



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Ciências Sociais

Faculdade de Administração e Finanças

Fernanda Sansão Hallack

**Rede Cidadã: rede sociotécnica em ação em prol do Programa Jovem
Aprendiz**

Rio de Janeiro

2023

Fernanda Sansão Hallack

Rede Cidadã: rede sociotécnica em ação em prol do Programa Jovem Aprendiz



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Gestão Pública da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Controladoria e Gestão Pública

Orientadora: Prof.^a Dra. Alexandra Cleopatre Tsallis
Coorientador: Prof.^o Dr. Carlyle Tadeu Falcão de Oliveira

Rio de Janeiro

2023

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CCS/B

H182 Hallack, Fernanda Sansão.

Rede Cidadã: rede sociotécnica em ação em prol do Programa Jovem Aprendiz / Fernanda Sansão Hallack. – 2023.

144 f.

Orientadora: Prof.^a Dra. Alexandra Cleopatre Tsallis.

Coorientador: Prof. Dr. Carlyle Tadeu Falcão de Oliveira.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Administração e Finanças.

Bibliografia: f. 127-138.

1. Programa Jovem Aprendiz – Teses. 2. Rede sociotécnica – Teses. 3. Lei da Aprendizagem – Teses. 4. Pandemia – Teses. I. Tsallis, Alexandra Cleopatre. II. Oliveira, Carlyle Tadeu Falcão de. III. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Administração e Finanças. IV. Título.

CDU 35:369.022.3

Bibliotecário: Fabiano Salgueiro CRB7/6974

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

Assinatura

Data

Fernanda Sansão Hallack

Rede Cidadã: rede sociotécnica em ação em prol do Programa Jovem Aprendiz

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Administração e Finanças, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Controladoria e Gestão Pública.

Aprovada em 27 de outubro de 2023.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Alexandra Cleopatre Tsallis (Orientadora)
Instituto de Psicologia – UERJ

Prof.^o Dr. Carlyle Tadeu Falcão de Oliveira (Coorientador)
Faculdade de Administração e Finanças – UERJ

Prof.^a Dra. Branca Regina Cantisano dos Santos e Silva
Faculdade de Administração e Finanças – UERJ

Prof.^a Dra. Mariana de Castro Moreira
Universidade Federal Fluminense

Rio de Janeiro

2023

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha mãe, com muito amor.

AGRADECIMENTOS

A todos os colaboradores e professores do Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Gestão Pública da Faculdade de Administração e Finanças da UERJ, por todo o suporte, experiências e aprendizagens legados.

Ao CNPq, pela iniciativa, fomento e o apoio a esta pesquisa por meio do Edital 12/2020.

A Rede Cidadã, pela abertura e acolhimento.

A Professora Alexandra Tsallis, por tanto. Por sua grandeza, entusiasmo e generosidade, por engendrar percursos afetuosos, por forjar mundos possíveis.

Ao Professor Carlyle Tadeu Falcão de Oliveira, por seu interesse e pontuações primorosas.

A Professora Branca Regina Cantisano dos Santos e Silva, por sua abertura, disponibilidade e contribuições.

A Professora Mariana de Castro Moreira, por sua referência crítica, hábil e instigadora.

A Maria Tatiana Pessoa Costa de Carvalho, pela acolhida e generosidade.

Ao Fernando Almeida Alves, por seu entusiasmo e receptividade.

A Gabriela Cicci Faria e Thalyta Felix Soares, anfitriãs disponíveis, atenciosas e generosas.

Aos aprendizes e educadoras sociais, por terem sido colaboradores e mestres deste trabalho.

A Julia Leite Cavalcante, Ruan Oliveira do Vale e Pedro Renan de Melo Araújo, parceiros incontestes e incansáveis do percurso desta pesquisa.

A colega, integrante do mesmo Edital 12/2020, Dandara Chiara Ribeiro Trebisacce, por termos nos dados as mãos irrestritamente, apoiando-nos em todos os momentos, sem soltá-las.

A Jackeline Aires, pelo companheirismo, parcerias e apoio constantes.

A todos os colegas do Laboratório afeTAR, fontes de inspiração, instigação e aprendizado.

Ao Guido Hallack Guedes Valente, à Paula Hallack Guedes Valente, ao Carlos Roberto Guedes Valente e à Marli Silvestre Maimona, pela paciência e apoio infinitos — como o meu amor por vocês.

RESUMO

HALLACK, Fernanda Sansão. *Rede Cidadã: rede sociotécnica em ação em prol do Programa Jovem Aprendiz*, 2023, 144 f. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Gestão Pública) - Faculdade de Administração e Finanças, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

Este projeto de cooperação para a inovação entre a UERJ e a organização social Rede Cidadã, por meio do Programa de Mestrado Acadêmico para Inovação (MAI), do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), visa identificar as intercorrências e alternativas utilizadas na aplicação da Lei da Aprendizagem profissional ou Programa Jovem Aprendiz (PJA) ao longo da pandemia da covid-19 (que vigorou como emergência global de 2020 a 2023). A inserção no campo de pesquisa ocorreu mediante o acompanhamento das aulas dos aprendizes, da realização de grupos focais com educadoras sociais da Rede Cidadã e, complementarmente, de consultas ao material pedagógico da instituição. Fundamentando-se na metodologia da Teoria Ator-Rede, busca-se tensionar os vértices do material compilado, confrontando suas controvérsias a partir do que a pandemia deflagrou ou escancarou — considerando, além da sua própria dramaticidade, que o período abarcado foi de severa turbulência política no Brasil e de ofensivas para o desmonte de conquistas sociais, que impactaram também o PJA (a partir de interposições legais unilaterais do poder executivo). Os achados demonstram a defesa pela sociedade da política pública após as investidas para o seu desmonte, bem como problemas de adesão, alcance e discrepâncias de expectativas na pactuação entre os entes sociais nela envolvidos. Nesse cenário, no qual as entidades formadoras, como a Rede Cidadã, demonstram ter papel estratégico, os desafios colocados pelo recrudescimento das perdas trabalhistas, interações remotas e do uso de tecnologias digitais configuram fator de atenção. Como estratégia de ação, a organização pesquisada investe na expansão da consciência e no desenvolvimento de habilidades interpessoais para a conquista da autonomia e da cidadania, buscando, em nível macro, instigar a articulação interorganizacional e interdisciplinar para propor renovações e transferir tecnologias no campo assistencial brasileiro. Levantando as potências, conflitos e contradições contidos nas acepções da instituição, busca-se fomentar um debate profícuo, que supere polarizações e instigue a participação na formulação e defesa das políticas sociais; além disso, idealizou-se uma tecnologia social inovadora de avaliação circular da aplicação do Programa Jovem Aprendiz na Rede Cidadã a fim de aprimorar suas práticas, fortalecer as vinculações entre as partes e dar ensejo a transformações sociais.

Palavras-chave: Lei da Aprendizagem. Programa Jovem Aprendiz. Pandemia. Covid-19. Rede Cidadã.

ABSTRACT

HALLACK, Fernanda Sansão. *Citizen Network: sociotechnical network in action in favor of the Young Apprentice Program*. 2023. 144 f. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Gestão Pública) - Faculdade de Administração e Finanças, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

This cooperation project for innovation between UERJ and the social organization Citizen Network, through the Programa de Mestrado Acadêmico para Inovação (MAI), of the Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), intends to identify the effects and alternatives used in application of the Apprenticeship Law or Young Apprentice Program (PJA) throughout the covid-19 pandemic that prevailed as a global emergency from 2020 to 2023). The insertion into the research field occurred by attending apprentices' classes, holding focus groups with social educators from the institution and, in addition, consulting the institution's pedagogical material. Based on the methodology of Actor-network theory, the aim is to tense the vertices of the compiled material, confronting its controversies based on what the pandemic triggered or exposed — considering, in addition to its own severity, that the period covered was one of severe turbulence politics in Brazil and offensives to dismantle social achievements, which also impacted the Young Apprentice Program (based on unilateral legal interventions by the executive branch). The findings demonstrate society's defense of public policy after the attempts to dismantle it, as well as problems of adherence, range and discrepancies in expectations in the agreement between the social entities involved in it. In this scenario, in which training entities, such as Citizen Network, demonstrate a strategic role, the challenges posed by the increase in labor losses, remote interactions and the use of digital technologies constitute a factor of attention. As an action strategy, the mentioned institution invests in expanding awareness and developing interpersonal skills to achieve autonomy and citizenship, seeking, at a macro level, to instigate inter-organizational and interdisciplinary articulation to propose renovations and transfer technologies in the Brazilian assistance field. Raising the potencies, conflicts and contradictions contained in the meanings of the institution, the aim is to encourage a fruitful debate, which overcomes polarizations and instigates participation in the formulation and defense of social policies; Furthermore, an innovative social technology for circular evaluation of the application of the Young Apprentice Program in Citizen Network was devised in order to improve its practices, strengthen links between the parties and give rise to social transformations.

