup>, assumindo o compromisso em qualificar as singularidades e as pluralidades do que é ser jovem em diferentes contextos políticos, econômicos, sociais e culturais. O ponto de atenção aqui apresenta uma urgência; a de construir noções de juventudes na perspectiva da diversidade. Ancorado no pensamento de Dayrell (2007), explico que aspectos socioeconômicos acabam por determinar algumas condições juvenis:

[...] é importante situar o lugar social desses jovens, o que vai determinar, em parte, os limites e as possibilidades com os quais constroem uma determinada condição juvenil. Podemos constatar que a vivência da juventude nas camadas populares é dura e difícil: os jovens enfrentam desafios consideráveis. Ao lado da sua condição como jovens, alia-se a da pobreza, numa dupla condição que interfere diretamente na trajetória de vida e nas possibilidades e sentidos que assumem a vivência juvenil. Um grande desafio cotidiano é a garantia da própria sobrevivência, numa tensão constante entre a busca de gratificação imediata e um possível projeto de futuro. (DAYRELL, 2007, p. 1108).

Todas as transformações no modo de vida na contemporaneidade influenciam no que é ser adolescente, de 12 a 17 anos<sup>6</sup>, ou jovem, de 15 aos 29 anos<sup>7</sup>. Tais marcos de idade estão em conformidade com as legislações brasileiras. Aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos norteiam e auxiliam nas noções de juventudes perante o contexto histórico.

Construir uma noção de juventude na perspectiva da diversidade implica, em primeiro lugar, considerá-la não mais presa a critérios rígidos, mas sim como parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social. Significa não entender a juventude como uma etapa com um fim predeterminado, muito menos como um momento de preparação que será superado com o chegar da vida adulta. (DAYRELL, 2003, p. 41).

Para Dayrell (2003) essa fase não pode ser entendida e vivenciada como uma preparação para *ser adulto*. Para além das mudanças físicas nos corpos dos jovens,

---

<sup>5</sup> Juventudes no plural, pelo entendimento de que existem diversas formas e maneiras de ser jovem. Não existe o(a) jovem, existem os(as) jovens.

<sup>6</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 06 de fev. de 2022.

<sup>7</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20112014/2013/lei/l12852.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2013/lei/l12852.htm). Acesso em: 06 de fev. de 2022.

tão demarcadas em estereótipos televisivos, ela também compreende momentos de angústia, de medo, de rebeldia, de força, de dúvidas, entre outros sentimentos. Corroborando com essa ideia, em uma perspectiva da adolescência como construção social, o pensamento de Bock:

A adolescência não é vista aqui como uma fase natural do desenvolvimento e uma etapa natural entre a vida adulta e a infância. A adolescência é vista como uma construção social com repercussões na subjetividade e no desenvolvimento do homem moderno e não como um período natural do desenvolvimento. É um momento significado, interpretado e construído pelos homens. Estão associadas a ela marcas do desenvolvimento do corpo. Essas marcas constituem também a adolescência enquanto fenômeno social, mas o fato de existirem enquanto marcas do corpo não deve fazer da adolescência um fato natural. (BOCK, 2007, p. 68).

Acrescenta-se a pressão imposta pelo imaginário e pela representação social do que um jovem deve ou não fazer. Quando há uma expectativa, sobretudo, por parte dos educadores e familiares, do que o jovem deve ser ou fazer, pode-se abrir um vácuo nos sentidos do jovem sobre si, sobre os seus desejos e suas vontades. Pode gerar como resposta uma busca do jovem em reproduzir o que as pressões externas projetam. Nesse sentido, seus desejos e anseios individuais tendem a não serem respeitados.

A perspectiva sócio-histórica, da qual compartilha esta pesquisa e parte dos autores referenciados nela, baseia-se na tentativa de superar os reducionismos das concepções empiristas e idealistas. Importa, sob essa ótica, encontrar métodos de estudar e reconhecer o indivíduo enquanto ser biológico e ser social, comportando corpo e mente, integrante e participante ativo do processo histórico.

Atualmente, abordam-se novos modos de ser e estar no mundo que se revelam em uma diversidade de padrões de conduta, linguagem, tipos de convivência e relação com o mundo físico e social. Não obstante, ainda que sejamos indivíduos singulares, há um conjunto de aprendizado de controles sobre o corpo que ocorre desde o início do processo de socialização, ainda quando somos crianças e que se estende à adolescência e à vida adulta.

Um aspecto importante dessa aprendizagem é o cuidado de si com ritos e hábitos. Por exemplo, no aprendizado para adolescentes há uma insistência em cuidados específicos de higiene no período da menstruação, embora o governo atual tenha negado disponibilizar verba para a compra de absorventes para

estudantes e mulheres pobres<sup>8</sup>. Na vida adulta, alguns trabalhadores de empresas mais modernas podem ser encontrados na academia, correndo em área externa ou praticando ginástica no pátio da empresa, tais atividades justificam-se pela ideia de que é preciso manter o corpo em forma, garantir a saúde, não manter uma vida sedentária. Vale destacar que tal recorte não é incorporado no cotidiano de trabalho da população pobre.

Com isso, podemos refletir que a escola Senac-SP não forma os adolescentes e jovens apenas para as ocupações descritas na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), mas também para o cuidado de si, para as relações sociais dos jovens com a escola, com as empresas e com os colegas. A escola acaba por reforçar tais aprendizados sobre controles do corpo e cuidados de si.

Para além dos cuidados pessoais, ressalta-se também que se forma para e na cidadania, já que os jovens estão exercendo-a durante todo o período do PSAP. Pode-se considerar que uma grande contribuição da política pública de AP situa-se no seu foco central: formar para o trabalho e para a cidadania, no trabalho e na escola, espaços diferentes e, por vezes, contraditórios.

A maioria dos aprendizes que compuseram esta pesquisa vivenciavam a adolescência. Esse período entre 12 e 17 anos pode ser considerado grande por suas múltiplas experiências corporais, de estudo, de trabalho, de relações sociais, amorosas, sexuais e de autoconhecimento.

Grande parte deles mora em regiões periféricas da capital ou em cidades próximas (região metropolitana de São Paulo). Poucos moram na área central da capital. A maioria dos jovens já concluiu o ensino médio e pouquíssimos cursam o ensino superior em concomitância com o PSAP. Pode-se inferir que economicamente, a maioria dos aprendizes compõem as classes C (de 4 a 10 salários mínimos) e D (de 2 a 4 salários mínimos). Essas informações foram extraídas de documentos que os educadores desenvolvem logo nas primeiras aulas após alguns diálogos com os jovens com intuito de conhecerem um pouco melhor seus alunos.

Bock (2007) nos lembra que a adolescência sofre com a pressão exercida pela sociedade atual, que impõe moratória ao adolescente pela dificuldade e demora

---

<sup>8</sup> Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/10/07/bolsonaro-veta-distribuicao-de-absorventes-a-estudantes-e-mulheres-pobres>. Acesso em: 08 de fev. de 2022.

para ingressar no mundo do trabalho. Tais pressões se dão diferentemente para os adolescentes de classes sociais distintas. A maioria dos jovens pobres não têm outra escolha a não ser buscar e aceitar “qualquer emprego” ainda que seja em condições precárias de trabalho.

O trabalho ficou mais sofisticado e tecnológico, passando a exigir contínua formação escolar. O desemprego crônico/estrutural da sociedade capitalista é outro fator que retardou o ingresso dos jovens no mundo do trabalho, com isso, aumentou-se o período dos jovens buscando formação na escola.

Se inscreve, praticamente como atividade obrigatória para a juventude economicamente pobre a formação para o emprego durante o período escolar. Nesse campo, entre o imaginário social de que o estudo insere/garante emprego, a educação profissional imposta socialmente à população pobre como possibilidade de ascensão social e os sentidos na produção de vida do jovem são alguns dos intentos desta pesquisa.

Encorajamentos e impulsos internos e externos influenciam à vida social dos jovens, inclusive, à inserção no trabalho. A partir dessa perspectiva, infere-se que há múltiplas maneiras de se subjetivar no decorrer da história, em que o sujeito pode fixar, manter ou transformar sua identidade (FOUCAULT, 1997).

Esta pesquisa foi surpreendida por acontecimentos não previstos, tais como a arte por intermédio da poesia, o teatro, a música na vida escolar dos jovens, pelas noções e práticas dos jovens sobre cuidado de si e do outro e pelos projetos desenvolvidos pelos aprendizes. Além disso, a crise de saúde propagada pelo novo coronavírus provocou um profundo desvio de rota. Todos esses movimentos evidenciaram nas juventudes uma potência criativa e afetiva.

No que concerne à noção de subjetividade, esta tese ancora-se no horizonte teórico dos autores Foucault e Deleuze. A materialidade do conceito de produção da subjetividade tende a ser fortalecida pela noção de *subjetivação* (FOUCAULT, 1999; Deleuze, 1992). Subjetivação, para Foucault e Deleuze, antecede os conceitos de *formas, modos e processos*, anunciando-a como inacabada, contínua (PRATA, 2005).

Todos os modos de subjetivação são históricos e constituídos em práticas sociais. No contexto do PSPA algumas relações sociais podem cercear a prática do *protagonismo juvenil*, prevista no plano de curso do PSAP e que será discutido à

frente. Vale destacar que o conceito de protagonismo juvenil dialoga com o que prevê o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990):

Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:  
 I – ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;  
 II – opinião e expressão;  
 III – crença e culto religioso;  
 IV – brincar, praticar esportes e divertir-se;  
 V – participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;  
 VI – participar da vida política, na forma da lei;  
 VII – buscar refúgio, auxílio e orientação. (BRASIL, 1990, art. 16)

Outrossim, vê-se que o discurso legal do ECA incorpora por meio de uma intertextualidade implícita a concepção de protagonismo juvenil de Costa (2007), educador mineiro que participou da criação e aprovação do ECA e militou em movimentos sociais a favor da juventude. Para corroborar com o afirmado, traz-se o pensamento de Costa de que:

Protagonismo juvenil é a participação do adolescente em atividades que extrapolam os âmbitos de seus interesses individuais e familiares e que podem ter como espaço a escola, os diversos âmbitos da vida comunitária; igrejas, clubes, associações e até mesmo a sociedade em sentido mais amplo, através de campanhas, movimentos e outras formas de mobilização que transcendem os limites de seu entorno sócio comunitário. (COSTA, 2001, p. 90).

Vê-se que na Lei, nos documentos do Senac-SP e nos escritos de Costa (2001) estão presentes a concepção de adolescente e jovem como ser inacabado, que se constitui ao longo de sua existência com possibilidade de se fazer e refazer, criar e recriar (FREIRE, 1983).

Faz sentido que educadores, pensadores, antropólogos, cientistas sociais, entre outros, fomentem e contribuam para o conceito de protagonismo juvenil. Contudo, podem-se praticar leituras e interpretações equivocadas quando essa construção não incorpora a participação dos jovens sobre o que é ou sobre o que pode ser o protagonismo juvenil.

Esta é uma afirmação que oferece pontos fundamentais para delinear esta pesquisa, de não cair em armadilhas de sobrepor-se aos jovens. Com isso, abrindo-se para as pistas de como os jovens aprendizes tornam-se continuamente inacabados e constroem-se individual e coletivamente como protagonistas. Para Bock (2007):

O jovem não é algo “por natureza”. Como parceiro social está ali, com suas características interpretadas nessas relações, o modelo para sua construção pessoal. Construídas as significações sociais, os jovens têm então a referência para a construção de sua identidade e os elementos para a conversão do social em individual. (BOCK, 2007, p. 68).

Como apresenta Bock, o jovem estabelece parcerias sociais que auxiliam na construção de sua identidade, por conseguinte, no seu devir protagonista. No caso das duas escolas pesquisadas, a afirmação de fomentar o protagonismo juvenil está em seus documentos oficiais, no discurso e na prática social.

O contato com os colegas, professores, coordenadores, diretores e demais funcionários atravessa e modifica frequentemente as constituições pessoais dos aprendizes. O ambiente educativo é um espaço onde afeta-se e é constantemente afetado. Para tanto, como trouxe Costa (2007), além de condições, às escolas que tendem a fomentar o protagonismo juvenil devem propiciar espaços para que ações de ordem da liberdade, da autonomia e da descoberta possam acontecer:

O Protagonismo Juvenil, enquanto modalidade de ação educativa, é a criação de espaços e condições capazes de possibilitar aos jovens envolver-se em atividades direcionadas à solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso. (COSTA, 2007, p 10).

E por que não, a inserção dos jovens também na construção dos espaços que eles convivem, tal como a escola? Paulo Freire (2001) abordou o sonho de mudar a cara da escola. O sonho de democratizá-la, de superar o seu elitismo autoritário, o que só pode ser feito democraticamente (2000), corroborando com a prática da participação juvenil.

Do ponto de vista teórico e epistemológico, nesta pesquisa, tem-se como referência nas discussões e reflexões acerca das temáticas juventudes, educação e trabalho autores como Ana Maria Mercês Bock (2007), psicóloga e professora da PUC-SP, Antonio Carlos Gomes da Costa (2001), pedagogo e o cientista social e o professor aposentado da UFMG, Juarez Dayrell (1996).

Segundo Bock (2007) todas as transformações na organização social, inclui-se aqui o desenvolvimento de novas tecnologias e ciências da informação, impulsionam o retardamento do ingresso de jovens no mundo do trabalho. Para a autora:

A adolescência se refere, assim, a esse período de latência social constituída a partir da sociedade capitalista gerada por questões de ingresso no mercado de trabalho e extensão do período escolar, da necessidade do preparo técnico. Essas questões sociais e históricas vão constituindo uma fase de afastamento do trabalho e o preparo para a vida adulta. As marcas do corpo, as possibilidades na relação com os adultos vão sendo pinçadas para a construção das significações. (BOCK, 2007, p. 68).

Contraditoriamente, no Brasil desde a promulgação da primeira lei direcionada à infância e à adolescência<sup>9</sup>, o foco na contenção, internação, no controle social dos jovens tiveram como práticas o trabalho e o ensino e a aprendizagem na perspectiva do emprego como salvação e processo que dignifica o ser humano. Vale salientar que essas políticas eram dirigidas a jovens pobres, recortando assim, a classe social que deve ser destinada o quanto antes ao emprego.

Ainda que as leis mais recentes tragam outras perspectivas, a questão do trabalho é central e fortificada, pois o que vemos em grande parte das políticas públicas e programas sociais é o foco na profissionalização visando uma rápida inserção no emprego. O chamado dualismo da educação expresso na diferenciação entre “o ensino que, aligeirado e profissionalizante, é reservado aos filhos das classes trabalhadoras, e a formação para o trabalho intelectual destinado às elites dirigentes” (FRIGOTTO, 2007; RAMOS, 2001).

Contudo, as novas dinâmicas do mundo do trabalho como as exigências por qualificação, por experiências anteriores e a complexidade do fazer profissional com o avanço das novas tecnologias dificultam o ingresso no emprego, principalmente para os jovens que não tiveram acesso a conhecimentos e habilidades com ferramentas tecnológicas e uma formação de nível superior.

Com isso, as políticas públicas para a população pobre, independente da eficácia, fomentam o emprego por configurações diversas, tais como: terceirização, precarização, regime de CLT<sup>10</sup>, autônoma, escravagista, relações servo-contratuais, entre outras que já existiram ou existem. Tais configurações de trabalho promovem relações sociais dos jovens trabalhadores com colegas de trabalho, com clientes, com os seus superiores e com as próprias condições do ambiente profissional:

[...] entendemos a juventude como parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem especificidades que marcam a vida de cada um. A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se

---

<sup>9</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm) Acesso em: 10 de dez. de 2021.

<sup>10</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Decreto-Lei/Del5452.htm6](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/Del5452.htm6). Acesso em: 10 de dez. de 2021.

desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona. (DAYRELL, 2003, p. 42).

Historicamente, as políticas públicas e as elites modernizaram-se, entretanto, sem se distanciar do conservadorismo como explicita Vera Malagutti:

Como a transição para o capitalismo no Brasil não destituiu a elite agrária, a modernização se dá "pelo alto", pela via conservadora. Sobrevivem intactos até hoje a despersonalização legal das massas negras e pobres urbanas e o desprezo pelo trabalho manual no coração das nossas elites (MALAGUTI, 2003, p.38).

Essas configurações de trabalho e as situações às quais estão expostos os trabalhadores implicam nos seus modos de vida, em suas redes de afetos, suas possibilidades de ser, de vestir, de expressar, de criar, de prazer que são capturadas pela lógica econômica vigente. E este foi um dos meus interesses enquanto pesquisador, sobretudo, o de refletir e analisar sobre os sentidos e os significados que a educação para o trabalho pode produzir, para além das competências previstas nos documentos curriculares.

Os jovens inscritos nessa política pública têm entre 14 e 24 anos, e necessitam estar regularmente matriculados no Programa de Aprendizagem de Comércio de Bens, Serviços e Turismo. O empregador do jovem é quem solicita a matrícula dos aprendizes na escola Senac-SP. Portanto, a motivação extrínseca<sup>11</sup> para a realização do curso na escola Senac-SP é o trabalho, nesse caso, o contrato de trabalho remunerado como jovem aprendiz.

Para dar mais embasamento sobre o PSAP apresentarei algumas informações sobre os conceitos de aprendizagem e de trabalho avante à Política Pública de qualificação profissional de caráter permanente. Faz-se também importante destacar a atuação e a dimensão do PSAP e de como este se dá na prática pedagógica dessas duas escolas do Senac-SP. Portanto, abordarei a seguir, algumas diretrizes, documentos e objetivos da instituição educacional.

---

<sup>11</sup> Na motivação extrínseca, o controle da conduta é decisivamente influenciado pelo meio exterior, não sendo os fatores motivacionais inerentes nem ao sujeito nem à tarefa, mas simplesmente o resultado da interação entre ambos.

#### 4 A POLÍTICA PÚBLICA DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL: CARACTERÍSTICAS CENTRAIS

O termo *Aprendizagem* é utilizado em diferentes âmbitos: i. no mundo da educação pode ser entendido como o ato ou efeito de aprender, ou a experiência de quem aprendeu; ii. no mundo do trabalho remete-se a uma política pública de inserção de adolescentes e jovens no primeiro emprego. Em razão disso, no Senac-SP entende-se a Aprendizagem como programa por ser uma modalidade educacional vinculada e fomentada por intermédio de uma política pública.

Aprendizagem Profissional (AP), na qual o Senac-SP atua com a *formação para o trabalho* em concomitância com a *formação em trabalho* na empresa, faz parte de uma política pública de caráter permanente que reúne a qualificação e a inserção em uma única ação.

A AP se incorpora à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) pois implica nos programas dos cursos as dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia organizada por eixos tecnológicos e pelo Catálogo Brasileiro de Ocupações (CBO):

Art. 2º A Educação Profissional e Tecnológica é modalidade educacional que perpassa todos os níveis da educação nacional, integrada às demais modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, organizada por eixos tecnológicos, em consonância com a estrutura sócio ocupacional do trabalho e as exigências da formação profissional nos diferentes níveis de desenvolvimento, observadas as leis e normas vigentes. (Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, 2021, art. 2).

A EPT é uma modalidade educacional prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que contribui na preparação de jovens e estudantes para o mercado de trabalho. Abrange cursos de qualificação profissional, habilitação técnica, graduação tecnológica e de pós-graduação, além de prever a integração dos diferentes níveis e modalidades da educação com as dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.

Nesse caminho, a aprendizagem profissional envolve, necessariamente, inserção das juventudes no mundo do trabalho articulada à conclusão da educação básica e à formação profissional. Portanto, a EPT, que tem na sua natureza a articulação entre ensino teórico e experiência prática no mundo do trabalho, está presente na prática da aprendizagem profissional.

Destaca-se que as escolas do Sistema S<sup>12</sup> (dentre elas o Senac), que surgiram na década de 1940, são grandes impulsionadoras da EPT, principalmente no que concerne ao ensino comercial e industrial.

A política que sustenta a atuação do Senac-SP com jovens aprendizes é determinada pela Lei n. 10.097/2000, regulamentada pelo Decreto n. 5.598/2005, que estabelece a obrigatoriedade de empresas de médio e grande porte contratarem aprendizes entre 14 e 24 anos. A contratação de aprendizes é facultada a micro e pequenas empresas, e também vem sendo ampliada em alguns órgãos da administração direta com base nas mesmas premissas legais. Por esse ângulo, se configura como uma ação afirmativa social.

De acordo com os dados mais atuais da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS), em dezembro de 2019, o total de aprendizes de 14 a 24 anos contratados no país era de 455.741 mil. Vale destacar que em razão da pandemia de covid-19, entre abril e novembro de 2020, o Brasil fechou 86.731 vagas de trabalho para jovens aprendizes<sup>13</sup>. Esse número varia não somente por conta da pandemia, mas também motivado pelo término dos contratos. Ressalta-se que essa diminuição foi o maior recorde negativo em toda a série histórica da Lei de aprendizagem. Uma situação emergencial, pois o Governo Federal promoveu poucas políticas de proteção aos direitos destes trabalhadores, em suma, de famílias de baixa renda.

De acordo com dados oficiais do Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED)<sup>14</sup> o valor médio do salário de um jovem aprendizes é o de R\$ 711,55 por 24 horas semanais, maior que o valor do auxílio emergencial (a parcela mais alta foi no valor de R\$ 600,00) concedido pelo Governo Federal destinado aos trabalhadores informais, microempreendedores individuais), autônomos e desempregados para fornecer proteção emergencial no período de enfrentamento à crise causada pela pandemia do coronavírus. Por possuírem contrato de aprendizagem e registro em carteira de trabalho, os aprendizes não

---

<sup>12</sup> Termo que define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fonte: Agência Senado. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s>. Acesso em: 03 de mar. de 2022.

<sup>13</sup> Disponível em: <https://observatorio3setor.org.br/noticias/pandemia-prejudica-o-emprego-formal-de-jovens-de-baixa-renda/> Acesso em: 03 de mar. de 2022.

<sup>14</sup> As informações relacionadas ao Novo CAGED podem ser verificadas no link: <http://pdet.mte.gov.br/novo-caged> Acesso em: 03 de mar. de 2022.

tiveram direito ao auxílio emergencial<sup>15</sup>, pois não se enquadram nas categorias aceitas pela Lei. Isso significa dizer que famílias de jovens aprendizes podem ter sido impactadas por uma diminuição na renda, visto que o número de desempregados cresceu durante a pandemia (2020 e 2021).

Para se ter um comparativo no contexto da Aprendizagem Profissional, segue uma tabela com saldo de admitidos e desligados às vagas de aprendizes entre os anos de 2006 e 2020:

**Tabela 1** – Aprendizizes admitidos e desligados.

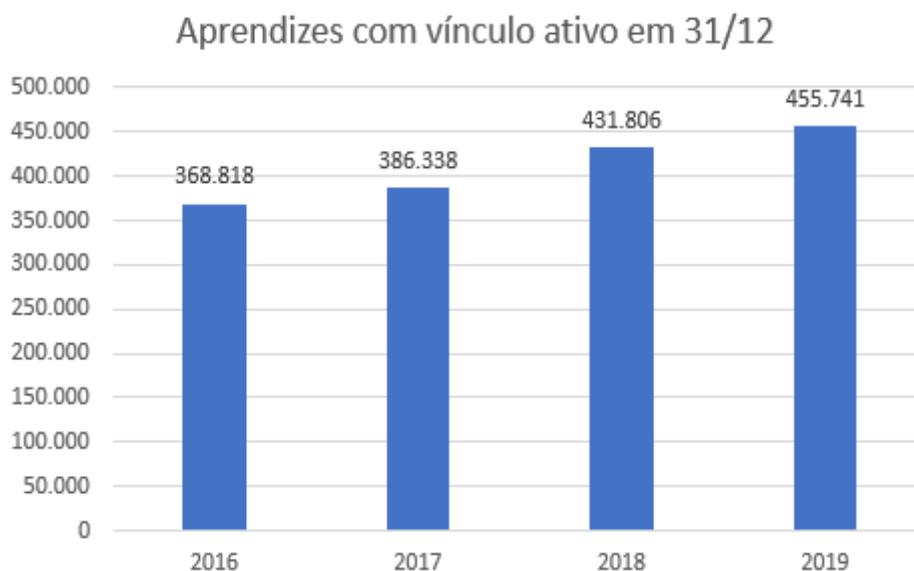
Saldo de vagas de aprendiz de 14 a 24 anos de abril a novembro de cada ano			
Ano	Admitidos	Desligados	Saldo
2020	131.320	218.051	-86.731
2019	303.271	277.387	25.884
2018	297.561	250.167	47.394
2017	259.623	233.454	26.169
2016	262.751	248.275	14.476
2015	263.723	241.186	22.537
2014	270.362	233.620	36.742
2013	224.290	191.745	32.545
2012	194.411	151.742	42.669
2011	169.956	125.319	44.637
2010	141.912	98.239	43.673
2009	104.465	77.940	26.525
2008	90.623	72.629	17.994
2007	75.103	53.258	21.845
2006	50.712	31.960	18.752

Fonte: CAGED/Elaboração: Kairós

Fonte dos dados: Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED) - Elaboração da tabela, Kairós Desenvolvimento Social.

O gráfico abaixo se refere ao número de Aprendizizes com vínculo de trabalho ativo entre 2016 e 2019. Esses dados oscilam e alteram em razão dos termos de contrato, portanto, é possível que dentro do mesmo ano alguns meses tenham números maiores ou menores que outros.

<sup>15</sup> [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/Lei/L13982.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/Lei/L13982.htm) Acesso em: 03 de mar. de 2022.

**Gráfico 1** – Aprendizizes com vínculo ativo em 31/12.

Fontes: RAIS e CAGED.

**Tabela 2** – Aprendizizes com vínculo ativo em 31/12.

<b>Total de Aprendizizes com vínculo ativo em 31/12</b>			
<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>
368.818	386.338	431.806	455.741

Fonte: RAIS e CAGED/ME

\*Os dados aprendizizes com vínculos ativos em 2019 foram extraídos considerando o estoque da RAIS 2018 mais as movimentações mensais do CAGED (dentro e fora do prazo) do ano de 2019. Dessa forma, o dado quantitativo apresentado para o ano de 2019 poderá sofrer alterações

Fontes: RAIS e CAGED.

Em relação ao ano de 2020 há equilíbrio entre os números de aprendizizes do sexo masculino e do feminino:

**Tabela 3** – Aprendizizes admitidos por sexo.

<b>Aprendizizes Admitidos por sexo</b>		
<b>Sexo</b>	<b>2020</b>	
	<b>Admitidos</b>	<b>%</b>
<b>Masculino</b>	144.591	50,66%
<b>Feminino</b>	140.812	49,34%
<b>Total</b>	<b>285.403</b>	100%

Fonte: Novo CAGED/MTE.

Números parecidos com os dados de 2019, porém, com diminuição no número total (sexo masculino e feminino) de aprendizizes:

**Tabela 4 – Vínculo ativo por sexo.**

<b>Aprendizes com vínculo ativo em 31/12/2019 por sexo</b>		
<b>Sexo</b>	<b>2020</b>	<b>%</b>
<b>Masculino</b>	196.794	49,89%
<b>Feminino</b>	197.675	50,11%
<b>Total</b>	<b>394.469</b>	<b>100%</b>

Fonte: Novo CAGED/ME e Rais/TEM

A maior parte dos aprendizes admitidos em 2020 tinha entre 14 e 17 anos.

**Tabela 5 – Aprendizes admitidos por idade.**

<b>Aprendizes Admitidos por Idade</b>		
<b>Idade</b>	<b>2020</b>	<b>%</b>
<b>Até 17 anos</b>	150.265	52,65%
<b>18 a 24 anos</b>	134.062	46,97%
<b>25 a 29 anos</b>	335	0,12%
<b>30 a 39 anos</b>	467	0,16%
<b>40 a 49 anos</b>	207	0,07%
<b>50 a 64 anos</b>	67	0,02%
<b>Total</b>	<b>285.403</b>	<b>100%</b>

Fonte: Novo CAGED/MTE.

No que concerne ao nível de escolaridade dos aprendizes, no ano de 2020, a maioria tinha completado o Ensino Médio.

**Tabela 6 – Aprendizes admitidos por nível de escolaridade.**

<b>Aprendizes admitidos por nível de escolaridade</b>		
<b>Escolaridade</b>	<b>2020</b>	<b>%</b>
<b>Analfabeto</b>	302	0,11%
<b>Até 5ª Incompleto</b>	732	0,26%
<b>5ª Completo Fundamental</b>	300	0,11%
<b>6ª a 9ª Fundamental</b>	13.025	4,56%
<b>Fundamental Completo</b>	119.60	41,91
	3	%
<b>Médio Completo</b>	150.22	52,64
	7	%
<b>Superior Completo</b>	1.214	0,43%
<b>Total</b>	<b>285.40</b>	<b>100%</b>
	<b>3</b>	

Fonte: Novo CAGED/MTE.

A área administrativa voltada para o Comércio e Serviços foi a que mais contratou aprendizes no ano de 2020, como pode-se evidenciar na tabela abaixo.

**Tabela 7 – Aprendizes admitidos por CBO.**

<b>Aprendizes Admitidos por CBO</b>		
<b>CBO</b>	<b>Admitidos</b>	<b>%</b>
<b>Auxiliar de Escritório, em Geral/ Assistente Administrativo</b>	159.113	55,75%

Repositor de Mercadorias	17.088	5,99%
Vendedor de Comercio Varejista	16.295	5,71%
Alimentador de Linha de Produção	12.525	4,39%
Mecânico de Manutenção de Maquinas, em Geral	9.312	3,26%
Embalador, a Mao	6.333	2,22%
Operador de Caixa	3.505	1,23%
Almoxarife	3.101	1,09%
Auxiliar de Logística	2.233	0,78%
Continuo	2.186	0,77%
Eletricista de Manutenção Eletroeletrônica	2.068	0,72%
Ajustador Mecânico	1.973	0,69%
Atendente de Lojas e Mercados	1.936	0,68%
Trabalhador Polivalente da Confecção de Calçados	1.910	0,67%
Operador de Telemarketing Ativo e Receptivo	1.845	0,65%
Outras	43.980	15,41%
<b>Total</b>	<b>285.403</b>	<b>100%</b>

Fonte: Novo CAGED/MTE.

A tabela abaixo apresenta os números de aprendizes admitidos, desligados e o percentual (positivo ou negativo) entre os meses de janeiro e dezembro/2020:

**Tabela 8 –** Aprendizes admitidos e desligados em 2020.

<b>Aprendizes Admitidos e Desligados</b>						
<b>Mês</b>	<b>Admitidos 2020</b>	<b>%</b>	<b>Desligados 2020</b>	<b>%</b>	<b>Saldo 2020</b>	<b>%</b>
<b>Janeiro</b>	40.869	14,32	32.568	8,75	8.301	-9,56
<b>Fevereiro</b>	56.293	19,72	36.718	9,86	19.575	-22,55
<b>Março</b>	36.162	12,67	34.492	9,27	1.670	-1,92
<b>Abril</b>	3.094	1,08	25.621	6,88	- 22.527	25,95
<b>Mai</b>	3.651	1,28	23.353	6,27	-19.702	22,69
<b>Junho</b>	6.775	2,37	24.991	6,71	-18.216	20,98
<b>Julho</b>	11.595	4,06	30.453	8,18	-18.858	21,72
<b>Agosto</b>	19.455	6,82	28.420	7,64	-8.965	10,33
<b>Setembr o</b>	27.433	9,61	29.810	8,01	-2.377	2,74
<b>Outubro</b>	28.799	10,09	30.364	8,16	-1.565	1,80
<b>Novembr o</b>	32.190	11,28	27.693	7,44	4.497	-5,18
<b>Dezembr o</b>	19.087	6,69	47.735	12,82	-28.648	33,00
<b>Total</b>	<b>285.403</b>	<b>100</b>	<b>372.218</b>	<b>100</b>	<b>-86.815</b>	<b>100</b>

Fonte: Novo CAGED/MTE.

O pico de contratação de aprendizes, alcançado em 2014 e 2015 com mais de 400 mil jovens por ano, tem diminuído, de acordo com o Boletim da

Aprendizagem do antigo Ministério do Trabalho. O Brasil não alcança 1% no aproveitamento de sua população jovem para a força de trabalho<sup>16</sup>. Segundo a Organização Mundial do Trabalho (OIT), países como a Suíça, a Austrália e a Alemanha têm cerca de 4% do seu contingente profissional formado por aprendizes<sup>17</sup>.

Os países mais desenvolvidos tecnologicamente são os que mais estão investindo na qualificação do seu futuro trabalhador por meio de políticas públicas e programas sociais.

Vivemos uma crise de emprego. No início de 2021, na América Latina e no Caribe a taxa de desemprego juvenil atingiu 23,8%. Além disso, dentre os que atuavam em trabalhos predominantemente informais a redução foi de cerca de 3 milhões de jovens<sup>18</sup>.

De acordo com uma pesquisa recente do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) o Brasil tem 14,8 milhões de desempregados<sup>19</sup>, o que representa 14,7% da população economicamente ativa. Mas esse índice é ainda maior entre os mais jovens. Em maio de 2021, na faixa etária de 14 a 17 anos 46% estão em busca de trabalho. De 18 a 24 anos o desemprego afeta 31% das pessoas. De acordo com a publicação<sup>20</sup>, os jovens são a maior parcela das pessoas que vivem o chamado desemprego de longo prazo, quando a pessoa passa mais de dois anos direto procurando uma vaga de trabalho. Além da crise de desemprego atual, cresceu nos últimos anos a quantidade de trabalhadores no mercado de trabalho informal<sup>21</sup>, sem garantias trabalhistas. A quais situações de trabalho esses profissionais podem estar assujeitados? Quais políticas públicas, concomitantemente à elevação da informalidade, foram elaboradas para criar condições dignas a esses trabalhadores?

---

<sup>16</sup> Disponível em: <https://espacodemocratico.org.br/nao-deixe-de-ler/aprendizagem-profissional-e-subutilizada-no-brasil/> Acesso em: 03 de mar. de 2022.

<sup>17</sup> Disponível em:

[http://www.tribunauniao.com.br/noticias/63736/aprendizagem\\_profissional\\_e\\_subutilizada\\_no\\_brasil\\_afirmam\\_especialistas](http://www.tribunauniao.com.br/noticias/63736/aprendizagem_profissional_e_subutilizada_no_brasil_afirmam_especialistas) Acesso em: 03 de mar. de 2022.

<sup>18</sup> Disponível em: [https://www.ilo.org/brasilia/noticias/WCMS\\_816644/lang--pt/index.htm](https://www.ilo.org/brasilia/noticias/WCMS_816644/lang--pt/index.htm) Acesso em: 03 de mar. de 2022.

<sup>19</sup> Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/economia/audio/2021-08/pesquisa-aponta-que-os-jovens-sao-os-mais-afetados-pelo-desemprego> Acesso em: 03 de mar. de 2022.

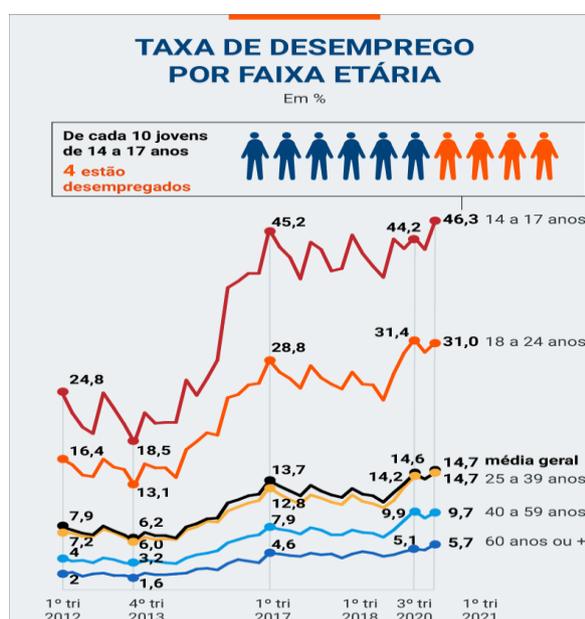
<sup>20</sup> Disponível em: <https://www.gov.br/economia/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/notas-tecnicas/2021/nt-caracterizacao-da-taxa-de-desemprego-de-longo-prazo-brasileira.pdf> Acesso em: 03 de mar. de 2022.