Keywords: Apprenticeship Law. Young Apprentice Program. Pandemic. Covid-19. Citizen Network.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | | |
|-------------|--|-----|
| Quadro 1 - | Planejamento de coleta de dados..... | 20 |
| Quadro 2 - | Gráfico Aprendizizes em números no Brasil - 2005 a 2021..... | 44 |
| Quadro 3 - | Marcos legais da política da Aprendizagem no Brasil..... | 45 |
| Quadro 4 - | 1. Nomeação das educadoras por flores..... | 70 |
| Quadro 5 - | 2. Nomeação das educadoras por flores..... | 73 |
| Quadro 6 - | 3. Nomeação das educadoras por flores..... | 76 |
| Quadro 7 - | 4. Nomeação das educadoras por flores..... | 79 |
| Quadro 8 - | 5. Nomeação das educadoras por flores..... | 82 |
| Quadro 9 - | 6. Nomeação das educadoras por flores..... | 86 |
| Quadro 10 - | 7. Nomeação das educadoras por flores..... | 92 |
| Quadro 11 - | 8. Nomeação das educadoras por flores..... | 101 |
| Quadro 12 - | 9. Nomeação das educadoras por flores..... | 109 |
| Quadro 13 - | Pesquisa Net Promoter Score (NPS) da Rede Cidadã – 2022..... | 115 |
| Quadro 14 - | Tecnologia Social: Avaliação Circular Rede Cidadã..... | 140 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|---------------|--|
| CAGED | Cadastro Geral de Empregados e Desempregados |
| CENPEC | Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária |
| CIEE | Centro de Integração Empresa-Escola |
| CLT | Consolidação das Leis do Trabalho |
| CMAS | Conselho Municipal de Assistência Social |
| CMDCA | Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente |
| CNA | Cadastro Nacional de Aprendizagem |
| CONANDA | Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente |
| CONAP | Catálogo Nacional de Programas de Aprendizagem Profissional |
| CNAS | Conselho Nacional de Assistência Social |
| CNJ | Conselho Nacional de Juventude |
| CNPq | Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico |
| COORDINFANCIA | Coordenadoria Nacional de Combate à Exploração do Trabalho da Criança e do Adolescente |
| CPI | Comissão Parlamentar de Inquérito |
| EAD | Ensino à distância |
| ECA | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| ENEM | Exame Nacional do Ensino Médio |
| EPP | Empresa de Pequeno Porte |
| ESFL | Entidade Sem Fins Lucrativos |
| FAF | Faculdade de Administração e Finanças |
| FEBRAEDA | Federação Brasileira de Associações Socioeducacionais de Adolescentes |

| | |
|------------|---|
| FECOMERCIO | Federação do Setor de Comércio, Serviços e Turismo do Estado de São Paulo |
| FGTS | Fundo de Garantia por Tempo de Serviço |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| ICT | Instituição Científica, Tecnológica e de Inovação |
| IDEB | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| IP | Instituto de Psicologia |
| IPEA | Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação |
| LGBTQIAPN+ | Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Travestis, Transexuais, Queer, Intersexo, Assexuais, Pansexuais, Polisssexuais, Não-binários e Outras |
| LOAS | Lei Orgânica da Assistência Social |
| MAI | Mestrado Acadêmico em Inovação |
| MCTI | Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação |
| MP | Medida Provisória |
| MPT | Ministério Público do Trabalho |
| MTE | Ministério do Trabalho e Emprego |
| NPS | <i>Net Promoter Score</i> |
| OCDE | Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico |
| ODS | Objetivos do Desenvolvimento Sustentável |
| OMS | Organização Mundial de Saúde |
| ONG | Organização Não-Governamental |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| OSC | Organização da Sociedade Civil |
| PICS | Práticas Integrativas e Complementares |
| PJA | Programa Jovem Aprendiz |
| PNAD | Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios |
| PNAS | Política Nacional de Assistência Social |
| PNJ | Política Nacional da Juventude |
| PNPE | Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego para Jovens |

| | |
|----------|---|
| PPGCGP | Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Gestão Pública |
| PROJOVEM | Programa Nacional de Inclusão de Jovens |
| PRONATEC | Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego |
| SAEB | Sistema de Avaliação da Educação Básica |
| SENAC | Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial |
| SIMPLES | Sistema Integrado de Pagamento de Impostos e Contribuições |
| SINAIT | Sindicato Nacional dos Auditores Fiscais do Trabalho |
| SINAN | Sistema de Informação de Agravos de Notificação |
| SNJ | Secretaria Nacional de Juventude |
| SUAS | Sistema Único de Assistência Social |
| SUS | Sistema Único de Saúde |
| TAR | Teoria Ator-Rede |
| UERJ | Universidade do Estado do Rio de Janeiro |
| UNICEF | Fundo das Nações Unidas para a Infância |

SUMÁRIO

| | | |
|------|---|-----|
| | INTRODUÇÃO..... | 16 |
| 1 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS..... | 20 |
| 1.1 | Método..... | 20 |
| 1.2 | Políticas de nomeação dos participantes da pesquisa..... | 25 |
| 2 | REFERENCIAL TEÓRICO..... | 29 |
| 2.1 | A pandemia de covid-19..... | 29 |
| 2.2 | Conceitos e dados sobre a juventude no Brasil e no mundo..... | 33 |
| 2.3 | Dados da inserção laboral da juventude brasileira..... | 35 |
| 2.4 | Políticas sociais no contexto brasileiro..... | 37 |
| 2.5 | A Política Pública da Lei da Aprendizagem ou Programa Jovem Aprendiz..... | 41 |
| 2.6 | Itinerário da política da Aprendizagem no Brasil..... | 45 |
| 2.7 | Um programa sob ataque: A MP 1116 e o Decreto 11061..... | 48 |
| 3 | REVISÃO DE LITERATURA..... | 53 |
| 3.1 | O Programa Jovem Aprendiz..... | 53 |
| 3.2 | A educação na atualidade midiática digital..... | 57 |
| 3.3 | Paulo Freire: um inovador na educação..... | 60 |
| 4 | ANÁLISE DOS DADOS..... | 65 |
| 4.1 | A Rede Cidadã..... | 65 |
| 4.2 | A Rede Cidadã e a pandemia..... | 68 |
| 4.3 | A inserção no campo de pesquisa..... | 70 |
| 4.4 | A linha pedagógica da entidade qualificadora..... | 73 |
| 4.5 | As reuniões gerais da Rede Cidadã..... | 76 |
| 4.6 | O ingresso do aprendiz no Programa de Aprendizagem da Rede Cidadã..... | 79 |
| 4.7 | A posição estratégica das entidades qualificadoras e das educadoras sociais..... | 82 |
| 4.8 | Aprendiz de quê?..... | 86 |
| 4.9 | Os contornos da educação à distância e os impactos da pandemia... | 92 |
| 4.10 | O Programa Jovem Aprendiz sob a perspectiva das educadoras..... | 101 |

| | | |
|------|---|-----|
| 4.11 | Capacitação final: fim da jornada..... | 109 |
| 5 | ANÁLISE DOS RESULTADOS..... | 114 |
| | CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 123 |
| | REFERÊNCIAS | 127 |
| | APÊNDICE..... | 139 |

INTRODUÇÃO

Devido à globalização, aquisições tecnológicas, liberalização econômica e privatizações, vem se tornando cada vez mais frequente os acordos de cooperação e alianças estratégicas para políticas de inovação entre empresas (interessadas em acessar novos mercados e tecnologias) e os governos (em busca aprimorar a sua capacitação interna, racionalizar os gastos públicos e impulsionar o crescimento econômico) (AGUNE; BOLLIGER, 2014). As universidades também vêm atuando como instrumento empreendedor dessas políticas, constituindo redes capazes de potencializar as transferências de tecnologia. Desse modo, cada vez mais vem sendo implementados ambientes de cooperação entre universidades, organizações e governos para a geração, difusão e aplicação de conhecimentos (ETZKOWITZ; ZHOU, 2017), nos quais se incluem parques científicos e incubadoras, por exemplo, como mecanismos de apoio para o desenvolvimento de novos negócios e impulso ao crescimento econômico das nações. Para tanto, é preciso o desenvolvimento de políticas públicas compatíveis e mão-de-obra qualificada para sustentar uma economia de inovação.