<sup>21</sup> Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2021-07/taxa-de-informalidade-no-mercado-de-trabalho-sobe-para-40-diz-ibge> Acesso em: 03 de mar. de 2022.

A juventude compreende o grupo mais afetado pelo desemprego no país, 70% das pessoas desempregadas tinham a faixa-etária entre 14 e 24 anos de idade, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD). Com a entrada de novas tecnologias e demandas de qualificação, esse grupo lida diariamente com um mundo do trabalho cada vez mais exigente<sup>22</sup>.

Para explicitar a gravidade e a crise desse momento histórico (2020 e 2021), apresento um gráfico com número de pessoas por faixa etária em situação de desemprego entre os anos de 2012 e 2021:

**Gráfico 2 – Taxa de desemprego por faixa etária.**



Fonte: PNAD Contínua Trimestral.

Ressalta-se que a política pública de Aprendizagem Profissional (Lei Nº 10.097/2000) foi desenvolvida e articulada posterior à década de 1990, marcada por frequentes notícias nas grandes mídias que envolviam o trabalho infantil e de adolescentes no mundo. Reflito se diante de uma crise de emprego, como a vivenciada nos anos de 2020 e 2021, esse pode ser um momento oportuno para elaborar novas políticas de trabalho para a juventude.

Na década de 2000 ressurgiu o interesse em pesquisar e analisar o trabalho infantil motivado pela crescente ênfase na redução da pobreza e na acumulação de capital humano<sup>23</sup> para se obter desenvolvimento político, educacional e cultural dos

<sup>22</sup> Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/desemprego-entre-os-jovens-aponta-mercado-de-trabalho-desafiador/> Acesso em: 12 de mar. de 2022.

<sup>23</sup> Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/caphum.html> Acesso em: 12 de mar. de 2022.

países, que faz com que o trabalho de crianças seja visto como um impedimento ao progresso econômico.

As principais consequências socioeconômicas do trabalho de crianças e de adolescentes são sobre a evasão escolar, a precariedade das condições de trabalho, de remuneração e de saúde dos indivíduos.

O Departamento de Estatística da Organização Internacional do Trabalho estimou que em 2000, mundialmente, existiam em torno de 211 milhões de crianças entre 5 e 14 anos trabalhando. Na Ásia, África e América Latina estavam as maiores porcentagens. Vale um ponto de atenção ao que é considerado trabalho, já que muitas crianças e adolescentes trabalham dentro do domicílio (trabalho doméstico) e elas são, majoritariamente, do gênero feminino. Em muitos países, como na Índia, o trabalho realizado por meninas dentro do domicílio é tão árduo que até as impede de estudar (BURRA, 1997).

Dessa localização histórica advêm observações à luz do fomento da política pública de Aprendizagem Profissional, que surge como uma forma prática de erradicar o trabalho infantil e adolescente no Brasil, dando ênfase à formação profissional em ambiente educacional e a vivência em um trabalho com contrato de aprendizagem, garantindo uma remuneração ao jovem em processo formativo.

Para a identificação da função e formação a ser desenvolvida pelos jovens, utiliza-se o CBO. Esse documento (CBO) é uma norma de classificação numérica e descritiva de atividades econômicas e profissionais determinada pela Comissão Nacional de Classificação para o uso de órgãos governamentais.

A Aprendizagem Profissional tem uma particularidade, é uma política pública de Qualificação Profissional com diretrizes do Ministério da Economia, sob orientação e responsabilidade da Secretaria Especial de Produtividade, Emprego e Competitividade (Sepec). A política está sujeita à fiscalização da Inspeção do Trabalho. Além disso, o programa do curso deve ser previamente aprovado pela Secretaria de Políticas Públicas de Emprego.

Atualmente a AP também pode ser ofertada por intermédio de um curso técnico. Nesse caminho, há diálogo entre a Sepec com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec). Pode-se afirmar então que a AP tem interface com as políticas de emprego e com as políticas de EPT.

Ancorado no artigo 428 da Consolidação das Leis de Trabalho (CLT)<sup>24</sup>, a AP garante um contrato formal de trabalho de até dois anos para adolescentes e jovens com idade entre 14 e 24 anos. O objetivo central dessa política é o de propiciar à juventude o acesso à formação técnico-profissional metódica. Uma importante informação é a de que não há limite máximo de idade para pessoas com deficiência.

Como descrito no artigo 429 da (CLT), no contrato de trabalho o aspecto formativo deve se sobrepôr ao produtivo. Com isso, envolve-se obrigatoriamente uma instituição educacional habilitada. O Programa prevê a alternância de aulas teóricas e atividades práticas referentes à ocupação/profissão. Respectivamente, as aulas consideradas teóricas (que possuem também atividades práticas) ocorrem na instituição educacional e têm como objetivo a formação à ocupação/arco ocupacional ou função prevista no contrato de trabalho de aprendizagem.

As escolas dos Serviços Nacionais de Aprendizagem, integrantes do Sistema S por meio de sua missão, têm prioridade como instituições formadoras da Aprendizagem Profissional. A escolha depende da natureza das atividades do Serviço e da finalidade de ocupação prevista no contrato de aprendizagem, como na indústria, comércio, serviços, transporte, agricultura ou cooperativas:

Art. 429 - Os estabelecimentos de qualquer natureza são obrigados a empregar e matricular nos cursos dos Serviços Nacionais de Aprendizagem número de aprendizes equivalente a 5%, no mínimo, e 15%, no máximo, dos trabalhadores existentes em cada estabelecimento, cujas funções demandem formação profissional. (BRASIL, 1943, art. 429).

No entanto, é possível que as empresas matriculem aprendizes em outras entidades autorizadas, como a Rede de Escolas Federais, Estaduais e Municipais ou as instituições e organizações sem fins lucrativos:

Art. 430. Na hipótese de os Serviços Nacionais de Aprendizagem não oferecerem cursos ou vagas suficientes para atender à demanda dos estabelecimentos, esta poderá ser suprida por outras entidades qualificadas em formação técnico-profissional metódica. (BRASIL, 1943, art. 430)

A jornada de trabalho do aprendiz deverá ser de no máximo seis horas diárias, podendo se estender até oito horas diárias para os aprendizes que já tenham concluído o Ensino Fundamental, se nelas forem computadas as horas destinadas à aula teórica.

Ao aprendiz é garantido o salário mínimo hora, o benefício do vale transporte para frequentar tanto as aulas teóricas quanto às práticas profissionais das ocupações descritas no programa técnico-pedagógico.

---

<sup>24</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/del5452.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm) Acesso em: 12 de mar. de 2022.

O depósito ao Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS) corresponderá a 2% da remuneração paga ou devida, no mês anterior, ao empregado aprendiz. Ao aprendiz são assegurados os demais direitos trabalhistas e previdenciários compatíveis com o contrato de aprendizagem.

Uma orientação destacada que corrobora com o foco formativo da política é que as férias do aprendiz deverão, preferencialmente, coincidir com períodos das férias escolares do ensino regular.

O contrato de aprendizagem é rompido quando o aprendiz completar 24 anos (ressalva para pessoas com deficiência) ou nas seguintes hipóteses: i. o aprendiz apresenta desempenho insuficiente ou inadaptação ao trabalho/escola; ii. falta disciplinar grave; iii. ausência injustificada à escola que implique perda do ano letivo, caracterizada por meio de declaração da instituição de ensino ou iv. solicitado pelo aprendiz. Com a extinção do contrato, o jovem não pode mais participar das aulas teóricas na escola/instituição credenciada.

Destaca-se que o contrato de aprendizagem pode fomentar a retenção na escola ou a volta aos estudos. Para estar na condição de aprendiz o jovem deve cursar ou ter finalizado a Educação Básica. Portanto, o aprendiz é um estudante da Educação Básica (Ensino Fundamental ou Médio), de um curso de formação profissional em escola/instituição conveniada à política de Aprendizagem e realiza a prática profissional na empresa. Os que já concluíram o ensino médio participam das aulas teóricas do programa e cumprem as atividades práticas profissionais na empresa contratante. Podemos, portanto, refletir que a AP contribui à escolaridade formal e ao direito à formação profissional.

## 5 A APRENDIZAGEM PROFISSIONAL NO SENAC-SP

O PSAP<sup>25</sup> no Senac-SP tem carga horária de 1560 horas, considerando 1080 horas na empresa e 480 horas no Senac. A obrigatoriedade prevista na Lei da Aprendizagem é que o jovem realize atividades educativas em ao menos 1 dos 5 dias semanais. No Senac-SP essas atividades acontecem em 2 dias semanais. Portanto, o aprendiz matriculado no Senac-SP realiza práticas profissionais durante 3 dias e aulas teóricas (que também compreendem atividades práticas) em outros 2 dias, distribuídos durante a semana.

Ao finalizar o programa de aprendizagem é conferido ao jovem o certificado de conclusão de curso de Aprendizagem Profissional Comercial em Serviços de Vendas. A instituição, em sua diretoria estadual, tem aproximadamente 60 escolas por todo o estado e todas seguem as mesmas orientações acerca da operacionalização do PSAP.

Como os jovens aprendizes que estudam no Senac-SP são de diversas empresas, suas remunerações mensais variam. Na realidade dos jovens aprendiz alunos dessa escola do Senac-SP são poucas as empresas que remuneram com valores acima da média, que é o valor de R\$ 711,55 para uma jornada de trabalho de 24 horas semanais.

No Senac-SP o programa de Aprendizagem Profissional (AP) está vinculado à área de tecnologias sociais e desenvolvimento humano, onde os jovens inscritos manifestam as competências essenciais para a continuidade no mundo do trabalho, com destaques ao domínio técnico-científico, capacidade analítica, visão sistêmica, reflexiva e criatividade na solução de problemas, apropriando-se de novas tecnologias e atuando de forma sustentável e inovadora no mundo do trabalho. O aprendiz atuará nas áreas do Comércio de bens, Serviços e Turismo, interagindo com pessoas de diferentes contextos sociais, econômicos e culturais.

As classificações utilizadas à formação do Senac-SP referem-se à CBO 4110-30 (auxiliar de pessoal), à CBO 4221-05 (recepcionista) e à CBO 4110-10 (assistente administrativo). Isso significa dizer que parte dos conteúdos destinados às aulas na escola Senac-SP voltam-se para competências técnicas e comportamentais dessas três ocupações.

---

<sup>25</sup> Disponível em: <https://www.sp.senac.br/pdf/65369.pdf> Acesso em: 12 de mar. de 2022.

Grande parte dos aprendizes matriculados no Senac-SP atuam em estabelecimentos comerciais, como supermercados, drogarias, lojas de autopeças, seguradoras, livrarias, entre outros. Há ainda aprendizes que trabalham em hospitais e igrejas evangélicas. Isso demonstra que apesar da formação voltada para o Comércio, os locais de trabalho têm suas especificidades. A grande característica de todos esses espaços profissionais é o fato dos aprendizes atuarem em setores de atendimento ao cliente. No Senac-SP recomenda-se que as empresas alternem os 20 meses de atuação profissional dos jovens em diversos departamentos/áreas com intuito de fomentar a vivência e a experimentação em diferentes atividades.

Portanto, o caráter formativo da Aprendizagem Profissional é ressaltado no contexto da escola Senac-SP e das empresas que contratam os jovens. Para Frigotto (1995), investir numa pessoa para treiná-la como meio de aumentar a sua produtividade econômica é uma ideia que tem relevância a partir da Revolução Industrial. Como expôs em sua dissertação de mestrado (1977) *Efeitos cognitivos da escolaridade do SENAI e da escola acadêmica convencional – uma pedagogia para cada classe social?*, na qual estudou a concepção pedagógica do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), uma das instituições que faz parte do Sistema S, que assim como o Senac, centra sua ação pedagógica na AP.

A escolha pela escola Senac-SP justifica-se por duas razões: sua relevância histórica na formação para o trabalho no comércio e minha atuação profissional naquele espaço. Desde 1946 a instituição é a principal agente de educação profissional voltada para o Comércio de Bens, Serviços e Turismo do País. No período de pesquisa desta tese, as duas escolas descritas neste trabalho tinham juntas mais de 30 turmas de Aprendizagem Profissional.

Não se trata de classificar ou considerar essa escola do Senac-SP como uma instituição de qualidade ou não à operacionalização do Programa de Aprendizagem, mas sim, de refletir sobre as práticas observadas no trabalho de campo, que ora tem vieses que caminham à formação de cidadãos autônomos e conscientes de sua participação econômica e social no mundo, com atividades que desenvolvem a criatividade, a inovação, a imaginação e a liberdade, e ora se contradizem, como grande parte do sistema educacional do país, com resquícios tecnicistas e com apelo exclusivamente aos objetivos dos empregadores/patronatos.

Para Frigotto (1985), a preocupação deveria se atentar em como a escola articula os interesses de classe dos trabalhadores. Para o autor é preciso pensar a

unidade entre o ensino e o trabalho produtivo, o trabalho como princípio educativo e a educação politécnica<sup>26</sup>. Baseando-se na reflexão de Frigotto (1985), faz-se importante analisar as políticas públicas e as condições em que trabalho e educação se dão na sociedade capitalista brasileira para almejar transformações sociais e econômicas por meio da formação profissional.

Assim, concomitante ao esforço para promover o protagonismo juvenil nas instituições educacionais, no pensamento de Frigotto (1977), encontram-se diferentes concepções teóricas sobre o papel e as funções da escola, e uma dessas considera:

[...] a educação como elemento de um sistema social, porém, como instrumento de legitimação e conservação das relações de força e relações de produção existentes entre as classes sociais. (FRIGOTTO, 1977, p. 6).

A proposta pedagógica do Senac-SP tem como base o protagonismo de seus estudantes, o trabalho como aspecto transformador e com significados sociais e econômicos à vida dos trabalhadores. Para tal, utiliza as metodologias ativas de ensino e aprendizagem com objetivo de desenvolver, além do domínio técnico-científico, atitudes colaborativa e sustentável, inclusão social, cultura empreendedora e domínio técnico-científico.

O trabalho, em suma, é um dos fios condutores das relações sociais visando a democracia, segundo o pensamento de Dejours, o contrário também pode ocorrer:

O trabalho é, certamente, o lócus principal em que se realiza o aprendizado da democracia. Mas, se a renovação do viver junto fracassa, então o trabalho pode se tornar uma perigosa força de destruição da democracia e de difusão do cinismo e do cada-um-por-si. (DEJOURS, 2004, p. 20).

O pensamento de Dejours (2004), expõe que o trabalho pode ser um elo à democracia ou destruição dela. Pode tornar-se dicotômico, fragmentado, individualizado e competitivo, valorizando o trabalho intelectual, desvalorizando os manuais e limitando parte dos trabalhadores acerca dos saberes dos processos de trabalho e de sua materialidade.

Nesta pesquisa, contudo, pretendi sonhar uma escola, e alguns aspectos e características desse sonho já estão concretizados no fazer pedagógico do Senac-SP, espaço dialógico ao encontro da democracia. Que compreende em seus processos de ensino e aprendizagem práticas que incentivam a participação democrática, a criatividade, a inovação, a arte, a política, entre outros aspectos.

---

<sup>26</sup> Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/edupol.html> Acesso em: 04 de jan. de 2022.

Sonha-se, portanto, à humanização, consciente de que este sonho é um devir. Paulo Freire (2001), em *Pedagogia dos sonhos possíveis* encoraja a sonhar:

O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica, etc., que nos estão condenando à desumanização. O sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e refaz. (FREIRE, 2001, p. 99).

Por esta pesquisa situar-se no campo das Políticas Públicas e da Formação Humana é considerável refletir continuamente, no intuito de se buscar ou se construir uma escola com espaços cada dia mais acessíveis e inclusivos. E o Senac-SP está nesse caminho. Tal análise foi tecida pelas percepções durante o trabalho de campo que serão apresentadas no decorrer do trabalho.

Dentre os documentos importantes à operacionalização do Programa de Aprendizagem no Senac-SP estão a proposta pedagógica e o plano de curso. O plano de curso do Programa Senac de Aprendizagem Comercial em Serviços de Vendas foi revisado e atualizado em 2018. Insere-se na área e no eixo tecnológico de *gestão e negócios*, na sub área de *vendas*. A atuação do programa justifica-se pelo fato de diferentes segmentos do Comércio de Bens, Serviços e Turismo necessitarem de profissionais capacitados e com competências diferenciadas para apoiar o fluxo de serviços das organizações, abrangendo desde a recepção até a assistência aos diversos setores.

Considerando que entre os anos 2000 e 2010, de acordo com Censo Demográfico (2010) tivemos um número significativo de jovens que estava sem trabalhar e sem estudar<sup>27</sup>. Contudo, há uma demanda por profissionais qualificados que não é atendida. Nesse sentido, surge uma série de iniciativas do Governo Federal e dos empresários para preencher essa lacuna. A Lei da Aprendizagem foi uma delas.

O Senac-SP estruturou sua proposta de curso ancorado nessa Lei (nº 10.097/00), baseado no propósito de qualificar adolescentes e jovens para desempenhar atividades relacionadas aos serviços de vendas. Visando promover o

---

<sup>27</sup> Observou-se entre 2000 e 2010 um aumento no número de pessoas de 15 a 29 anos que não estudavam e nem trabalhavam. Eram 8.123 mil pessoas em 2000, ou seja, 16,9% da população jovem, número este que passou para 8.832 mil em 2010. Este aumento foi relativamente maior que o crescimento da população de 15 a 29 anos, o que resultou em um incremento também dessa proporção, para 17,2%. Disponível em: [http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/3855/1/bmt53\\_nt03\\_jovens.pdf](http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/3855/1/bmt53_nt03_jovens.pdf) Acesso em: 15 de fev. de 2022.

desenvolvimento de competências que favoreçam a empregabilidade e a permanência no mundo do trabalho.

Nessa estrutura, há ramificações por conta das diferentes ocupações que constituem o curso, tais como: repositor de mercadorias, vendedor e estoquista. Todas as grandes alterações que impactam na atuação das escolas do Senac-SP ou de outros estados, são aprovadas pela SEPEC, ou seja, há contínua articulação política para o funcionamento do programa.

Para o Senac-SP, o jovem transitar por várias atividades na mesma empresa permite uma formação mais abrangente e amplia as possibilidades de inserção do jovem no mundo do trabalho. Além disso, oportuniza ele se relacionar com diferentes equipes e trocar experiências com outros aprendizes.

Entre os anos de 2018 a 2021, período de trabalho desta tese, as duas escolas do Senac-SP pesquisadas juntas tinham entre 470 e 550 aprendizes, oscilando entre 18 e 30 turmas. Estes números são aproximados. Existem turmas exclusivas com aprendizes de uma única empresa e turmas mistas, com jovens de algumas empresas. A maioria delas é organizada nesse último formato.

A instituição expressa em seu regimento, em sua proposta pedagógica e em seu projeto político pedagógico (PPP) a preocupação com a formação para a cidadania e com a atuação profissional, comprometida com os valores democráticos e com desenvolvimento dos grupos ou empresas corporativas. O Programa tem como objetivo principal formar profissionais com competências para atuar e intervir em seu campo de atuação. Entretanto, enquanto uma pesquisa de Política Pública e Formação Humana, para além dessas preocupações, indaga-se, como Frigotto (1977) que:

Numa perspectiva mais ampla estaríamos perguntando a respeito do poder da escola para alterar significativamente as possibilidades de mobilidade individual e social. Em que medida a escola meramente confirma o status familiar para a maioria esmagadora de alunos ou em que medida pode ser ou tornar-se um instrumento de superação de diferenças iniciais? (FRIGOTTO, 1977, p. 10).

Diminuir as desigualdades sociais por meio do trabalho e da formação é uma das ações previstas na Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), com base nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)<sup>28</sup>, expressas nos objetivos 4 (educação de qualidade) e 8 (trabalho decente e crescimento

---

<sup>28</sup> Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs> Acesso em: 12 de mar. de 2022.

econômico). Nesse caminho, a política pública de AP pode corroborar para o cumprimento de tais objetivos.

A AP pode vincular-se à educação básica na formação profissional ligada ao mercado de trabalho. Nesse sentido, é mais uma política pública que almeja tratar de demandas educacionais, econômicas e sociais ao atuar com os jovens desenvolvendo competências para continuarem no mercado de trabalho. Para além disso, é importante analisar as práticas pedagógicas, os discursos sociais produzidos na escola/instituição, a articulação do plano de curso com as perspectivas de vida dos jovens e o diálogo entre escola/instituição e empresa contratante. Faz-se necessário refletir sobre qual educação profissional estamos nos referindo, como e para qual trabalho estamos formando.

Nessa pesquisa, compreende-se que os jovens manifestam suas formas de agir no mundo mediados por relações sociais, pelas formações que tiveram acesso ou continuidade e por suas condições concretas de vida social e de trabalho. Para tanto, faz-se importante a análise das concepções de educação profissional e de trabalho vivenciadas pelos aprendizes no cotidiano das duas escolas do Senac-SP.

Destaca-se que nos últimos dez anos (2011 e 2021) as diretrizes dos detentores do capital em relação ao trabalho têm sido informalizar, terceirizar e flexibilizar. Isso pode ser comprovado pela aprovação das reformas Trabalhista e da Previdência (Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017 e Emenda Constitucional nº 103, de 12 de novembro de 2019) que tiveram forte engajamento do grande empresariado brasileiro e partes da sociedade política e civil.

O produto de tais reformas é a elevada informalização do trabalho, da terceirização das relações de trabalho, diminuição do valor do trabalho e da remuneração, do aumento do tempo de trabalho e da contribuição previdenciária para se efetivar a aposentadoria (ANTUNES, 2015).

Nesse sentido, indago: como as políticas de formação profissional à juventude têm caminhado para promover a criatividade, a inovação, a arte, o domínio técnico-científico diante das mudanças no mercado de trabalho brasileiro? Pode haver distorção desses conceitos para disfarçar práticas e formações que acomodem trabalhadores em condições precárias, cada vez mais informais e flexíveis a ponto de não respeitarem as legislações trabalhistas. Além de estimularem a ideia de meritocracia, sem diálogo com as reais condições de vida das diferentes juventudes.

Nessa vertente, fortemente influenciada pelo avanço global da chamada economia de mercado, na qual o sistema econômico fundamenta-se na propriedade privada com a menor participação possível das entidades governamentais, pode estar a Política Pública de AP que garante trabalho e formação demandados pelo patronato. Quando o caminho seria o de interlocução da demanda do mercado de trabalho com os anseios dos jovens, buscando a formação para o trabalho e para a cidadania. No entanto, questiono: como formar para a cidadania em uma sociedade em que alguns direitos tão lutados e clamados para existirem são retirados dos trabalhadores em uma sociedade cada dia mais excludente, exigente, individualista e precária? Para qual cidadania estamos formando? Qual é o sonho de escola possível?

Que tipo de projeto de educação escolar básica e de formação profissional e tecnológica se coloca como necessário para uma sociedade que moderniza o arcaico e onde o atraso de determinados setores, a hipertrofia do trabalho informal e a precarização do trabalho formal, o analfabetismo etc. não são obstáculos ou impeditivos ao tipo de desenvolvimento que se ergueu pela desigualdade e se alimenta dela? (FRIGOTTO, 2007, p. 1135).

A economia de mercado associa-se a uma determinada concepção de Estado, de sociedade, de educação e de homem, e elas baseiam-se na orientação do capital. É possível que haja nessas concepções uma perspectiva funcionalista.

Nesse sentido, vale refletir: como o Estado, a escola e a empresa vão incorporar em suas práticas espaços e diálogos para que o jovem se desenvolva como profissional e como indivíduo, com seus desejos, os seus sonhos, suas possibilidades, suas potências, suas inovações e criatividade?

Ainda no que concerne às especificidades de formação em consonância com o protagonismo juvenil, têm-se no plano de curso do PSAP dessas escolas:

- Promover o desenvolvimento do aluno por meio de ações que articulem e mobilizem conhecimentos, habilidades, valores e atitudes de forma potencialmente criativa e que estimule o aprimoramento contínuo;
- Estimular, por meio de situações de aprendizagens, atitudes empreendedoras, sustentáveis, protagonismo juvenil, social e econômico e colaborativo nos alunos;
- Articular as competências do perfil profissional com projetos integradores e outras atividades laborais que estimulem a visão crítica e a tomada de decisão para resolução de problemas;

- Promover uma avaliação processual e formativa com base em indicadores das competências, que possibilitem a todos os envolvidos no processo educativo a verificação da aprendizagem;

- Incentivar a pesquisa como princípio pedagógico e para consolidação do domínio técnico-científico, utilizando recursos didáticos e bibliográficos.

Não obstante, pelo curso situar-se no eixo tecnológico de *gestão e negócios*, as três ocupações – repositor de mercadorias, estoquista e vendedor - têm objetivos de formação com perfis técnicos e operacionais, dentre eles:

- Orientar clientes em relação às mercadorias, produtos e serviços;
- Abastecer o ponto de vendas com mercadorias e produtos;
- Realizar procedimentos de conferência de equipamentos, materiais e produtos no processo logístico;
- Organizar estoques de equipamentos, materiais e produtos;
- Planejar e organizar ações de venda;
- Realizar a venda;
- Realizar ações de pós-venda;

O curso tem vertentes de aprendizagens técnicas, operacionais e também de formação humana omnilateral<sup>29</sup>. O termo omnilateralidade, ainda que não tenha uma definição precisa, foi apropriado no pensamento marxista. Marx (1979) utilizou a unilateralidade como oposto de omnilateralidade para discutir em torno dos problemas da educação.

Embora não haja em Marx uma definição precisa do conceito de omnilateralidade, é verdade que o autor a ela se refere sempre como a ruptura com o homem limitado da sociedade capitalista. Essa ruptura deve ser ampla e radical, isto é, deve atingir uma gama muito variada de aspectos da formação do ser social, portanto, com expressões nos campos da moral, da ética, do fazer prático, da criação intelectual, artística, da afetividade, da sensibilidade, da emoção, etc. Essa ruptura não implica, todavia, a compreensão de uma formação de indivíduos geniais, mas, antes, de homens que se afirmam historicamente, que se reconhecem mutuamente em sua liberdade e submetem as relações sociais a um controle coletivo, que superam a separação entre trabalho manual e intelectual e, especialmente, superam a mesquinhez, o individualismo e os preconceitos da vida social burguesa. (SOUZA JUNIOR, 2009, s/p).

---

<sup>29</sup> O conceito de omnilateralidade é de grande importância para a reflexão em torno do problema da educação em Marx. Ele se refere a uma formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho, pela reificação, pelas relações burguesas. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/omn.html> Acesso em: 12 de mar. de 2022.

Uma formação para a especialização do trabalho, fragmentada, que reforça a dicotomia entre o plano intelectual e o manual é o caminho oposto à omnilateralidade. A unilateralidade é discutida por Marx como uma das bases de formação da sociedade capitalista. Nesse sentido, como propostos nos documentos que regem a prática pedagógica do programa de AP no Senac-SP e nas diretrizes da Lei da Aprendizagem Profissional, pode-se inferir que há preocupação para não se promover a unilateralidade e ir ao encontro da omnilateralidade, da formação integral dos aprendizes.

Campo que também contribui à omnilateralidade na AP do Senac-SP e tem destaque nos documentos institucionais são as *marcas formativas*. A prática desse conceito é literal: a instituição pretende deixar marcas na formação dos seus alunos. Para tanto, elas permeiam o curso completo por meio de atividades, eventos e ações que visem desenvolver nos aprendizes:

- Domínio técnico-científico;
- Atitude empreendedora;
- Visão crítica;
- Atitude sustentável;
- Atitude colaborativa;
- Protagonismo juvenil, social e econômico;
- Atitude Saudável.

Em síntese, a instituição intenta que seus alunos se apossam de competências, quase que inerentes. Ou seja, pretende-se deixar marcas que os estudantes levarão para os seus campos e espaços profissionais.

Neste ponto, como interesse desta pesquisa, é relevante apresentar as temáticas que devem ser promovidas e vivenciadas ao encontro do protagonismo juvenil, social e econômico dos educandos. Os temas estão descritos no plano de curso da instituição:

- Diversidade cultural brasileira;
- Noções de direitos trabalhistas e previdenciários, de saúde e segurança no trabalho e do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA;
- Direitos humanos, com enfoque no respeito à orientação sexual, raça, etnia, idade, credo religioso ou opinião política;
- Educação fiscal para o exercício da cidadania;

- Formas alternativas de geração de trabalho e renda com enfoque na juventude;
- Educação financeira e para o consumo e informações sobre o mercado e o mundo do trabalho;
- Políticas de segurança pública voltadas para adolescentes e jovens.

A AP no Senac-SP é composta em suas 1560 horas de carga horária por 5 Unidades Curriculares (UCs), cada uma com objetivos diferentes à formação, a saber:

- Mundo do Trabalho (192 horas);
- Desenvolvimento Pessoal (112 horas);
- Participação Social (140 horas);
- Projeto de Aprendizagem Profissional (36 horas);
- Prática Profissional (1080 horas).

A UC Prática Profissional corresponde à atividade do aprendiz na empresa contratante. Nesta UC o aprendiz tem um tutor, que é um profissional da empresa que o acompanha durante os 20 meses de programa. O educador do Senac-SP também participa da UC Prática Profissional por meio de visitas à empresa e diálogos com o tutor a fim de verificar a relação entre a teoria e a prática no PSAP.

O Senac-SP atua na AP com perspectiva de organização do currículo por projetos. Destina uma UC - Projeto de Aprendizagem Profissional - para o projeto coletivo realizado por cada turma. No entanto, todas as demais UCs geram insumo e fomentam o projeto.

Cada turma escolhe o objeto de seu projeto, que deve estar relacionado com aspectos da prática profissional, ocupação de formação do curso, com ações de melhorias na empresa ou na escola Senac-SP. Todavia, a instituição sugere temas geradores a serem trabalhados durante as aulas e que, por intermédio deles, podem emergir ideias e propostas para os projetos. Não é uma tarefa fácil, visto que a maioria dos aprendizes não estudaram em escolas que utilizavam a pedagogia de projetos<sup>30</sup> ou metodologias similares. Essa atividade processual é intitulada de Projeto Integrador (PI) e tem como inspiração a organização do currículo por projeto de trabalhos:

---

<sup>30</sup> Metodologia de ensino por meio da experiência, que propõe uma conexão entre o estudante e um projeto de pesquisa que desperte o interesse dele. O papel do professor, nessa proposta, é favorecer o ensino com base nas descobertas, frutos das pesquisas realizadas pela classe, sob sua orientação.

Nos projetos, as crianças aprendem a argumentar sobre suas escolhas, relacionam diferentes tipos de conhecimentos, através da seleção de várias informações. Aprendem também a trabalhar em grupo, ouvir o outro e compreender que o conhecimento se constrói a partir da conexão de diferentes aspectos e, com isso, são estimuladas a dar explicações coerentes aos fatos e conceitos, compreendendo diferentes perspectivas do conhecimento. Diante de um Projeto trabalhado, o realmente importante não é o que a professora faz, e sim o processo de tomada de decisões que realiza quando escolhe alguns materiais e não outros, quando espera um resultado frente a outro possível, quando se propõe alguns objetivos entre uma multiplicidade. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 106).

A instituição tem alguns referenciais teóricos na abordagem pedagógica de projetos. Um deles é Lev Vygotsky, proponente da psicologia sócio-histórica e pensador importante à psicologia e à educação. Foi pioneiro no conceito de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais e condições de vida. O teórico afirmou que o ensino é processo social e que lançou em suas pesquisas um olhar sobre a experiência no processo de aprendizagem ao compreender que a aprendizagem é inerente à experiência. Suas pesquisas o levaram a afirmar que:

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são retratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social. (VYGOTSKY, 1999, p. 33).

Fernando Hernández e Montserrat Ventura (1998) são outros educadores que inspiram as práticas pedagógicas do Senac-SP, propondo a reorganização do currículo por projetos.

Ambos, basearam-se nas ideias de John Dewey, cuja teoria se inscreve na chamada pedagogia progressista. O que importante é o crescimento – físico, emocional e intelectual. Dewey defendia a democracia não só no campo institucional, mas também no interior das escolas.

Outra pensadora, Maria Montessori, também teve contribuições à pedagogia de projetos, utilizada no trabalho pedagógico do Senac-SP. Já na década de 1960, a autora defendia que deve haver o respeito às necessidades e interesses dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. Montessori (1965) ressaltou a livre expressão e um ambiente adequado e motivador como fatores fundamentais para despertar a inteligência das crianças, de modo a prepará-las para a vida adulta. Ao considerar que a criança é uma exploradora do mundo ao seu redor, Montessori salientou a liberdade de ação nessa interação, propondo a educação dos sentidos como elemento importante no trabalho do professor. Sua proposta de trabalho que

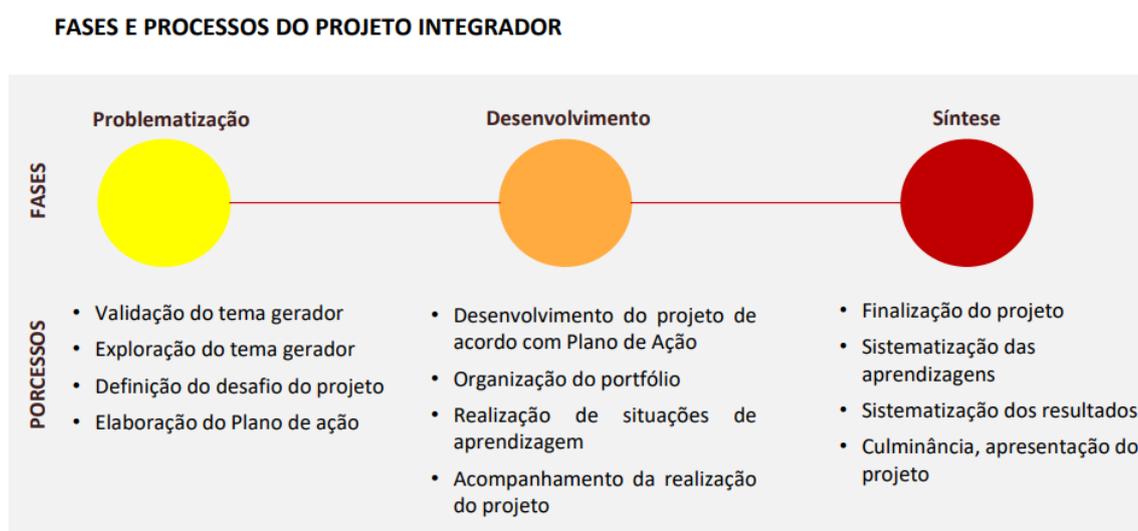
priorizou um ambiente rico em estímulos que atendesse as necessidades dos alunos, teve grande aceitação no Brasil. Esta ideia também é incorporada no fazer do Senac-SP por meio de suas salas e espaços voltados à prática pedagógica.

José Pacheco (2008) também corrobora o trabalho pedagógico da instituição. Ele é um grande dinamizador da gestão democrática na educação e inclusive atuou como consultor no Senac-SP. Coordenou o projeto *Fazer a Ponte*<sup>31</sup>, realizado na Escola da Ponte, da qual também é idealizador. A Escola da Ponte teve notoriedade pelo projeto educativo baseado na autonomia dos estudantes.

Paulo Freire (2001), ainda que não tenha destacado a pedagogia de projetos em suas obras, aborda uma educação que caminha ao encontro dos interesses dos educandos. Para tanto, Freire é um dos educadores que, por meio de seus escritos e reflexões, contribui à metodologia utilizada na instituição. Os projetos desenvolvidos nas escolas do Senac-SP têm como premissa que a escolha temática seja feita pelos próprios educandos, tendo o educador como mediador durante todas as fases e processos dele.

O Senac-SP compõe o trabalho por projetos em três fases: a problematização, o desenvolvimento e a síntese. Cada uma dessas com características diferentes:

**Figura 1-** Fases e processos do Projeto Integrador.



Fonte: Senac/SP

Vale destacar que os trabalhos podem mudar durante o percurso e que as três fases não têm demarcação exata de carga horária ou de temporalidade.

<sup>31</sup> Disponível em: <https://www.escoladaponte.pt/o-projeto/>

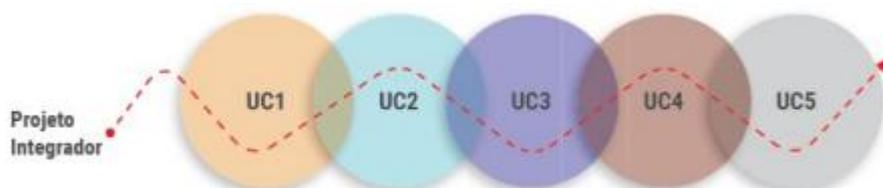
Algumas turmas investem mais tempo na problematização, enquanto outras focam-se no desenvolvimento. O educador é quem realiza essa mediação de acordo com o perfil e com as intencionalidades do coletivo de aprendizes.

De acordo com Hernández (1998) os projetos de trabalho fazem parte de uma concepção educativa que favorece a pesquisa e a construção do conhecimento de forma compartilhada, com o intuito de ampliar o repertório dos estudantes num contexto de experiência e aprendizagem significativas.

O Senac-SP declara em seus documentos que o trabalho por projetos:

- É uma estratégia privilegiada para o desenvolvimento de competências;
- Dá suporte às marcas formativas e promove a articulação entre as competências;
- Promove a vivência de situações significativas de aprendizagem, a proximidade com a realidade dos alunos e o vínculo com os conhecimentos construídos na sociedade.

**Figura 2** – Percurso do projeto integrador.



Fonte: Senac/SP

As marcas formativas, as temáticas e o Projeto Integrador que permeiam todas as UCs do programa de AP interessam à essa pesquisa, afinal, implicam diretamente nos processos de subjetivação, na potência criativa dos jovens e em suas possibilidades de ser, de criar, de conhecer, de inovar e de resistir perante as bruscas mudanças da sociedade e as exigências do mundo do trabalho contemporâneo.

Corroborando com este capítulo, que expõe as questões centrais dos documentos pedagógicos do Senac-SP em consonância com a AP, o pensamento de Freire (1980) ao dizer que:

É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história. (FREIRE, 1980, p. 39).

Em vista disso, formar para o trabalho deve compreender a formação na/para a vida, incorporando intencionalidade pedagógica para transformar a sociedade por meio do trabalho, da cidadania, da tecnologia, da solidariedade e da colaboração. O meu discurso em favor do sonho, da utopia, da liberdade, da democracia, é o discurso de quem se recusa a acomodação e não deixa morrer em si o gosto de ser gente, que o fatalismo deteriora. (FREIRE, 2001). O que não é uma tarefa fácil, mas necessária aos educadores, nos tempos atuais.

## 6 A QUEM COMPETE AS COMPETÊNCIAS?

As orientações metodológicas do Programa Senac-SP de AP pautam-se pelos princípios da aprendizagem com autonomia, do trabalho por projetos e pelo desenvolvimento de competências. No contexto dessas escolas a competência é entendida como ação/fazer profissional observável, potencialmente criativo, que articula conhecimentos, habilidades e atitudes/valores permitindo desenvolvimento contínuo.

O conceito de competência<sup>32</sup> é utilizado em diversos espaços educativos, e enfatiza a mobilização de recursos, conhecimentos ou saberes vivenciados. Manifesta-se na ação ajustada diante de situações complexas, imprevisíveis, mutáveis e sempre singulares (BOTERF, 2003; PERRENOUD, 2001).

A análise contida nesta pesquisa sobre o conceito e o desenvolvimento de competências buscou seus referenciais, principalmente, nas ideias de Acácia Kuenzer (2009), professora titular aposentada da Universidade Federal do Paraná (UFPR), e de Marise Ramos (2001), professora da UERJ e da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio da Fundação Oswaldo Cruz (EPSJV/Fiocruz). Ambas, Kuenzer e Ramos são grandes pesquisadoras na área da Educação com ênfase na Educação Profissional.

Ramos (2001) explicita acerca do conceito de competências em dois âmbitos: no trabalho e na formação.

Ao ser utilizada no âmbito do trabalho, essa noção torna-se plural – competências –, buscando designar os conteúdos particulares de cada função em uma organização de trabalho. A transferência desses conteúdos para a formação, orientada pelas competências que se pretende desenvolver nos educandos, dá origem ao que chamamos de ‘pedagogia das competências’, isto é, uma pedagogia definida por seus objetivos e validada pelas competências que produz. (RAMOS, 2001, p. 2).

Nesse sentido, pode-se inferir que o Senac-SP, no contexto do Programa de AP, empreende no prisma da pedagogia das competências pois norteia-se pela promoção de competências para avaliar e formar os aprendizes a uma ocupação. Marise Ramos (2001) gera reflexões e críticas ao conceito de competências e ao

---

<sup>32</sup> O conceito foi cunhado em 1948, pelo psicólogo e professor da Universidade de Harvard, Robert White. Em 1970, pesquisadores em educação já falavam de uma metodologia em que o saber fazer (a técnica) deveria ser atrelado a um conjunto de conhecimentos (as habilidades). No entanto, a utilização e o estudo das competências como metodologia ganham força a partir da década de 1990 e da virada dos anos 2000 – principalmente nos Estados Unidos e em países da Europa que despontam na vanguarda da educação, como a Finlândia.

que ela intitula de pedagogia das competências. Tal pedagogia teve sua origem na França e remonta ao ensino técnico. A autora compreende como aquela na qual:

[...] em vez de se partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes, parte-se de situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações. (RAMOS, 2001, p. 221).

Ramos em seu livro *A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?* (2001), indica a historicidade e o alinhamento do conceito com uma teoria funcionalista predominante nos estudos e ações que procuram identificar e promover o desenvolvimento de competências. As competências são entendidas, nesse contexto, como fator de produção, em suas dimensões psicológica e socioeconômica. Abordagem esta que privilegia o desenvolvimento de projetos pessoais de profissionalização em detrimento de uma outra perspectiva, em que a profissionalidade resulta de construções e compromissos coletivos dos trabalhadores (FERRETTI, 2002).

Pode-se cogitar que, ainda que o Senac-SP utilize aspectos da pedagogia das competências em sua prática educacional o projeto integrador (PI), coletivo e influenciado por marcas formativas que favorecem a diversidade, a inclusão, a sustentabilidade e a colaboração entre os atores sociais da escola e da empresa rompe, de alguma maneira, o caráter individual e exclusivamente pautado em competências técnicas dessa abordagem. Contudo, o foco avaliativo do PSAP continua sendo o de desenvolvimento de competências descritas no plano de curso.

Os capítulos desta tese que refletem sobre o acompanhamento dos projetos dos aprendizes evidenciam tal afirmação.

Não obstante, faz-se pertinente analisar para além da metodologia, os aspectos mais detalhados sobre as competências como a sua perspectiva no ambiente profissional e as relações com a práxis. O conceito de práxis é incorporado neste trabalho com a sua abordagem marxista, que segundo Vazquez:

É atividade teórica e prática que transforma a natureza e a sociedade; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, orienta a atividade humana; teórica, na medida em que esta ação é consciente. (VASQUEZ, 1977, p. 117).

Vale ressaltar que utilizo o termo práxis por compreendê-lo a partir do conceito filosófico do materialismo histórico-dialético. Nessa perspectiva, a práxis envolve necessariamente ação-reflexão-ação implicada em uma atividade de transformação.

Kuenzer (2002) em artigo publicado no *Boletim Técnico do Senac* argumenta acerca de pesquisa desenvolvida em uma Refinaria com foco em compreender a competência como práxis, baseada no mundo do trabalho. Na ocasião, entrevistando 148 operadores, foi possível conceber a categoria competência como:

A capacidade de agir, em situações previstas e não previstas, com rapidez e eficiência, articulando conhecimentos tácitos e científicos a experiências de vida e laborais vivenciadas ao longo das histórias de vida. Vinculada à ideia de solucionar problemas, mobilizando conhecimentos de forma transdisciplinar a comportamentos e habilidades psicofísicas, e transferindo-os para novas situações; supõe, portanto, a capacidade de atuar mobilizando conhecimentos. (ZUENZER, 2002, p 2).

A pesquisa de Kuenzer (2002) retoma outra discussão: a necessidade de desenvolver a capacidade de articular conhecimentos teóricos e práticas laborais, o que reafirma a compreensão que o simples domínio do conhecimento por parte do operador, seja ele tácito ou científico, não é suficiente para que se estabeleça a competência, compreendida na sua dimensão de práxis. A Política Pública de qualificação profissional (Aprendizagem Profissional), tendo momentos na empresa (prática profissional e acompanhada de tutoria) e na escola (educação profissional) pode ser uma grande aliada da competência enquanto práxis.

Um ponto relevante para essa reflexão está calcado nos projetos de educação profissional da atualidade que, em síntese, descrevem as competências como uma série de atividades metódicas da ocupação profissional (técnicas) e uma outra série de temáticas (socioemocionais) que:

[...] supostamente seriam transversais a todas as ocupações, tais como trabalhar em equipe, ter iniciativa, comunicar-se adequadamente, estudar permanentemente, e assim sucessivamente; veja que não se está falando de conhecimentos transversais, mas de comportamentos transversais. (KUENZER, 2002, p. 12).

A ideia de competências nos ambientes educacionais ganhou tónus a partir da década de 1990 com orientações baseadas em posições políticas e filosóficas de organismos internacionais do âmbito social/profissional. Nesse momento histórico, também se sobressaia o pensamento pragmático do conhecimento estritamente relacionado à produção e aos processos de formação humana, por meio do desenvolvimento de competências, habilidades e qualificações requeridas pela produção.

Portanto, é preciso cuidado ao conceber a proposta como uma forma basilar de conhecimentos que acoplam saberes do trabalho, pois ela também deve propiciar uma formação omnilateral, na qual incorporam-se os saberes e anseios dos trabalhadores e reflexões sobre a função social do trabalho.

Para Frigotto (1995), os defensores da teoria do capital humano<sup>33</sup> e da qualidade total<sup>34</sup> ao reduzirem a educação a uma dimensão econômica, abstraída de poder, e objetivando exclusivamente a preparação de uma mão-de-obra para o mercado de trabalho, constituem um fetiche no campo educacional. O fator econômico é inscrito com grande poder nas relações de dominação e de exploração em que os indivíduos estão inseridos, incluindo, os programas, projetos e modalidades educacionais.

A ideia de competência foi fortemente presente no Brasil nos últimos 20 anos por intermédio das diretrizes curriculares para todos os níveis de educação, ganhando espaço e separação - competências técnicas versus socioemocionais - nos currículos da educação profissional:

[...] de modo geral se dá forte ênfase à dimensão comportamental em detrimento da formação teórica. E mais, expandem-se os tempos e espaços de prática sem a obrigatoriedade de seu acompanhamento, mediante o entendimento que ela, por si só, é suficiente para a formação de qualidade. (KUENZER. 2002, p. 12).

O sociólogo Philippe Zarifian (1996) é outro grande teórico das competências. Para ele, ao se definir o trabalho como uma sequência de operações objetiváveis, houve uma ruptura radical entre dois objetos: o trabalho e o trabalhador. O trabalho como um conjunto de operações elementares passível de descrição objetiva e racionalização. O trabalhador como força de trabalho, dotado de uma certa energia e de uma certa habilidade, capaz de assumir a realização dessas operações.

Com base nessas definições, a qualificação passou a designar uma forma de classificar a relação entre o trabalho objetivado e as capacidades do trabalhador hierarquizadas por níveis de complexidade. Para Zarifian (2001), a qualificação refletia a capacidade do trabalhador de ajustar-se às operações que deveria realizar como assalariado, subordinado a um empregador. Nesse sentido, há pouca esfera criativa, inovadora ou autônoma que cabe ao trabalhador.

Pode-se cogitar que nessa ruptura entre o trabalho e o trabalhador está a força do conceito de posto de trabalho. Local com relação de controle, supervisão e avaliação. O posto é, concomitantemente, um lugar e uma função específica na

---

<sup>33</sup> O precursor da teoria do capital humano foi Mincer (1958), que indicou a existência de correlação entre o investimento para a formação das pessoas (trabalhadores) e a distribuição de renda pessoal. Para o autor, era necessário decidir de forma individual e racional entre gastar tempo para obter novos conhecimentos e aplicá-los posteriormente em atividades profissionais ou manter-se no trabalho sem novas formas de treinamento e estudo de novos conhecimentos.

<sup>34</sup> Ligada diretamente à gestão empresarial, propõe a qualificação dos sujeitos para a competição do mercado de trabalho e para a formação de mão de obra de baixo custo para o mercado globalizado.

organização, com tempo determinado de duração de trabalho, com um conjunto de tarefas a executar e com uma imobilização do trabalhador, sob a pressão do ritmo de produção ou do rendimento de seu posto, contido pela ausência de legitimidade de sua iniciativa pessoal (ZARIFIAN, 2001).

Com o surgimento de novas ferramentas e produtos há necessidade de um conhecimento mais profundo do processo ao qual elas se aplicam. E que, para além das competências transversais e socioemocionais também essenciais, é preciso ter um conhecimento aprofundado dos processos, bem como dos equipamentos a eles vinculados. Essa é uma afirmação de Zarifian (2009), em seus trabalhos recentes baseados em pesquisas realizadas na Europa.

Nesse sentido, resgata-se duas dimensões do cotidiano do jovem aprendiz: o trabalho como ação transformadora e as atividades que são realizadas - atendimento ao cliente, reposição de estoques, comunicação institucional – todas previstas nos documentos do Senac-SP. Reflito: quais são as novas tecnologias e produtos envolvidos nessas ações e nesses processos? Quais práticas sustentáveis existem nas atividades em outras empresas e locais do mundo? Para além das atividades mais racionalizadas e propensas do fazer, como os jovens se relacionam com os conhecimentos mais profundos desses processos com todo o aparato tecnológico e as demandas da atualidade? Quais os processos de especialização dessas ações que podem suprimir os conhecimentos mais complexos, de um todo e sobre a função social do trabalho?

Em nenhum acompanhamento de aulas e atividades, em discussões ou planejamentos pedagógicos observei atividades práticas e projetos sobre novas ferramentas tecnológicas utilizadas no mundo do trabalho. Pude perceber durante as aulas, diálogos sobre o surgimento de novas profissões e obsolescência de outras advindas do surgimento de novas tecnologias. Contudo, houve pouca discussão e nenhuma prática sobre ferramentas e instrumentos tecnológicos, tipos de inovações, ambientes digitais, aplicativos, programação, sobre novas legislações (como a lei geral de proteção de dados e reformas políticas, por exemplo) e sobre as novas políticas voltadas para o trabalho. Explicações sobre projetos empreendedores, startups, sobre a utilização da internet como fonte de renda, criação de aplicativos foram presentes durante os momentos das aulas. Contudo, apenas por meio de falas e poucos diálogos. Não houve atividade prática ou exercício aplicado voltado para essas temáticas tão relevantes nos dias de hoje para o mundo do trabalho. Isso

significa dizer que os jovens tiveram pouquíssimas oportunidades pedagógicas durante o PSAP de vivenciar esses temas de maneira prática. Nesse sentido, a teoria não foi levada à prática:

Diga-se de passagem que muito se tem falado e escrito sobre a relação entre teoria e prática, mas pouco se avançou na práxis pedagógica comprometida com a emancipação dos trabalhadores em uma sociedade que, por ser atravessada pela base microeletrônica, passou a demandar o desenvolvimento das competências cognitivas complexas, particularmente no que se refere às competências comunicativas, ao desenvolvimento do raciocínio lógico-formal, ao trato transdisciplinar, à capacidade de tomar decisões e à capacidade para transferir aprendizagens anteriores para situações novas. E, ao mesmo tempo, o desenvolvimento das competências afetivas vinculadas à capacidade para lidar com a incerteza, com a dinamicidade e com o estresse, de forma comprometida com uma concepção de homem e de sociedade. (KUENZER, 2002, p. 2).

O trato com habilidades e competências, tem-se tornado indispensável para a competitividade e o desenvolvimento, como se observa na citação seguinte:

O aprofundamento dos estudos sobre esta temática resulta da própria natureza das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, que passam a estabelecer uma nova relação entre conhecimento compreendido como produto e como processo da ação humana, com o que se passa a demandar maior conhecimento teórico por parte dos trabalhadores. (KUENZER, 2002, p. 3).

Se pautada unicamente pelo desenvolvimento de competências, a educação profissional pode ser entendida como um mecanismo social de veiculação de um conjunto de ideias pertinente a um tipo de sociedade, adotando e disseminando um modelo funcional de economia do capital. Corroborando com essa análise, para Kuenzer:

[...] tal princípio pedagógico deriva-se de uma certa concepção de qualificação profissional, resultante de um processo individual de aprendizagem, desenvolvida pelo próprio trabalhador, de acordo com as exigências de suas atividades ocupacionais. Sendo que, para este trabalhador, [...] o conceito de competência profissional compreendia alguma escolaridade, treinamento para a ocupação e muita experiência, de cuja combinação resultava destreza e rapidez, como resultado de repetição e memorização de tarefas bem definidas, de reduzida complexidade e estáveis. (KUENZER, 2009, p. 31).

Com o advento da chamada “4ª Revolução Industrial” ou “Indústria 4.0”<sup>35</sup>, houve uma aceleração na maneira que ocorrem as mudanças, tanto pela amplitude quanto pela profundidade. Ela impactou diretamente nas discussões sobre competências pois combina diversas tecnologias e processos transformando, inclusive, a forma como as pessoas se relacionam. Atualmente, temos, por exemplo, o surgimento de formas de trabalho cada vez mais tecnológicas, como os que exigem conhecimentos avançados em tecnologia da informação e programação.

---

<sup>35</sup> Disponível em: <https://www.portaldaindustria.com.br/industria-de-a-z/industria-4-0/> Acesso em: 10 de mar. de 2022.

Não obstante, haverá crescimento em empregos que exigem o uso de competências relacionadas à criatividade, cognição e habilidades sociais. Poderá haver um aumento nas ocupações que exigem características que são intrinsecamente humanas como empatia e compaixão (BUHR 2015). Parte dessas competências estão descritas nos documentos do Senac-SP e na prática da escola, como observei no trabalho de campo. Estão presentes nos diálogos e discursos de todas as equipes que atuam diretamente com os aprendizes.

No entanto, durante a pesquisa me propus a ter olhares e escutas críticas e atentas ao discurso do desenvolvimento de competências. Tais discursos estão institucionalmente postos, com lugares previstos e prescritos nos documentos curriculares e tendem a produzir práticas sociais no cotidiano da escola. Acrescenta-se aqui o pensamento de Foucault (2010), de que o discurso tem uma história, não apenas verdade ou sentido. Ele é histórico e se relaciona necessariamente com o dito e com o não dito. Não é possível separar o lado de dentro do lado de fora dos enunciados. Em vista disso, o esforço é para que esses discursos sejam observáveis nos comportamentos de alunos e professores.

A proposta da instituição é a de que os estudantes desenvolvam as competências descritas no plano de curso. Contudo, para além delas, os jovens implicam-se nas narrativas uns dos outros, nos acontecimentos nas empresas com os colegas, nas relações sociais e criam redes de afeto, de cuidado, estratégias de resistência e intervêm, cotidianamente na produção de sua subjetividade. Subjetividade esta que não é passível de totalização ou de centralização no indivíduo. A subjetividade não é algo que temos posse, ao contrário, ela acontece a partir dos encontros que vivemos com o outro em produções cotidianas (GUATTARI; ROLNIK, 1986).

Há possibilidade de mudança, de transformação nestes processos que eclodem como subjetivações e implicam diretamente nas ações, escolhas, comportamentos, gostos e desgostos dos jovens nas constituições dos sujeitos. Conseqüentemente, emergem nos dois espaços: trabalho e escola.

Em síntese, durante toda a pesquisa de campo houve atenção com o conceito e a prática no desenvolvimento de competências e de seus indicadores. Contudo, o que indaguei nesta pesquisa, está para além do desenvolvimento das competências previstas no catálogo dos cursos do PSAP. Busquei vivenciar por meio da pesquisa-intervenção em quais espaços, momentos, diálogos e atividades produzem atitudes

e ações que dialogam com a criatividade, com a inovação, com a arte, com a democracia e com a ludicidade com jovens inscritos no PSAP. Trata-se do campo do não prescrito.

O que se busca com a formação e que está descrito no plano de curso é o desenvolvimento de competências que têm destaque nos sistemas educacionais de todo o mundo. Esse conceito é, sem dúvida, importante enquanto mobilizador de conhecimentos, habilidades e atitudes. Não obstante, se fazem necessárias críticas e considerações sobre as suas limitações e o seu emprego para determinações meramente econômicas.

## 7 É PROIBIDO SENTAR NAS ESCADAS!

No mês de março de 2018 a equipe administrativa da escola promoveu, como atividade de rotina semanal, uma reunião para tratar de assuntos institucionais e de relevância para o cotidiano do trabalho educacional. No encontro estiveram presentes gestores das seguintes áreas: atendimento, secretaria, administração, biblioteca, coordenadores de áreas/cursos, comunicação, direção, enfim, representantes de todos os setores.

Um dos pontos da pauta deste dia concerne ao fato de algumas pessoas reclamarem (na reunião não abordaram a recorrência) de alunos que sentavam/ocupavam as escadarias, prejudicando a passagem e possibilitando riscos de acidentes. Entre a equipe presente foram levantadas algumas alternativas, entre elas a de fixar uma placa com a frase “é proibido sentar nas escadas”. Um caminho aparentemente fácil, porém, continuar-se-ia sem responder algumas questões sobre a utilização das escadarias como assento.

O grupo tendeu a eleger essa proposta da placa de comunicação. Todavia, a ideia não foi adiante, já que em consulta à Gerência de Comunicação e Relações Institucionais (GCR) orientou-se que o caminho adequado era o do diálogo e o de proposição de projetos que refletissem com os alunos sobre a utilização dos espaços coletivos.

O diretor da escola com atuação propensa à gestão democrática e que, com reincidência, abordava sobre o anseio em desenvolver ações que fortaleciam espaços antiautoritários sugeriu que conversássemos com os alunos. Então palpitei que realizássemos esses diálogos com as turmas sentadas nas escadas, e que nesse momento, falássemos sobre questões de convivência coletiva. O grupo gestor intitulou essa ideia de projeto *Ágora*, nome que se dava às praças públicas na Grécia Antiga. Seguem algumas imagens das conversas com as turmas realizadas em março de 2018:

**Figura 3** – Alunos sentados na escada.



Fonte: Registro fotográfico realizado pelo autor do trabalho.

Legenda: Alunos sentados na escada, diretor e técnico de desenvolvimento educacional em pé à frente da escadaria (03/2018).

**Figura 4** – Alunos na escada.



Fonte: Registro fotográfico realizado pelo autor do trabalho.

Legenda: Alunos sentados nas escadas, diretor e técnico de desenvolvimento educacional em pé à frente da escadaria (03/2018).

## 8 ÁGORA – ISSO AQUI É UMA ESCOLA?

Durante os seis meses do projeto, realizamos oito conversas com turmas do PSAP. A turma das duas fotos anteriores, de jovens aprendizes, foi uma das mais propositivas sobre as questões relacionadas à coletividade. Na fala abordaram questões que muitos funcionários do Senac-SP já imaginavam; eles sentavam e ocupavam as escadas porque a escola tem poucos bancos em seus sete andares. Para se ter uma ideia, no térreo existem apenas dois bancos grandes em um espaço compartilhado diariamente por mais de mil alunos entre os três períodos - manhã, tarde e noite. Os educandos expuseram também sobre o uso dos elevadores, pois, de acordo com eles, "muita gente brinca de apertar todos os andares", dificultando seu uso.

Partindo do princípio de que a palavra é um instrumento de ação, nada mais oportuno do que explicitar as sugestões, as percepções e as reclamações em relação ao ambiente escolar.

De maneira dialógica, questionou-se se a turma tinha alguma sugestão visando melhorias de convivência nos espaços da escola. Após alguns segundos de silêncio, disseram que o “Senac poderia ser mais colorido” e ter “uma comunicação que incentiva mais ao uso das escadas e menos dos elevadores”. A escola tem três elevadores para os sete andares. Os próprios alunos recomendaram que eles criassem um projeto de arte e comunicação visual para as escadarias.

Os educandos disseram que gostariam de adesivar as escadas com as cores do arco-íris e com frases motivacionais e educativas. Queriam, ainda, incentivar os transeuntes a bons hábitos de saúde informando sobre benefícios de subir e descer degraus e sobre a perda de calorias que essa ação proporciona. Enfim, muitos desejos em pouco mais de uma hora de conversa.

Presumo que por meio de uma conversa nas escadarias os educandos puderam desenvolver princípios da imaginação e da capacidade imagética. Essas duas dinâmicas produtivas e potentes dos indivíduos podem ser excluídas dos espaços educativos quando não são exercitadas por intermédio de atividades, estímulos e ações dos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem.

Tenho como hipótese que o projeto *Ágora*, baseado nos princípios educacionais do Senac-SP, pode ter sido mais significativo à escola que uma placa fixada nas paredes informando que *é proibido sentar nas escadas*. No decorrer

deste trabalho apresentarei imagens do projeto desenvolvido para as escadarias da escola, proposto pelos aprendizes.

Nesse dia, os educandos também apresentaram um fato que influenciava a vida escolar: a escola não tem espaços para que eles realizem as refeições. Com isso, os alunos comem suas marmitas geladas ou compram salgados para as refeições. Gostariam de ter na escola uma cantina ou micro-ondas e mais bancos para sentarem nos corredores. Diante dessas sugestões, acordamos de realizar outras conversas durante os próximos meses com as turmas, articuladas pela equipe de comunicação da escola.

Ainda nas conversas realizadas no mês de março/2018 outro ponto importante a destacar concerne nas percepções dos alunos sobre o ambiente escolar. Quando perguntados se concebem o Senac-SP como uma escola, disseram que não e argumentaram que “aqui a gente é escutado”, “podemos sugerir projetos”, “na escola mesmo a gente não tem voz”, “a gente é obrigada a ir para a escola, aqui não”, “aqui é tudo limpo”, “a escola é dividida por matérias”. Vale refletir sobre o que o discurso “escola” produz, por meio de suas práticas sociais no imaginário desses jovens.

A escola, como espaço sociocultural, é entendida, portanto, como espaço social próprio, ordenado em dupla dimensão. Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposições de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos. Um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar (DAYRELL, 1996, p.137).

Sustentado no pensamento de Dayrell (1996), a escola é um espaço compartilhado e produzido por seus atores sociais. Ela tem o seu funcionamento pautado por combinados e relações a serem estabelecidas pelos sujeitos que integram esse local. Há, contudo, regras e orientações por parte das políticas educacionais que influenciam fortemente nas práticas escolares.

Nesses primeiros diálogos realizados no mês de março/2018 outras falas emergiram dos jovens, tais como “a escola é cheia de grade”, “aqui não tem aquele sinal chato de sirene”, “na escola a gente é controlado”. Aurea Guimarães (2003) refere-se a um controle minucioso entendido, em síntese, como as práticas de comando e supervisão extremas de alguns ambientes escolares tais como os horários preestabelecidos, as fragmentações dos saberes, as divisões de grupos, os alunos conhecidos pelo “número da chamada”, as fileiras com cadeiras

determinadas para tais alunos, entre outras características culturais que podem permear algumas escolas brasileiras.

Na escola esse controle minucioso do corpo ocorre através dos exercícios de esquadramento do tempo, do espaço, dos movimentos, gestos e atitudes, fabricando corpos submissos, exercitados e dóceis. Esse trabalho sobre o corpo produz o que Foucault denomina uma “anatomia política” uma “mecânica do poder” que define como se pode obter poder sobre o corpo dos outros, aumentando as forças do corpo no âmbito de sua utilidade (ou seja, em termos econômicos) e diminuindo as forças do corpo no âmbito de sua expressão autônoma, pela imposição da obediência (ou seja, em termos políticos). (GUIMARÃES, 2003, p. 28).

Esse trabalho sobre o corpo ao ser esquadramento pode produzir o que Foucault denomina uma *anatomia política*, uma *mecânica do poder* que define como se pode obter poder sobre o corpo dos outros, aumentando as forças do corpo no âmbito de sua utilidade (ou seja, em termos econômicos) e diminuindo as forças do corpo no âmbito de sua expressão autônoma, pela imposição da obediência (ou seja, em termos políticos).

Na escola a utilização do tempo é intensificada: todo momento é ocupado por atividades determinadas, em um ritmo que acelere o processo de aprendizagem e ensino, de uma operação à outra. Temos então o corpo do exercício, do treinamento útil, manipulado pela autoridade.

Para os aprendizes, o fato dessa escola do Senac-SP estar aberta ao diálogo fazia com que não fosse configurada como uma escola. Entretanto, é uma instituição que se entende como escola de educação para o trabalho e, conseqüentemente, para a vida em sociedade. Sob o prisma teórico de Dayrell (2007) pode-se aprofundar na compreensão acerca das juventudes e da escola como lugar de socialização:

Ao buscar compreender essa realidade, um primeiro passo é constatar que a relação da juventude com a escola não se explica em si mesma: o problema não se reduz nem apenas aos jovens, nem apenas à escola, como as análises lineares tendem a conceber. Tenho como hipótese que as tensões e os desafios existentes na relação atual da juventude com a escola são expressões de mudanças profundas que vêm ocorrendo na sociedade ocidental, que afetam diretamente as instituições e os processos de socialização das novas gerações, interferindo na produção social dos indivíduos, nos seus tempos e espaços. Dessa forma, o meu ponto de partida será a problematização da condição juvenil atual, sua cultura, suas demandas e necessidades próprias. (DAYRELL, 2007, p. 1106).

Para Foucault (1987) a escola tende a ser um lugar onde o poder disciplinar é aceito, mantido e praticado por todos os membros da instituição. De acordo com o autor:

[...] a escola submeterá a todos ao mesmo modelo, para que sejam obrigados, juntos à subordinação, à docilidade, à atenção nos estudos e nos

exercícios e à exata prática dos deveres e de todas as partes da disciplina. Para que todos se pareçam. (FOUCAULT, 1987, p. 153).

Com o pensamento de Foucault pode-se inferir que algumas práticas das escolas vivenciadas pelos alunos, trazidas em suas falas durante as conversas na escadaria, que fizeram com que eles desvinculassem a escola enquanto espaço de acolhimento, de cuidado, de construção de saberes coletivos e a concebesssem como um local de subordinação que visa à uniformidade, às práticas de assujeitamento.

O projeto *Ágora*, de alguma maneira, rompia, inicialmente, essa lógica. Ele ocorreu nas duas escolas descritas nesta tese, ambas sob a gestão escolar dos mesmos profissionais.

A segunda escola, localizada no centro da capital de São Paulo, é considerada um núcleo e trata-se de um espaço educacional menor que o primeiro, com capacidade para 170 pessoas por período (manhã, tarde ou noite). Lá, não tendo escadarias abertas realizou-se o diálogo com jovens aprendizes na biblioteca com todos sentados em círculo.

Durante essas conversas os jovens falaram sobre vida escolar, relação com o Senac-SP e todos expuseram satisfação com os aprendizados vivenciados e promovidos durante o PSAP, principalmente quando tinham a oportunidade de realizar atividades externas, geralmente, em espaços do centro da cidade de São Paulo. Assim como os jovens da outra escola do Senac-SP, abordaram o fato de não terem um espaço de convivência e questionaram sobre uma sala, na qual nunca viram nada acontecer. De acordo com eles “lá só tem um monte de cadeiras”, “nunca vi aula lá dentro”.

Tinham interesse em transformar o espaço da referida sala em uma área coletiva para os alunos. Dentre as ideias que emergiram, desejavam uma mesa de jogos compartilhados, uma estante com livros para doação e a criação pelos próprios jovens, de um contrato de convivência para o local. Segue registro fotográfico desse encontro:

**Figura 5** – Alunos em círculo.



Fonte: Registro fotográfico realizado pelo autor do trabalho.

Legenda: Alunos e funcionários na biblioteca da escola discutindo questões de convivência e coletividade (04/2018).

As sugestões dos alunos foram levadas a outras instâncias da escola, como coordenação e direção, e aos poucos, o espaço idealizado pelas turmas, e que nunca havia sido pensado como um possível lugar de convivência foi se transformando.

O processo para essa mudança durou mais de 6 meses e foi realizado com grande empenho por parte da gestão escolar e dos aprendizes. Como proposto por eles, os alunos criaram o contrato de convivência, além de auxiliarem na organização da sala. A escola fez a compra de jogos, de livros e do mobiliário para compor a sala. Ações como essa exigem força coletiva. Sem o investimento financeiro na compra dos objetos e do mobiliário não seria possível realizar tal mudança. Provavelmente, sem o olhar curioso e criativo dos aprendizes, uma sala que comportava um amontoado de cadeiras não teria se transformado em um espaço de convivência.

Ter nessas escolas espaços para diálogo entre alunos e funcionários visando mudanças já aponta para caminhos democráticos, de construção de alianças e de vínculos por meio dos encontros, de escuta e até mesmo dos confrontos. Escutar os alunos para entender seus desejos, enquanto educandos que também constroem a comunidade escolar dá algumas pistas de que o Senac-SP trilha junto de seus alunos o sonho da concretização de uma escola por vir.

Posteriormente a conversa na escadaria na primeira escola retomou-se o contato com uma das turmas por meio de uma visita junto à equipe de comunicação da escola. Os jovens demonstraram ansiedade em conceber e idealizar as artes das escadarias. A sala com aproximadamente 25 jovens dividiu-se em 5 grupos menores e cada um deles apresentou uma proposta de comunicação visual para as escadas e paredes. Nesse encontro, além das sugestões criativas para adesivar trechos e títulos de livros literários, frases criadas pelos próprios alunos e abordar as possibilidades de comunicação não violenta, uma indagação vinda de um aluno, marcou o diálogo: até onde podemos ir? Nós vamos criar ou no final vocês vão mudar para a ideia de vocês?

No momento em que o jovem trouxe sua inquietação na fala sobre os limites e as possibilidades criativas, reflexões me tomaram o pensamento, tal como: se a oportunidade foi dada para os jovens era preciso seguirmos durante todo o projeto com eles ou, cairíamos na armadilha de reproduzir o senso de superioridade e hierarquia de quem acolhe as opiniões, mas decide de acordo com os interesses exclusivamente de alguns. Era preciso escutar, refletir, questionar, opinar e conduzir o projeto de comunicação das cadeiras e corredores com os jovens.

Dialogamos que primeiro eles deveriam aprimorar as ideias e, posteriormente, conversaríamos com outras turmas para validá-las. Após a aprovação de outras turmas, que aceitaram tais ideias foi necessária a contratação de designers para o projeto e realizar conversas entre alunos e profissionais para que pudéssemos compreender exatamente a mensagem que os aprendizes queriam transmitir para os demais alunos da escola por meio da comunicação visual nas escadarias e corredores.