Este trabalho de pesquisa faz parte de um Programa de Mestrado Acadêmico para Inovação - MAI do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) - transversal ao Programa de Pós-graduação em Controladoria e Gestão Pública - PPGCC. Ele incorpora a parceria público-privada da UERJ com a Organização da Sociedade Civil (OSC) Rede Cidadã por meio do edital CNPq (Nº 12/2020), de 15/05/2020 para cooperação em pesquisa. Agrega-se a essa cooperação o Laboratório afeTAR, unidade de desenvolvimento tecnológico da UERJ, vinculado ao Instituto de Psicologia da UERJ.

O objetivo do edital mencionado é fomentar o desenvolvimento de inovações e o empreendedorismo nas Instituições Científica, Tecnológica e de Inovação (ICTs) por meio do impulso a parcerias com empresas, estimulando a criação ou o incremento de tecnologias inovadoras em seus produtos, processos e serviços, e favorecendo o avanço de setores econômicos estratégicos. Sua abrangência comporta as seguintes Áreas de Tecnologias Prioritárias do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTIC): Tecnologias Estratégicas; Segurança Pública e de Fronteira; Tecnologias Habilitadoras; Tecnologias de Produção; Tecnologias para o Desenvolvimento Sustentável; Tecnologias para Qualidade de Vida; Pesquisas em humanidades e tecnologias sociais que contribuam de forma essencial e transversal, em algum grau, com projetos para o desenvolvimento das respectivas áreas de tecnologias prioritárias acima.

Esta pesquisa insere-se no último enquadre, que remete ao campo das chamadas tecnologias apropriadas ou, mais frequentemente no Brasil, tecnologias sociais. Segundo o MCTIC (BRASIL, 2023), estas seriam um conjunto de técnicas ou metodologias inovadoras, efetivas e reaplicáveis, desenvolvidas e apropriadas em conjunto *pela e para* a população para atender às suas demandas concretas, visando ações transformadoras para a redução da desigualdade, a inclusão social e a qualidade de vida. Assim, segundo Cavalcanti e Pereira Neto (2011), sua ênfase se dá nos processos participativos, na construção e na aplicação das soluções desenvolvidas pelo conjunto de protagonistas envolvidos, ensejando a implicação e o engajamento. Sua gênese comporta a conexão entre saberes populares, organizações sociais e conhecimento técnico-científico visando à sustentabilidade econômica, social e ambiental. As quatro dimensões do conceito de Tecnologia Social convergem com a Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) e seus 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) (OBJETIVOS..., 2023), estabelecendo: introdução ou geração de inovação nas comunidades; cidadania e participação democrática; diálogo entre saberes populares e científicos; solução de problemas sociais com sustentabilidade ambiental (BRASIL, 2023).

A temática desta dissertação situa-se na investigação de quais foram intercorrências da pandemia da covid-19 na aplicação da política pública de qualificação de jovens aprendizes — Programa Jovem Aprendiz (PJA) — numa organização social brasileira. A partir do cenário de uma crise sanitária global que gerou efeitos sem precedentes e de forma imprevista, buscou-se identificar as alternativas utilizadas e os desafios enfrentados pela organização em questão diante da necessidade de distanciamento social no decorrer da pandemia da covid-19 nos anos 2020 e 2021 — e as eventuais intercorrências no seu processo educativo e no retorno às atividades presenciais em 2022. Secundariamente, acompanhamos as práticas de aplicação da Lei da Aprendizagem 10.097/2000 no contexto político brasileiro atual a partir da experiência do programa de aprendizagem da instituição formadora; para tanto, abordou-se o universo das aulas *on-line* com aprendizes, do material pedagógico desenvolvido na instituição e das formulações das educadoras sociais em grupos focais de debates com as próprias.

Considerando a complexidade relacionada aos impactos da pandemia no Brasil — na conjunção de um governo que a negligenciou e a asseverou, e que inclusive procedeu à tentativa de desmonte de diversas políticas sociais, incluindo a Aprendizagem, durante a vigência da coleta de dados desta pesquisa —, buscou-se apreender as movimentações, associações e deslocamentos dos entes concernentes à política do PJA diante das intercorrências.

Como método, foi utilizada pesquisa qualitativa de delineamento bibliográfico (GIL, 2017), com apuração em fontes secundárias e primárias, de fontes oficiais da imprensa e de documentos governamentais, como o Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013), o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e o Manual de Aprendizagem (BRASIL, 2014). E pesquisa de campo, orientada teórico-metodologicamente pela Teoria Ator-Rede (TAR), numa instituição formadora habilitada do Programa Jovem Aprendiz, a Rede Cidadã.

A relevância desta pesquisa, alicerçada na metodologia da Teoria Ator-Rede, situa-se na sua possibilidade de identificação das formas de vinculação e renovação dos atores sociais em rede. Especificamente, no caso desta pesquisa, do Programa Jovem Aprendiz de inserção de jovens no mercado de trabalho corporativo, abarcando o público vinculado à organização pesquisada, a Rede Cidadã (que, por sua natureza de entidade de assistência social, deve dar prioridade a jovens em situação de vulnerabilidade social). Sua contribuição ocorre também para o aprofundamento da conjuntura do pós-pandemia da covid-19, bem como para a sua produção de efeitos no processo de aprendizagem e qualificação técnico-profissional previstos em uma das políticas sociais que regulamentam e buscam incrementar o acesso dos jovens ao mercado de trabalho formal no Brasil.

Sua perspectiva inovadora situa-se: na sua abordagem direta com as educadoras sociais da instituição pesquisada, assumindo um viés exploratório que não foi detectado na pesquisa bibliográfica secundária (conforme será visto no Referencial Teórico); no fato de se tratar de uma equipe de pesquisadores externa à própria OSC em questão, o que também constitui um certo ineditismo na tradição de investigação sobre estas instituições no Brasil (MOREIRA, 2014); na constatação de que o Programa Jovem Aprendiz precisamente é uma inovação no âmbito público brasileiro de ação conjugada, proteção e inclusão de jovens (o que será demonstrado na sua defesa pela sociedade, no capítulo “Um programa sob ataque: a MP 1116 e o Decreto 11061”; e pela curva de seu crescimento nos últimos 18 anos — ainda que o Programa não atinja todo o seu potencial de ocupação de cotas — no capítulo “A Política Pública da Lei da Aprendizagem ou Programa Jovem Aprendiz”; ambos os capítulos na seção “Referencial Teórico”); pela associação de profissionais e pesquisadores da psicologia com a temática da gestão pública e, especialmente, com o campo da inovação por meio da vinculação do Laboratório afeTAR/IP/UERJ com o PPGCGP da UERJ para compor a chamada do Edital CNPq 12/2020.

Na primeira seção, serão discorridos os procedimentos metodológicos e os instrumentos de coleta de dados pelo viés da Teoria Ator-Rede; e a política de nomeação dos participantes da pesquisa, na tentativa de revê-la. A seguir, no “Referencial Teórico”, tratar-se-á do registro

da pandemia da covid-19 como um impactador importante da temática pesquisada; e também da prospecção de dados sobre a juventude no Brasil; as políticas sociais no contexto brasileiro; o PJA nesse cenário; o itinerário e os marcadores deste e das políticas públicas para jovens em geral, culminando na tentativa de desmonte recente da Lei da Aprendizagem no ano de 2022.

Na “Revisão de Literatura”, serão abarcados os achados das fontes secundárias sobre o Programa Jovem Aprendiz, a educação na atualidade midiática digital e o aprofundamento em Paulo Freire como um inovador da educação. Seguindo, na “Análise dos Dados”, será abordado o perfil da Rede Cidadã e, logo após, a sua reação à pandemia, a nossa inserção no campo de pesquisa, a sua linha pedagógica, o ingresso do aprendiz no Programa de Aprendizagem, o contorno de suas reuniões gerais, a posição estratégica das entidades qualificadoras e das educadoras sociais, a visão do Programa sob a perspectiva destas, os contornos da educação à distância partir dos impactos da pandemia, o processo de desligamento dos aprendizes.

Finalmente, o fechamento deste estudo comporta as seções de “Análise dos Resultados”, por meio da qual os levantamentos são contrastados a partir da devolução feita diretamente à instituição; as “Considerações Finais”, na qual revisita-se e colige-se o trajeto percorrido; e o Apêndice, contendo a proposta de uma tecnologia social inovadora para a organização social e a política pública em análise.

Este trabalho contou comigo como pesquisadora: mulher branca, psicóloga, mãe de dois filhos e mestranda do Programa de Mestrado em Inovação do Programa de Controladoria e Gestão Pública da UERJ, no Rio de Janeiro; e a cooperação de três bolsistas de iniciação tecnológica em psicologia: Ruan Oliveira do Vale e Pedro Renan de Melo Araújo, ambos homens negros e graduandos da UERJ; e Júlia Leite Cavalcante, mulher branca, graduanda da UERJ. Em seu escopo, não são contempladas as interações da instituição pesquisada e de seus participantes com as empresas das iniciativas privada, pública e organizações da sociedade civil a ela associadas, bem como com quaisquer outras iniciativas que extrapolam os parâmetros estabelecidos de pesquisa acadêmica sobre o tema concernente no âmbito da organização.