Esse trabalho teve grande desdobramento. No entanto, como o foco da pesquisa é o de explicitar os ocorridos em sala de aula, não me aprofundei nessa escrita, detalhadamente neste importante projeto da escola. Porém, para ilustrar a mudança, abaixo temos registros de como era a escola antes e depois da proposta dos aprendizes.

**Figura 6** – Escola antes do projeto artístico.



Fonte: Registro fotográfico realizado pelo autor do trabalho.

Legenda: Escola do Senac-SP (2018) antes do projeto artístico envolvendo jovens aprendizes.

**Figura 7** – Escadas com o projeto artístico.



Fonte: Registro fotográfico realizado pelo autor do trabalho.

Legenda: Escola do Senac-SP (2019) após a finalização do projeto artístico envolvendo jovens aprendizes.

**Figura 8** – Hall com o projeto artístico.



Fonte: Registro fotográfico realizado pelo autor do trabalho.

Legenda: Escola do Senac-SP (2019) após a finalização do projeto artístico envolvendo jovens aprendizes.

**Figura 9** – Escadas adesivadas.



Fonte: Registro fotográfico realizado pelo autor do trabalho.

Legenda: Escola do Senac-SP (2019) após a finalização do projeto artístico envolvendo jovens aprendizes.

**Figura 10** – Escadaria e parede adesivadas.



Fonte: Registro fotográfico realizado pelo autor do trabalho.

Legenda: Escola do Senac-SP (2019) após a finalização do projeto artístico envolvendo jovens aprendizes.

## 9 ENCONTRO DOCENTE – UM BONÉ INCOMODA MUITA GENTE

O aprendizado do ensinante ao ensinar não se dá necessariamente através da retificação que o aprendiz lhe faça de erros cometidos. O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica à medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, reverse em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e dos diferentes caminhos e veredas, que ela os faz percorrer. (FREIRE, 2001, p. 259).

Início a escrita do tópico *Encontro Docente* citando o educador Paulo Freire por este trecho refletir as percepções de uma reunião com o grupo de educadores que atuam no Programa de AP.

Ocorreu no dia 8 de março de 2019, o que na escola se intitula *planejamento coletivo de trabalho docente* (PCTD). Que compreende uma prática mensal valorativa à instituição. Trata-se de uma prática valorativa, pois as escolas do Senac-SP devem realizar esses encontros visando aprimoramento e sistematização da prática pedagógica.

No encontro reuniram-se aproximadamente dez docentes com idade média de quarenta e cinco anos, que atuam com jovens aprendizes há certo tempo, como dizem os próprios colegas de trabalho eles são “velhos de casa”. A maioria com mais de oito anos de atuação com jovens no Senac-SP.

Durante a experiência no trabalho de campo presenciei com frequência falas e propostas da equipe de educadores que demonstram preocupação e afeto com os jovens. Notei atitudes que refletem engajamento profissional dessa equipe, dispostos a solucionar questões com as turmas e proativos a propor ideais e incorporar propostas dos educandos no cotidiano das aulas. Em conversas pelos corredores, os educadores dialogam acerca do cuidado e dos detalhes com o qual observam os grupos de alunos. Debatem assiduamente sobre as situações que acontecem em salas de aula e ajudam-se entre pares. Dispõem-se a pensarem nas juventudes, nas singulares, e sobre os outros contextos em que os jovens circulam:

[...] para o educador ensinar com qualidade, ele precisa dominar, além do texto, o com-texto, além de um conteúdo, o significado do conteúdo que é dado pelo contexto social, político, econômico... enfim, histórico do que ensina. Nesse sentido, todo educador é também um historiador. (GADOTTI, 2003, p. 48).

Todas essas características positivas e de engajamento profissional, entretanto, não eximem algumas contradições que me proponho a refletir nesta pesquisa. Falas como “eles precisam ser efetivados na empresa”, “trabalhamos para

a empregabilidade do jovem”, “a turma é ótima, a maioria foi efetivada” e “o foco é o trabalho” demonstram que a qualidade de uma turma, para alguns, pode ser medida pela efetivação em regime de trabalho celetista dos jovens.

Neste ponto é importante indagar sobre um educando ser avaliado pautando-se em sua efetivação em regime celetista (CLT) ao final do curso, haja vista as diversas dinâmicas do mundo do trabalho, da sociedade contemporânea e das vidas desses jovens. Será que a efetivação nas empresas (drogarias, supermercados, lojas de roupas, entre outros comércios) é o desejo de todos esses alunos? Não existem diferentes alternativas de trabalhos, empregos e de experiências outras para esses educandos, para além da efetivação nessa empresa? Diante de uma crise de emprego, há espaço no mundo do trabalho para a efetivação de todos dos jovens matriculados no Programa? Será que o sentido de concluir um curso de AP não poderia ser ressaltado, ao invés da supervalorização voltada à possibilidade de efetivação no trabalho?

Trata-se de um curso longo, de 20 meses em processo formativo e de atividades profissionais. Isto posto, a conclusão do curso em concomitância com uma experiência profissional já não é uma grande realização do jovem?

Falas dos educadores sobre as suas juventudes, seus inícios e ingressos no mundo do trabalho eram exemplos frequentes utilizados durante as aulas. Não obstante, há diferenças geracionais entre o que foi ser jovem nas décadas de 1980 e 1990 e ser jovem nos dias de hoje. Além de hábitos, culturas e consumos diferentes, o mercado de trabalho tornou-se mais dinâmico, rápido e, de certa forma, mais excludente.

Em primeiro lugar, ao pensar radicalmente sobre a importância do professor(a) na vida do aluno(a), e ao pensar sobre tudo o que o professor representa, e não apenas no treinamento técnico e científico do aluno(a), não há dúvida de que o professor (a) deveria ser um educador. Mas para o professor (a) tornar-se um educador é importante que ele ou ela desafie a liberdade criativa dos alunos (as) e que estimule a construção da autonomia do aluno (a). É necessário que o professor entenda que a prática autêntica do educador reside no fato de que o educador se recusa a assumir o controle da vida, dos sonhos e das aspirações dos (as) educandos (as), já que fazendo isso, poderia com muita facilidade recair num tipo de educação paternalista. (FREIRE, 2001, p. 78).

De acordo com Freire (2001) o que o educador precisa evitar é cair na armadilha de encarar os alunos através de uma lente pela qual os sonhos e as aspirações do educador e seu conhecimento são simples e paternalisticamente transferidos para os estudantes como um processo através do qual o educador se clona.

Em diversos momentos da pesquisa de campo uma reflexão se fez presente: ser uma escola que forma para o trabalho não significa ser a empresa que os jovens trabalham. Afinal, a política pública preconiza exatamente a vivência nesses dois locais: escola e empresa. Tal reflexão era recorrente por conta dos discursos de alguns poucos educadores que gostariam que a escola extrapolasse o seu sentido de espaço formativo e se colocasse no contexto do PSAP como a empresa em que os jovens trabalham. Exigindo atitudes, regras e até vestimentas parecidas com as exigidas pelas empresas aos jovens:

Ao pensar-se a escola sob uma ótica empresarial, na qual a palavra de ordem é produtividade, a qualidade na educação, que uma questão também de ordem política, passa a ser pensada a partir de uma racionalidade instrumental, provocando, na prática, a implementação de medidas que não surtem efeito sobre a realidade escolar. (OLIVEIRA, 1999, p. 108).

Portanto, faz-se importante destacar as diferenciações, as características e as motivações dos aprendizes nesses dois espaços. Nesse sentido, cabe uma indagação sobre ocupar e participar da escola: Qual é o sentido dessa escola para esses jovens? Será que estar nesse espaço é meramente uma imposição social? Será que os educandos refletem sobre a importância desse espaço em suas constituições enquanto sujeitos?

Fala-se, muitas vezes, que se estuda “para ter uma vida melhor”, mas, quando se procura saber o que isso significa, está sempre por trás a convicção de que “ter sucesso” ou “ser alguém na vida” é algo que se consegue pelo trabalho, ou melhor, pelo emprego. Uns, por premência, querem o emprego já; outros, com maior expectativa, se preparam para conseguir passar no vestibular e ter um emprego melhor, depois. Sabendo-se a que tipo de trabalho, ou de emprego, está-se referindo, não é de menor importância perguntar qual o real papel da escola nessa questão. (PARO, 1998, p. 7).

Não se deve apartar da discussão e das práticas diárias desses educadores a preocupação e o foco à inserção no trabalho, sobretudo, em condições dignas e com direitos trabalhistas garantidos. Porém, será que todos almejam o mesmo tipo de trabalho, entendido para alguns educadores como o sucesso dessa trajetória de 20 meses? Não existem outros sentidos latentes desses jovens? Será que eles não podem desenvolver outros projetos profissionais, pessoais e de estudos?

Para muitos alunos pode ser que essa seja a grande busca no tempo destinado ao PSAP, no entanto, como auxiliar e orientar os que não anseiam a efetivação em um emprego neste momento da vida, os que não gostam do ambiente de trabalho em que estão inseridos ou que têm outros projetos de vida? Indago ainda: e quando o jovem não é efetivado na empresa que realiza a prática profissional do PSAP, o que isso pode significar para ele e para o docente? Corre-se

o risco de gerar julgamentos por meio da não efetivação deste jovem na empresa como bons ou maus alunos, competentes ou incompetentes, de fracasso ou de sucesso escolar.

Educadores comprometidos com a transformação social devem buscar outros, se possíveis múltiplos sentidos para a realização de um curso de AP, sem excluir, obviamente, a possibilidade da efetivação de emprego.

Para Foucault (1977) a escola pode servir para selecionar os mais aptos aos trabalhos diante das exigências de corpos às indústrias, ao comércio e ao Estado. De acordo com o autor, a escola visa utilizar exaustivamente o tempo do estudante, impondo programas, ocupações determinadas, um ritmo coletivo e obrigatório. Por meio da disciplina formam-se corpos produtivos economicamente e dóceis politicamente. Corpos treinados, exercitados, tornados alvos de novos mecanismos de poder, controle, vigilância e punição.

Só serão promovidos aqueles que alcançam bons resultados, são capazes, no futuro, de pensar, de planejar, de dar as ordens que lhe são ordenadas. A escola tem como objetivo fornecer trabalhadores sob medida às indústrias, ao comércio e ao Estado, uma vez que ela reflete e reforça a hierarquização da sociedade. Todos os alunos iniciam por um mesmo caminho, mas no final haverá uma seleção que provocará uma divisão. (GUIMARÃES, 2003, p. 60).

No entanto, uma escola que tem como premissa o protagonismo de seus educandos deve orientar para que todas as pessoas busquem seus projetos e desejos pessoais e profissionais, para assim, contribuírem à sociedade em diversos âmbitos, do econômico ao social. A questão central desta tese refere-se às diversas maneiras de desenvolver o protagonismo juvenil, por meio da arte, da criatividade, da ludicidade, da inovação, da liberdade, da autonomia, de projetos significativos para os jovens.

Segundo Franco (1997), as afirmações que visam a escola apenas como preparadora para o mercado de trabalho não levam em conta, pelo menos, três fatores: o que é próprio, específico, da instituição escolar; as características do mercado de trabalho em sociedades de tipo capitalista; a escola como mediação, ou seja, como instituição que não está inteiramente subordinada às exigências do mercado de trabalho pois trata-se de espaço de socialização, de afetar e ser afetado, de construir relações e saberes. Para o autor, a função social da escola não é, e não pode ser apenas esta:

A educação escolar, assim, não garante *a priori* um posto de trabalho específico ao aluno, mas pode, por outro lado, propiciar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que o ajudem a encontrar o seu emprego,

dentre as múltiplas alternativas oferecidas pelo mundo do trabalho. Nesse sentido, a sólida formação científica e tecnológica é a melhor forma de a escola preparar o jovem para o trabalho. Isto porque a sólida formação científica, a compreensão da cultura e do significado da tecnologia no mundo moderno são condições imprescindíveis para que os educandos elevem seu nível de compreensão sobre a natureza e a sociedade e, particularmente, do trabalho como dimensão fundamental de sua existência. (FRANCO, 1997, p. 85).

Ainda que a efetivação do jovem seja exitosa para a escola e para todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, quando isso não acontece não deve ser considerado um caso de fracasso escolar. No contexto de jovens matriculados no PSAP, todos têm ciência de que vivenciarão um processo formativo e práticas profissionais pelo período de até vinte meses. Não há garantia ou promessa quanto à efetivação. Portanto, parte das atitudes da equipe de professores podem basear-se na “promessa não prometida”, nesse discurso não dito, porém, circulante nas práticas sociais da escola relacionados à possibilidade de efetivação.

Tenho como hipótese que para alguns docentes, o trabalho com “registro em carteira” pode ser garantido por uma formação linear e sequencial. Deste modo, podem replicar esse discurso, talvez por acreditarem que por meio da educação profissional há garantia de um emprego.

Faz-se importante dizer que, nos dias de hoje, as dinâmicas não são tão regulares. Sendo assim, interpele: será que estes docentes estão dialogando com assertividade com as dinâmicas do mundo do trabalho de hoje em dia? Se a escola tiver por foco a empregabilidade para os trabalhos com perfis demarcados e limitados, para que promover o protagonismo juvenil? Se seguirmos esse caminho não há protagonismo juvenil possível, sendo essa uma prática convertida a acomodação e enquadramento aos perfis demandados pelo mercado de trabalho.

Ainda nesse encontro de docentes, o coletivo discutiu acerca da proibição ou não dos alunos em usarem bonés. A diretriz institucional orienta que o uso dessa vestimenta é livre, portanto, não restritivo. Entre este grupo formou-se uma divisão de opiniões, parte era contrária ao uso de boné nos espaços da escola, alegando que “eles são jovens aprendizes”, “aqui estão em trabalho”, “eles recebem”, “precisam ter postura”.

Estima-se que o discurso acerca do conceito de *jovem aprendiz* produz no imaginário e nas práticas sociais da escola certas atitudes, comportamentos e expressões visuais inerentes a esses indivíduos inscritos no PSAP. O discurso pode

carregar em si uma série de limitações às produções ou possibilidade de socialização desses educandos no espaço escolar. Interessante pontuar que a instituição não proíbe o uso do boné. Portanto:

Mesmo se considerarmos que os professores fazem parte dessa nova produção subjetiva, podemos perguntar se algumas vezes seu discurso não se mantém amarrado em valores construídos na época em que eles próprios foram educados. Em outras palavras, o professor escolar muitas vezes insiste num diagnóstico da rebeldia do aluno a partir do modelo do poder disciplinar em que ele, professor, foi sujeitado. Porém, para os alunos, o professor pode aparecer como alguém desatualizado, seja em função das informações tecnológicas que eles rapidamente obtêm, ou mesmo em função da postura disciplinar creditada, em princípio, aos docentes. (PRATA, 2005, p. 71).

Usar ou não boné no espaço escolar fará desse aluno um profissional apto ou inapto ao mundo do trabalho? Haja vista que, no Senac-SP os jovens não estão nas empresas e sim em um ambiente educacional. Não terão estes, capacidades para realizar análise de cenários institucionais, de espaços em que usar bonés é adequado ou não? Qual competência prejudica-se em seu desenvolvimento quando o jovem usa o boné? Por que um aluno, entre 14 e 24 anos, não poderia vivenciar a escola como espaço de socialização e de expressão visual, inclusive por meio de suas roupas?

Não há uma única forma de ser jovem no espaço escolar, tampouco, um perfil único de trabalhador. Não há uma subjetividade com valores válidos para qualquer indivíduo e lugar, uma vez que ela é sempre produzida em determinado tempo e espaço. As regras transmitidas nas relações modificam-se, sobretudo, entre professores e alunos nos anos de escolarização e formação. Para Aquino (1996), mudam as regras, mudam as formas de sujeição, mudam as formas de transgressão, mudam os processos de subjetivação.

Parte dos docentes contrária ao uso do boné argumentava ainda que os alunos usavam bonés até a porta e retiravam ao adentrar na sala, alguns “inclusive tentam usar durante a aula mesmo sabendo que não podem usar”. Nunca houve proibição de bonés. A figura do professor como alguém que tem o poder de decidir também esteve presente em uma das falas “na minha sala não assiste aula de boné”. Há, nesse sentido, uma relação autoritária do educador com os educandos. Proibir o uso de boné certamente se implicava em um imaginário idealizado pelo docente sobre os jovens que usam bonés:

A despeito do poder afirma-se por meio das observações acima de que ele é ao mesmo tempo massificante e individualizante, constituindo num corpo único aqueles sobre os quais se exerce e moldando a individualidade de cada membro do corpo (DELEUZE, 1992, p. 216).

Contudo, outra parte do grupo era favorável à utilização, e esses se mostraram contentes e fortalecidos. Inclusive, externaram que não proibiam o uso de boné. Portanto, a fala do coordenador pedagógico de que “não devemos proibir, tampouco tirar aluno da sala por conta do uso de boné” dava certa legitimidade a esse grupo de educadores. Pressuponho que esses, eram considerados por alguns do outro grupo – contrário ao uso dos bonés – como docentes que “deixam os alunos fazerem tudo durante a aula”.

Em uma fala curiosa uma docente disse que se “sentia constrangida em proibir um aluno de trajar algo que ele usa no dia a dia, que é uma expressão”, ou seja, estava a contragosto, dando pistas de que este poder foi imposto socialmente à equipe docente e circulou pela escola como prática social, já que nunca houve uma proibição formal ao uso de bonés:

Todavia, deve-se considerar que a rede de relações e produções que se constitui no âmbito escolar também pode caminhar na contramão do ajustamento à ordem social e da alienação; com sujeitos agindo coletivamente em busca de brechas e possibilidades de escape na direção da crítica ao prescrito, na busca de crescimento subjetivo, de mais-prazer e solidariedade. (MANCEBO, 2010, p. 3).

Como aborda Mancebo (2010) as redes de relações no âmbito escolar são potentes, e tendem a assumir a perspectiva de práticas educativas que produzem para além do prescrito.

Não se trata de julgar as ações e atitudes como certas ou erradas, entretanto, pretende-se refletir sobre o discurso da “promessa não prometida” de inserção no mundo do trabalho a jovens inseridos no PSAP, que podem fazer com que eclodam proibições à liberdade de expressão dos alunos.

Apesar das observações expostas no texto, tenho como hipótese que existem outras relações de poder e lugares institucionais gerindo algumas práticas pedagógicas de docentes, para além das relações de alunos e educadores, ainda mais tratando-se de um Programa inserido em uma política pública, em constante interface com empresas.

Como reflexão e estímulo aos trabalhadores da educação, trago o pensamento do educador Paulo Freire (1997), que mais uma vez estimula o devir e a pedagogia dos sonhos possíveis:

Como educadores progressistas, uma de nossas maiores tarefas parece dizer respeito a como gerar nas pessoas sonhos políticos, anseios políticos. A mim, como educador, é impossível construir os anseios do outro ou da outra. Essa tarefa cabe a ele ou a ela, não a mim. De que modo podemos encontrar alternativas de trabalho que propiciem um contexto favorável para que isso ocorra? (FREIRE, 1997, p. 37).

Quais sonhos de trabalhos, de cidade, de sociedade, de juventudes movem esses jovens? Quais projetos de vidas pairam em seus pensamentos? Quais posições profissionais, cargos, profissões esses jovens idealizam? Será que todos almejam a efetivação na empresa? Será que a ideia de sucesso é a mesma para um jovem que tem em seu salário uma grande contribuição econômica familiar e para um jovem que o utiliza para os seus momentos de lazer? Um jovem aprendiz que tem filho vivencia a AP com os mesmos sentidos que um jovem que não tem filho? Como as práticas pedagógicas podem despertar sonhos em jovens que ainda não os têm? A ludicidade, a criatividade, a autonomia, a liberdade de expressão, a arte, as inovações certamente potencializam o despertar de novos sonhos ou dos que estão adormecidos.

É tarefa importante acender constantemente essas reflexões às ações pedagógicas considerando as juventudes. Se o processo de ensino e aprendizagem é destino para eles, por que não os perguntamos: o que gostariam de conquistar? Onde querem chegar? Quais são os seus projetos de vida? Ressaltando, em tais diálogos, o momento presente de formação que o programa proporciona. Talvez esse seja um dos passos para promover o protagonismo juvenil no espaço escolar, o diálogo e a escuta. Torna-se necessário almejar uma formação que oriente os jovens para serem autônomos e protagonistas de seus projetos de vida. Costa, ainda pautado no protagonismo juvenil dá pistas acerca de caminhos metodológicos:

A adesão do educador à perspectiva metodológica do protagonismo juvenil deve traduzir-se num compromisso de natureza ética de respeito às possibilidades e limitações próprias da condição peculiar de desenvolvimento dos seus educandos, que, no caso, é a adolescência. (COSTA, 2007, p. 11).

Profissionais criativos, dinâmicos, com iniciativas inovadoras, que conhecem outras expressões para além da fala, como o Senac-SP se propõe a auxiliar a formação são interesses de grande parte das empresas na atualidade. Os trabalhos possuem dinâmicas e configurações diversas, inclusive podem buscar profissionais que expressam visualmente nas vestimentas suas concepções de mundo e de sociedade. Empresas podem aderir ao trabalho sem restrições de trajes. Ademais, tatuagens, cortes de cabelos e penteados diferenciados podem ser considerados expressões e atitudes importantes do ponto de vista do mercado de trabalho e do marketing empresarial.

Vale salientar que as características que apresento neste trabalho têm contribuições significativas dos educadores que atuam no PSAP, já que estes

estimulam, provocam, inquietam, orientam e também acalmam os alunos durante o curso. São educadores com conhecimentos técnicos, pedagógicos e engajamento profissional, que buscam cotidianamente, principalmente, entre seus pares, aprender e construir a escola.

Posso inferir que esses profissionais não somente ministram aulas, sobretudo, constroem uma escola. Contribui ao debate o pensamento de Rui Canário (2005), educador da Universidade de Lisboa (Portugal):

Quando se afirma que a escola é o lugar onde os professores aprendem é, precisamente, esse processo de produção de competências profissionais que está a ser referido. É no contexto de trabalho, e não na escola de formação inicial, que se decide o essencial da aprendizagem profissional (que é coincidente com um processo de socialização profissional). Como todos sabemos, a sabedoria não garante a competência. Muitas pessoas qualificadas não se revelam competentes, e o inverso também se verifica. Além disso, a experiência também nos ensina que nenhum professor é definitivamente competente ou incompetente, independentemente dos tempos e dos lugares. Com efeito, as qualificações obtidas por via escolar correspondem à certificação de competências escolares que não são suscetíveis de uma transferência linear e direta para o exercício profissional, na medida em que dizem respeito ao campo pedagógico, que goza de relativa autonomia. (CANÁRIO, 2005, p. 7).

Nesse sentido, a troca e a construção do conhecimento é inerente ao ambiente educacional. Assim como, a possibilidade de ser constantemente afetado pelas relações sociais. A escola é um espaço onde os sentidos individuais e coletivos se implicam em diversos momentos.

## 10 PARTICIPAÇÕES EM AULAS PRESENCIAIS DO PROGRAMA SENAC-SP DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL

Como atividade principal da pesquisa de campo, realizei o acompanhamento de aulas, diálogos com educandos e com educadores e participações em atividades e apresentações de turmas do PSAP. Início, a partir desse tópico, os comentários, as reflexões e as traduções a respeito dessas atividades.

**Figura 11** – Aula em formato circular.



Fonte: Registro fotográfico realizado pelo autor do trabalho.

Legenda: Registro fotográfico de acompanhamento de aula (março/2018) realizado pelo autor deste trabalho.

As salas de aula são organizadas por fileiras, como pressupõe um espaço de educação tradicional. Há, segundo Foucault (1997), um tipo de ordenação disciplinar dos indivíduos: a arte das distribuições, onde por meio das distribuições do espaço cada indivíduo tem seu lugar.

As disciplinas, organizando as “celas”, os “lugares” e as “fileiras”, criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos [...]. A primeira das grandes operações da disciplina é então a constituição de “quadros vivos” que transformam as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas. (FOUCAULT, 1997, p. 135).

Apesar disso, no dia 30/03/2018 os alunos (figura 17) romperam essa organização do espaço e propuseram a prática de uma conversa circular que se tornou rotina na disposição dos espaços para as demais turmas. Importante destacar que, no primeiro semestre de 2019, quase um ano após esse

acontecimento a escola optou por organizar as salas com o modelo de arena, ou seja, quando os alunos adentram na sala de aula as cadeiras já estão em formato de semicírculo.

Em meus primeiros acompanhamentos percebi que os aprendizes são visualmente diferentes: cabelos com cortes e estilos distintos uns dos outros, alguns aderem às referências e influências do estilo musical funk em suas roupas e cortes de cabelo, outras os mantém longos e usam saias com corte abaixo do joelho, uns com os cabelos trançados, poucos trajam roupas sociais ou estilo mais formal. Enfim, a imagem diversa que a escrita deste parágrafo intenta produzir no leitor, condiz com o que observei durante o acompanhamento das aulas: a diversidade.

Com isso, sendo diverso falo em juventudes porque esse posicionamento desacata uma visão homogeneizadora do universo dos jovens que fragiliza a possibilidade de produzir outros modos de vida e de políticas públicas destinadas para as juventudes.

No encontro registrado pela figura 18, abaixo, algumas atitudes se destacaram no que tange a autonomia dos alunos. Eu, não integrante da turma, estava na posição de funcionário da escola e de pesquisador que observava a aula, portanto, minha presença poderia suscitar nos alunos comportamentos manipulados buscando impressionar o olhar externo e estranho do pesquisador.

**Figura 12** – Interação em formato circular.



Fonte: Registro fotográfico realizado pelo autor do trabalho.

Legenda: Registro fotográfico de acompanhamento de aula (março/2018) realizado pelo autor deste trabalho.

O educador, no centro da sala, explanou sobre o mundo do trabalho e dava retorno acerca de uma atividade que a turma havia desenvolvido em aulas anteriores. Falas dos próprios jovens, tais como: “aqui eu ganhei postura de adulto”, “aqui é trabalho”, “eu sou o tempo todo observada aqui e na empresa, tenho que manter postura!”, “eu sou outra pessoa depois que entrei aqui, eu ganhei postura”, dá indícios de que uma das características produzidas pelas práticas sociais do discurso sobre ser *jovem aprendiz* fortalece uma concepção de preparação à vida adulta homogênea, severa, observada e repleta de responsabilidades.

Entretanto, diante de tantas vezes escutadas as palavras “mudança” e “transformação”, questionei-os sobre o que, de fato, se transformou. Os jovens responderam: “uma pessoa mais responsável” e “eu sou mais sério”.

Tenho como hipótese que, embora uma série de competências sejam desenvolvidas nos jovens, estes não refletem com a devida precisão sobre essas mudanças porque o tornar-se responsável, para eles é o que mais se exige no mundo adulto e do trabalho. Contraditoriamente, em determinado momento da aula de maneira espontânea o educador falou um “palavrão”, a turma sorriu alto demonstrando identificação e admiração em verem essa atitude realizada por um *adulto e responsável*.

Os docentes acabam tornando-se referências para os alunos. Compartilham suas histórias, dão conselhos e dicas, acolhem as turmas, enfim, desenvolvem vínculos inscritos na troca de experiência e de ensino e aprendizagem.

**Figura 13** – Alunos em aula.



Fonte: Registro fotográfico realizado pelo autor do trabalho.

Em outro acompanhamento de aula no mês de abril de 2018, ainda com as cadeiras enfileiradas, os jovens se auto-organizaram no formato circular apesar das barreiras físicas impostas pela disposição da sala. Discutiam sobre o Projeto Integrador (PI) da turma. Optaram pela temática central da diversidade e buscavam argumentar sobre essa escolha: “queremos ajudar os outros jovens”, “é uma coisa que eu gostaria de fazer como aprendiz, dar conselhos para os jovens”.

Em um primeiro momento não consegui falar com o grupo porque discutiam e demonstravam empolgação com o tema. Quando, com voz calma, uma educanda me disse: “pode falar, Caio”. Não houve grito de “silêncio”, tampouco, solicitação de “xiuuu”. O grupo prestou atenção como faria com seus pares, apresentando uma característica de escuta ativa e de acolhimento. A estudante observou minha expressão corporal e me deu abertura de fala perante o grupo.

Nesse momento, questionei em relação às motivações à proposta sobre a diversidade e então eclodiram respostas das mais diversas, falou-se a respeito da saúde mental dos colegas de trabalho e até do quanto o esporte, no caso, o futebol pode produzir saúde mental, “quando eu jogo esqueço o mundo”. Nesse ponto, faço uma reflexão: por que o futebol que tranquiliza parte desse grupo e certamente é presente na vida de muitos jovens, não está incorporado na prática dessa escola de educação para o trabalho? Por que as competências que podem ser desenvolvidas durante uma partida esportiva não estão no cotidiano das escolas de educação profissional? Não é possível articulá-las com as dinâmicas do mundo do trabalho? Lanço tais reflexões pois durante todo o período em que realizei a pesquisa de campo não presenciei ou soube de atividades envolvendo práticas esportivas com os educandos.

O educador desta turma é uma pessoa com deficiência física, que utiliza bengalas para a sua mobilidade. Uma jovem trouxe em sua fala a inspiração que é conviver com esse professor porque, segundo ela “eu trabalho o tempo todo em pé e tem horas que quero sumir de cansaço, imagina o senhor”. No diálogo com a turma sobre saúde mental no ambiente profissional os jovens pareciam conhecer diversas histórias e situações de adoecimento por intermédio das experiências de pessoas próximas.

Ainda nesse bate papo, parte do grupo de alunos abordou a remuneração que recebe como algo de grande importância no auxílio às contas e à composição da renda familiar. Vale salientar que o salário mensal dos jovens aprendizes dessas

duas escolas do Senac-SP varia entre R\$450,00 e R\$850,00. No entanto, o estímulo salarial que contribui ao sustento de suas famílias não inibe tudo o que implica o ato de trabalho. De acordo com Dejours (2004):

[...] do ponto de vista humano, o fato de trabalhar envolve gestos, saber-fazer, um engajamento do corpo, a mobilização da inteligência, a capacidade de refletir, de interpretar e de reagir às situações; é o poder de sentir, de pensar e de inventar. (DEJOURS, 2004, p. 28).

Em síntese, os jovens iniciam o processo de aprendizagem - estudam e trabalham - prioritariamente pelo estímulo salarial que recebem em troca de sua força de trabalho, sobretudo, para auxiliar na renda familiar como trouxeram em suas falas, porém, a socialização que encontram cotidianamente e explicitada durante as aulas nas duas escolas do Senac-SP demonstra que:

[...] o trabalho não é em primeira instância a relação salarial ou o emprego; é o trabalhar, isto é, um certo modo de engajamento da personalidade para responder a uma tarefa delimitada por pressões (materiais e sociais). O que ainda aparece como a característica maior do trabalhar, é que, mesmo que o trabalho seja bem concebido, a organização do trabalho seja rigorosa, as instruções e os procedimentos sejam claros, é impossível atingir a qualidade se as prescrições forem respeitadas escrupulosamente. De fato, existe sempre uma discrepância entre o prescrito e a realidade concreta da situação. Esta discrepância entre o prescrito e o real se encontra em todos os níveis de análise. (DEJOURS, 2004, p. 28).

Esta disparidade entre o prescrito e o real, como descreveu Dejours (2004) também pode se apresentar no PSAP quando as competências previstas nos documentos institucionais perdem espaço para o que emerge na sala de aula como potência, como conhecimento, como produção de novas formas de ser dos jovens. As atividades que os educandos realizam durante o tempo na escola do Senac-SP, contrariamente ao que supõe o senso comum, não se reduz à pura cognição.

Ainda ancorado no pensamento de Dejours, o que os jovens realizam nesta escola e nas empresas ultrapassa o cumprimento de tarefas e atribuições, implica-se nos corpos e nas subjetivações. Diante disso:

Trabalhar é engajar sua subjetividade num mundo hierarquizado, ordenado e coercitivo, perpassado pela luta para a dominação. Assim o real do trabalho não é somente o real da tarefa, isto é, aquilo que, pela experiência do corpo a corpo com a matéria e com os objetos técnicos, se dá a conhecer ao sujeito pela sua resistência a ser dominado. Trabalhar é, também, fazer a experiência da resistência do mundo social; e, mais precisamente, das relações sociais, no que se refere ao desenvolvimento da inteligência e da subjetividade. O real do trabalho, não é somente o real do mundo objetivo; ele é, também, o real do mundo social. (DEJOURS, 2004, p. 29).

Nesse dia os alunos dialogaram sobre saúde mental e sobre a precariedade em alguns ambientes e condições de trabalho. Falaram sobre autocuidado, sobre os

conselhos que dão uns aos outros, sobre opressão, sobre hierarquia e adoecimento nos espaços de trabalho.

Ao final da aula, três aprendizes que trabalham em uma drogaria disseram que “eu adoro quando eu dou remédio controlado apenas aos clientes que têm receita, me sinto tão adulto, tão responsável”. E o restante da turma gargalhou.

## 11 OBSERVAÇÕES DA ATIVIDADE – AUTOMÓVEL DO FUTURO

Em um encontro posterior, em junho/2018, os alunos tiveram como atividade criar um *automóvel do futuro*. Para tanto, foram divididos em 6 pequenos grupos, cada um com 6 pessoas. Em uma espécie de competição elegeram o *projeto de carro* que mais preenchia os requisitos apresentados pela docente. O perfil de ser humano que utilizaria o *automóvel do futuro* era inexistente, tinha 15 metros de altura, pés que calçam sapatos número 62, entre outras características.

Os grupos discutiram e estimularam a competência criativa e imagética. Desenharam e criaram um “carro sob medida”. No acompanhamento dos grupos pude identificar perfis e comportamentos distintos, uns utilizavam mais a oralidade, outros eram mais introspectivos, mais práticos, menos discursivos, enfim, maneiras diferentes de operacionalizar os seus processos criativos.

Ao final do tempo determinado pela docente os grupos se apresentaram. Por ter uma vertente competitiva, observei nos jovens quando estavam em posição de espectadores atitudes contrárias à cultura colaborativa (uma das marcas formativas do Senac). Eles questionavam com intuito de deixarem o grupo que explanava sobre o automóvel sem saber ou conseguir responder. Produziram-se e potencializaram-se, naquele momento, sentimentos competitivos e que não visavam colaborar e contribuir aos projetos. Em síntese, estavam propícios a vencerem por meio do erro do outro. Carlos Brandão em seu texto *A Educação Como Cultura* explica acerca da educação e sua vertente competitiva:

Vivemos a experiência de uma cultura que, se de um lado acelera os mecanismos sociais e pedagógicos da concorrência e da competição, a ponto de aos poucos transformar a própria educação em uma espera ansiosa de um exame para acesso a uma universidade inimaginável, de outro lado transforma competidores em assistentes ou praticantes de tarefas uniformes e fáceis, dentro de um mundo onde todas as coisas são pré-construídas, todas as questões antecipadas e todas as dificuldades pré-solucionadas. (BRANDÃO, 1985, p. 122).

Além disso, estudantes são preparados, na maioria das vezes, a partir de uma educação muito técnica, em que não é dada ao indivíduo a oportunidade de criar. Nessa atividade a criatividade era uma premissa, contudo, os alunos mais introspectivos não foram estimulados ao debate. Em todos os grupos, sobressaíram-se um ou dois alunos que argumentaram em tom de competição com os demais grupos.

Juntamente à competição que era prevista na atividade e que tenderia a impulsionar tais sentimentos, a falta de escuta dos alunos me chamou atenção. Eles não queriam ouvir os outros grupos que apresentavam, perguntavam de maneira rápida e interrompiam, atravessavam as falas dos integrantes que descreviam o carro. Tinha sede de ganhar, sem possibilidade, inclusive, de escutar os demais.

A cultura competitiva é fortemente presente no mundo do trabalho, impulsionada pela meritocracia. Contudo, a escola, como espaço em que todos os cidadãos habitam durante anos de suas vidas pode promover outros valores contrários à competitividade, ainda que ela esteja presente em diversos momentos da vida escolar. A colaboração e a solidariedade podem ser mais fomentadas que a competitividade. É possível no ambiente escolar criar culturas para que elas coexistam com a competitividade:

Nem toda cultura deve ser preservada, sacralizada ou mantida. A cultura define os valores que sustenta crenças, decisões e ordens de uma coletividade em um determinado tempo e espaço. [...] É preciso atuar de forma orientada e firme para que a cultura desenvolva valores benéficos que colaborem e não destruam formas de vida, de produzir riqueza e de se relacionar com o sagrado. (PORTO, 2019, p. 55).

A docente interveio apenas sobre o tempo para as apresentações, perguntas e respostas. Não houve outro tipo de reflexão às perguntas ou comportamentos dos grupos. Em partes, ela endossou a atitude dos aprendizes.

## 12 OUTROS REGISTROS DE AÇÕES E ATIVIDADES PEDAGÓGICAS

A seguir apresento registros fotográficos e comentários acerca de projetos e atividades com diversas turmas do PSAP. Pode acompanhar e participar de tais ações durante os primeiros quinze meses da pesquisa de campo, distribuídos entre março de 2018 e junho de 2019.

### 12.1 Projeto Integrador: *Geração Food*.

Figura 14 – Projeto Geração Food.



Fonte: Registro fotográfico realizado pelo autor do trabalho.

Figura 15 – Banca de vendas do *Geração Food*.



Fonte: Registro fotográfico realizado pelo autor do trabalho (junho/2018).

As imagens acima (figuras 20 e 21) referem-se ao PI de uma turma do PSAP que, diante de algumas dificuldades geográficas e financeiras à compra de alimentos durante o tempo dos aprendizes na escola, desenvolveram um pequeno espaço destinado ao comércio de lanches e pequenas refeições com pilares da economia

solidária<sup>36</sup>, da ética humana e da autogestão, inspirados no modelo: escolha, pague, pegue o troco (se necessário) e se alimente. O projeto foi realizado após conversas entre educandos e funcionários sobre o fato da escola não ter cantina/lanchonete.

## 12.2 Sarau Artístico

As imagens abaixo (figuras 14, 15, 16, 17, 18 e 19) registram algumas apresentações de um sarau artístico organizado pelos próprios alunos do PSAP durante o mês de agosto de 2018. No dia do Sarau, eles criaram na sala de aula convencional um novo espaço, composto por corpos que cantavam, dançavam, declamavam poesias, entre outras expressões artísticas. Manifestaram, naquele e em outros vários momentos da pesquisa de campo, a presença da arte como forma de transpor pensamentos e emoções.

No sarau artístico os sentimentos de contemplação e de admiração eram constantemente revelados nas falas e nos gestos dos jovens. Enquanto assistia as apresentações a plateia gritava, aplaudia, refletia, se apropriava e se emocionava.

Transpor as emoções humanas para o campo das artes é uma tarefa de maturação e um processo de compreensão dos sentimentos. Sigmund Freud, em seu texto “O Moisés de Michelângelo” (1974), interroga como a arte é capaz de exercer tão poderoso efeito sobre nós, sem que ao menos saibamos por que somos afetados e de que modo. Para o autor uma obra de arte é passível de análise e interpretação, de modo que, apenas assim, se pode chegar a compreender “a expressão efetiva das intenções e das atividades emocionais do artista” (FREUD, 1974, p. 252).

Um aluno que se autodeclarou cristão, apresentou uma poesia abordando o respeito a todos os seres humanos, independentemente de suas diferenças. Intercalava entre as frases ditas palavras apropriadas em diferentes religiões, como “oxalá, saravá, namastê, buda” articulando a poesia com o sincretismo religioso.

**Figura 16** – Aluno declamando.

---

<sup>3627</sup> Economia Solidária é um termo recente, da década de noventa, criado com o objetivo de reunir diversos movimentos e iniciativas, novas e antigas, que possuem como valores comuns: posse/controlado coletivo, gestão democrática e distribuição igualitária dos resultados.



Fonte: Registro fotográfico realizado pelo autor do trabalho (agosto/2018).

Outro aluno (figura 23) apresentou um texto autoral sobre liberdade de expressão, sexualidade e auto aceitação. Antes de declamar, ele contou que foi convocado a criar a obra após participar do evento *Parada Gay* (SP/2019), constatando com que força a cidade, seus espaços e suas expressões culturais podem influenciar nas experiências dos indivíduos. Disse que “criou coragem para ser quem realmente é”. A criação e apresentação desse texto pelo aluno foi, segundo ele, um “processo de amadurecimento” e análise de sentimentos e emoções, implicados em preconceitos e sofrimentos.

A Parada Gay é um evento cultural de ação afirmativa que acontece anualmente na cidade de São Paulo. Nesse sentido, tendo como referência o pensamento de Renato Janine Ribeiro em uma entrevista dada no ano de 2003 pode-se refletir sobre a cultura e a produção de sentidos e significados:

É cultural toda a experiência da qual saio diferente – e mais rico – do que era antes. Seja o que for, um livro, um filme, uma exposição: estou no mundo da cultura quando isso não apenas me dá prazer (me diverte, me entretém), mas me abre a cabeça, ou para falar bonito, amplia o meu mundo emocional, aumenta a minha compreensão do mundo em que vivo, e assim, me torna mais livre para escolher o meu destino. (RIBEIRO, 2003).

Contribuindo com esse prisma teórico, Dewey (1934/2010, p. 164) destaca que nem toda atividade de dentro para fora é, por isso, expressiva. Uma tempestade de raiva ou de paixão, por exemplo, não constitui um ato expressivo, visto que nela existe uma atividade, e nem sempre uma criação organizada. Portanto, “descarregar é livrar-se de algo, descartá-lo; expressar é ficar com a turbulência, levá-la adiante em seu desenvolvimento, elaborá-la até sua conclusão” (DEWEY, 1934/2010, p. 148-149). Pode-se afirmar então que estes jovens vivenciaram processos de materialidade dos sentimentos e emoções, para então, darem corpos artísticos às expressões.

**Figura 17** – Aluno lendo a poesia.



Fonte: Registro fotográfico realizado pelo autor do trabalho (agosto/2018).

A aluna do registro fotográfico abaixo (figura 24) questionou por intermédio de rimas de poesias os motivos das escolas terem tantas grades, segundo ela “físicas, mentais, curriculares”, entre outras. A jovem indagou “que grade é essa? Tão importante que não se pode falar sobre violências de gênero, sobre política, sobre o que atravessa e aprisiona nossa vida real”.

**Figura 18** – Aluna expressando sobre as grades curriculares.



Fonte: Registro fotográfico realizado pelo autor do trabalho (agosto/2018).

O jovem da imagem fotográfica abaixo (figura 25) relatou em formato de crônica os preconceitos vivenciados no cotidiano em seu emprego. Abordou o racismo institucional, os olhares discriminatórios de alguns colegas de trabalho e, principalmente, a força que o move diariamente a lutar contra o racismo em todos os espaços em que está inserido. Em um momento do texto, disse: “nem sempre bem-

vindo, porém, persisto. A cor da pele ainda é o que muda o tom da voz e o olhar do outro”.

**Figura 19** – Aluno expressando sobre o racismo.



Fonte: Registro fotográfico realizado pelo autor do trabalho (agosto/2018).

**Figura 20** – Alunos dançando.



Fonte: Registro fotográfico realizado pelo autor do trabalho (agosto/2018).

**Figura 21** – Alunos/apresentadores do Sarau.



Fonte: Registro fotográfico realizado pelo autor do trabalho (agosto/2018).

Ao final, como expressam as fotografias acima (figuras 18 e 19), todos dançaram no espaço que não foi arquitetado para que corpos artísticos ocupassem. Haja vista que minutos antes do sarau esse mesmo espaço estava composto por cadeiras enfileiradas. Era como se naquele espaço ao adentrar à sala de aula os jovens e educadores atravessassem um portal que os levava a outro ambiente, potente e que se apresentava pelos corpos, pelas vozes, aplausos e cenografia como um lugar de acolhida, respeito e escuta. O que, afinal, poderia ser um espaço comum nas escolas brasileiras.

Todavia, atividades artísticas nem sempre são entendidas como ações positivas às escolas. Tendendo a serem julgadas como desordem e bagunça justamente porque desmontam o cenário de um espaço escolar convencional e tradicional. Como aborda Brandão (1985, p. 135):

[...] são justamente essas formas espontâneas, onde a própria aparente desordem é absolutamente ordenada e criativa, aquilo que menos tem sido compreendido pela ciência que serve a educação. [...] o exercício da criatividade é um ato transgressivo. (BRANDÃO, 1985, p. 135).

A arte em si, utilizada pelos alunos em suas apresentações, trouxe para essa escola, sobretudo, possibilidade e brechas para afetar e ser afetado. Nesse sentido, a abertura para os diálogos e a atenção para as delicadezas e fragilidades vivenciadas pelos jovens seriam formas de cuidar de si. Os jovens que se expressavam tornaram-se objeto de conhecimento e de problematização para si mesmos e para os demais colegas, abrindo espaço para diálogos sobre tais questões.

O ato de representar é reconhecido como uma necessidade que “[...] desde a infância os homens têm na sua natureza, uma tendência a representar e uma tendência a sentir prazer com as representações.” (GUENOUN, 2004, p. 18).

Para que essa experiência aconteça acompanhada do que Dewey (2010) chama de *experiência estética*, ou seja, uma percepção prazerosa, o estudante em sala não pode ser visto como uma esponja, sempre pronto para absorver tudo aquilo que lhe é oferecido, sem levar em consideração aquilo que lhe traz satisfação.

O educando já traz consigo uma bagagem de conhecimentos e experiências diversas, construídas a partir de vivências e influências, de acordo com o círculo familiar e de amigos em que está inserido. Segundo Freire, “[...] a verdadeira educação é um ato dinâmico e permanente de conhecimento centrado na descoberta, análise e transformação da realidade pelos que a vivem” (FREIRE, 1983, p. 75). Nessa perspectiva, segundo Cananéa (2016), busca-se:

Fortalecer em seus protagonistas a descoberta e o exercício de suas potencialidades e talentos artístico-culturais, sem abdicar de ajudá-los também a identificar e a superar os próprios limites, pelo exercício contínuo da autocrítica. Promover o uso das múltiplas linguagens, de modo a não tornar seus participantes reféns do uso exclusivo da oralidade (CANANÉA, 2016, p. 170).

Há ainda predominância da oralidade e da escrita acadêmica nos processos de ensino e aprendizagem, principalmente na educação profissional tecnicista. Estratégias envolvendo as artes, a estética, a criatividade e a imaginação ainda tendem a serem julgadas como inferiores ou sem intencionalidade formativa no ambiente escolar:

Se considerarmos que imaginar outras vidas, outras formas de ser e estar no mundo, de conviver e ficcionar outras realidades possíveis, é um dos mais importantes legados e virtudes das artes e da ciência para a educação e os processos de aprendizagem de crianças e jovens, vamos chegar à pergunta central da intrincada relação entre arte, cultura e educação: a imaginação é um valor para educar e aprender? (PORTO, 2019, p. 103).

Nesse sentido, faz-se relevante refletir sobre o mundo do trabalho contemporâneo e sobre outros formatos e maneiras de expressão, para além das consideradas tradicionais.

### **12.3 A música em diálogo com a contemporaneidade**

**Figura 22** – Roda musical.



Fonte: Registro fotográfico realizado pelo autor do trabalho (setembro/2018).

Por intermédio da música e sob mediação de um artista/poeta contratado pontualmente para esta atividade, as turmas do PSAP discutiram questões da atualidade, tais como política, economia, justiça, desigualdade social, entre outras temáticas que envolvem e implicam nos modos de vida dos jovens.

A ação contou com bastante interação dos aprendizes, alguns, inclusive, apresentaram suas rimas e criações musicais espontaneamente. Em duas horas de atividade os jovens puderam se expressar e discutir entre si sobre temáticas que envolvem a vida social e a profissional. Além disso, a música em si, produziu um ambiente/clima leve e descontraído para que todos se sentissem à vontade. A música está presente na vida dos jovens. Portanto, eles têm relação, familiaridade e apropriação com essa linguagem artística.

#### **12.4 Setembro Amarelo**

Ainda no mês de setembro/2018 turmas de aprendizes do Núcleo 24 de Maio (escola localizada no centro da capital São Paulo) organizaram e executaram sob orientação dos docentes o evento *Setembro Amarelo*. No qual desenvolveram atividades, palestras e dinâmicas com intuito de conscientizar transeuntes do centro da cidade sobre a prevenção ao suicídio e a depressão.

Os jovens sensibilizados com as temáticas que envolvem a saúde mental criaram a programação e organizaram as atividades em conjunto com os educadores. Essas ações aconteceram em parceria com o Serviço Social do Comércio 24 de Maio (Sesc-SP), local próximo dessa escola do Senac-SP e que os aprendizes visitam com frequência.

Os jovens criaram a cenografia do evento, divulgaram nas redes sociais, convidaram e abordaram pessoas que passavam pelo local a refletirem sobre as questões de saúde mental. Esse tema emergiu após alguns aprendizes expressarem ter vivenciado ou convivido com pessoas que sofreram de depressão.

Entre as atividades realizadas no *Setembro Amarelo* destacaram-se as rodas de conversa sobre saúde mental, os depoimentos de aprendizes sobre o tema depressão, os jogos de comunicação não violenta e as apresentações artísticas. O evento foi aberto para todas as pessoas que visitavam a Unidade do Sesc 24 de Maio.

O cotidiano vivo e dialógico em sala de aula com os jovens fez com que os educadores percebessem a necessidade de atuarem e discutirem a questão que acabou fazendo parte do planejamento das aulas, a ponto de ser incorporado como tema central de um projeto grande como foi o *Setembro Amarelo*.

Ao emergir questões de saúde mental nas falas dos aprendizes poderia o educador inibir, cessar o assunto? Tais falas não se relacionam com o mundo do trabalho? Não impactam no dia a dia dos jovens na empresa e na escola? Pressuponho que se houvesse espaço apenas para os conteúdos previstos no currículo formal os educadores sequer saberiam sobre os alunos que sofrem de depressão e as consequências dela no processo formativo. Eles poderiam “simplesmente” evadir do programa de AP, como “mais um jovem que desiste de trabalhar e estudar”. De acordo com Freire (2001) qualquer tipo de educação que seja coerentemente progressista precisa discutir não apenas o texto, mas a própria vida.

Acho que uma das grandes dificuldades que um professor que tenha uma perspectiva democrática pode ter é que ele ou ela podem encontrar-se sozinhos. É importante lembrar que não é a partir do que é feito apenas na sala de aula que ele ou ela será capaz de apoiar os alunos e alunas na reconstrução da posição deles no mundo. É importante que saibamos que o tempo limitado da sala de aula representa apenas um momento da experiência social e individual total do aluno. (FREIRE, 2001, p. 75).

Vale destacar que no ano seguinte, em 2019, a temática do Setembro Amarelo entrou no planejamento das aulas do PSAP dessa escola do Senac-SP

como uma proposta a ser discutida com todas as turmas, tamanha adesão que teve o projeto.

**Figura 23** – Atividade do Setembro Amarelo.



Fonte: Registro fotográfico realizado pelo autor do trabalho (setembro/2018).

Legenda: Atividade realizada em parceria com o Serviço Social do Comércio (Sesc-SP) no contexto do *Setembro Amarelo* (setembro/2018).

**Figura 24** – Roda de conversa.



Fonte: Registro fotográfico realizado pelo autor do trabalho (setembro/2018).

Legenda: Atividade realizada em parceria com o Serviço Social do Comércio (Sesc-SP) no contexto do *Setembro Amarelo* (setembro/2018).

No ano seguinte, 2019, meu trabalho nesta tese foi mais dedicado à produção textual e ao aprofundamento teórico de temáticas, conceitos e abordagens da pesquisa. Poucos momentos foram focados na pesquisa de campo. Um desses

momentos foi no segundo semestre de 2019 quando houve oportunidade de envolver aprendizes em mais uma atividade da escola Senac 24 de Maio.

### **12.5 Encenação teatral com a equipe gestora**

Mensalmente a equipe gestora (a mesma para as duas escolas) se reúne com objetivo de realizar um estudo pedagógico entre este grupo. Cada mês dois representantes espontaneamente escolhem mediar a atividade. Os temas a serem trabalhados necessariamente devem ser relacionar à prática pedagógica, processos de ensino e aprendizagem. Há um combinado da atividade não ser focada em questões administrativas da gestão escolar.

Uma das coordenadoras pedagógicas do PSAP se voluntariou para conduzir o encontro do mês de outubro/2019. Como o meu trabalho de TDE no Senac-SP volta-se aos aspectos pedagógicos e de acompanhamento educacional, geralmente, os gestores com perfis mais administrativos me procuravam para pedir dicas ou algum suporte no planejamento e na operacionalização dessa reunião formativa. E foi esse o caso da coordenadora. Ela gostaria de utilizar o teatro como o instrumento para abordar o tema *a evolução pedagógica da escola (núcleo) Senac 24 de Maio*.

Elaboramos o texto teatral que enfatizava as mudanças de uma escola do Senac-SP em consonância com o mundo do trabalho. A encenação dividiu-se em 4 momentos históricos: décadas de 1940 a 1960; 1961 a 1980; 1981 a 2000 e 2001 a 2019. Em cada momento histórico representava-se o caráter pedagógico e as inovações educacionais da instituição Senac-SP à formação dos estudantes.

No começo desse mesmo ano, 2019, eu havia acompanhado uma turma de jovens aprendizes da escola Senac 24 de Maio que demonstrava muita habilidade e técnica à representação cênica. Sugeri então à coordenadora que convidasse a turma para atuar na encenação. Ela gostou da ideia. Conversamos com a educadora, propusemos à turma e a resposta foi positiva.

Realizamos dois dias de ensaios com os jovens desta turma. O primeiro iniciou com um diálogo para apresentarmos a proposta aos jovens e tirarmos as suas dúvidas. Fazia-se importante que todos os educandos envolvidos tivessem clareza sobre a intencionalidade da cena teatral. Além disso, os que não quiseram

atuar participaram da parte técnica, operando a sonoplastia, com as questões cenotécnicas, entre outras atividades necessárias para uma encenação teatral.

A escola não tem palco e nem auditório, portanto, improvisamos uma cortina utilizando um tecido grande de cor preta e organizamos as cadeiras em formato de teatro italiano<sup>37</sup>.

Atuaram junto aos aprendizes outras 6 pessoas da equipe gestora (coordenadora pedagógica, coordenadora de secretaria, coordenadora administrativa, bibliotecária, supervisora de atendimento e representante de comunicação). Os demais gestores estiveram presentes na plateia com uma outra turma de jovens aprendizes. A proposta de envolver os educandos acabou tornando-se uma forma também de integrar os gestores com os educandos.

Surpreendentemente, a educadora da turma notou que alunos considerados mais introspectivos e com menor participação nas atividades das aulas, tiveram grandes participações na encenação. No primeiro ensaio lembro-me de um jovem pesquisando em seu celular palavras da década de 1950 e sugerindo-as para o texto teatral. Outra jovem fez uma pesquisa de adereços que poderíamos usar e adaptou algumas peças de roupas atuais para dar um tom “antigo” ao figurino. Também foi perceptível o trabalho corporal e gestual dos jovens que atuaram. Ensaíram e criaram os gestos para a encenação com o cuidado de representar um personagem de tal momento histórico.

Nesses dois encontros pudemos discutir de maneira descontraída sobre a história da cidade de São Paulo, pois durante a encenação projetamos imagens de prédios e locais do centro da cidade. Posso afirmar que os dois dias intensos de diálogos e ensaios proporcionaram aprendizados sobre o corpo, sobre a voz, sobre o Senac e sobre a cidade de São Paulo. Além de dar maior proximidade entre funcionários e aprendizes.

Cabe uma reflexão: quantas oportunidades tiveram esses jovens de produzirem arte (teatro) em suas trajetórias educacionais?

**Figura 25** – Elenco da cena teatral (alunos e funcionários da escola).

---

<sup>37</sup> Tendo como sua maior característica a disposição frontal de palco e plateia, é ainda hoje o mais utilizado no teatro ocidental. Além dessa formação (palco/plateia), outras características determinam o palco italiano: palco delimitado pela boca de cena, conseqüentemente, a quarta parede, a caixa cênica com urdimento e coxias. Disponível em: <https://www.spescoladeteatro.org.br/noticia/o-palco-italiano> Acesso em: 02 de fev. 2022.



Fonte: Registro fotográfico realizado pelo autor do trabalho (outubro/2019).

Legenda: Encenação teatral realizada com aprendizes no Senac 24 de Maio (outubro/2019).

De acordo com as ações descritas até este momento da tese, pode-se afirmar que:

Arte é forma de conhecimento, pois envolve a história, a sociedade, a vida. Não está apenas ligada a ideia de prazer estético, contemplação passiva, mas ao contrário, é dinâmica e representa trabalho já que possui forças materiais e produtivas que impulsionam as relações históricas e sociais e levam o homem à compreensão de si mesmo e da sociedade. A arte proporciona prática criadora à luz das relações sociais, culturais e estéticas levando em conta as transformações nas novas configurações de tempo e espaço. (CAVASSIN, 2008, p. 49).

Nesse sentido, analisando a pesquisa de campo e relatando-as neste texto, compreendo acerca do desenvolvimento da competência protagonismo juvenil de seus alunos que essas duas escolas do Senac-SP caminham à formação da cidadania, com equipes abertas ao diálogo e à escuta e dispostas a promover ações que propiciem atitudes que trabalhem a emancipação e a autonomia dos jovens.

Todavia, há tendência de que sem a reflexão necessária à mudança se reproduzam ações antidemocráticas e discursos que acomodam os educandos em perfis pré-determinados para o mundo do trabalho, sem diálogo com os interesses e anseios aos projetos de vida dos próprios educandos.

Ações como as apresentadas em partes deste trabalho indicam que a educação proposta nos documentos institucionais do Senac-SP e vivenciada na experiência com os jovens permitem diálogos, mútuas produções de afetos e abre e cria novos espaços para as práticas educativas em consonância com o protagonismo juvenil. Acredita-se nesta escola que os jovens são plurais e, portanto,

têm expectativas e anseios diversos sobre o presente e o futuro profissional e pessoal.

### **12.6 A última aula presencial (antes da pandemia)**

Os meses de novembro/2019, dezembro/2019, janeiro/2020 e fevereiro/2021 foram dedicados à escrita da tese com foco em aspectos metodológicos e estruturais deste trabalho. Em março/2020 retornei à pesquisa de campo com intuito de acompanhar mais algumas turmas e seguir com elas por algumas aulas.

No dia 05 de março/2020 participei de uma aula do PSAP no Núcleo 24 de Maio. Nessa aula o foco da educadora era problematizar questões sociais da atualidade para que os jovens refletissem sobre temáticas para o projeto integrador (PI) da turma.

Tratava-se de um grupo de 11 aprendizes, os quais eu, na figura de técnico educacional, tive a oportunidade de conhecê-los em outros momentos. Geralmente eu era apresentado às turmas do PSAP durante as primeiras aulas, para que depois eu pudesse acompanhar o trabalho pedagógico.

Antes de iniciar a aula, conversei com a educadora para entender acerca do seu planejamento e, principalmente, sobre quais contribuições eu poderia ter naquele momento estratégico do programa. Estratégico, pois a fase de problematização do PI é considerada de extrema importância para que os assuntos de interesse dos aprendizes possam emergir e assim, comece a se constituir em uma temática que dialoga com o projeto por todo o programa. A educadora comentou sobre algumas indagações que faria aos jovens para que eles se posicionassem por meio das respostas, era uma atividade com foco na reflexão e na oralidade.

A aula iniciou com atraso e os jovens comunicaram a educadora sobre os colegas que estavam para chegar ou que não estariam presentes. Naquela aula contamos com a participação de 8 jovens. A docente começou contextualizando algumas questões do mundo contemporâneo, tais como os meios de transporte, as mudanças no mercado da moda e os aparelhos eletrônicos.

Os aprendizes participaram respondendo às perguntas. No entanto, pude perceber que a educadora buscava respostas prontas dos aprendizes, tais como: as tecnologias evoluíram, o mundo está em outro ritmo, a comunicação evoluiu.

A discussão durou um pouco mais de 1 hora. Contudo, não houve continuidade nos diálogos e questões. Em determinado momento a educadora disse: “já que vocês querem falar sobre as músicas, vamos mudar o foco”. Motivada por um adolescente que trouxe para a conversa a temática da música.

Não foi realizada nenhuma dinâmica ou estratégia de ensino e aprendizagem participativa, além de perguntas da educadora, sem estímulos visuais ou uma apresentação sistematizada dos temas.

Notei dispersão entre os aprendizes. Acompanhei 2 horas da aula e ao final desse período uma jovem solicitou utilizar o computador da sala para registrar algumas ideias dos colegas. A docente concordou e se mostrou feliz com a atitude da aluna.

A jovem foi até a frente da sala e em um documento do word projetado na lousa digital escreveu sobre o que diziam os colegas. Ela sugeriu que, após a aula, enviasse o documento para os demais aprendizes que faltaram à aula. Essa ação da aluna demonstrou capacidade de sistematização, de proposição e também de síntese.

Alguns aprendizes argumentaram que o PI da turma seria sobre as mudanças tecnológicas na contemporaneidade. Pressuponho que essa proposta teve influência das perguntas e da ênfase dada pela educadora para esse tema durante a aula. Perguntei a eles se essa temática era de interesse de todo o grupo, inclusive dos que não estavam presentes. Os 8 alunos presentes divergiram na resposta. Nesse momento, um jovem “a gente comunica para eles e pronto, eles não vieram”. Como se dessa forma decidissem sobre um projeto que trabalhariam durante todos os meses do PSAP. A educadora argumentou que essa era uma decisão séria, mas que a escolha era do grupo. Portanto, não podia opinar.

Reflieto que pode ter faltado planejamento da educadora para uma aula mais dinâmica que permitisse a expressão dos jovens para além de perguntas e respostas.

A disposição da sala de aula com cadeiras afastadas umas das outras para 8 alunos também pode ter prejudicado o diálogo. Tal organização das cadeiras mais afastava que aproximava o grupo. A distância também era física.

Essa foi a última aula que pude participar presencialmente. Os acompanhamentos posteriores do trabalho de campo foram realizados por meio digital no formato de aulas remotas.

### **13 TENSÕES E MUDANÇAS NA APRENDIZAGEM PROFISSIONAL DO SENAC-SP DURANTE A PANDEMIA PROPAGADA PELA COVID-19**

Este capítulo não estava, inicialmente, previsto para compor a tese. Contudo, diante da crise de saúde e humanitária dos anos de 2020 e 2021 foi de suma importância refletir sobre os impactos da covid-19 na educação profissional articulada à Política Pública de qualificação profissional de caráter permanente - Aprendizagem Profissional.

Os últimos 12 meses de pesquisa destinados a esta tese, entre os anos de 2020 e 2021, foram vivenciados em período de distanciamento social causado pela pandemia propagada por meio da covid-19. Nesse momento histórico, todos os continentes tiveram medidas restritivas de isolamento social. No Brasil, especificamente, todos os estados tiveram alguma ação no controle de circulação de pessoas.

É sabido que o modo de vida capitalista, predominante no mundo contemporâneo, não permite que todos parem ou suspendam os seus empregos para se prevenir do vírus, sobretudo, a população mais vulnerável e a classe trabalhadora de serviços essenciais. Por conseguinte, são essas as pessoas mais expostas ao contágio. Essa reflexão se torna ainda mais premente para esta pesquisa pois ela trata de jovens que compartilham a carga horária da Aprendizagem Profissional entre a empresa e a escola Senac-SP.

A maioria deles trabalha em estabelecimentos comerciais, tais como: drogarias, supermercados, lojas de autopeças, seguradoras, livrarias, entre outros espaços. Alguns, inclusive, trabalham em hospitais. Em suma, em setores de atendimento ao cliente, alternando os 20 meses do programa entre algumas áreas da empresa.

Nesse caminho, em meio a uma pandemia pode-se inferir que se continuassem com o trabalho presencial estariam mais expostos ao contágio do vírus, posto que as autoridades mundiais de saúde recomendavam o isolamento e o distanciamento social. Outro ponto a se destacar é que o transporte coletivo era o meio mais utilizado pelos aprendizes no deslocamento entre a residência e a empresa ou a escola Senac-SP, aumentando o risco de se infectar.

Nesse sentido, serão evidenciadas algumas práticas e experiências pedagógicas realizadas no período entre março de 2020 e abril de 2021. Centro-me em alguns pontos, a saber: a realização das aulas remotas e as observações na da

sala de aula digital. Conseqüentemente, abordo práticas educacionais e uma inclusão digital de aprendizes que, diante de alguns avanços, também acarretou algumas exclusões sociais.

Todas as ações descritas a partir deste momento da tese foram adaptadas em resposta à pandemia. A saúde pública era o foco do debate, contudo, demais áreas como a educação e economia também travaram alguns confrontos:

Toda a atenção está nos desafios impostos aos sistemas de saúde, mas os sistemas de educação também são diretamente afetados: em pouco mais de três semanas, cerca de 1.4 bilhão de estudantes ficaram fora da escola em mais de 156 países. No Brasil, todas as escolas estão temporariamente fechadas e provavelmente continuarão assim por algum tempo. (MUNÓZ, 2020, s/p).

Durante o período de pandemia, acompanhar noticiários e o posicionamento do chefe de Estado, o Presidente da República Jair Bolsonaro, em divergência com a Organização Mundial da Saúde (OMS) e com a ciência evoca certa desesperança pelo desacordo estratégico e preventivo do país diante da crise sanitária. O Brasil esteve, até o dia 16 de julho de 2020, por mais de 100 dias com um Ministro da Saúde interino e 27 dias sem Ministro da Educação. Certamente isso agravou e fragilizou as instituições e políticas de saúde e de educação. Em março de 2021 completou-se um ano de enfrentamento da covid-19 no país, nesse intervalo, tivemos cinco ministros da saúde.

Nesse sentido, poucas diretrizes e orientações vieram por parte da esfera federal também no que concerne à AP. O Senac-SP teve como base para a atuação os encaminhamentos e protocolos do governo estadual (SP) que periodicamente pronunciava-se sobre questões referentes à educação básica, profissional, tecnológica, superior e complementar.

A população foi orientada pelos governos estaduais a evitar a circulação social nas ruas e o distanciamento social visando reduzir o risco de ser infectar. A crise era enfrentada por mais de 188 países. Os trabalhadores informais e os que vivem em condições de extrema pobreza não conseguiam realizar o distanciamento social, além desses, os trabalhadores dos comércios essenciais que necessitam transitar pelas cidades para trabalhar e sobreviver. De acordo com o levantamento da Fundação Getúlio Vargas (FGV)<sup>38</sup>, baseado em dados da Pesquisa Nacional por

---

<sup>38</sup> Disponível em: <https://cps.fgv.br/pesquisas/covid-classes-economicas-e-o-caminho-do-meio>. Acesso em: 23 de mar. 2021.

Amostra de Domicílios (Pnad), 12,8% dos brasileiros passaram a viver com menos de R\$ 246 ao mês (R\$ 8,20 ao dia) no ano de 2021.

Até o dia 09 de fevereiro de 2022 o país contabilizava 26,8 milhões de casos e 632 mil óbitos. O país é o segundo com mais mortes pela covid-19 (dados de fevereiro/2022), atrás dos Estados Unidos que contabilizava mais de 907 mil mortes. Isto posto, mister seguir as orientações da OMS: distanciamento social, uso de máscaras de proteção no rosto e higienização das mãos.

Uma boa notícia é oriunda da comunidade científica mundial que não mediu esforços e em menos de um ano desenvolveu vacinas contra o vírus sarscov2. A ciência, a pesquisa e a tecnologia, áreas que sofrem com cortes de orçamento público no Brasil, têm se mostrado rápidas e eficientes na parceria com outros laboratórios internacionais a fim de produzir imunizantes. Parecia impossível, haja vista, que geralmente as vacinas levam anos ou décadas para serem produzidas.

A quarentena no estado de São Paulo iniciou no dia 22 de março de 2020, prevista até o dia 7 de abril de 2020<sup>39</sup>. No entanto, pelo agravamento da doença foi postergado e até o dia 27 de maio de 2021. Mais de 15 meses depois o estado continuou com algumas medidas restritivas.

Na escola Senac-SP, a ansiedade e o medo quanto às questões de saúde e o árduo trabalho dos profissionais com os aprendizes foram cotidianos no ambiente educacional remoto. Coordenadores de cursos, assistentes de coordenação e docentes realizaram ligações telefônicas, enviaram mensagens de WhatsApp e e-mails acalentando e dando possibilidades de continuidade de estudos aos jovens, de maneira constante. Vale destacar o esforço das equipes dessa escola para dar prosseguimento às aulas, conter ou minimizar a evasão de educandos no PSAP, apesar das inúmeras dificuldades vivenciadas. Muitas trocas de e-mails e reuniões também foram realizadas com as empresas contratantes/parceiras, para esclarecimento de dúvidas ou para definir a situação de cada jovem inscrito nessa política pública.

---

<sup>39</sup>.Artigo 1º - Fica decretada medida de quarentena no Estado de São Paulo, consistente em restrição de atividades de maneira a evitar a possível contaminação ou propagação do coronavírus, nos termos deste decreto. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/decreto-quarentena.pdf>. Acesso em: 26 de mar. 2021

### 13.1 Adaptações educacionais em resposta à pandemia (covid-19)

Como que em um passe de mágica, de uma semana para a outra as escolas brasileiras tiveram de suspender as aulas presenciais, assim como, restringir a circulação de pessoas em espaços de aglomeração por conta da crise de saúde impulsionada pelo novo coronavírus.

Além de proteger os alunos, fechar temporariamente as escolas minimizou as chances de que eles se tornassem vetores do vírus para o seu círculo social, sobretudo, para os idosos e demais grupos de risco, visto que em grande parte dos lares brasileiros há convívio entre eles.

Segundo dados da Pnad<sup>40</sup>, do IBGE, em 34,5% dos lares brasileiros havia pelo menos uma pessoa com 60 anos ou mais. No que concerne à educação, o levantamento indica que 21,9% dos idosos moravam em domicílios onde alguém frequentava escola, apontando a importância da suspensão das atividades escolares presenciais. Com isso, protegendo alunos e familiares que convivem no mesmo lar.

Os dados do parágrafo acima orientam quanto a necessidade de fechar temporariamente as escolas. Entretanto, essa determinação tinha efeitos positivos e necessários, mas também negativos, como descreve Munõz:

[...] o fechamento das escolas pode significar a interrupção do processo de aprendizagem, principalmente para crianças com alta vulnerabilidade. A ausência de interação entre estudantes e professores rompe o processo de aprendizagem e se a pandemia durar muitas semanas, não será possível recuperar o tempo perdido quando as escolas reabrirem. Também se eleva o risco de aumentar as taxas de abandono escolar, especialmente entre os alunos de famílias em situação de alta vulnerabilidade. (MUNÕZ, 2020, s/p).

Os pontos apresentados por Muñoz (2020) ressaltam como a Covid-19 tem impactado a educação e a sociedade. Nas escolas do Senac-SP a interrupção aconteceu no dia 16/03/2021. A partir dessa data a gestão escolar teve um intenso trabalho entre reuniões e articulações voltadas a orientar o que as equipes das escolas fariam durante a quarentena visando a proteção da saúde dos funcionários e estudantes e a continuidade nos processos de ensino e aprendizagem.