1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

1.1 Método

A partir da metodologia qualitativa de delineamento descritivo, orientada pela Teoria Ator-Rede (TAR), a coleta de dados contemplou duas etapas de imersão com grupos e uma etapa de tratamento analítico de fontes documentais primárias da instituição, quais sejam:

1) Pesquisa de campo nas aulas com os aprendizes (videoconferências remotas) e reuniões gerais e pedagógicas da organização, também por meio remoto, com registros em diários de campo conforme a abordagem teórico-metodológica da Teoria Ator-Rede, que será aprofundada a seguir. Só foram contemplados eventos remotos por causa das imposições de distanciamento social devido à pandemia da covid-19 que ainda vigoravam no país à época da imersão no campo.

2) Grupos focais¹ *on-line* com educadoras sociais organização (de várias regiões do Brasil) com roteiros abrangendo os seguintes eixos temáticos: ser educador do Programa Jovem Aprendiz e as influências da pandemia nas práticas de ensino-aprendizagem da organização social.

3) Pesquisa documental (complementar das duas primeiras fontes) do material pedagógico e da plataforma de ensino da organização (de acesso restrito ao corpo pedagógico e aos aprendizes) como “fonte natural de informação contextualizada (surgindo no contexto e fornecendo informações a respeito dele)” (KRIPKA; BONOTTO, 2015, p. 246).

Quadro 1 - Planejamento de coleta de dados (continua)

| Pesquisa de campo | Pesquisa documental |
|----------------------------|---|
| Observação participante de | Seleção de arquivos do “estudo dirigido” na |

¹ “Uma entrevista em grupo, que atende a fins específicos em dada investigação. Não se trata, contudo, de entrevistar indivíduos num mesmo espaço físico. [...] Os grupos focais utilizam a interação grupal para produzir dados e insights que seriam dificilmente conseguidos fora do grupo. Os dados obtidos, então, levam em conta o processo do grupo, tomados como maior do que a soma das opiniões, sentimentos e pontos de vista individuais em jogo. [...] Tomemos, então, o grupo focal como um procedimento de coleta de dados no qual o pesquisador tem a possibilidade de ouvir vários sujeitos ao mesmo tempo, além de observar as interações características do processo grupal. Tem como objetivo obter uma variedade de informações, sentimentos, experiências, representações de pequenos grupos acerca de um tema determinado” (KIND; LUCIANA, 2004).

Quadro 1 - Planejamento de coleta de dados (conclusão)

| | |
|---|---|
| videoconferências das educadoras com os aprendizes (periodicidade semanal: de novembro de 2021 a março de 2022). | plataforma de ensino a distância da Rede Cidadã (assíncrona) - Arco ² da formação profissional do aprendiz: Administrativo; Cidadania e Direitos. |
| Observação participante de três treinamentos e de uma reunião pedagógica da equipe de educadoras (<i>on-line</i>). | Seleção de arquivos do “Livro didático do educador” (restritos às educadoras para planejamento das aulas): Arco da formação profissional do aprendiz: Administrativo; Cidadania e Direitos. |
| Observação participante de sete reuniões gerais da organização (<i>on-line</i>). | |
| Facilitação de grupos focais com educadoras (foram realizados quatro encontros remotos com o total de seis educadoras). | |

Fonte: A autora, 2023.

A sobreposição das estratégias de coleta de dados (multimétodos) visa integrar perspectivas múltiplas e atribuições heterogêneas de sentido acerca dos acontecimentos e interações cotidianas (**etapas 1 e 2**) e dos conteúdos simbólicos da organização (**etapa 3**), e foi corroborada pelo fato desta ser uma equipe de pesquisa composta pela pesquisadora e três bolsistas de iniciação tecnológica inseridos num laboratório de pesquisa social (Laboratório afeTAR) no qual as produções textuais são compartilhadas e discutidas progressivamente com os membros da sua bancada, visando-se enriquecer ainda mais a multiplicidade e a diversidade de “versões” (DESPRET, 2001 *apud* VIÉGAS; TSALLIS, 2011) — no lugar de visões

²Arcos ocupacionais são “agrupamentos de ocupações relacionadas, com base técnica próxima e características complementares” (CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO, 2013, p 25) concernentes às seguintes esferas da produção e da circulação: administrativo, indústria, comércio, prestação de serviços.

distanciadas e impermeáveis às suas implicações — produzidas em todas as etapas que foram percorridas.

Nas **duas primeiras etapas**, pretendeu-se descrever os eventos presenciados. Visou-se registrar a fruição das vivências e afetações dos envolvidos, incluindo as dos pesquisadores. Por isso, optou-se por não lançar mão de estratégias tecnológicas de gravação, justamente na medida que buscou-se a vivificação das percepções e sentimentos dos pesquisadores em suas inserções no campo por meio da escrita fluida em diários. Nestes, buscou-se o registro descritivo da materialidade e da cultura do campo de pesquisa a partir do que ele impõe, ou seja, articulou-se suas multiplicidades singulares com as impressões e afetações vivenciadas pelos pesquisadores. Importante destacar que a argumentação descritiva buscou abarcar inclusive o que não foi considerado ou não foi possível registrar.³

Na **segunda etapa**, de grupos focais, buscou-se a potencialidade das associações heterogêneas do conjunto de seis educadoras e a descrição de suas interações espontâneas grupais: suas movimentações, avanços e recuos; as convergências e divergências entre as participantes. O primeiro encontro foi regido pelas apresentações de cada um dos presentes com o pedido, como aquecimento, para dizermos um pouco de como éramos quando jovens. O debate imediatamente posterior entre as educadoras foi instigado pela seguinte pergunta: “Como é ser educadora/o do PJA?”. O segundo grupo focal foi regido pela questão “como a pandemia da covid-19 impactou as práticas de ensino-aprendizagem na Rede Cidadã?”. Já o terceiro debate foi impulsionado pelo pedido de aprofundamento sobre a concepção de que as educadoras sociais seriam o elo entre os entes do PJA (aprendizes, escolas, empresas e entidades qualificadoras), conforme elas haviam mencionado no encontro anterior. Por fim, o quarto e último módulo foi provocado pela pergunta “quais os seus elogios, críticas e sugestões ao Programa Jovem Aprendiz?”

Na **terceira etapa**, o tratamento e análise de dados documentais se deu por meio da leitura de arquivos pré-selecionados e de anotações em diário de campo do planejamento pedagógico das aulas relacionadas às temáticas sobre cidadania e direitos e ao arco ocupacional administrativo, o que mais emprega aprendizes conforme relato dos seus profissionais — arquivos os quais contêm também o conteúdo que os aprendizes acessam diretamente na plataforma de ensino à distância. Finalmente, cabe destacar, todas as etapas foram procedidas por meio da abordagem teórico-metodológica da Teoria Ator-Rede (TAR).

³ As citações de trechos dos diários de campo constarão em itálico ao longo da produção textual.

A TAR emergiu do campo de estudo da ciência, tecnologia e sociedade na década de 1980. Bruno Latour, antropólogo, sociólogo e filósofo da ciência francês, homem branco, é um de seus grandes nomes, especialmente no Brasil, junto a Michel Callon, Barbara Czarniawska, Annemarie Moll e John Law, para citar alguns — sendo que este último notadamente “produziu uma das análises documentais mais referenciadas da TAR nos estudos organizacionais” (CAVALCANTI; ALCADIPANI, 2013, p. 560).

Latour (2001, 2012, 2020), com sua proposta de uma antropologia de trocas simétricas entre humanos e não humanos, convida-nos a acompanhar como os atuantes — ou, mais precisamente, actantes, que se definem por sua heterogeneidade e sua agência (sua ação e efeitos) — performam no campo de pesquisa e na própria produção textual dos pesquisadores, fazendo do texto também laboratório. Portanto, conforme essa proposição metodológica, cabe acompanhar o hibridismo, ou seja, as movimentações e os vínculos que se estabelecem entre os actantes humanos e não-humanos (como animais, objetos, tecnologias, rotinas, relatórios, as respectivas produções textuais dos pesquisadores, como dito, dentre outros que possam compor a descrição da rede), rastreando seus efeitos e os engendramentos das realidades. Ou seja, acompanhar o que os vínculos “fazem-fazer”, as ações que fabricam e os rastros que deixam no mundo.

Isso deve ser feito com base nas cinco fontes de incerteza por ele preconizadas (LATOURE, 2012). Quais sejam: Entendendo os grupos como formações e associações momentâneas num modo de aglutinar em rede e rastreando as linhas dos nós das redes; Acatando as suas incertezas e controvérsias, inclusive as dos próprios pesquisadores; Sem supor que há mecanismos ocultos nas ações, e sem pretender decidir de onde as ações partem; Escrevendo relatos de risco em pormenores nos diários de campo e no texto dissertativo, incorporando a eles também as incertezas e controvérsias; Por fim, prestando atenção às questões de interesse que se precipitam em momentos de acidentes, rupturas, inovações, controvérsias e afins, como foi o caso da pandemia da covid-19 e das interposições à norma da Lei da Aprendizagem ao longo do ano de 2022 no contexto deste trabalho.

A Teoria Ator-Rede pretende que o trabalho de pesquisa seja de imersão e que o pesquisador não se descole do seu corpo sensível, das suas afetações e dos seus encontros com o mundo, suscitando possibilidades de ampliar os referenciais analítico-descritivos dos contextos de inserção material e social dos actantes. Essa metodologia traz à consciência que pesquisar é tanto conhecer quanto criar mundos; é tanto saber-se possuidor de um corpo íntegro quanto de um corpo passível de transformação; é tanto deixar afetar-se pela produção semântica

do texto quanto permitir que ele adquira um corpo próprio paulatinamente. Nesse campo dinâmico de cunho etnográfico⁴, que comporta a materialidade do processual e do vivido, os métodos são concebidos como instrumento de acesso e de criação dos elementos e das narrativas sobre o mundo.

Trilhando ainda a proposta dessa concepção, a partilha da produção textual com a bancada do laboratório visa às afetações mútuas e múltiplas entre seus membros; as experimentações, impasses e conflitos. É, portanto, um momento de validação, em que os pesquisadores se deixam interrogar e interpelar pela intersecção entre as suas abordagens e o campo pesquisado, apurando suas afetações e posicionamentos diante das evocações e equivocções deste.

A partir exatamente da detecção desses “espaços” propiciados pelos contrastes e contrapontos produzidos ao longo dos deslocamentos dos actantes envolvidos na pesquisa, inclusos os pesquisadores, é que pode ser traçado o mapa de controvérsias do campo como objetos não estabilizados e complexos de uma rede heterogênea. Desse modo, as divergências e contradições devem ser tomadas como equivocções, claudicações, como intermediárias provisórias e não estabilizadas. Segundo Moreira (2014, p. 36), “buscamos, assim, nos aproximar de certas estratégias de produção de conhecimento — mais que metodologias — que se distanciam do apaziguamento e do silenciamento dos ruídos, embates e dissonâncias”.

Depreende-se, desse modo, que devemos ocupar-nos de pesquisas sociais da mesma forma que “nos fazemos” no social: vivenciando-as em suas múltiplas intensidades, conflitos e instabilidades. Seguindo os rastros dos seus actantes em ação, sem pretensões. Eventualmente, se discernirmos estabilizações no fluxo de forças, é preciso estarmos atentos para não “deixarmos o social explicar” (o que nos salvaguardaria do campo frequentemente angustiante das incertezas, mas também nos afastaria da expressividade pretendida do nosso campo).

Traçando um paralelo, o enfrentamento das instabilidades e o estabelecimento de intervalos críticos nas pesquisas sociais podem multiplicar vozes, contemplando suas diferenças, à semelhança do que o filósofo e educador brasileiro Paulo Freire (2014), homem branco, sugere numa educação libertadora — que dá ensejo à pronúncia do mundo (FREIRE, 2005) (sobre a qual aprofundaremos neste trabalho no capítulo “Paulo Freire: um inovador da educação” na seção “Revisão de Literatura”).

⁴ “Parte da antropologia que se dedica ao estudo das múltiplas etnias, de suas implicações antropológicas, sociais. Registro feito com o intuito de descrever a cultura material de um povo” (, 2022).

Assim, com a configuração composta pela escrita etnográfica tecida em laboratório proposta pela TAR e a triangulação de etapas de coleta de dados (descrição do campo com os aprendizes, grupos focais com educadoras e pesquisa documental) buscou-se acompanhar como os processos se operacionalizam na organização, trazendo notícias das suas agências e produções de realidades; identificando e confrontando o que vige nas interações da Rede Cidadã a fim de compor uma abordagem vívida do seu processo de ensino-aprendizagem no contexto pós-pandemia da covid-19. Intentou-se, dessa forma, auxiliar na elaboração de conhecimento e compreensão das práticas contemporâneas de qualificação e inserção de aprendizes no mercado de trabalho.

1.2 Políticas de nomeação dos participantes da pesquisa

Esta pesquisa abarca as posições ou funções dos chamados jovens ou aprendizes, e de educadoras sociais (ou monitoras), em sua maioria mulheres na instituição (por isso a opção pela sua escrita no feminino), numa entidade qualificadora do Programa Jovem Aprendiz no âmbito de cumprimento da política pública da Lei da Aprendizagem. Jovens, nesse caso, são pessoas entre 14 e 24 anos conforme estabelece a respectiva lei. Aprendizes são as pessoas dessa faixa etária contratadas por meio do PJA por empresas parceiras da Rede Cidadã.

Assim, uma política social une esse grupo abrangente por meio das entidades qualificadoras que ministram formação aos aprendizes durante sua participação no PJA. A Rede Cidadã, uma dessas instituições formadoras, o faz à sua maneira — atravessada por seus marcadores, crenças e referências —, produzindo determinados ordenamentos sociais e efeitos de verdade sobre o que é ser jovem, o que é ser aprendiz, o que é ser educadora social, o que é necessário para a qualificação e inserção numa vaga de trabalho, entre outros.

Quando adentrei como pesquisadora no território da Rede Cidadã, minhas anotações em diário de campo contiveram a nomenclatura “jovem” ou “aprendiz” e “educadora” ou “monitora” (em sua maior parte no feminino, já que as educadoras mulheres são maioria na instituição) para marcar as falas de cada um dos participantes. (A superioridade da quantidade de educadoras mulheres foi notória no espectro abordado, já o dado se a maior parte dos aprendizes são homens ou mulheres não foi apurado.) Estas formas de nomear aqui utilizadas são as mesmas que são praticadas na própria Rede Cidadã.

Contudo, minha inserção na entidade pesquisada ocorreu de forma concomitante à minha inserção em um laboratório de pesquisa social, o laboratório afeTAR, unidade de desenvolvimento tecnológico da UERJ — sendo esta a primeira universidade brasileira a implantar o sistema de cotas raciais no seu vestibular em 2003 (PALHARES, 2022). Nesse laboratório, nos vinculamos a produções epistêmicas e tecnológicas que visam à promoção da diversidade, ampliação das possibilidades de cuidado em rede e transformações sociais. Essa perspectiva afetou enormemente este trabalho. Pesquisar a Rede Cidadã foi vivenciar de forma simultânea o cotidiano deste laboratório, em meio à sua gente, sorvendo suas discussões politicamente engajadas e compartilhando suas questões e hesitações por meio da partilha dos trabalhos científicos. Muitos assuntos e abordagens sobre tecnologias sociais inovadoras e lutas políticas identitárias, inclusivas, antirracistas, anticapacitistas, entre outras, foram novos para mim, por exemplo. Convivi com colegas bem mais novos e implicados em pautas políticas do que eu, muitos deles cotistas, que me atualizaram e me ensinaram muitas coisas sobre as quais eu não conhecia ou não havia me aprofundado.

Inclusive, uma das discussões mais intensas em curso no grupo do laboratório à época era justamente sobre as políticas de nomeações nos artigos acadêmicos, que se acercava sobre o risco que corremos de eximir-nos de apresentar as singularidades dos participantes de nossas pesquisas ou nomeá-los de forma homogênea, sem contextualização de sua realidade; de certa forma, suprimindo-as ou estagnando-as em quadros de referência convencionais hegemônicas do homem ocidental branco urbano heterossexual. Eu fiz parte do grupo que produziu um artigo específico sobre o assunto (o segundo artigo do laboratório sobre a temática, até o presente ainda não publicado). Desse modo, os processos tornaram-se inseparáveis, engendraram-se de forma concomitante: esta pesquisa impactou o laboratório e este por sua vez influenciou o curso desta pesquisa.

Assim, ao longo do tempo de feitura deste trabalho, ao ler os diários de campo, comecei a sentir estranheza com as anotações contendo menção aos participantes da forma genérica que eu havia adotado. Ou seja, causou-me estranheza ter assumido de forma naturalizada e generalista essas formas de categorização das pessoas envolvidas na pesquisa. Comecei a questionar de forma metodológica a adesão sem questionamento a essas acepções, já que poderíamos, a partir de uma pactuação prévia com o campo, tê-las norteado também por outros recortes como: gênero, raça, origem, local de moradia, tempo de inserção no PJA e outros, reconhecendo as múltiplas vozes e contextos dos aprendizes.