Se a escola vivenciava essa incerteza, pode-se refletir sobre as incertezas e inseguranças que pairavam os pensamentos dos aprendizes, que dividem o tempo entre o Senac-SP e a empresa, espaços que, inclusive, poderiam ter posicionamentos diferentes no combate ao coronavírus.

---

<sup>40</sup> Disponível em: <https://www.dieese.org.br/boletimespecial/2020/boletimEspecial01.html>. Acesso em: 26 de mar. 2021.

No início da quarentena as duas escolas de educação profissional descritas nesta tese, juntas, tinham aproximadamente 250 turmas, destas, 21 pertenciam ao Programa Senac de Aprendizagem Profissional em Comércio de Bens, Serviços e Turismo. Compreendendo um número acima de 500 aprendizes. Tal número é relacionado a jovens com vínculos de trabalho com diversas empresas. Existem turmas exclusivas com aprendizes de única empresa e turmas mistas, com jovens de algumas empresas, a maioria delas são neste último modelo.

Outro dado relevante é que as turmas estavam em momentos diferentes do PSAP. Algumas nos primeiros meses de curso, algumas na metade e outras no final dele. Os dados quantitativos expostos neste capítulo são importantes para que o leitor possa compreender as articulações realizadas no período de pandemia.

Ainda no primeiro semestre de 2021 uma decisão da instituição impactou algumas turmas do PSAP. O Núcleo 24 de Maio, localizado no centro da cidade, parou de funcionar. O Senac-SP optou por fechar essa antiga escola da instituição. As turmas do Núcleo 24 de Maio foram transferidas para a escola Senac-SP Francisco Matarazzo, localizada na região oeste. Este fato não influenciou a pesquisa pois ela já compreendia o estudo dessas duas escolas. Ou seja, continuou-se o trabalho de campo com as turmas que agora, ao invés de duas, se concentraram em uma única escola.

Com o fechamento deste núcleo/escola, ao menos 15 funcionários foram demitidos. Os demais foram transferidos para outras escolas do Senac-SP, a maioria para outra escola pesquisada nesta tese, localizada na região oeste da cidade de São Paulo. Contudo, diálogos entre funcionários sobre o medo de serem demitidos foram frequentes nos primeiros meses de pandemia e tais discussões emergiam também em reuniões e ações formativas.

O cenário mais relacionado aos aspectos financeiros também preocupava os jovens. O medo da possibilidade de rescisão de contrato por parte da empresa também se fez presente. Enquanto os educadores pensavam nos encaminhamentos e na transposição das aulas presenciais às remotas, os aprendizes temiam não terem seus empregos ou condições de acompanharem as aulas. Afinal, cresciam as notícias sobre os prejuízos da pandemia à economia e à manutenção de alguns empregos.

Segundo o IBGE<sup>41</sup>, a taxa média anual de desemprego no Brasil foi de 14,3 milhões de pessoas em 2021, a maior já registrada desde o início de 2012, esses dados fazem parte da Pnad Contínua. Vale destacar que outros países do mundo também foram economicamente afetados. Segundo a OIT<sup>42</sup>, com dados de 2020, quanto menor a capacidade dos países em lidar com o vírus, maior a taxa de desemprego. Em suas primeiras avaliações, a entidade estimava que a região sul-americana sofreria uma perda de 10,3% de horas trabalhadas, em comparação aos níveis anteriores à pandemia. No segundo semestre de 2021, esse número foi revisto para 11,8%.

Logo, era uma preocupação de milhões de trabalhadores do país. Afinal, o que fariam remotamente os aprendizes que trabalham com atendimento ao cliente? Como os aprendizes sem computadores e sem acesso à internet trabalhariam e estudariam a distância? Essas preocupações foram relatadas pelos educadores do Senac-SP que mantinham contato com os aprendizes por meio do WhatsApp.

Para apresentar as ações pedagógicas realizadas nos últimos meses da tese, a exposição será feita de maneira sequenciada.

## **Março/2020**

Foi um mês repleto de incertezas. A partir do dia 16 os jovens foram orientados a ficarem em suas casas, porém, com poucas informações por parte das empresas sobre a situação de trabalho.

Uma nota técnica<sup>43</sup> do Ministério Público do Trabalho (MPT) em consonância com a Coordenadoria Nacional de Combate à Exploração do Trabalho da Criança e do Adolescente, foi expedida em defesa da saúde dos Trabalhadores, Empregados, Aprendizes e Estagiários Adolescentes.

O documento orientava sobre aulas de Aprendizagem Profissional a distância e o isolamento dos trabalhadores adolescentes, a partir de 18 de março/2020, data de publicação da nota. Entre outras medidas, o documento solicitava a substituição

---

<sup>41</sup> Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/30391-pnad-continua-taxa-de-desocupacao-e-de-14-2-e-taxa-de-subutilizacao-e-de-29-0-no-trimestre-encerrado-em-janeiro-de-2021>. Acesso em: 28 de mar. de 2021.

<sup>42</sup> Disponível em: [https://www.ilo.org/americas/publicaciones/WCMS\\_749659/lang--es/index.htm](https://www.ilo.org/americas/publicaciones/WCMS_749659/lang--es/index.htm). Acesso em: 30 de mar. de 2021.

<sup>43</sup> Disponível em: [https://mpt.mp.br/pgt/noticias/nota-tecnica\\_adolescentes-1.pdf](https://mpt.mp.br/pgt/noticias/nota-tecnica_adolescentes-1.pdf) Acesso em: 27 de mai. de 2021.

do trabalho presencial por atividade remota, garantindo ao estagiário ou ao aprendiz supervisão e estrutura tecnológica adequada para o desempenho de suas atribuições. Recomendava também que as empresas com trabalhadores na faixa etária de 14 a 18 anos adotassem providências para afastá-los imediatamente, sem prejuízo da remuneração integral, em respeito ao princípio da proteção integral e à peculiar condição da pessoa em desenvolvimento, o que não foi cumprido por todas as empresas contratantes de aprendizes e que será apresentado nesta tese.

Já as aulas consideradas teóricas, atuação do Senac-SP visando à formação, se orientou a interrupção ou, se possível, que fossem ministradas a distância. O Senac-SP também encaminhou a nota para as empresas contratantes dos aprendizes.

Nesse sentido, atendendo às recomendações da nota técnica, o cumprimento da carga horária teórica do Programa Senac de Aprendizagem Profissional em andamento fora suspenso por tempo indeterminado.

Ainda nesse mês, os empregadores puderam promover a antecipação de férias dos aprendizes, mesmo os que não tivessem completado o período aquisitivo, nos termos da Medida Provisória nº 927<sup>44</sup> de 22 de março de 2020.

Essa Medida permitiu de forma ampla a execução do trabalho remoto enquanto durar o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6/2020<sup>45</sup>.

Por meio dessa Medida, os empregadores também puderam, entre outras ações, organizar o teletrabalho, o aproveitamento ou antecipação de feriados e o direcionamento do trabalhador para qualificação (com suspensão do contrato de trabalho pelo prazo de até quatro meses).

Dessa forma, respaldadas pela Nota Técnica do MPT e pela Medida Provisória, as entidades formadoras, como o Senac-SP, puderam ministrar atividades teóricas de forma remota através da plataforma digital de aprendizagem e os empregadores puderam adotar o modelo de trabalho remoto aos aprendizes, independentemente da idade.

---

<sup>44</sup> Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-927-de-22-de-marco-de-2020-249098775>. Acesso em: 27 de mai. de 2021.

<sup>45</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/portaria/DLG6-2020.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/DLG6-2020.htm) Acesso em: 27 de mai. de 2021.

## **Abril/2020**

Por intermédio da promulgação da Medida Provisória (MP) 936/2020<sup>46</sup> durante o estado de calamidade pública, foi possibilitado adotar a medida de suspensão temporária do contrato de trabalho de aprendizes, pelo prazo máximo de 60 dias, a contar da data da assinatura do acordo, que poderia ser fracionado em até 2 períodos de 30 dias. Os casos de suspensão do contrato de trabalho ou de redução da carga horária semanal de trabalho tiveram apoio do Benefício Emergencial de Manutenção do Emprego e da Renda.

Grande parte das empresas contratantes dos aprendizes que estudam nessa escola do Senac-SP optaram por adotar essa perspectiva. Contudo, a MP acabou sendo prorrogada até dezembro de 2020 e as empresas puderam suspender o contrato do aprendiz pelo prazo máximo de quatro meses (120 dias).

Ainda no mês de abril, foi publicada a MP 1.045/2020<sup>47</sup>, que permitiu reduções de jornada e salário de até 70%, proporcionalmente, com compensação parcial pelo governo na remuneração dos trabalhadores por até 120 dias.

Tais ações tiveram impacto na vida dos jovens e merecem algumas reflexões, tais como: todos os jovens possuem estrutura em suas casas para realizarem o teletrabalho? Além disso, poucos jovens tiveram as devidas informações sobre a sua situação de trabalho durante este período, o que gerou muita aflição e insegurança. Todos os educadores dessa escola relataram que jovens os procuraram buscando informações que não receberam por parte da empresa ou quanto às recebiam, elas não eram claras para um jovem que iniciara em seu primeiro emprego. Perguntas como “quando eu vou receber?”, “quanto eu vou receber?” e “o que eu preciso fazer para receber?” foram frequentes dúvidas dos aprendizes.

O Senac-SP encaminhou notas técnicas para todas as empresas parceiras informando sobre as MPs e suas implicações no trabalho pedagógico com os aprendizes. Observei que a escola em muitos casos respondia e orientava os tutores sobre “o que fazer com o jovem?”. Ainda que a instituição seja o vínculo secundário do aprendiz inscrito na política pública. O principal motivador era o contrato de

---

<sup>46</sup> Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2019-2022/2020/Mpv/mpv936.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Mpv/mpv936.htm). Acesso em: 05 de jun. de 2021.

<sup>47</sup> Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-1.045-de-27-de-abril-de-2021-316257308>. Acesso em: 05 de jun. de 2021.

trabalho com a empresa, sendo ela o contato direto, orientador e consultivo do jovem sobre os momentos de trabalho.

As medidas adotadas pelas empresas envolviam fluxos administrativos do Senac-SP, tais como a adequação dos cronogramas das aulas e o aditamento dos contratos de todos os jovens que tiveram suspensão contratual, redução de carga horária e salário ou férias adiantadas. Todas essas ações previstas em Medidas Provisórias (MPs). Isso significa dizer que, na prática, as equipes administrativas em diálogo com as empresas tiveram intenso trabalho de rever individualmente a situação de mais de 500 aprendizes.

### **Maio/2020**

A escola Senac-SP elaborou um formulário digital e o enviou para todos os aprendizes do PSAP com intuito de conhecer as condições de trabalho e de estudo dos jovens durante o período de pandemia.

Por intermédio das respostas ao formulário pôde-se desvelar que mais de 20 aprendizes foram desligados pelas empresas ainda no mês de março/2020. Sem dúvida, o cenário de incertezas produziu emoções e significados nesses jovens acerca do mundo do trabalho, de suas responsabilidades e relações sociais. Os jovens desligados das empresas não puderam continuar participando das aulas do PSAP.

Autores como Bajoit e Franssen (1997) relacionam a adolescência com a experiência no mercado de trabalho, entendendo-a como um momento relevante à identidade dos jovens. Contudo, eles destacam que a concepção tradicional de trabalho, com “carteira assinada” e respaldado por alguns direitos trabalhistas, se tornou inexecutável pelos entraves de inserção e pela crise de emprego. Cada grupo social vive esta crise de maneira diferenciada, segundo estudo dos dois pesquisadores.

No contexto de jovens do meio popular – economicamente pobres ou miseráveis -, a representação do trabalho está mais ligada às condições tradicionais de socialização e o desemprego é compreendido e vivenciado como exclusão. Esse cenário se difere entre os jovens da classe média, estes desvalorizam o trabalho assalariado buscando projetos de auto realização. Nesse sentido, o desemprego, para eles, é vivenciado como tempo para redefinição de projetos existenciais. Com

isso, pode-se deduzir que a rescisão do contrato motivada por decisão da empresa produz sentidos e emoções nos jovens.

Um jovem pobre demitido pela empresa pode interpretar e sentir essa descontinuidade do emprego como parte de mais um processo de exclusão social e econômica, por alguns motivos, a saber: 1. evasão do grupo social que frequentou e criou vínculos; 2. por não fazer mais parte do mundo do trabalho; 3. por não poder contribuir financeiramente com a renda familiar; 4. pelo possível sentimento de incompetência em um cenário profissional meritocrata, que atribui ao jovem o seu sucesso ou o seu fracasso.

Todavia, esta tese não pretende realizar análises acerca das questões econômicas do país ou das empresas que cumprem a cota de aprendizes, mas, sobretudo, evidenciar a exclusão ampliada no período de isolamento social e rescisão do contrato de trabalho de alguns jovens por parte da empresa.

Mais de dois meses depois da interrupção, as aulas consideradas teóricas do programa promovidas pela escola Senac-SP retornaram remotamente no dia 26/05/2020.

As MPs impactaram questões de cunho administrativo e didático-pedagógico do PSAP. Como as turmas são compostas, geralmente, por jovens de diversas empresas, uns retornaram antes do que outros às aulas remotas. Por exemplo: uma empresa suspendeu o contrato dos jovens por 60 dias, no entanto, outra empresa prorrogou a suspensão por mais 30, totalizando 90 dias. Ou seja, jovens da mesma turma estavam em diferentes momentos de aprendizagem, fazendo com o que o educador tivesse um olhar estratégico no planejamento de suas aulas para vinculá-las com cada jovem. Vale frisar que os jovens que tiveram o contrato suspenso não puderam retornar às aulas remotas durante o período de afastamento, pois esta política pública prevê a obrigatoriedade da concomitância da atuação profissional e dos estudos. Esses aprendizes retornaram às aulas apenas no retorno ao trabalho.

Com isso, o PI que permeia todo o PSAP também foi impactado, pois previa uma construção coletiva de todos os jovens da turma. Todavia, em razão da pandemia e dos diferentes encaminhamentos que tiveram os jovens nas empresas, os projetos de algumas turmas tornaram-se mais fragmentados e menos colaborativos que o previsto.

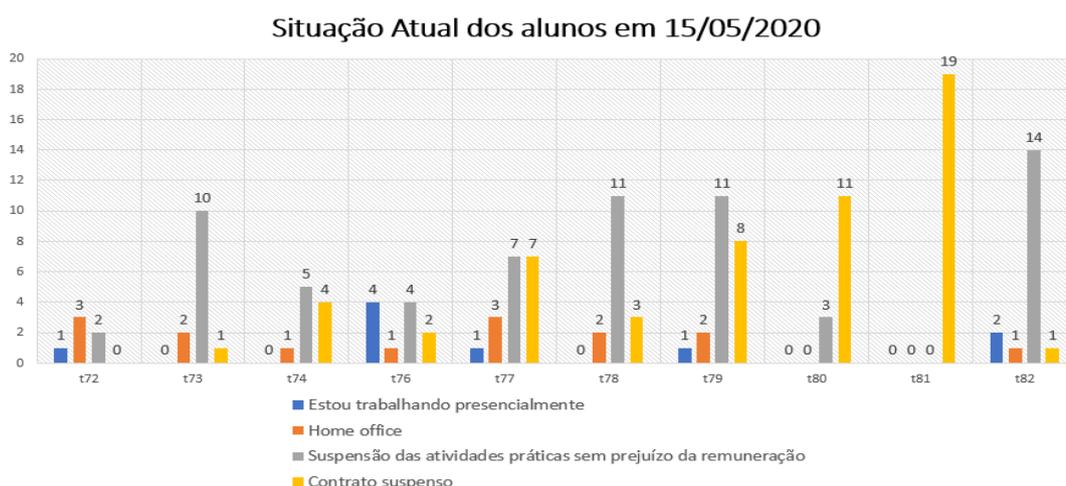
Aprendizes que tiveram redução na jornada de trabalho e de salário também tiveram o tempo de aula no Senac-SP proporcionalmente diminuído. Esses alunos

poderiam estar na mesma turma que alunos impactados pela suspensão de contrato (diferente de redução de jornada e salário). Com isso, os jovens com jornada reduzida finalizaram a aula antes dos demais, visto que a carga horária de trabalho e de estudo foi diminuída.

Outro fator importante informado por meio da pesquisa realizada pela escola do Senac-SP destinada aos aprendizes é o de que algumas empresas mantiveram jovens que têm idade superior a 18 anos em atividades presenciais de segunda a sexta-feira. Nesse sentido, constata-se que descumpriram a finalidade da política pública, uma vez que utilizaram o período de estudos dos jovens a ser realizado na escola Senac-SP na prática profissional da empresa. Ou seja, o aprendiz que trabalhava 3 dias durante a semana passou a trabalhar 5, sem ter contato com a escola formadora, descaracterizando a intencionalidade primária da política pública de aprendizagem: trabalho e educação, concomitantemente. Ao menos 15 aprendizes relataram essa situação.

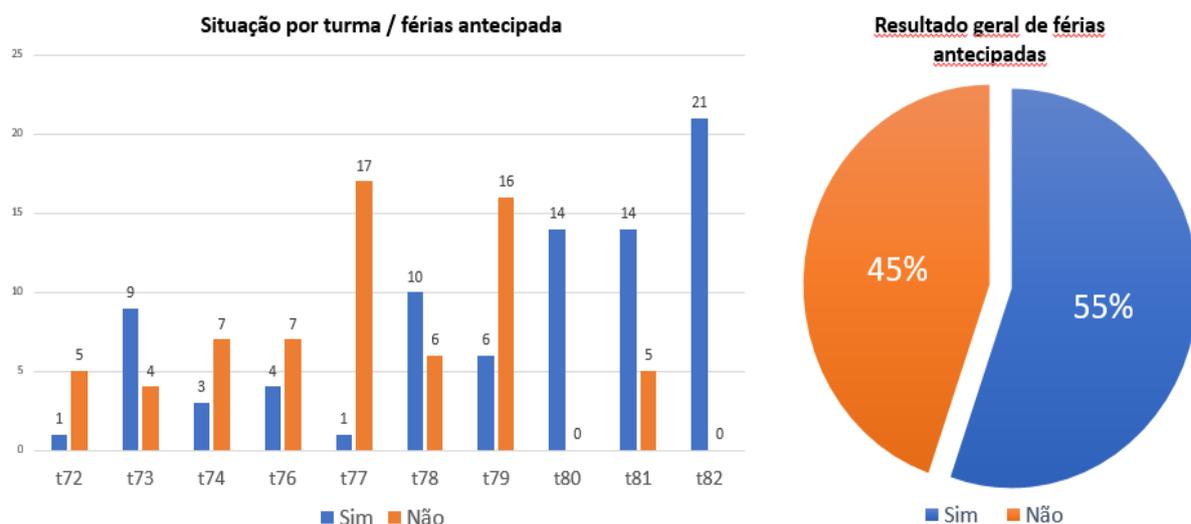
Outra informação importante é que algumas empresas que desligaram aprendizes tiveram de recontratá-los após serem autuadas. Essa situação aconteceu com 3 jovens. Abaixo exponho alguns gráficos extraídos de informações de 10 das 21 turmas do PSAP em curso no período da pandemia. Destaca-se que nem todos os aprendizes preencheram a pesquisa:

**Gráfico 3 – Situações dos alunos por turma.**



Fonte: Planilha do autor desta pesquisa.

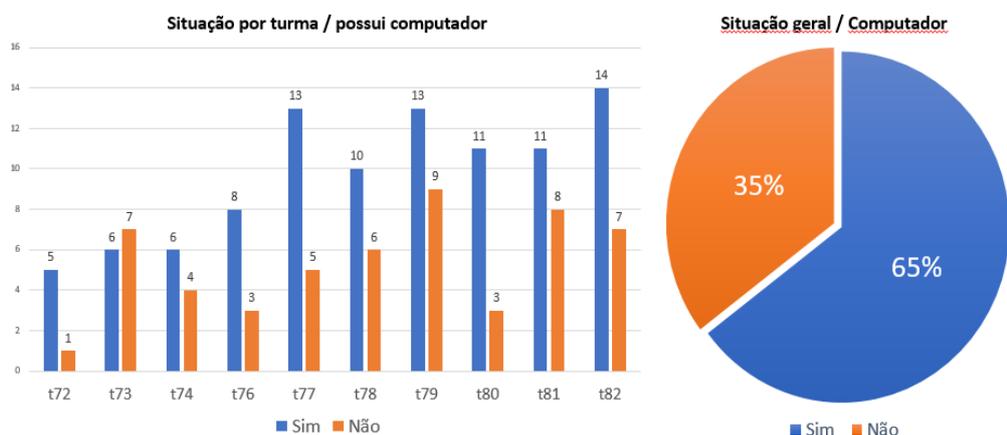
A maioria dos jovens que preencheram a pesquisa tiveram algum impacto no trabalho, além da adoção do home office, em razão da pandemia.

**Gráfico 4 – Situações dos aprendizes na pandemia.**

Fonte: Planilha do autor desta pesquisa.

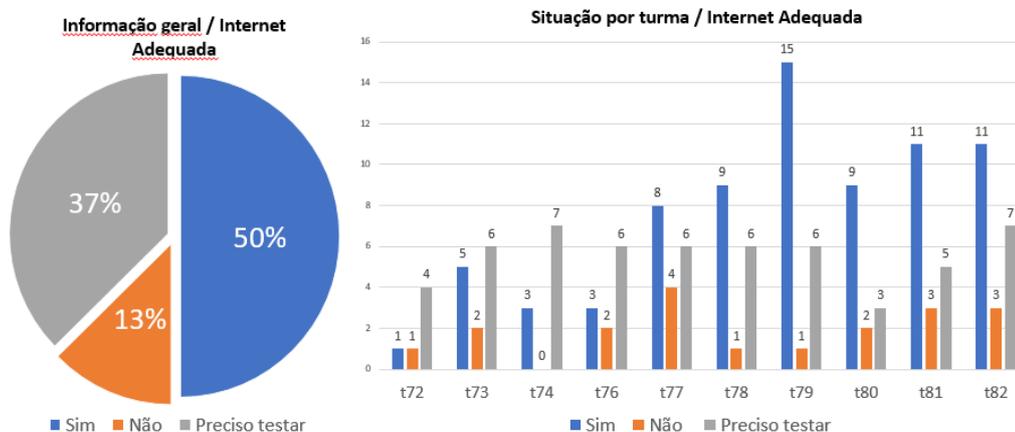
Ao menos 45% do número total de aprendizes dessas 10 turmas que responderam à pesquisa tiveram o período de férias adiantado.

Ainda nessa pesquisa, o Senac-SP, por meio das respostas, mapeou as condições dos aprendizes referente ao acesso à internet e a aparelhos eletrônicos para participarem das aulas remotas. O gráfico abaixo apontou as condições de 10 das 21 turmas. Não obstante, pelo relato diário dos docentes, as outras 11 turmas também apresentavam situações similares. Todas as turmas tinham alunos sem computador, sem acesso à internet ou ambos. Nesse sentido, cabe uma reflexão: como esses alunos participariam das aulas remotas? Como acompanhariam os colegas e realizariam as atividades? O espaço de ensino e aprendizagem físico foi adaptado para o digital e nem todos os jovens tiveram condições materiais de acompanhar tal mudança.

**Gráfico 5 – Aprendizes com e sem computadores próprios.**

Fonte: Planilha do autor desta pesquisa.

**Gráfico 6 – Aprendizizes e a internet para acesso a aula.**



Fonte: Planilha do autor desta pesquisa.

Ao interpretar os dados acima, pode-se refletir acerca das desigualdades expostas com o início das aulas remotas. Alguns aprendizes que não possuíam computador participavam das atividades remotas por meio de aparelho celular. Questões como limitação de dados móveis de internet via celular ou *wi-fi* com acesso restrito eram frequentes nos diálogos durante as aulas. Sem embargo, no momento pandêmico foi a única maneira de continuidade da ação educacional.

Na perspectiva das aulas remotas, a plataforma digital escolhida pela instituição unificava comunicação e colaboração combinando bate-papo, videoconferência, armazenamento de arquivos e integração de aplicativos. Ela contemplava ambientes educacionais (sala de aula e comunidade de aprendizagem) e servia para a comunicação entre funcionários.

No íterim de 2 meses a equipe de educadores que atua no PSAP participou de formações online por meio de tutorias, treinamentos e plantões de dúvidas para que todos pudessem se apropriar da ação educacional remota. Foram momentos de estudo, de alteração na rotina de trabalho visando adquirir conhecimentos iniciais ou aperfeiçoamento das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs).

Dediquei os meses de junho a outubro de 2020 para a escrita desta tese, alternando entre discussões com o grupo de pesquisa sob orientação da profa. Esther Arantes e as leituras que os professores que compuseram a banca de qualificação me indicaram com intuito de aprofundamento de algumas temáticas deste trabalho. Além disso, com a demissão de alguns funcionários houve

sobrecarga no meu trabalho como TDE nessa escola do Senac-SP, pois assumi outras atividades e áreas.

### **Novembro/2020**

A partir do mês de maio/2020 retornei à pesquisa de campo, agora de maneira remota, como explico nos capítulos abaixo. No entanto, vale trazer para este capítulo uma ação realizada no mês de novembro/2020 e que teve destaque nas articulações entre a escola e as empresas contratantes de aprendizes. Como essa parte da tese refletiu e discutiu, grande parte, acerca das relações das políticas com as empresas e as escolas inscritas na AP, tal abordagem se relaciona com esta temática e com este capítulo.

Intitulado como *Workshop de Tutores*, tratou-se de um evento online no qual os educadores dessa escola do Senac-SP organizaram e convidaram tutores (funcionários das empresas contratantes que acompanham os jovens durante o período de prática profissional) para um diálogo sobre pontos importantes no trato e no cotidiano com os jovens. O objetivo da atividade foi o de posicionar questões legais à atuação das empresas empregadoras e ampliar o contato com a escola formadora.

O workshop, para o qual foram convidadas 72 empresas, contou com a participação de representantes de 20 dessas. A ação acabou se tornando um espaço de discussão sobre as situações dos jovens. Apesar de vivenciarmos a pandemia há mais de 9 meses, dúvidas sobre os casos individuais eram rotineiras, motivadas, principalmente, pelas Medidas Provisórias que vigoraram no ano de 2020 em resposta à crise de saúde e humanitária.

### **13.2 Luto no presente, limitações para pensar o futuro**

Como apresentado em capítulos anteriores, as questões de coletividade e de colaboração são algumas das características das turmas de aprendizes. Costumam dizer que estão “no mesmo barco” por trabalharem e estudarem juntos. Embora surjam atritos e conflitos, os jovens, em suma, se ajudam e trocam experiências durante todo o PSAP.

Na maioria dos momentos que estive no campo presenciei risadas, reflexões e afeto entre os jovens. Porém, nas participações em aulas remotas tal cenário mudou. Faz-se importante expressar acerca da mudança na dinâmica comportamental dos jovens nos momentos presenciais para os remotos em que participei. O clima descontraído e participativo das aulas presenciais não teve continuidade na ação educacional remota. Remotamente poucos jovens se expressavam verbalmente com câmeras e microfones abertos durante as aulas. As turmas que iniciaram anteriormente à pandemia foram fragmentadas, existindo uma nova configuração de coletivo daqueles aprendizes.

Outra observação importante é que apesar do uso frequente dos meios digitais, utilizá-los para as aulas era uma maneira inédita de ensino e aprendizagem para a maioria dos jovens e educadores daquela escola. Diante desses pensamentos, lanço uma reflexão: quais trocas foram possíveis entre os jovens e educadores durante o período remoto? Os aprendizes, no geral, conseguiram se expressar, escutar, estar presentes durante as aulas digitais no espaço de sua casa ou outro ambiente?

Em 4 aulas que participei remotamente o assunto da própria pandemia, na qual estávamos tristemente submersos, veio à tona. Temas relacionados, como a perda de colegas e familiares em razão da covid-19, conseqüentemente, sobre luto, também eclodiram.

Pode-se elencar algumas perdas em pouco mais de 1 ano de pandemia: mortes, empregos, o espaço físico da escola, os momentos presenciais coletivos, entre outros. Se considerarmos jovens com idade entre 14 e 24 anos imersos nessas questões, pode-se refletir que elas ganham ainda mais tónus. Nesse sentido, fez-se considerável o PSAP e seus atores ressignificarem essas condições tão importantes aos jovens para que elas coubessem temporariamente no ambiente digital.

Este trabalho, em nenhum parágrafo defende a ideia de que um retorno presencial sem as condições sanitárias para isto resolveria tais questões, afinal, o que já era alto – casos de infecção e óbitos motivados pela covid-19 – poderia ser ainda maior com contato presencial entre aprendizes e educadores que se deslocam pela cidade de São Paulo e região metropolitana.

Nesse sentido, uma proposição interessante seria a de políticas de distanciamento social com respostas mais eficazes ao jovem trabalhador, periférico

e estudante. Seja no suporte à aprendizagem digital, no apoio econômico às famílias pobres e no posicionamento político que remetesse a um caminho tomado por alguns países que, em maio de 2021, já conseguiram almejar saídas positivas à crise de saúde da covid-19. Seriam estas políticas articuladas entre especialistas em saúde, governo, empresas, escolas e jovens com objetivo de minimizar as perdas profissionais, educacionais e sociais dos indivíduos inscritos na Política Pública de qualificação profissional.

Contraditoriamente, observaram-se atitudes inversas e contrárias do governo federal ao que clamavam as autoridades mundiais em saúde e às estratégias de países que fizeram uma boa gestão diante da covid-19.

Aconteceu na sala de aula digital, sem o educador ter planejado, as conversas sobre os mortos. Nenhuma escola, portanto, nem as focadas na formação para o trabalho, puderam silenciar os diálogos sobre o assunto. Os educadores que atuavam no PSAP, logo nas primeiras aulas remotas, abordaram o luto como um tema transversal àquele momento histórico. Foi a vez de resgatar premissas de acolhimento e de escuta ativa. Destaca-se que a instituição realizou encontros formativos para os educadores auxiliando no planejamento do trabalho a ser realizado com os aprendizes.

O luto não era apenas de aprendizes, mas do coletivo. Educadores e demais funcionários da escola também perderam amigos e parentes. Quem morria incorporava a estatística, caracterizando uma falta de pertencimento e de impessoalidade. Não se podia sequer se despedir presencialmente em rituais tão marcados em nossa sociedade, como o velório e o enterro. A maioria dos aprendizes conhecia alguém que morreu vítima da covid-19.

Maria Helena Pereira Franco (2021), psicóloga e autora do livro *O luto no século 21*<sup>48</sup>, destaca a necessidade em criar espaços para tratar do tema explorando-o criativamente, apropriando-se da literatura, da música e da poesia. A autora defende a ideia de que é possível abordar o assunto com crianças e adolescentes. Dessa forma, percebeu-se que o tema se deu em determinados momentos entre as turmas do PSAP. Alguns educadores utilizaram a música e a poesia para abordarem a questão do luto, sem esquecer naquele triste momento, de também celebrar a vida.

---

<sup>48</sup> Disponível em: <https://www.gruposummus.com.br/wp-content/uploads/2021/03/12024.pdf> Acesso em: 02 de fev. de 2022.

Segundo Valéria Tinoco, doutora em Psicologia Clínica e diretora do Instituto de Psicologia 4 Estações<sup>49</sup>:

As perdas vividas por um coletivo podem e devem ser enfrentadas usando esse coletivo. É muito importante que seja feito algo que marque, uma homenagem que valorize a vida daquela pessoa. Nesse contexto coletivo, vamos ter pessoas mais próximas e outras não tão próximas da pessoa que morreu. Talvez as mais próximas possam ajudar a construir esse ritual coletivo com ideias. (TINOCO, 2021, s/p)<sup>50</sup>.

Nas aulas presenciais assuntos relacionados ao futuro eram corriqueiros, vinculados à profissão, constituição familiar, planos e sonhos. Pude perceber que o tema futuro aparecia timidamente nos encontros remotos, e quando surgia, era abordado com a ideia de viver o momento presente. Afinal, em meio a uma pandemia, qual seria o futuro possível?

Melucci (1997) afirma que a adolescência é a idade da vida em que se começa a enfrentar o tempo como uma dimensão significativa e contraditória da identidade. Nesta idade, o futuro é visto como um conjunto de possibilidades que podem se tornar fantasmas por não haver tempo ou condições para realizá-las.

Todos os aprendizes esperavam, ao menos, sair vivos do momento pandêmico. Pode-se compreender as angústias vivenciadas por esses jovens em um cenário de crises de saúde e economia, diante de uma dimensão limitada de pensamento sobre o futuro.

---

<sup>49</sup> Disponível em: <https://www.4estacoes.com>. Acesso em: 06 de jun. de 2021.

<sup>50</sup> Disponível em: <https://porvir.org/pandemia-coloca-escola-diante-da-necessidade-de-explicar-o-luto/>. Acesso em: 06 de jun. de 2021.

## **14 A AÇÃO EDUCACIONAL REMOTA NO PROGRAMA SENAC DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL (SP)**

Nos parágrafos abaixo dedico-me a abordar a pesquisa de campo vivenciada remotamente entre os meses de maio e dezembro/2020. A partir desse momento, os relatos serão voltados para a prática pedagógica remota.

As turmas do PSAP realizaram ações educacionais digitais e, por meio do diálogo com o educador puderam escolher a plataforma mais acessível para o grupo, o horário das aulas - visto que as atividades remotas tendem a durar um tempo menor que as presenciais - e a divisão da produção entre momentos síncronos (de mediação direta do docente com a turma) e assíncronos (de interação individual do aprendiz com o conteúdo).

Houve flexibilidade nos horários nas aulas de acordo com as discussões de cada turma. Por exemplo: algumas que iniciavam presencialmente às 13 horas, remotamente optaram por começar às 13h30 para que os aprendizes pudessem almoçar em suas casas. Outras iniciavam às 8h30 e foi combinado de remotamente começarem às 9h. Essas alterações foram realizadas em respeito às diversas dinâmicas nas casas dos aprendizes, abordadas pelos próprios educandos durante os primeiros momentos remotos.

Além disso, houve a recomendação por parte do Senac-SP para que as aulas remotas durassem um tempo menor que as presenciais, alternando-as entre momentos síncronos e assíncronos. Na prática, os horários variaram de acordo com as atividades realizadas pelas turmas e a interação dos aprendizes com os educadores.

As atividades das turmas, os trabalhos investigativos e os coletivos continuavam no planejamento das aulas, contudo, com prazos mais flexíveis para entrega, entendendo que a rotina dos aprendizes também estava de maneira atípica.

Em um primeiro momento, foram estimuladas atividades visando engajar, ambientar e educar digitalmente as turmas, antes de retomar, efetivamente, à ementa do curso. Por esse ângulo, compreender a tecnologia como aliada e o digital como espaço de ensino e aprendizagem visando a autonomia foi essencial para que a educação acontecesse no período pandêmico. De acordo com Paulo Freire (1983):

Se o meu compromisso é realmente com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação, não posso por isso mesmo prescindir da ciência, nem da tecnologia, com as quais me vou instrumentando para melhor lutar por esta causa. (FREIRE, 1983, p. 22-23).

A escola, naquele momento, tinha aproximadamente 70 docentes - entre monitores de educação profissional e professores – e pelo menos metade desse grupo já atuava na perspectiva das metodologias ativas por meio de estratégias de aprendizagem tais como: sala de aula invertida (fazer em casa o que era feito em aula, por exemplo, assistir palestras e, em aula, o trabalho que era feito em casa), videoconferência, desenvolvimento de projetos, pesquisa colaborativa, simulações/dramatizações, entre outras.

Em vista disso, os docentes mais engajados com as tecnologias e com a interatividade digital puderam contribuir com os demais. Do número de 70, aproximadamente 18 monitores de educação profissional trabalhavam no PSAP.