Todavia, da forma abrangente como se deram as anotações, cristalizou-se cada uma das singularidades envolvidas conforme determinadas referências identitárias atreladas a convenções reducionistas: "jovem", "aprendiz", "educadora", "monitora". Se eu tivesse me atentado previamente sobre as possibilidades de descrição dos participantes, se eu tivesse me demorado mais nessa questão — perguntando inclusive aos próprios como seriam as formas cabíveis e desejáveis de denominá-los — poderiam ter sido geradas aproximações e interseções grupais inusitadas com potencial de interpelar o campo pesquisado por novos ângulos.

Essas constatações ocorreram, porém, com o trabalho de campo praticamente encerrado, não tendo havido tempo hábil nem intenção de retomá-lo. Contudo, elas não invalidam essas apreciações. Pelo contrário, elas as aguçam ainda mais ao ficarem em suspenso, gerando novas interrogações que impactam o texto dissertativo, inclusive no intuito de convidar à reflexão os leitores e outros pesquisadores sobre o assunto.

Assim, instigados por esses questionamentos, abrimos mão da nomeação "jovem" no âmbito das discussões dos dados apurados no campo da entidade qualificadora, já que essa é uma concepção indefinida e controversa, seguindo somente com as nomeações "aprendiz" (ou "usuário") e "educadora". A opção pela palavra "aprendiz" se deu por esta relacionar-se à condição provisória de vinculação a um programa de política pública. Sobre a nomeação das educadoras, visando transmitir um pouco sobre suas singularidades e a textura das interações com elas, preservando seu anonimato, nomearemos cada uma por um nome de flor, expressando suas qualidades que mais nos marcaram a cada designação. Acrescentamos a todos as pessoas mencionadas marcadores de raça e gênero quando tiver sido possível identificá-los, bem como outras adjetivações que consideramos pertinentes serem ressaltadas. Nas citações, faremos o mesmo em relação aos autores essenciais para o trabalho, como aqueles que norteiam a linha pedagógica da Rede Cidadã.

Sabemos que isso não será suficiente para contornar o apagamento dos marcadores sociais que perpassam as vozes desta pesquisa. Esse apagamento dá testemunho, infelizmente, do epistemicídio cometido pelo modernismo eurocêntrico e estadunidense, masculino e branco, sobre o conhecimento produzido pelos sujeitos indígenas, muçulmanos, judeus, negros, mulheres, com deficiência, dentre outros, considerados inferiores porque supostamente não teriam racionalidade; reproduzindo o racismo e o sexismo epistêmico; as engrenagens capitalista, patriarcal, imperialista e colonialista (GROSFOGUEL, 2016).

Essa constatação inclusive demonstra o fato preocupante da pandemia ter impulsionado relacionamentos por meio de uma virtualidade etérea que retira os sujeitos de seu contexto e

impõe o apagamento dos seus marcadores; seja pela necessidade de distanciamento social, do uso de máscaras que cobrem parcialmente o rosto e o recrudescimento dos contatos por via de videoconferências remotas marcadas por telas desligadas em muitos casos, o que gerou, de forma concreta, a fragmentação dos corpos, o apagamento dos rostos, a dificuldade de fruição das capacidades expressivas e comunicativas. Por isso, elementos perceptivos como a troca frontal e circular de olhares, a negociação dialógica e a criação de reciprocidade para o engajamento num diálogo profundo e transformador entre as pessoas também foram totalmente alterados durante os contatos digitais, como será visto no capítulo “Os contornos da educação à distância e os impactos da pandemia”, na seção “Análise dos Dados”.

Dessa forma, convidamos a você, leitor e leitora, a ter em mente as múltiplas possibilidades de apreensão e a heterogeneidade que a nomenclatura “educadora” e “aprendiz”, e tantas outras possibilidades de descrição que tivermos adotado neste trabalho, abarcam e deixam de abarcar.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A pandemia da covid-19

Nas primeiras semanas de 2020, começaram a circular informações sobre um novo tipo de coronavírus, com foco na China, que viria a ser chamado de SARS-Cov-2. A doença por ele causada, nomeada de covid-19, foi alçada à emergência de saúde pública de interesse internacional em 30 de janeiro de 2020 e adquiriu caráter de pandemia no dia 11 de março de 2020 pela Organização Mundial da Saúde (OMS) (CALIL, 2021).

Ao longo do tempo, o conhecimento científico sobre as formas de disseminação e de controle do vírus e da doença foi se ampliando e, conseqüentemente, também as perspectivas de prevenção, cuidado e imunização. Três anos depois, no dia 05 de maio de 2023, após mais de 700 mil mortos registrados no Brasil, quase 7 milhões de óbitos em todo o mundo e 13,3 bilhões de doses de vacinas aplicadas, a OMS anunciou o fim da emergência global da covid-19 (OMS..., 2023). Embora o mais alto título de alerta da organização tenha sido retirado, modificando ou findando estratégias de colaboração internacional e financiamento, o *status* de pandemia ficou mantido porque o Sars-Cov-2 ainda se mantém em disseminação global, afeta vários continentes e acomete fatalmente uma pessoa a cada três minutos em todo o mundo (COVID...”, 2023).

O governo de Jair Bolsonaro (2018-2022), vigente à época no Brasil, reagiu no momento de deflagração do cenário pandêmico como muitos outros: de forma minimizadora e negacionista para não frear o ritmo da produção e de crescimento da economia, visando uma suposta possibilidade de alcance célere da imunidade coletiva. Porém, quando na segunda quinzena de março a quase totalidade dos governos mudou radicalmente suas políticas de prevenção e controle diante das evidências estatísticas, clínicas e achados científicos, o referido presidente prosseguiu ignorando-os ou contestando-os, defendendo no máximo o “isolamento vertical”, conforme suas palavras, nome que ele deu ao isolamento seletivo das populações mais vulneráveis ao acometimento pelo vírus (CALIL, 2021).

Somam-se aos argumentos utilizados pela presidência para minimizar os riscos a sua desqualificação das medidas necessárias para a contenção da transmissão e a sua propagação da suposta eficácia de medicamentos sem comprovação científica. Concomitantemente, foi deflagrada uma crise no Ministério da Saúde que persistiu até o fim da gestão executiva.

Primeiramente, pela demissão de dois titulares técnicos (médicos) da pasta: Luiz Henrique Mandetta, um mês depois da precipitação da emergência sanitária; e Nelson Teich, um mês após o seu empossamento — ambos os ministros defensores de medidas mais enérgicas de controle e o isolamento social. Assim, fracassadas as tentativas de que nomes relacionados à área da saúde compusessem a gestão da pasta, foi nomeado Eduardo Pazuello, general do exército sem qualquer qualificação no assunto, como secretário-executivo, assumindo o ministério interinamente até ser nomeado efetivamente ministro seis meses depois. Não bastasse isso, quando a pandemia completou um ano, em março de 2021, nova substituição ocorreu. O então impopular Pazuello foi substituído pelo médico Marcelo Queiroga, este como quarto ministro na gestão da saúde do país durante a emergência sanitária. Novamente um técnico ocupou a pasta, porém com ideias convergentes às da presidência. Os dois últimos gestores foram usados como “massa de manobra” da estratégia política de imunização coletiva (e morticínio) via transmissão viral do governo Jair Bolsonaro, que viria a atingir mais as populações em condições de vulnerabilidade, quais sejam: os pobres, as minorias, os idosos, entre outros.

Nesse cenário caótico, um tempo precioso de atuação precisa, planejada e eficaz provinda do Governo Federal logo no início da emergência sanitária, ou seja, ao longo do mês de março de 2020, e sucessivamente nos meses seguintes, foi sendo perdido para a prevenção de novos casos e o cuidado em todos os níveis de atenção em saúde. Diante disso, oportunamente, medidas de isolamento social mais efetivas foram determinadas nos âmbitos dos governos estaduais e prefeituras locais (BARROS; MATIAS, 2021). Porém, Calil (2021) argumenta que, de fato, não houve consenso nem defesa de um verdadeiro *lockdown* (bloqueio ou confinamento total) no Brasil por nenhum de seus governantes, tendo o embate entre Bolsonaro com seus ministros e governadores criado a falsa ideia de que houve quem o defendesse ou o implantasse.

Assim, a conjuntura pandêmica foi enfrentada no Brasil sem pactuação de políticas públicas para atendimento pleno à recomendação da OMS do isolamento social como prevenção básica — um direito primordial, não um privilégio dos mais favorecidos e abastados. Quando o quadro mostrou-se incontornável, o governo adotou a concessão de auxílio emergencial a cidadãos e empresas como estratégia mínima para evitar o colapso econômico-social e da sua popularidade, optando por focar na economia em detrimento da saúde, ciência e educação no momento intensivo da emergência sanitária (BARROS; MATIAS, 2021) — e em todo o seu mandato, afinal. A liderança de Jair Bolsonaro demonstrou como os sustentáculos do poder logram se coadunar com a forma de produção e descarte das linhas de produção

capitalista, no caso o descarte massivo de vidas numa conjuntura pandêmica. Os discursos presidenciais e a guerra de narrativas conflagraram a falsa dicotomia entre economia e saúde, vida e emprego, que culmina na exacerbação do medo de morrer de vírus ou de fome — medo este que só vislumbra a morte como horizonte, suplantando as outras possibilidades disponíveis e desejáveis de manutenção e cuidado com a vida (SILVA, 2020).

Desse modo, enquanto o número de óbitos crescia, diversas vertentes de notícias falsas, com maior ou menor possibilidade de verossimilhança, se espalharam entre grupos pró-Bolsonaro, mas não exclusivamente, causando confusão, desserviço, negação e retrocesso. Além disso, como consequência de seu comportamento desarrazoado, impiedoso e sabotador, Bolsonaro conseguiu influenciar pessoalmente parte da população para não se prevenir e não colaborar com as medidas de controle do vírus e da doença.

Dessa maneira, dados do Ministério da Saúde (BRASIL, 2023) dão conta de 37.778.122 de casos confirmados e 705.645 óbitos no Brasil desde o início da emergência. Embora a vacinação em massa da população pelo Sistema Único de Saúde (SUS) a partir de 2021 tenha atenuado a circulação e as consequências da disseminação viral, seus efeitos e danos ainda se fazem sentir na educação, no emprego, na saúde física e emocional da população, impactando mais os grupos vulneráveis, avolumando a desigualdade econômica e de acesso a direitos básicos. De acordo com Barros e Matias (2021, p. 5), “política social nunca foi prioridade entre os Estados liberais, que escolhem sempre subsidiar as necessidades do mercado e secundariza a educação, a pesquisa e a vida humana, em qualquer situação”. E o mais preocupante, no caso brasileiro, foi que houve efetivamente cortes na educação, ciência e saúde durante o período.

No mercado de trabalho e na educação, alvos deste estudo, a pandemia do chamado novo coronavírus deixou marcas profundas. No campo laboral, a crise sanitária afetou principalmente os trabalhadores com menor proteção social e baixa escolaridade. No período mais agudo da crise, em agosto de 2020, o Brasil contava com doze milhões de ocupados a menos em relação ao ano anterior. Em abril de 2021, a desocupação atingiu o patamar de 14,7%, impactando 14,8 milhões de brasileiros (PAPP; GERBELLI; MIDDLEJ, 2021). Os trabalhadores informais foram mais atingidos que os formais, com 12,6% de queda contra 4,2% do emprego formal e redução de 20,6% e 15,8% no emprego de pessoas com até 3 anos e com 4 a 7 anos de estudo respectivamente. No caso específico de aprendizes, 57,2 mil vagas de foram perdidas no país ao longo de 2020, tendo sido contratados 264,9 mil aprendizes enquanto 322,1 mil foram desligados nos primeiros 11 meses do ano, de acordo com dados do Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (Caged) (RIBEIRO, 2021)

A longo prazo, a pandemia acelerou o processo de automação, especialmente dos empregos de qualificação intermediária, causou o aumento do trabalho remoto e prejudicou os pequenos negócios, afetando negativamente os trabalhadores menos qualificados. Dessa forma, enquanto as ocupações do ramo da ciência, tecnologia e engenharia, por exemplo, tendem a crescer e favorecer trabalhadores mais qualificados, os trabalhadores de menor escolaridade vêm se defrontando com um cenário ainda pior de queda de postos de trabalho, empregos de baixos salários e ausência de proteção social (VELOSO, 2021)

Já no âmbito da educação, dados do Censo Escolar 2021 mostram que a pandemia teve impacto muito forte na educação básica no Brasil e intensificou a desigualdade de acesso. A taxa média de abandono do ensino médio mais que dobrou em 2021 (5%) em comparação com 2020 (2,3%), sendo que na região Norte ela ultrapassou 10%. A taxa de aprovação também caiu, de 95% em 2020 para 90% em 2021, mesmo com a junção dos anos letivos de 2020 e 2021 para evitar o aumento da reprovação. No ensino fundamental, a taxa de abandono passou de 1% em 2020 para 1,2% em 2021 (TOKARNIA, 2021).

Segundo o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) 2021 e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) 2021, houve piora no aprendizado de estudantes em todos os níveis avaliados, sendo a alfabetização, medida no 2º ano do fundamental, a etapa que sofreu o maior impacto. Assim, o número de crianças e adolescentes com idade entre 4 e 17 anos sem acesso a educação no Brasil saltou de 1,1 milhão em 2019 (2,7%) para 5,1 milhões em 2020; destes, 3,7 milhões efetivamente matriculados, mas sem acesso a materiais pedagógicos impressos ou digitais, como aponta o estudo “Cenário da Exclusão Escolar no Brasil - um Alerta sobre os Impactos da Pandemia da Covid-19 na Educação”, empreendido pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), em parceria com o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) Educação. Também de acordo com a UNICEF, 45% dos jovens brasileiros estão em famílias que perderam parcialmente ou totalmente sua renda durante a pandemia (TOKARNIA, 2021)

Esses dados não surpreendem diante do fato de que os recursos reservados para investimentos em educação e ciência pelo presidente Jair Bolsonaro de 2020 a 2022 foram os mais baixos no Brasil desde os anos 2000. Excetuando-se os montantes destinados às despesas obrigatórias, os valores para investimentos na sua gestão giraram em torno de R\$ 3,5 bilhões, elevando-se somente para 4,63 bilhões, em 2020, no auge da pandemia, ante dez bilhões a vinte bilhões de 2009 a 2015 (CAFARDO, 2022).

Na educação pública básica, não se vislumbrou apoio para recursos e auxílio tecnológico ao ensino remoto, intensificando a dificuldade de acesso e aprofundando a desigualdade educacional. Além disso, não houve aumento do investimento amplo em educação durante a pandemia, mantendo-se o mesmo percentual de 2018 de 4% do gasto público no setor; no ensino superior, efetivaram-se reduções e contingenciamentos que atingiram principalmente as universidades federais, procedendo-se corte de recursos financeiros de bolsas para graduandos e pós-graduandos e desamparando mais de oito mil estudantes no país em atividades de pesquisa (ARAUJO, 2022). O saldo das inscrições no ENEM 2021 demonstra a dimensão do impacto causado pela omissão governamental: foi a menor taxa de procura em quatorze anos e o menor registro de pretos, pardos e indígenas em dez anos (MOREIRA, 2021).

Portanto, implicações como as causadas pela pandemia no Brasil correspondem à necessidade de fortalecer as políticas públicas vigentes e repensar políticas necessárias a curto, médio e longo prazo, porém o governo Bolsonaro lamentavelmente obstaculizou os meios de dirimir os danos e ainda por cima os agudizou ao proceder, ao longo de seus quatro anos de governo, ao desmonte progressivo de direitos sociais conquistados, como foi o caso do próprio PJA (como será visto no capítulo “Um programa sob ataque: a MP 1116 e o Decreto 11061”).

Finalmente, diante de todas as omissões e precisamente das ações deliberadas que aumentaram a efetividade de propagação do vírus, as infecções e o morticínio pela gestão executiva, no dia 27 de abril de 2021 foi instaurada uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) a fim de investigar os possíveis erros e crimes cometidos pelo governo brasileiro e por seus ministros na gestão da pandemia (BARROS; MATIAS, 2021).

2.2 Conceitos e dados sobre a juventude no Brasil e no mundo

A concepção de juventude é uma construção que pode ser circunscrita por indicadores diversos. Em âmbito mundial, as Nações Unidas (2023) definem a juventude como a faixa etária que abrange pessoas entre os 15 e os 24 anos de idade, salientando que “juventude é uma categoria fluida e mutável”.

Em âmbito nacional, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2021) enquadra nesta categoria faixas que vão de 15 a 19 anos; 20 a 24 anos e 24 a 29 anos. A pirâmide etária brasileira, maior na sua base do que nas faixas mais maduras em progressão ao topo, vem paulatinamente mudando (conforme apuração de 2021 em comparação com a anterior de 2012).