Em síntese, não consistia apenas em conhecer as ferramentas, mas igualmente ter habilidades para usá-las e inseri-las no planejamento das aulas. Pressupondo que seja, portanto, um novo modelo mental de pensar a educação em todos os seus processos.

Destaca-se que o debate acerca das competências digitais incorporadas no trabalho docente não é recente, trata-se de uma discussão iniciada ainda no final da década de 1990. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) visando o futuro da educação mais implicado nas tecnologias descreveu no ano de 1998 as atitudes e habilidades que deveriam possuir os profissionais do século XXI, incluindo o desenvolvimento das TDICs, com necessário envolvimento dos educadores no processo de educação e formação.

Perrenoud (2000) é um dos autores que realizou análises profundas e detalhadas no que se refere às competências docente. O sociólogo investigou essa profissão agrupando as competências em dez domínios ou famílias, entre essas: utilizar as novas tecnologias. Essa competência se relaciona fortemente com todas as outras descritas pelo autor. Isso significa dizer que as novas tecnologias estão implicadas em outras competências incorporadas no trabalho do educador.

No Brasil, o Plano Nacional de Educação (PNE)<sup>51</sup> cita as tecnologias educacionais nas metas 5 e 7. Na meta 5 aponta para a seleção, certificação e divulgação de tecnologias educacionais para a alfabetização de crianças. Na meta 7,

---

<sup>51</sup> Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 07 de dez. de 2021.

além de selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, aborda a implementação no desenvolvimento de tecnologias educacionais e de inovação das práticas pedagógicas. Essas metas indicam que a alfabetização digital por parte de educadores e educandos é um dos objetivos para uma educação de qualidade.

Contudo, para que a educação remota acontecesse, a instituição Senac-SP orientou que cada docente conversasse com os seus alunos para entender os recursos tecnológicos, o tempo e o espaço na residência que eles dispunham às aulas. Com isso, o planejamento pedagógico poderia ter maior assertividade e compreensão dos processos de ensino e aprendizagem de cada aluno, como ainda, seus desafios. Compreender e atuar em uma realidade escolar tão heterogênea tornou-se um dos maiores aprendizados desse período pandêmico. A escola Senac-SP não disponibilizou computador, *tablet* ou celular para os alunos.

Nesse sentido, para o educador e filósofo Paulo Freire é necessário criar relações de afeto pois não há educação sem vínculo, sem amor. Para o autor, as premissas devem ser o diálogo e a afetividade. Segundo Freire (1998, p. 109) “quanto mais solidariedade existir entre o educador e os educandos no trato deste espaço, mais possibilidades de aprendizagem se abrem na escola”. Trazendo para o momento pandêmico, o espaço tratava-se do virtual, da escola ampliada para a educação remota. Essa abordagem dos docentes com os aprendizes como um diagnóstico para o planejamento pedagógico, pôde gerar vínculo e atitudes de cuidado e confiança.

O uso de recursos digitais pode motivar os estudantes por parecer que eles estão inseridos em um ambiente fora da escola, ainda mais, quando esses alunos são considerados nativos digitais, que se desenvolveram biológica e socialmente em contato direto com a tecnologia. Nesse caminho, pode-se criar um ambiente dinâmico que auxilia na aplicação e aceitação das metodologias ativas. Segundo Moran:

As tecnologias digitais hoje são muitas, acessíveis, instantâneas e podem ser utilizadas para aprender em qualquer lugar, tempo e de múltiplas formas. O que faz a diferença não são os aplicativos, mas estarem nas mãos de educadores, gestores (e estudantes) com uma mente aberta e criativa, capaz de encantar, de fazer sonhar, de inspirar. Professores interessantes desenham atividades interessantes, gravam vídeos atraentes. Professores afetivos conseguem comunicar-se de forma acolhedora com seus estudantes através de qualquer aplicativo, plataforma ou rede social. (MORAN, 2020, p. 1).

Esta citação de Moran reforça a importância de utilizar os recursos digitais nos ambientes educativos viabilizando que a aprendizagem ultrapasse os limites físicos da sala de aula. Contudo, na realidade da educação profissional do Senac-SP, composta por grupos que vivenciam diferentes contextos sociais e econômicos e com interesses distintos na educação, houve, sem dúvida, um desafio a superar: as desigualdades expostas no cotidiano das aulas.

O IBGE, através da Pnad<sup>52</sup> Contínua de 2017, demonstrou que quase 70% das pessoas com mais de 10 anos de idade acessam a internet no Brasil, 75% dos municípios têm acesso e, no domicílio, o acesso via celular é predominante. Essa informação também foi constatada na realidade escolar PSAP, visto que grande parte dos alunos acessaram as aulas, os materiais e o conteúdo por intermédio do celular.

Nesse sentido, o planejamento pedagógico do docente visava a interface dos celulares para acompanhamento das aulas. Os profissionais que atuam na educação foram constantemente desafiados a repensar a sua atuação, inovar e experimentar metodologias novas diante da catástrofe da covid-19. A escola deslocou-se temporariamente do espaço físico para o ambiente digital. No entanto, precisou se reinventar, se adaptar, criar novas regras, combinados, formatos e aulas.

Como serão explicitados nos próximos parágrafos, a equipe docente utilizou diversas estratégias e combinações tecnológicas objetivando o processo de ensino e aprendizagem. Algumas sobressaíram e tiveram grande adesão entre educadores e aprendizes, tais como os murais digitais (que compartilham informações, dados e linhas do tempo), a criação de mapas conceituais (que apresentam visualmente palavras e as relações entre elas), instrumentos de comunicação (como hangouts), ferramentas de publicação e de compartilhamento (conteúdos que podem ser alimentados e editados pelo grupo) e jogos que geram revisão e assimilação de conhecimentos, como o kahoot<sup>53</sup>.

É possível afirmar que o nível de aprofundamento e de aprendizado foi menor se equiparado com as aulas no ambiente físico escolar (no ensino presencial). Isso está posto em artigos e pesquisas realizadas por instituições e pesquisadores do

---

<sup>52</sup> Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-04/um-em-cada-quatro-brasileiros-nao-tem-acesso-internet>. Acesso em: 07 de dez. de 2021.

<sup>53</sup> Serviço gratuito para Computadores Pessoais (PC) e também para smartphones, o qual possibilita que o discente estude fazendo testes de perguntas e respostas.

mundo todo<sup>54</sup>. Os educadores encontraram algumas dificuldades para manter o engajamento e a interatividade com algumas turmas. Obstáculos e entraves de escolas particulares/privadas e, principalmente, das públicas, assim como, a disparidade de acesso à internet entre regiões do país:

Várias desigualdades devem ser consideradas além do nível socioeconômico dos pais; como diferenças significativas de conectividade entre as regiões brasileiras e entre o meio rural e urbano. Esta assimetria também pode ser observada entre escolas privadas e públicas. (MUNÓZ, 2020, s/p).

Uma pesquisa da Unicef apresentou dados preliminares sobre acesso à internet: 4,8 milhões de crianças e adolescentes brasileiros na faixa de 9 a 17 anos de idade vivem em domicílios sem acesso à internet<sup>55</sup>, o que corresponde a 17% dessa população; 11% da população inserida nessa faixa etária não é usuária de internet e não possui acesso à rede em seu domicílio. Segundo essa pesquisa, em áreas rurais a exclusão ainda é mais explícita.

Essa disparidade pode ser confirmada em algumas ações pedagógicas das regiões mais pobres economicamente do país. Na região nordeste, no estado de Pernambuco, pela falta de acesso à internet e aparelhos digitais, uma escola técnica estadual por meio de uma rádio comunitária<sup>56</sup> teve a iniciativa de realizar aulas radiofônicas para que os alunos pudessem escutar nos rádios de suas casas. Transmissões via rádio também foram alternativas encontradas em outros lugares do país.

A maioria das escolas da rede pública e instituições que trabalham com a Política Pública de qualificação profissional (Aprendizagem Profissional) não possuem recursos para oferecer ensino remoto ou à distância e, ainda que tivessem, não teriam como garantir que todos os aprendizes pudessem assistir às aulas nessa modalidade de casa. Nesse sentido, infelizmente, o princípio da equidade educacional está longe de ser garantido.

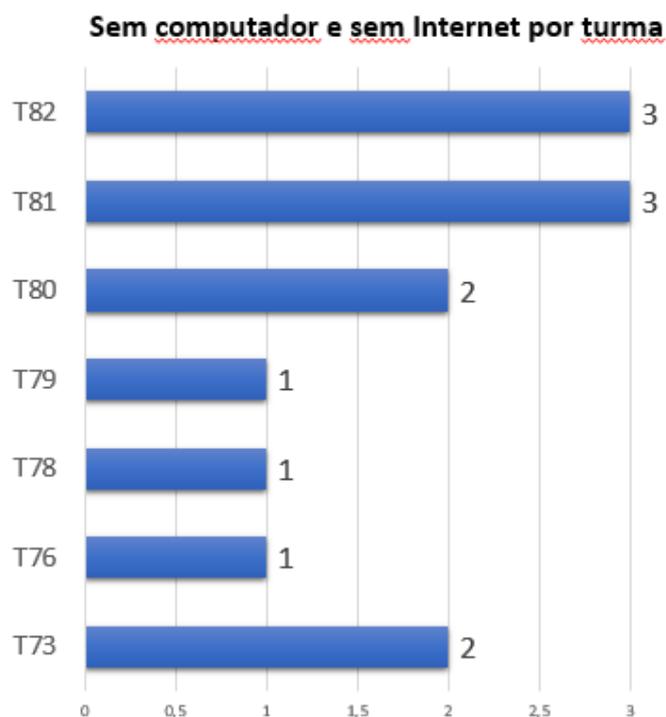
Nessa escola do Senac-SP de maneira rápida realizou-se a transposição para as aulas remotas dialogando com as turmas e individualmente com alguns alunos, explicando a prática da educação digital e escutando as necessidades e limitações desses estudantes.

---

<sup>54</sup> Disponível em: <https://portal.fgv.br/noticias/educacao-pode-retroceder-ate-quatro-anos-devido-pandemia-aponta-estudo>. Acesso em: 30 de mar. de 2021

<sup>55</sup> Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/unicef-alerta-essencial-garantir-acesso-livre-a-internet-para-familias-e-criancas-vulneraveis>. Acesso em: 26 de mar. de 2021.

<sup>56</sup> Disponível em: <https://boainformacao.com.br/2020/07/alunos-da-zona-rural-do-pernambuco-acompanham-aulas-pelo-radio/>. Acesso em: 26 de mar. de 2021.

**Gráfico 7 –** Aprendizes sem computador e internet.

Fonte: Gráfico do autor desta pesquisa.

Algumas turmas tinham mais de 1 aprendiz sem computador e acesso à internet. A maioria dos alunos utilizava o celular para acompanhar as aulas, inclusive alguns aprendizes que possuíam computador, pois eles dividiam o aparelho eletrônico com outros familiares. Aprendizes que, porventura, tinham dificuldades de acesso durante a aula puderam assistir à gravação dela e realizar, posteriormente, as atividades. Ou seja, eles teriam algumas perdas relacionadas ao convívio com a turma, mas puderam acessar aulas e conteúdo em momento oportuno. Não foi oferecido ou emprestado computador para estes alunos.

Essa escola também ofertou oficinas gratuitas e abertas para todos os aprendizes sobre temáticas que foram prejudicadas na transição do presencial para o remoto.

Algumas turmas expressaram aos docentes sobre os desafios das aulas remotas de maneira positiva, no sentido de um novo aprendizado. Docentes que negavam ou sequer se imaginavam mediando atividades com as tecnologias digitais, pesquisaram, estudaram e aprenderam a utilizá-las, ainda que não de maneira aprofundada.

Outro debate que ocupou os diálogos entre docentes relacionava-se ao silêncio durante as aulas. Com assiduidade o assunto era pauta. Aos poucos, a equipe docente aprendeu a interpretar alguns sinais dos alunos no ambiente remoto. Atualmente se entende que nem todo silêncio é descaso ou desatenção, visto que alguns educandos não se sentem à vontade com o ambiente no qual participam das aulas remotas, além de alguns relatarem que ao ligar a câmera a internet diminuía o sinal, ficando mais fraca.

Os educadores estimulavam a participação e a interação, as câmeras e os microfones ligados respeitando as questões individuais, o ambiente de estudo de cada aprendiz e dialogavam, quando necessário, objetivando acolher assuntos que emergiram ou comportamentos inusitados que notavam nos estudantes.

#### **14.1 A participação em aulas remotas**

Durante os meses de abril e maio/2020 foram realizados planejamentos de aulas, criação de vídeos e outras atividades pedagógicas por parte da equipe docente, enquanto se preparavam para as aulas remotas. Concomitantemente, as equipes formadoras da instituição realizaram ações e reuniões focadas no desenvolvimento da ação educacional remota aos educadores. O retorno às aulas, de maneira remota, aconteceu no dia 26 de maio de 2020.

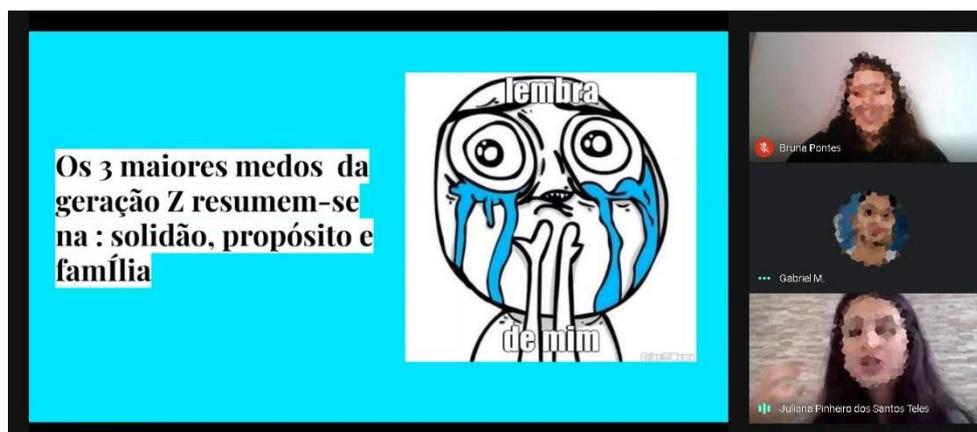
No dia 03 de junho participei de uma aula com 8 aprendizes. Essa turma tinha mais alunos antes do período de pandemia. Alguns foram desligados e outros tiveram o contrato de trabalho suspenso temporariamente.

O primeiro assunto da aula abordado pelos próprios estudantes foi acerca dos alunos ausentes. Os jovens falaram sobre a falta que os ausentes faziam e que ainda não se acostumaram com a “sala vazia”. Não houve uma comunicação sobre a situação dos alunos ausentes ou desligados do PSAP à turma pois, nesse diálogo emergiram dúvidas, tais como: “será que ele foi desligado da empresa?”. E as respostas vieram pelas falas de outros colegas que confirmavam sobre o desligamento ou sobre o contrato suspenso, de cada caso. A diminuição no número de alunos na turma certamente impactou o grupo.

O tema da aula era *gerações* (X, Y, Z, por exemplo). A docente discutiu sobre as mudanças nas relações de trabalho, sobre as novas concepções de família, sobre o medo da solidão e do fracasso profissional, impulsionados pela rapidez das

informações e das exigências do mundo do trabalho contemporâneo. Ela desenvolveu um jogo digital sobre as mudanças geracionais, intitulado fake news<sup>57</sup> ou papo reto. Os jovens interagiram bastante. Porém, com 40 minutos de aula, um participante saiu da aula sem justificar.

**Figura 26** – Aula remota sobre Gerações.



Fonte: Registro do autor deste trabalho.

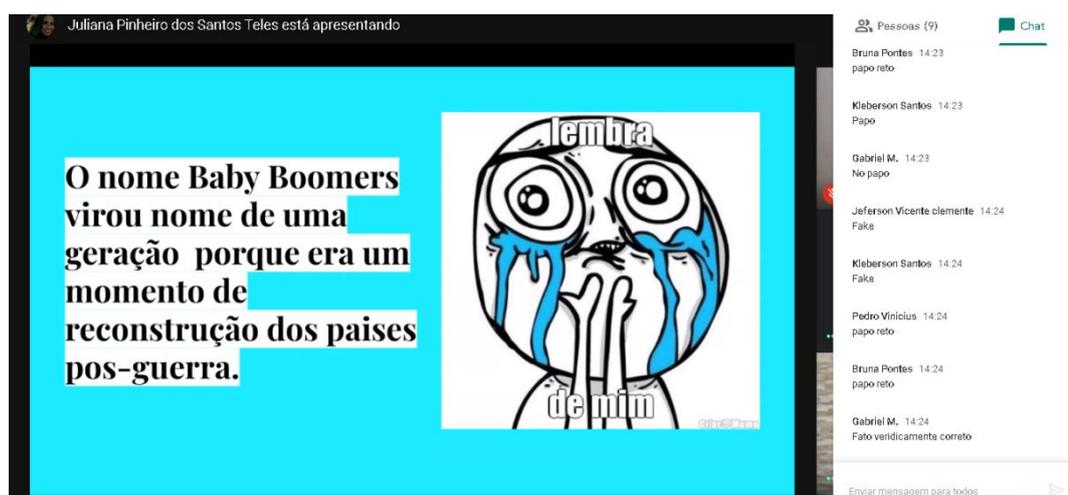
Legenda: Registro (print de tela) de aula remota.

Durante a aula a educadora projetou na plataforma digital o trecho de um filme, no qual o personagem principal é um idoso que atua como estagiário de uma criadora de um bem-sucedido site de venda de roupas. Após o vídeo, a turma promove uma discussão sobre etarismo.

Ao final da aula a docente abordou em sua fala a potência das juventudes, ressaltando sobre como as pautas identitárias e a diversidade dos educandos é algo valoroso, inclusive para o mundo do trabalho. Essa aula durou aproximadamente uma hora e quarenta minutos.

<sup>5748</sup> <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/dicas/o-que-sao-fake-news>. Acesso em: 07 dez. de 2021.

**Figura 27** – Apresentação da educadora.

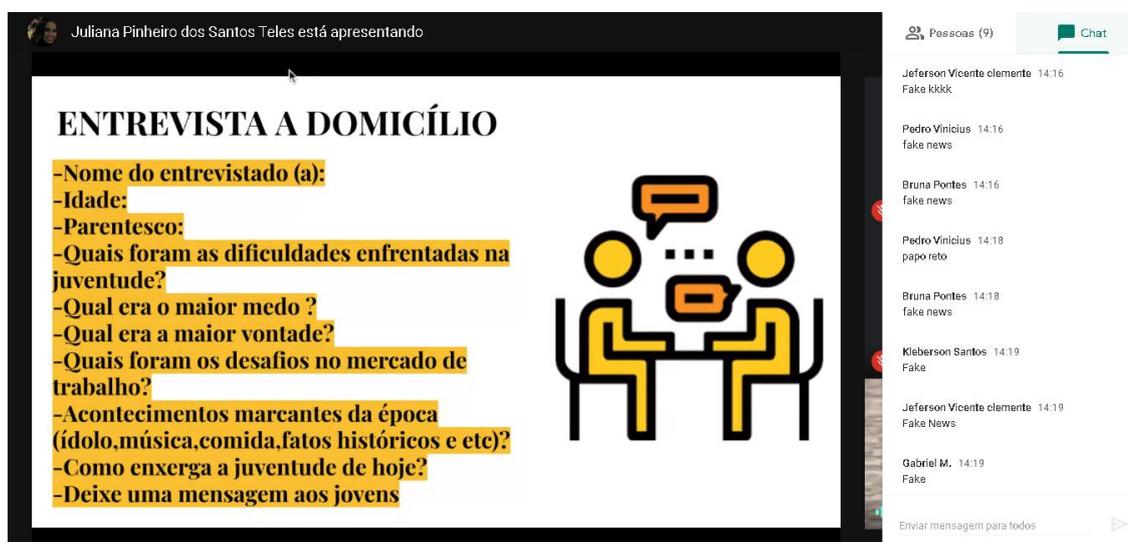


Fonte: Registro do autor deste trabalho.

Legenda: Registro (print de tela) de aula remota.

Na finalização, a educadora orientou sobre a atividade assíncrona que os aprendizes deveriam realizar envolvendo uma entrevista com alguma pessoa que more na residência dos alunos.

**Figura 28** – Proposta de atividade.



Fonte: Registro do autor deste trabalho.

Legenda: Registro (print de tela) de aula remota.

Considero que a aula proposta pela educadora se deu com estratégias de ensino de aprendizagem participativas que promoveram à reflexão e o acolhimento dos aprendizes. Além de ressaltar a diversidade como valor.

Ainda no mês de junho/2020 pude acompanhar outras três aulas com turmas do PSAP. Em uma delas, a educadora iniciou com um jogo na plataforma kahoot, customizado por ela com intuito de relembrar os conteúdos das aulas anteriores. Tal

atividade também foi uma oportunidade para os alunos tirarem suas dúvidas sobre conteúdos já discutidos e trabalhados.

Eu já conhecia esses alunos pois participei das primeiras aulas presenciais dessa turma. Era uma turma muito participativa, se comunicavam bem e o clima era amistoso. Lembro que em uma dessas aulas desenvolvemos um exercício teatral e todos, sem exceção, participaram ativamente.

No ambiente da plataforma digital durante a aula remota pude notar esforços da educadora para promover a interação dos alunos. O *quiz* promoveu debate. No entanto, a discussão posterior sobre novas profissões e o futuro dos trabalhos não aconteceu com o debate previsto, apesar da educadora perguntar, convidar e até mesmo chamar alguns alunos pelos seus nomes visando à participação.

Nenhum aluno ligou a câmera e as respostas, em sua maioria, vieram por meio do chat (diálogo escrito) na plataforma. A aula durou aproximadamente 1 hora e 20 minutos.

Outra aula que acompanhei no mês de agosto teve um número maior de alunos, estiveram 17 jovens presentes. Essa turma iniciou em fevereiro, portanto, tiveram apenas 1 mês de aulas presenciais antes da pandemia. Anteriormente à aula, conversei com a docente para entender acerca do planejamento e do objetivo das atividades, assim como eu poderia contribuir com elas.

A educadora realizou uma enquete a respeito do Projeto Integrador (PI), destacando os principais assuntos que emergiram durante os 5 meses de aulas com a turma. A temática *escuta ativa* teve muitos comentários e considerações dos jovens. Nesse sentido, a educadora se propôs a continuar planejando atividades que abordassem tal temática e correlacionando-a com o mundo do trabalho. Essas duas atividades – enquete e discussão – duraram aproximadamente 40 minutos.

No tempo restante, a educadora desenvolveu um cronograma com as sugestões dos alunos sobre aspectos operacionais do projeto de uma das empresas que trabalham alguns aprendizes da turma. Ela utilizou como base a análise SWOT<sup>58</sup>, ou análise FOFA, que os alunos elaboraram em encontros anteriores. Houve interação de alguns alunos, no entanto, pouco se pronunciaram pelo microfone ou ligaram as câmeras.

---

<sup>58</sup> Disponível em: [https://www.sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/Anexos/ME\\_Analise-Swot.PDF](https://www.sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/Anexos/ME_Analise-Swot.PDF). Acesso em: 08 de dez. de 2021.

Ainda no mês de agosto a participação em uma turma do PSAP me chamou atenção. Conversei com a educadora antes da aula, que comentou sobre o foco do encontro que era o de estimular o PI, motivada pelo fato dos aprendizes se demonstrarem desestimulados e “sem ideias” para o desenvolvimento do projeto. Havia certa urgência, pois essa turma finalizaria o curso no mês de dezembro/2020.

Com o desligamento de alguns jovens por parte da empresa e de outros que se desligaram do PSAP antes ou durante a pandemia, o tema inicial da turma foi se perdendo nesse caminho. A ponto de não se motivarem mais à continuidade do projeto. A educadora estava disposta a, de maneira provocativa, retomar algumas propostas do coletivo e promover outras ideias que poderiam estimular um projeto.

O início da aula foi um momento de escuta sobre a evasão. Muitos aprendizes comentaram sobre o sentimento de alguns jovens que se demitiram da empresa evadindo do PSAP por se sentirem “apenas um número”. Os jovens explicaram mais detalhadamente o que seria esse sentimento de serem apenas um número, abordando que não há ou há pouca integração da empresa com eles, que não há uma boa receptividade e acolhimento e que em muitos momentos eles ficam sem direcionamento sobre o que fazer no trabalho, perdidos no ambiente profissional. Alguns expressaram já terem escutado funcionários das empresas dizerem que os jovens servem para que as empresas “cumpram a cota e não sejam multadas”. De acordo com os alunos, eles escutaram essas palavras da boca de colegas que não estão mais no PSAP e alguns ali presentes também reforçaram que tiveram sensação parecida.

Abordaram a falta de acolhimento da empresa nos primeiros dias e o fato de se sentirem “perdidos” em diversos momentos do trabalho, sem uma orientação ou direcionamento às atividades. Dois jovens comentaram que, nesse momento, quase desistiram do trabalho, conseqüentemente, do PSAP.

Ao mesmo tempo, falaram sobre a emoção que sentiram no dia em que assinaram o contrato de trabalho como aprendiz. Um jovem comentou: quando eu li aquele contrato não entendi muita coisa, não. Mas achei que eu seria importante para a empresa. Outro jovem completou: pensei que teria que usar terno, roupa social. Me senti importante.

Um jovem abordou a dificuldade em interpretar o contrato. E então começaram uma discussão sobre a falta de entendimento que tiveram nas primeiras leituras do contrato de trabalho como aprendiz. Um dos jovens sugeriu que ele fosse mais

simplificado e então surgiu a ideia da turma desenvolver o *simplifica contrato*. Um informativo que o jovem receberia com informações, termos simplificados e uma abordagem menos formal orientando sobre os principais pontos do contrato de trabalho. Esse grupo desejava, diante de situações e práticas vivenciadas por eles nos primeiros contatos com o trabalho como aprendiz, de alguma forma, ajudar os novos colegas aprendizes.

O assunto evasão também prosseguiu durante a aula. Tal discussão foi repleta de depoimentos dos aprendizes acerca dos diversos motivos que fizeram os colegas evadirem. De acordo com alguns depoimentos, se os colegas tivessem recebido “uma ajuda, uma palavra” talvez não teriam se demitido do trabalho, evadindo do PSAP.

O representante de sala, um jovem propositivo disse que seria interessante eles terem um momento de conversa com os novos aprendizes ou um canal de comunicação para poderem conversar, dar conselhos ou orientações para alunos que necessitem de algum tipo de auxílio e suporte. Tiveram a ideia de desenvolver um aplicativo digital que intitularam de *APA* (de aprendiz para aprendiz).

Pude participar de toda a discussão, sugerir e propor reflexões sobre os temas e as sugestões dos jovens. Com a experiência que possuo de acompanhar o desenvolvimento de Projetos Integradores poderia inferir que a proposta do aplicativo era ousada e demandaria muitas articulações com outras áreas da instituição.

Fiz a sugestão ao grupo de organizar uma oficina de escrita e uma oficina de desenvolvimento de aplicativo, ambas com educadores da própria escola. Estávamos no mês de agosto/2020 e acordamos que essas oficinas aconteceriam entre setembro e outubro, pois em novembro nos encontraríamos novamente para eles apresentarem o protótipo das propostas. Ao finalizar a aula conversei com a educadora que afirmou que a turma se mostrou entusiasmada com as ideias.

Nos meses de setembro e outubro/2020 dediquei-me à escrita da tese, focado nos primeiros capítulos dela. Conjuntamente, articulei as oficinas combinadas com os aprendizes, que aconteceram durante três semanas como atividades extracurriculares, oferecidas fora do horário de aula de maneira facultativa. Nesse ínterim, dialogava com a educadora para saber sobre o interesse da turma no projeto e sobre as participações nas oficinas. Combinamos que eu retornaria para participar de uma apresentação prévia/inicial do protótipo.

No dia 9 de novembro/2020, estávamos lá, os aprendizes, a educadora e eu, para conversarmos sobre os projetos (aplicativo e informativo do contrato). Contamos também com a presença de jovens de outra turma que foram convidados com intuito de conhecer outros projetos. A sala (digital) contou com aproximadamente 40 pessoas.

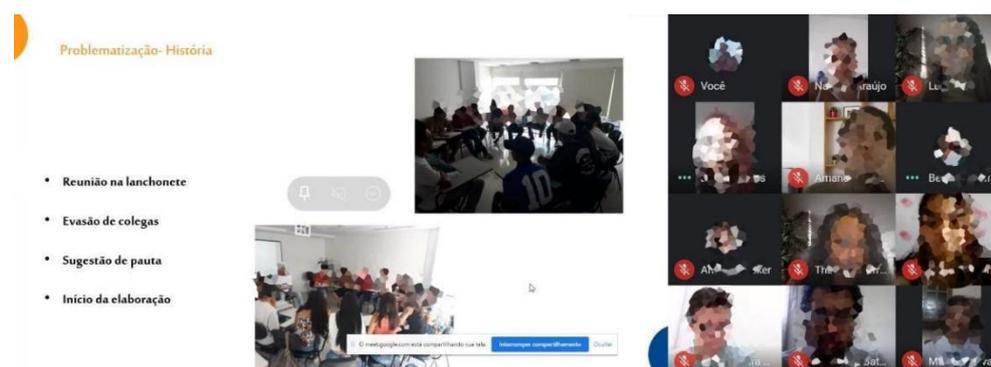
Um jovem iniciou a apresentação das atividades e pesquisas realizadas até o momento. Para desenvolver o aplicativo, a turma se organizou em duas frentes de trabalho: uma voltada para a experiência do jovem no PSAP, outra direcionada para a experiência do usuário no aplicativo (APA). Ambas utilizaram conceitos e técnicas do marketing, da publicidade e até da antropologia.

A primeira frente de trabalho apresentou duas personagens e as desenharam, literalmente. Projetaram as imagens e apresentaram as duas personagens, com traços físicos e características pessoais que se relacionam com os grupos de aprendizes: classe média baixa, residem em áreas entre a região central e as periferias, utilizam transporte público e parte do salário de aprendiz é destinada para pagar algumas contas de casa, o restante investem em compras pessoais. Uma personagem era parda e o outro negro. Ele tem condições econômicas mais limitadas que ela. Ela cursa graduação em outra instituição em concomitância com o PSAP. Ele cursa o PSAP, está finalizando o Ensino Médio e dedica grande parte de seu salário para contribuir com as contas familiares. Acrescentaram hábitos culturais dos dois personagens, tais como jogar futebol, escutar músicas com amigos e curtir o final de semana na praça do bairro. A apresentação seguiu com diversos debates, visto que o tema gerou muita identificação.

A segunda frente de trabalho utilizou essas duas personagens, porém, focaram-se em vivências no trabalho e na escola, enquanto jovens aprendizes. Desenharam um mapa, literalmente, de emoções e sentimentos comuns aos jovens durante a trajetória no PSAP, evidenciando conhecimentos sistêmicos sobre as experiências dos alunos em consonância com aspectos da vida de um adolescente ou jovem. Os demais alunos respondiam a apresentação afirmando identificação e confirmando tais vivências.

A imagem abaixo (figura 27) representa a apresentação remota da turma, abordando a história do projeto e a problematização que foi realizada com outros educandos anteriormente à pandemia.

**Figura 29** – Apresentação dos projetos.



Fonte: Registro do autor deste trabalho.

Legenda: Registro (print de tela) de aula remota.

Posteriormente, uma jovem compartilhou um esboço do *simplifica contrato*. Ela apresentou o resultado de uma pesquisa que o grupo desenvolveu com outros aprendizes para identificarem palavras, termos e cláusulas do contrato de aprendizagem que os jovens têm mais dificuldades de entender nos primeiros contatos com o trabalho na empresa e o curso no Senac-SP.

As três explanações estavam embasadas em pesquisas com outros aprendizes ou em relatos de alguns jovens, demonstrando que os aprendizes possuem uma visão sistêmica da trajetória de jovens no trabalho e na instituição formadora.

Nesse ponto, trago uma reflexão no que tange a ideia de cuidado de si e dos outros de Foucault. Para o filósofo “é preciso que te ocupes contigo mesmo, que não te esqueças de ti mesmo, que tenhas cuidado contigo mesmo” (FOUCAULT, 2004 p. 271). Esse é o sentido de cuidado para Foucault. Nos depoimentos dos jovens, a maioria expôs as maneiras que encontraram para lidarem com pressões sociais e econômicas nos momentos de crises pessoais.

Para Foucault (2004, p. 271) o ocupar-se consigo mesmo orienta a uma relação “singular, transcendente, do sujeito em relação ao que o rodeia, aos objetos que dispõe, como também aos outros com os quais se relaciona, ao seu próprio corpo e, enfim, a ele mesmo”. De acordo com o autor, o cuidado de si caracteriza-se por uma natureza pedagógica, mas principalmente pela finalidade política. “É preciso cuidar-se para bem cuidar da cidade, governar-se para governar os outros; desempenhando papel claramente instrumental, a relação de si para consigo passa, portanto, pela mediação da cidade” (2004, p. 268).

Pode-se refletir que os dois projetos dos jovens (o *simplifica contrato* e o *aplicativo de aprendiz para aprendiz*) são iniciativas de cuidado de si e dos outros.

Ambos têm dimensões pedagógicas e políticas, no sentido de possibilitarem mudanças nos rumos das vidas dos jovens e por estarem presentes em tais propostas a ideia de coletividade, o senso político.

Uma abordagem simples e de fácil entendimento acerca de um contrato de trabalho pode, sem dúvida, orientar o jovem aprendiz em seus primeiros passos na empresa e na instituição formadora.

Um aplicativo digital em que o jovem pode conversar, receber e dar conselhos para outros jovens, e procurar ajuda em momentos difíceis, nos quais ele cogita, inclusive, se demitir da empresa e evadir da escola, tem certamente vieses pedagógicos e políticos, como aponta Foucault na ideia de cuidado de si e dos outros.

O cuidar de si durante toda a vida caracteriza-se como um princípio de formação do sujeito, durante a juventude para preparar-se para a vida adulta e na velhice para envelhecer de maneira saudável (FOUCAULT, 2004). Essa preparação não se trata de uma formação apenas para uma certa profissão, mas também para suportar as privações, dificuldades, infortúnios ou perigos que poderiam aproximar-se do sujeito em sua existência, inclusive na juventude. Exatamente o que promoveram esses jovens ao possibilitarem um espaço digital de escuta, de acolhimento e de sugestões para lidarem com situações adversas da vida no exercício do trabalho como aprendiz.

Esse foi o último acompanhamento de aula destinado a esta tese.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho realizado alternadamente entre a pesquisa de campo, a articulação com os referenciais teóricos e a escrita foi desenvolvido ao longo de 4 anos e 5 meses. Ele baseou-se na pesquisa-intervenção e na cartografia social.

A pesquisa de campo, vivenciada por quase 3 anos, se deu de duas maneiras – presencial e remotamente. Presencialmente por 2 anos e remotamente por 10 meses.

Além do espaço físico escolar mudar para o digital/virtual no ano de 2020, pude evidenciar mudanças no comportamento dos jovens nesses dois ambientes. Enquanto nos momentos presenciais as turmas, no geral, se mostraram mais dispostas à participação nas atividades e nas discussões, no remoto o engajamento foi menor, com poucos momentos de expressão oral e visual dos alunos por meio de câmeras, microfones e diálogos na ferramenta de bate papo.

Fato que remete a um desconforto e/ou desestímulo dos jovens com o ensino no ambiente virtual, ainda que a maioria deles esteja habituada a se comunicar e se relacionar por meio de plataformas e aplicativos digitais. Há, como exposto nesta tese, muitos casos de falta de estrutura física e, pressuponho que, em alguns, também de hábito para utilizar as ferramentas digitais no âmbito do ensino e da aprendizagem. Nesse sentido, faz-se importante pensar acerca da qualidade dos aparelhos eletrônicos que os educandos dispõem para participarem das aulas remotas, assim como, o sinal de internet e as condições de moradia (espaço improvisado para o estudo durante a pandemia). Certamente outros processos de subjetivação emergiram no ambiente educacional remoto ou na impossibilidade de acesso à plataforma de aprendizagem digital.

Em conversas com os educadores nos anos de 2020 e 2021 muitos deles expressaram que alguns alunos não possuíam estrutura básica para participarem das aulas remotas. Essa informação pode ser confirmada por meio das respostas à pesquisa (divulgada em gráficos e tabelas nesta tese) realizada com 10 das 21 turmas do PSAP das duas escolas do Senac-SP que se fundiram na pandemia.

O assunto sobre o silêncio nas aulas remotas também foi dialogado em reuniões entre educadores. Contudo, após conversas individuais com alguns educandos e ao perceberem certo constrangimento de alguns aprendizes em ligarem as suas câmeras por conta do ambiente de suas casas, os educadores

chegaram à conclusão de que é necessário entender as condições físicas em que os educandos se encontram no momento das aulas remotas. Nem todo silêncio é desatenção à aula. Sem diálogo, acolhimento e afeto, eles não conheceriam a realidade das turmas.

A pretensão desta tese nunca foi a de traduzir as práticas presenciais em digitais, no entanto, com a pandemia de covid-19 foi inevitável não realizar comparativos e reflexões acerca do ensino presencial, à distância e híbrido. Isto aponta para uma perspectiva cartográfica, posto que caminhei com o movimento, sem me aprisionar a um projeto rígido. Nesse sentido, adaptei-me à processualidade que convergia com meu objeto geral.

Busquei neste trabalho abordar passagens, experiências e o percurso que pude caminhar junto de jovens e educadores inscritos em uma Política Pública de qualificação profissional. Caminhada esta que se deu por meio do diálogo, do engajamento e também de proposições.

Sem dúvida, além de observar, registrar e problematizar os discursos que circulam na escola, a metodologia convocada no *ethos* desta pesquisa me possibilitou intervir e acompanhar processos e projetos dos alunos. Eu estive disponível para novas rotas e agendas, de acordo com o que me era apresentado no cotidiano das escolas. Nesse caminho, pesquisar sem me engajar “seria não só muito difícil, mas injusto porque as coisas que a gente faz, conhece ou sabe são o produto de uma complexidade de influências na vida da gente” (FREIRE, 2001, p. 161).

Em diversos momentos da pesquisa de campo foi possível vivenciar práticas, principalmente oriundas dos jovens, que se relacionam com estratégias de resistência e/ou de contraconduta. Algumas dessas práticas, a saber:

- Os alunos coletivamente organizaram a sala com as cadeiras de maneira circular rompendo uma lógica de cadeiras enfileiradas instaurada e reforçada por décadas nos ambientes escolares;
- A realização de um sarau artístico alterando a estrutura de uma sala de aula convencional para uma sala com palco para apresentações artísticas. Além disso, expressões corpóreas e textuais, poéticas, ocuparam o espaço por meio das representações dos jovens;
- O uso de acessórios, como bonés, que por alguns discursos tornaram-se “proibidos” no contexto educacional, sem nunca haver proibições ou prescrições

nas normas formais da escola. Se alguns jovens não afrontassem tal “regra” usando bonés, possivelmente a discussão sobre a proibição não teria emergido, superando a questão;

- A proposição de projeto artístico nas paredes e escadarias de uma escola (antes predominantemente pintada com a cor branca) que estimula a melhor utilização dos espaços coletivos e os bons hábitos físicos e mentais;

- A colaboração dos jovens em transformar um espaço ocioso ocupado apenas por cadeiras em uma sala de convivência, tão solicitada por estudantes de uma das escolas. O questionamento sobre o espaço não poder ser utilizado pelos alunos também partiu dos aprendizes;

- Na impossibilidade de ter uma cantina na escola, os jovens elaboraram um projeto de economia solidária chamado *geração food*, no qual vendiam alimentos/refeições. Não alterando a regra da instituição em não possuir cantinas, porém, possibilitando que houvesse um espaço para a venda de alimentos por meio de uma proposta gerida pelos próprios educandos;

- O desenvolvimento de dois projetos voltados para os jovens aprendizes: i. documento simplificado explicando de maneira informal, com linguagem mais jovial o contrato de trabalho de aprendiz e ii. aplicativo, no qual os jovens poderiam conversar, tirar dúvidas e se apoiar em momentos difíceis da Aprendizagem Profissional, com intuito de reduzir a evasão de aprendizes durante o Programa.

Esses projetos e atividades, de alguma maneira, me fizeram questionar sobre os discursos acerca do protagonismo juvenil e do currículo escolar. Reflito se tais ações de contraconduta ou de resistência não se fizeram ainda mais presentes por conta das dinâmicas de poder, vigilância e controle instauradas no ambiente escolar. A resistência pode ter força criativa e inovadora, como pude evidenciar no acompanhamento das ações dos jovens.

Foi por intermédio da pesquisa de campo que pude encontrar brechas no que eu julgava ser tão totalizante. Perceber uma fala que destoava, uma ação que subvertia uma prática de assujeitamento ou até mesmo um silêncio que produzia sentidos foram percepções fundamentais para a desnaturalização do meu próprio olhar.

Pesquisar sobre o meu local de trabalho e as pessoas que o vivenciam me fez repensar discursos e relações que se instauram na escola. Refleti sobre

“verdades” e, principalmente, sobre “obviedades” e imaginários sociais que na prática, por meio da análise de implicação pude compreender que não eram totalizantes como antes imaginava ser.

A abordagem metodológica na qual se baseia esta tese me possibilitou compreender ainda mais as juventudes na perspectiva da diversidade. Não existe uma única forma de juventude. Até os rituais tão conhecidos e atrelados às juventudes e as adolescências, tais como o primeiro emprego e a conclusão da Educação Básica são vivenciados com diversos significados e têm lugares distintos nas vidas dos jovens, principalmente, entre os que estão em classes sociais diferentes. A juventude não é apenas uma fase datada por mudanças no corpo e ações de rebeldia, como muitas vezes é representada nos veículos de comunicação.

Entre os mais de 130 jovens com os quais pude vivenciar experiências educativas, observei: jovens de diferentes classes sociais, que escrevem poesias, que conhecem muito sobre as tecnologias, que são mães, que são pais, que assumem economicamente a responsabilidade familiar, de diversas religiões, que gostam de músicas diferentes – do funk à música clássica, que se vestem de modos diferentes, com penteados diversos, que abusam das cores no vestuário, que trajam roupas sociais para participarem das aulas. Enfim, a diversidade foi uma categoria marcante na vivência desta pesquisa.

Na prática isso significou trabalhar com o real e o concreto das vidas dos jovens repletas de diferenciações e singularidades, buscando na sala de aula um espaço comum, seguro, acolhedor e potente às expressões da diversidade, para que ela não fosse silenciada no estereótipo do discurso do ser *jovem aprendiz*.

Ancorado nas reflexões desta tese pode-se afirmar que a juventude é uma categoria sócio-histórica, na qual as potências criativas, inovadoras e o desenvolvimento de competências não estão apenas a serviço de um futuro, mas também do momento presente e para além da formação para o mundo do trabalho. Não se trata de uma mera preparação para a vida adulta. Ao contrário, é vida no agora. Com jovens capazes de refletir, questionar, imaginar, criar, produzir, organizar, transformar, desconstruir, projetar com novas práticas, projetos, ações e narrativas. Principalmente quando há espaço para essas potências.

A escola Senac-SP, sendo uma instituição que expressa o seu compromisso com as competências socioemocionais e técnicas, além da formação para e na cidadania, deve continuar promovendo espaços e práticas que se vinculem aos

interesses dos jovens, compreendendo que essas capacidades de criar, inovar, transformar e projetar são importantes para o desenvolvimento integral dos indivíduos. Em momentos de crise de emprego, um dos caminhos que podem trilhar as instituições educacionais é o de valorizar o sujeito e o sentido da escola, visando aspectos formativos, sociais e de cuidado com as pessoas.

Os jovens aprendizes, pelo que abordaram durante as aulas, têm pouco ou nenhum espaço para o desenvolvimento da imaginação, da criatividade, da inovação, da arte e da ludicidade em seus cotidianos de trabalho. Nesse sentido, a escola pode ser uma ponte de fomento para tais expressões. Isso não significa deixar de lado as competências técnicas destinadas às ocupações de trabalho dos jovens, mas trabalhar com ambas, compreendendo, inclusive, que elas podem caminhar juntas.

Nesse sentido, temos uma prática interessante que o educador Moacir Gadotti (1990) intitula como “pedagogia do conflito” que pode inspirar e ser uma referência para a educação profissional calcada nos princípios da autonomia, da reflexão, da liberdade e dos projetos de vida.

Tratando-se de uma prática pedagógica ela é inscrita no cotidiano vivo da educação. Vale ressaltar que tal pedagogia não resolve as questões colocadas pelo capitalismo e pelo racismo estrutural, mas impede que a educação seja reduzida a um mero “aparelho ideológico” (no sentido das teorias da reprodução vigentes), podendo estimular a criticidade e a criatividade nos espaços escolares (ARANTES, 2006):

Longe de se pautar pelas demandas e objetivos do mercado, a proposta da formação politécnica, entendida como parte de um projeto emancipador busca incorporar a dimensão reflexiva ao trabalho produtivo. Ou seja, possibilitar uma experiência do trabalho e do pensamento que se distancie dos valores do capital, criando condições para sua superação. (ARANTES, 2006, p. 382).

Os jovens em seu ambiente de trabalho, geralmente, desenvolvem na prática as atividades que lhe são atribuídas e que estão vinculadas às competências técnicas descritas no plano de curso. Nesse sentido, cabem algumas reflexões: se eles são acompanhados pelos tutores das empresas que orientam e avaliam o trabalho e as suas atividades, qual é o papel da instituição formadora? Reforçar tais atividades? Não é possível ir além do previsto? Não é possível dialogar também com os anseios e expectativas dos jovens sobre os seus projetos de vida?

Como apresentado neste trabalho, competências emergem para além do previsto. O ser humano é singular e por mais que se forme para trabalho, não é possível dicotomizar tal formação (trabalho e vida social), pois ambas se implicam e se misturam. O currículo escolar previsto para o PSAP tem norteadores e objetivos definidos. Contudo, no ambiente educacional eclodem outros saberes, redes de relacionamentos, temáticas, discussões, opiniões e escolhas.

A escola é um espaço coletivo e pode fomentar as ideias de colaboração, coletividade e solidariedade, ainda mais em uma sociedade como a brasileira, que tem por características a desigualdade e a exclusão. A educação pode mudar e criar novas lógicas para o coletivo e convivência social.

Um projeto emancipador de educação deve possibilitar a experiência de valores e atitudes que se distanciam da ideologia neoliberal (ARANTES, 2006). Tal proposta de formação incorpora na prática pedagógica a dimensão reflexiva ao trabalho produtivo, a ideia do trabalho como transformação social e de coletividade, não se pautando única e prioritariamente pelas demandas colocadas pelo mercado. Contudo, não há ingenuidade, tal projeto é desafiador e repleto de dificuldades:

[...] dada a tendência atual de transformar problemas éticos e políticos em problemas técnicos e/ou jurídicos; de substituir as políticas públicas pela livre negociação no mercado, e pela colonização da subjetividade por processos midiáticos e de consumo, nos fazendo indiferentes ao sofrimento do outro – que, no Brasil, são permanências históricas: a fome, a tortura, os processos de exclusão, as execuções. (ARANTES, 2006, p. 382).

Outra questão que observei na pesquisa de campo é no tocante ao conhecimento de novas tecnologias. Parte dos jovens se relacionam com ferramentas e aplicativos digitais no dia a dia. Produzem e editam vídeos e fotos, utilizam aplicativos para escutarem músicas, para pesquisarem, para conhecerem pessoas, para organizarem e se planejarem as rotinas, para compararem preços e valores, entre outras inúmeras utilidades dos aplicativos existentes.

Contudo, em minhas participações em aulas houve apenas discussões sobre essas novas tecnologias. Foram realizadas pouquíssimas práticas, atividades, exercícios aplicados e estratégias de ensino e aprendizagem para o conhecimento, ainda que básico e inicial de ferramentas e tecnologias digitais. No mundo do trabalho atual o conhecimento acerca dessas ferramentas, para além das mais

conhecidas do pacote *Office*<sup>59</sup>, pode ser um diferencial para os jovens se desenvolverem profissionalmente.

Em um mundo cada vez mais conectado e digitalizado há urgência em ter na educação para o trabalho, conteúdos e práticas sobre aplicativos e instrumentos digitais e tecnológicos. Visto, inclusive, que atualmente as novas tecnologias estão incorporadas nos processos de subjetivação dos jovens. Sabendo do abismo econômico, social e educacional entre as juventudes das classes sociais baixa, média e alta, certamente o conhecimento teórico e prático acerca de novas competências demandadas nas profissões impactarão no acesso e na permanência dos jovens no mundo do trabalho e para os seus projetos profissionais.

A respeito das atitudes colaborativas previstas no plano de curso do PSAP, a maioria dos projetos desenvolvidos pelos jovens descritos nesta tese, além de serem realizados coletivamente, intentaram o cuidado de si e do outro na perspectiva foucaultiana, devidamente adaptada à contemporaneidade. Eles estavam focados em ações coletivas que visam melhorias nas relações entre os jovens e transformações societárias. Nesse sentido, são menos individualistas se comparados aos que se voltam unicamente para questões financeiras e para o empreendedorismo, em sua vertente mais economicista.

Atualmente o sentido do cuidado de si é difundido, na maioria das vezes, com a existência da ideia de egoísmo de si mesmo:

Ocupar-se de si foi, a partir de um certo momento, denunciado de boa vontade como uma forma de amor a si mesmo, uma forma de egoísmo ou de interesse individual em contradição com o interesse que é necessário ter em relação aos outros ou com o necessário sacrifício de si mesmo. (FOUCAULT, 2006, p. 268).

Nessa perspectiva, Foucault afirma que ter cuidados consigo mesmo é um princípio válido para todos, todo o tempo e durante toda a vida (2006). Importante destacar que antes e durante a pandemia, observei que as turmas se mostraram preocupadas umas com as outras no que concerne à continuidade dos estudos, dos processos de ensino e aprendizagem e das relações sociais na escola.

Os jovens apresentaram reflexões sobre si questionando se os conflitos que vivenciaram durante o PSAP não poderiam ser experiências também de outros aprendizes. Para além da reflexão, algumas dessas inquietações culminaram em projetos integradores que focavam no cuidado e na transformação dos indivíduos.

---

<sup>59</sup> O pacote Office é um site de aplicativos digitais de escritório que conta com diferentes programas de produtividade.

A ideia central desta tese ocorreu antes das notícias sobre o novo coronavírus. Não obstante, não seria possível deixar de abordar a covid-19 em algumas passagens do trabalho, afinal, a pandemia se apresenta como a maior crise econômica e sanitária desde a gripe espanhola, em 1929. A pandemia da covid-19 não elimina a necessidade de promovermos as reformas e mudanças educacionais, pois certamente acrescentará a necessidade de se propor medidas inéditas.

Após quase dois anos de pandemia, grande parte em distanciamento social, com as escolas fechadas, com atividades pedagógicas ocorrendo por meio digitais pôde-se aprender a relevância dos pesquisadores da área da educação e de educadores em se aliarem com intuito de divulgar, cada vez mais, produções acerca da educação e cultura digital, do ensino híbrido e das metodologias ativas. Visto que sem essas ferramentas e métodos os profissionais da educação teriam poucos, ou nenhum avanço nos processos de ensino e aprendizagem durante o período pandêmico.

No PSAP vivenciamos experiências formativas de educadores e educandos para o uso das tecnologias digitais de aprendizagem, porém, a falta de acesso à internet, de equipamentos adequados e de apropriação desses meios ainda são elementos críticos. Nesse sentido, faz-se necessário novas políticas e práticas educacionais porque a realidade continua sendo injusta e brutal.

Concomitantemente, assistiu-se diariamente em noticiários, pesquisas e veículos de comunicação, polêmicas e argumentações para o retorno presencial das escolas, mesmo em momentos de grande avanço da infecção de covid-19, evidenciando a necessidade desse espaço para a sociedade.

O virtual/digital foi elementar, entretanto, também se mostrou excludente e ineficaz em alguns momentos. No Senac-SP, enquanto escola de educação profissional, a realidade difere-se de outras instituições em sua infraestrutura, recursos físicos e humanos. A escola tem proposta e prática de acolhimento humano e tecnológico para os seus públicos e, mesmo assim, mostrou-se insuficiente em alguns momentos da pandemia à concretização da prática pedagógica do PSAP.

Com a pandemia, o número anual de novas turmas do PSAP diminuiu. Enquanto no ano de 2019 iniciaram 20, em 2020 e 2021 começaram, respectivamente, 8 e 6 novas turmas. No âmbito econômico, a escola do Senac-SP retratada neste trabalho teve menos turmas que em anos anteriores, assim como uma diminuição significativa no número de alunos.

Outro ponto de atenção refere-se à fragilidade dessa Política Pública de qualificação profissional quanto a sua intencionalidade formativa. Alunos relataram práticas que destoavam do esperado no ambiente profissional anterior à crise sanitária. Já durante a pandemia, algumas empresas utilizaram o período de estudo dos jovens à prática profissional. Vale refletir sobre maneiras de melhor orientar as empresas e caso elas descumpram as orientações que sejam multadas. É necessário fiscalizar as ações das empresas com os jovens aprendizes e, principalmente, reforçar o caráter pedagógico dessa política.

Acredito que este trabalho é também uma mensagem para a história. Com isso, deixo aqui uma mensagem de esperança aos jovens e educadores brasileiros. Tal esperança é fortalecida por minha trajetória como educador e pesquisador das juventudes no contexto educacional. Por compreender que a escola é um projeto político de formação coletiva, afirmo que ela reproduz a sociedade não apenas como extensão, mas como um mecanismo social. A escola também produz desigualdades. Por esse ângulo, lutar por uma sociedade mais justa trará como consequência uma educação mais equânime em suas práticas de seleção, acesso, permanência e avaliação.

Em um mundo em que o aprendizado está intimamente ligado ao domínio de conteúdos e ferramentas para o mercado de trabalho, e de forma frágil como demonstram nossos indicadores, é possível recuperar a dimensão da educação ao longo da vida de forma que ela contribua para a formação do indivíduo e da coletividade, em todas as dimensões que nos instrumentalizam para a vida e para a convivência? De que forma podemos começar? Quais os exemplos que nos inspiram? Como pensar em redes sociopedagógicas em que os espaços culturais - museus, bibliotecas, pontos de cultura – integrem esses esforços para educar para a vida valorizando a ética, a estética, a criatividade e o poder da imaginação como pilares dessa refundação do tempo da experiência escolar e dos processos de aprendizagem? E o impacto dessa aposta na economia que eclode ancorada na criatividade e na inovação? (PORTO, 2019, p. 104).

Os escritos de Marta Porto abordam uma educação que acontece por outras vertentes, que não as tradicionais e desenvolve diversas capacidades humanas. Uma educação que encoraje outras formas de saber, que se apropria, para além dos instrumentos consolidados de ensino e aprendizagem das artes, dos espaços culturais, da literatura visando uma formação integral para um mundo em que a coletividade é um horizonte a ser alcançado e vivenciado.

Políticas como essa, de trabalho e educação voltadas à juventude podem se inspirar no poder da criatividade, da inovação, da tecnologia e da ludicidade visando

ampliar as oportunidades de escolhas dos jovens, em especial no campo simbólico, no desenvolvimento da capacidade de expressão em suas diversas potencialidades.

Não ter medo das artes e da experimentação, pelo contrário, é investir nesse território como fonte de oxigenação de uma sociedade hedônica e conformista. É abrir-se às invenções, à pesquisa de novas formas de trabalho e renda que o universo simbólico nos traz, com seus equipamentos de última geração, suas cada vez mais velozes redes de relacionamento, muitas vezes vazias de significado e conteúdo. (PORTO, 2019, p. 98).

Enquanto educadores, não podemos esquecer diariamente de nos encorajar. Estar à serviço da educação é estar presente na luta. Portanto, é preciso construir novas ancoragens. Em sua obra *Pedagogia da Esperança*, Paulo Freire (1992) nos inspira a tal reflexão ao afirmar que:

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo (FREIRE, 1992, s/p).

A esperança, na teoria e na prática de Freire, é orientada pela ideia de movimento, não de espera, mas da produção de alternativas. Tratando-se de políticas públicas e formação humana, no âmbito da educação profissional, é necessário junto dos atores sociais trilhar o desenvolvimento de competências que interessam a todos - educadores, mundo do trabalho e educandos - na perspectiva de um ensino significativo que visa transformações na sociedade por meio do trabalho e da educação.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A. M. B.; OZELLA, S. **Orientação profissional com adolescentes: um exemplo de prática na abordagem sócio-histórica**. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Org.). *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. São Paulo: Cortez, 2001.
- ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2015.
- AQUINO, J. G. **A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento**. In AQUINO, J. G. (org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996.
- ARANTES, E. M. de M. **Breves anotações sobre a educação politécnica como parte de um projeto emancipador**. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 4, n. 2, p. 379-384, 2006.
- BAJOIT, G.; FRANSEN, A. O trabalho, busca de sentido. **Revista Brasileira de Educação-ANPED**, 5 e 6, p. 76-95. 1997. Disponível em: [http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/o\\_trabalho\\_busca\\_de\\_sentido.pdf](http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/o_trabalho_busca_de_sentido.pdf). Acesso em: 10/02/2020.
- BOCK, A. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. **Revista semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**. Campinas, v. 11, n. 1, jan./jun. 2007, p. 63-76. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/LJkJzRzQ5YgbmhcnkKzVq3x/?format=pdf> Acesso em: 30/01/2022.
- BOTERF, G. L. **Desenvolvendo as competências profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BRANDÃO, C. R. **Educação como cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica**. Ministério da Educação, MEC; CNE Resolução nº 1, de 05 de janeiro de 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 08/02/2022.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069 de 13.07.1990. Brasília. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069Compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069Compilado.htm). Acesso em 08/02/2022.
- \_\_\_\_\_. **Estatuto da Juventude**. Lei 12.852 de 5 de agosto de 2013. Brasília. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm). Acesso em: 09/02/2022.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB. Lei 9394/1996. Brasília. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 15/12/2021.

\_\_\_\_\_. **Medida Provisória nº 927, de 22 de março de 2020**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2019-2022/2020/Mpv/mpv927.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Mpv/mpv927.htm). Acesso em: 05/02/2022.

\_\_\_\_\_. **Medida Provisória nº 936 de 1º de abril de 2020**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/mpv/mpv936.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/mpv/mpv936.htm). Acesso em: 06/02/2022.

\_\_\_\_\_. **Medida Provisória nº 1.045 de 27 de abril de 2021**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-1.045-de-27-de-abril-de-2021-316257308>. Acesso em: 10/02/2022.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 15/12/2021.

BUHR, D. **Social innovation policy for Industry 4.0**. Friedrich-Ebert-Stiftung, Division for Social and Economic Policies, 2015. Disponível em: <https://library.fes.de/pdf-files/wiso/11479.pdf>. Acesso em: 25/12/2021.

BURRA, N. **Born to work: child labor in India**. New Dehli: Oxford University Press, 1997.

CANANÉA, F. A. **Educação popular e identidade cultural**. João Pessoa: Imprell Gráfica, 2016.

CANÁRIO, R. **O que é a Escola? Um “olhar” sociológico**. Porto: Ed. Porto, 2005.

CAVASSIN, J. Perspectivas para o teatro na educação como conhecimento e prática pedagógica. **Revista científica./FAP** Curitiba , v.3, jan./dez. 2008, p.39-52. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistacientifica/article/view/1624> Acesso em: 01/02/2022.

CHRISTENSEN, C.; HORN, M.; STAKER, H. Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva? In **Uma introdução à teoria dos híbridos**. 2013. Disponível em: <https://www.christenseninstitute.org/publications/ensino-hibrido/>. Acesso em: 07/12/2021.

COSTA, A. C. G. da. **O protagonismo juvenil passo a passo: um guia para o educador**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

\_\_\_\_\_. **Protagonismo Juvenil: O que é e como praticá-lo**. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2007.

DAYRELL, J. T. A escola como espaço sócio-cultural. In: Dayrell, J. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

\_\_\_\_\_. A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, v. 28, p. 1105-1128, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RTJFy53z5LHTJfSdq5rCPH/> Acesso em: 01/02/2022.

\_\_\_\_\_. O jovem como sujeito social. In **Revista Brasileira de Educação**. n. 24, p. 40-52, set/out/nov/dez, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/zsHS7SvbPxKYmvcX9gwSDty/?format=pdf> Acesso em: 03/20/2022.

DEJOURS, C. **Subjetividade, Trabalho e ação**. **Revista Produção**; São Paulo, v.14, n.3, p.27-34, dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prod/a/V76xtc8NmKqdWHd6sh7Jsmq/?format=pdf> Acesso em: 02/02/2022.

DELEUZE, G. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

\_\_\_\_\_; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 3. Rio de Janeiro: Ed. 34. 1996.

DEWEY, J. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010 (Original publicado em 1934).

FERRETTI, C. J. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?. **Educ. Soc.**, vol.23, n.81, 2002, p. 299-306. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/tfLMNG8jgrk6nT5K9sSC3yP/> Acesso em: 02/02/2022.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Ed. Loyola, 2010.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France**. Pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura F. A. Sampaio. Campinas: Loyola, 1998.

\_\_\_\_\_. **A sociedade punitiva**. Resumo dos cursos do Collège de France. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, p. 25-44, 1997.

\_\_\_\_\_. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In **Ditos & Escritos V - Ética, Sexualidade, Política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

\_\_\_\_\_. **Ética, sexualidade, política**. Trad. Elisa Monteiro e Inês Dourado Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

\_\_\_\_\_. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975/1976). Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 14. ed. Trad. Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1987.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade 2** — o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

FRANCO, M. H. **O Luto no século 21**: Uma compreensão abrangente do fenômeno. São Paulo: Summus, 2021.

FRANCO, M. L. **Ensino médio**: desafios e reflexões. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. Trad. Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 24<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Ana Maria Araújo (Org.) São Paulo: UNESP, 299 p. 2001.

FREUD, S. **O Moisés de Michelangelo**. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud (v. 13, pp. 249- 279). Rio de Janeiro: Imago, 1974.

FRIGOTTO, G. A Relação da Educação Profissional e Tecnológica com a Universalização da Educação Básica. **Educação & Sociedade**, Vol. 28, n. 100, especial, Campinas, out. 2007, p. 1129 - 1152.

\_\_\_\_\_. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. **Efeitos cognitivos da escolaridade do Senai e da escola acadêmica: existe uma escola para cada classe social?** 1977. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Estudos Avançados em Educação (IEASE), Fundação Getulio Vargas, Rio de Janeiro, 1977. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/8591> Acesso em: 02/02/2022

\_\_\_\_\_. Trabalho como princípio educativo: por uma superação das ambigüidades. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 3, p. 175-182, set /dez. 1985.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: ensinar - e - aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GADOTTI, M.. **Educação e poder**: introdução a uma pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez, 1990.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica**: Cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1986.

GUENOUN, D. **O teatro é necessário?** São Paulo: Perspectiva, 2004.

GUIMARÃES, Á. M. **Vigilância, punição e depredação escolar**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2003.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

\_\_\_\_\_; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho**: O conhecimento é um caleidoscópio. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Brasil. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua PNAD**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Rio de Janeiro. 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9173-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-trimestral.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: 05/02/2022.

\_\_\_\_\_. **Censo Demográfico 2010** – documentação dos microdados da amostra. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9662-censo-demografico%202010.html> Acesso em: 02/02/2022

IPEA. INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Pesquisa revela que 20 milhões de jovens nem estudam nem trabalham na América Latina e no Caribe**. 2018. Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=34460%20&catid=10&Itemid=9%3E.%20Acessado%20em%2001/02/2022](https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=34460%20&catid=10&Itemid=9%3E.%20Acessado%20em%2001/02/2022) Acesso em: 01/02/2022.

JULLIEN, F. **O diálogo entre as culturas**: do universal ao multiculturalismo. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 2009.

KASTRUP, V. **O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo**. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCOSSIA, L. Pistas do método da Cartografia. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 32-51.

KUENZER, A. Z. **Conhecimento e competências no trabalho e na escola**. Boletim Técnico do Senac, Rio de Janeiro, v.28, n.2 mai/ago.,2002.

\_\_\_\_\_. **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LEWGOY, A. M. B; ARRUDA, M. P. Novas tecnologias na prática profissional do professor universitário: a experimentação do diário digital. In **Revista Texto & Contextos**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

\_\_\_\_\_; SCAVONI, M. L. Supervisão em Serviço Social: a formação do olhar ampliado. In **Revista Texto & Contextos**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

MACHADO, R. **Ciência e Saber**: a trajetória da arqueologia de Michel Foucault. Rio de Janeiro: Graal, 1981.

MALAGUTI BATISTA, V. **Difíceis Ganhos Fáceis**: Drogas e Juventude Pobre no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Revan/ICC, 2003.

MANCEBO, D. Subjetividade docente. In OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2010.

MARX, K. **Crítica del Programa de Gotha**. Moscou: Editorial Progreso, 1979.

MATURANA, H.; VARELA, F. **El arbol del conocimiento**: las bases biológicas del conocimiento humano. Madrid: Debate, 1990.

MELUCCI, A. Juventude, tempos e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação** - ANPED 5 e 6, 05-14, 1997. Disponível em: [http://anped.tempsite.ws/novo\\_portal/rbe/rbedigital/RBDE05\\_6/RBDE05\\_6\\_03\\_ALBERTO\\_MELUCCI.pdf](http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE05_6/RBDE05_6_03_ALBERTO_MELUCCI.pdf) Acesso em: 02/20/2012.

MINCER, J. Investment in human capital and personal income distribution. **Journal of Political Economy**, v. LXVI, n. 4, p. 281-302, 1958. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1827422> Acesso em: 02/02/2022

MONTESSORI, M. **Pedagogia Científica**: a descoberta da criança. Trad. de Aury Azélio Brunetti. São Paulo: Flamboyant, 1965.

MORÁN, J. Mudando a Educação com metodologias ativas. In SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (Orgs.). **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania**: aproximações jovens. Vol. II. Ponta Grossa: Foca Foto/PROEX/UEPG, 2015. (Coleção Mídias Contemporâneas).

\_\_\_\_\_. Tecnologias digitais para uma aprendizagem ativa e inovadora. **A Educação que Desejamos**: novos desafios e como chegar lá. 5ª ed, cap. 4. Campinas, SP: Papirus, 2020. Disponível em: [http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2017/11/tecnologias\\_moran.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2017/11/tecnologias_moran.pdf) Acesso em: 06/02/2022.

MPT. Ministério Público do Trabalho. **Em defesa da saúde dos trabalhadores, empregados, aprendizes e estagiários adolescentes**. Nota Técnica Conjunta,

Brasília, 2020. Disponível em: [https://mpt.mp.br/pgt/noticias/nota-tecnica\\_adolescentes-1.pdf](https://mpt.mp.br/pgt/noticias/nota-tecnica_adolescentes-1.pdf). Acesso em: 08/02/2022.

MUÑOZ, R. **A experiência internacional com os impactos da COVID-19 na educação**. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/rafael-munoz/2020/04/aexperiencia-internacional-com-os-impactos-da-covid-19-na-educacao.shtml>. Acesso em: 28/11/2021.

MTE. Ministério do Trabalho e Emprego. **Agenda Nacional do Trabalho Decente para a Juventude**. Brasília: MTE/SE, 2011. Disponível em [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---ilo-brasilia/documents/genericdocument/wcms\\_301824.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---ilo-brasilia/documents/genericdocument/wcms_301824.pdf). Acesso em: 07/01/2022.

\_\_\_\_\_. **Cadastro geral de empregados e desempregados: CAGED**. Brasília: MTE, 2021. Disponível em: <http://pdet.mte.gov.br/novo-caged>. Acesso em: 07/02/2022.

MTE. Ministério do Trabalho e Emprego. **Cadastro Nacional de Aprendizagem Profissional (CNAP)**. Brasília: MTE, 2012. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/36330392/do1-2018-08-10-portaria-n-634-de-9-de-agosto-de-2018-36330388](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/36330392/do1-2018-08-10-portaria-n-634-de-9-de-agosto-de-2018-36330388). Acesso em 16/02/2022.

OIT. Organização Internacional do Trabalho. **Impactos en el mercado de trabajo y los ingresos en América Latina y el Caribe**. Nota Técnica, 2020. Disponível em: [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms\\_749659.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_749659.pdf). Acesso em: 10/02/2022.

OLIVEIRA, R. A nova qualificação do trabalhador no velho discurso da qualidade da educação. **Tópicos Educacionais**. Recife, v. 15, n.1/3, p. 105-124, 1999.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. 2018. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em 05/01/2022.

OUTEIRAL, J. O. **Adolescer**: Estudos sobre adolescência. Porto Alegre: Artes Médicas. 1992.

PACHECO, J. **Escola da Ponte**. Formação e Transformação da Educação. 4.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

PARO, V. H. **Parem de Preparar Para o Trabalho!!!** Reflexões Acerca dos Efeitos do Neoliberalismo sobre a Gestão Escolar e sobre o Papel da Escola Básica. São Paulo: USP, 1998.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCOSSIA, L. **Pistas do método da Cartografia**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PASSOS, E.; BARROS, R. B. A Cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCOSSIA, L. **Pistas do método da Cartografia**. Porto Alegre: Sulina, p. 17-31, 2009.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; TEDESCO, S. **Pistas do método da Cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum**. Porto Alegre: Sulina, 2014.

PERRENOUD, P.. **Por que construir competências a partir da escola?** Porto: Asa Editores, 2001.

PERRENOUD, P.. **Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PORTO, M. **Imaginação, reinventando a cultura**. São Paulo: Pólen, 2019.

PRATA, M. R. S. A produção da subjetividade e as relações de poder na escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 28, 2005. Disponível: <https://old.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a09n28.pdf> Acesso em: 02/02/2022

RAMOS, M. N. **Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

RIBEIRO, R. J. Que política para a cultura? In **Revista Bravo!** fev/2003. Disponível em: <http://bravo.vc/> Acesso em: 02/02/2022

SILVA JÚNIOR, J. **Omnilateralidade**. Dicionário da Educação Profissional em Saúde. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2009.

TINOCO, V. Pandemia coloca escola diante da necessidade de explicar o luto. In **Porvir**, abr. 2021. Disponível em: <https://porvir.org/pandemia-coloca-escola-diante-da-necessidade-de-explicar-o-luto/>. Acesso em: 02/02/2022.

UNESCO. **La educación superior en el siglo XXI: visión y acción**. Conferência Mundial sobre Educação Superior. Paris, out/1998.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

ZARIFIAN, P. A gestão da e pela competência. In **Seminário Educação Profissional, Trabalho e Competências**. Rio de Janeiro, RJ: Centro Internacional para a Educação, Trabalho e Transferência de Tecnologia [Mimeo]. 1996.

\_\_\_\_\_. **Objetivo competência: por uma nova lógica**. São Paulo, SP: Atlas, 2001.

ZARIFIAN, P. **Compétences, stratégies et organisation**. Intervention orale faite devant le Groupe de Veille et d'échanges interentreprises. 2009. Disponível: <http://philippe.zarifian.pagesperso-orange.fr/page212.htm> Acesso em: 02/02/2022.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.