O intervalo que vai de 15 a 29 anos atinge cerca de 47 milhões de pessoas, correspondendo a 22% da atual população de 214 milhões de brasileiros (MARLI, 2019). Dentro desta fatia (15 a 29 anos), há predominância masculina até 24 anos, que se reverte a feminina na faixa seguinte, entre 25 e 29 anos (IBGE, 2021); negros (pretos e pardos) atingem as taxas mais altas (cerca de 61%); 7,8 milhões moram na área rural; 84.442 se declararam indígenas; cerca de 6,6 milhões têm alguma deficiência, em sua maior parte visual; e estudos de grupos ligados ao movimento LGBTQIAPN+ estimam que no Brasil existem por volta de 32 milhões de pessoas gays e lésbicas (20 e 12 milhões respectivamente) e um milhão de pessoas trans, mas há poucos dados sobre a juventude LGBTQIAPN+, segundo o Atlas das Juventudes (EVIDÊNCIAS..., 2021).

Conforme o Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013), vigente desde 2013, a categoria da juventude abarca o intervalo amplo entre 15 e 29 anos. Aos chamados adolescentes com idade entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos, aplica-se a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990), o chamado Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), sendo este soberano ao Estatuto da Juventude quando as normas conflitam. Por meio dele, são considerados adolescentes os indivíduos entre 12 anos completos e 18 anos incompletos, e é considerado trabalho infantil o trabalho realizado por crianças ou adolescentes menores de 16 anos de idade, salvo se o adolescente maior de 14 anos estiver inserido no PJA — de acordo com o que reza a Constituição (BRASIL, 1988) no Capítulo II Artigo 7, proibindo o “trabalho noturno, perigoso ou insalubre a menores de dezoito e de qualquer trabalho a menores de dezesseis anos, salvo na condição de aprendiz, a partir de quatorze anos” — medidas estas corroboradas pela Lei da Aprendizagem 10.097 (BRASIL, 2000), que regulamentou o Programa Jovem Aprendiz contemplando políticas de empregabilidade para jovens entre 14 e 24 anos.

Embora nossa mesma Constituição determine em caráter primacial, no Artigo 227, que “é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida” (BRASIL, 1988), em todos os seus atributos e potencialidades, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD Contínua sobre Trabalho de Crianças e Adolescentes do IBGE detectou que 1,8 milhão de crianças e jovens realizavam trabalho infantil no Brasil em 2019 (SARAIVA, 2020) e o Atlas da Violência 2021, do IPEA (CERQUEIRA *et al.*, 2021, p. 27), afirma que “é um fato global que homens adolescentes e jovens entre 15 e 29 anos são os que mais apresentam risco de serem vítimas de homicídios”; acrescentando que influencia na situação mundial o “contexto do continente americano, onde os fatores estruturais que causam a mortalidade violenta são os conflitos frutos da ação do crime organizado e das mortes decorrentes do uso de armas de fogo” (CERQUEIRA *et al.*, 2021, p. 27).

De fato, no Brasil, a violência é a principal causa de morte na faixa entre 15 e 29 anos, perfilando a metade dos homicídios que acontecem no país — compondo a média de 64 jovens assassinados por dia (o que totalizou 23.327 vítimas no ano de 2019, por exemplo) (CERQUEIRA *et al.*, 2021). Já a interdição do aborto no nosso país representa uma das principais faces da omissão e violência contra as mulheres, impactando especialmente as mais jovens e vulneráveis. Segundo a Pesquisa Nacional de Aborto, edição 2021, realizada pela Universidade de Brasília e o Instituto Anis, cerca de meio milhão de brasileiras abortam anualmente, em sua maior parte (52%) com menos de 19 anos e em condições clandestinas, precárias e inseguras, gerando necessidade de hospitalização de quase metade delas (43%) (LONGUINHO, 2023). Em acréscimo, as altas taxas de suicídio de jovens entre 15 e 29 anos de idade constituem um importante problema de saúde pública no mundo e no Brasil, onde chama atenção a sua aceleração nos últimos anos, especialmente nos grupos em situação de maior vulnerabilidade, conforme o Boletim Epidemiológico da Secretaria de Vigilância em Saúde do Ministério da Saúde (BRASIL, 2021), apurado a partir de dados que abrangem o intervalo entre 2010 e 2019. Constatou-se, portanto, que o Estado brasileiro não só não vem cumprindo sua obrigação constitucional de prover qualidade de vida, saúde, ensino e segurança, em amplo aspecto, ao jovem brasileiro, conforme determina o Artigo 227 da Constituição, como o desprotege, atentando contra a sua vida.

2.3 Dados da inserção laboral da juventude brasileira

Conforme apuração de 2019 da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua Educação na população entre 14 a 29 anos (46,9 milhões de pessoas), a necessidade de trabalhar é o principal motivo para largar a escola; 20,2% desta faixa populacional não cursou ou abandonou o ensino médio, sendo sua maior parte (58,3%) preta ou parda; e 22,1%, não estava nem ocupada nem estudando (Tokarnia, 2020).

Segundo relatório do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2020, p. 36), entre 2012 e 2018, “em média 53% dos jovens de 15 a 29 anos entram no mercado de trabalho por meio do emprego informal”. O Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAN), do Ministério da Saúde, dá conta de que 46.507 crianças e adolescentes sofreram danos relacionados ao trabalho (entre 2007 e 2019), dentre estes, 279 fatais (TRT NOTÍCIAS, 2020). Segundo Nunes e Fernandez (2016), o restringimento das ofertas de oportunidades afetou

profundamente a faixa jovem como uma das consequências das mudanças econômicas partir da década de 70: “muitas vezes os jovens encontram-se em desvantagem, assumindo funções inferiores, com menores salários e jornadas mais intensas, revelando a precarização a que está submetido o trabalho entre os jovens” (NUNES; FERNANDEZ, 2016, p. 67).

A aceleração do desemprego e da precarização do trabalho nessa faixa da população é agravada hoje pela severa contração econômica ocasionada pela pandemia da covid-19, iniciada no ano de 2020, conforme aponta o relatório do IPEA (2020), ocasionando ainda maior precarização do trabalho entre os jovens, redução do salário dos jovens empregados e uma “maior retenção dos jovens no estado de desemprego” (IPEA, 2020, p.35). Em 2021, a taxa de desocupação de jovens até 17 anos aumentou em 7 pontos percentuais, passando de 39% para 46% (BRANDÃO, 2022).

De fato, de acordo com o IPEA (2020), a aceleração do desemprego entre jovens já vinha se dando após mudanças na conjuntura econômica a partir de 2015 (a taxa aumentou 6,61 pontos percentuais na comparação entre os primeiros trimestres de 2015 e 2017) — e também devido a fatores como a série de alterações na legislação trabalhista entre 2017 e 2018, sob a Lei nº 13.467 (BRASIL, 2017), mais conhecida como Reforma Trabalhista, que criaram o contrato de trabalho intermitente e flexibilizaram de forma relevante as relações laborais. Essas alterações oportunizaram o incremento da terceirização pelas empresas e do trabalho informal e sob demanda, viabilizados pelas tecnologias dos aplicativos, especialmente de serviços de entregas, somando-se à tendência de redução das contratações formais de jovens em períodos de crise devido ao aumento do nível de exigência dos empresários (IPEA, 2020). Dessa forma, vem ocorrendo uma “juvenilização da profissão dos entregadores” (ABÍLIO, 2020, p. 581) e, dentro dessa segmentação, ocorrem outras segmentações e interseções a partir das quais “evidencia-se que, quanto mais socialmente desprotegida e mais mal remunerada, mais juvenil e negra é a ocupação de entregador (ABÍLIO, 2020, p. 581). Assim, a chamada uberização (ABÍLIO, 2020), uma realidade cada vez mais presente nas ruas das cidades, é a nova face da inserção precária e da divisão social do trabalho de jovens no mercado de trabalho; responsabilizando o cidadão e o trabalhador por suas garantias trabalhistas e o seu acesso a direitos sociais

A chamada juventude nem nem (que nem trabalha nem estuda) é outro recorte frequente dos apanhados estatísticos oficiais — em torno de 11 milhões de acordo com a PNAD Contínua, suplemento Educação, realizada pelo IBGE em 2018. Essa fatia representa 23% dos 47,3 milhões na faixa etária populacional brasileira entre 15 e 29 anos (MARLI, 2019). O fato dela

ser frequentemente alarmada nos veículos midiáticos vem reproduzindo e reificando verdades e estereótipos sobre o jovem pobre como problema social e, conseqüentemente, ameaça à sociedade; bem como a sua responsabilização individual para “sair” de sua situação por meio da construção da empregabilidade, empreendedorismo, qualificações contínuas etc. conforme a perspectiva de Silva Júnior e Mayorga (2022)

A economista Joana Costa, do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), explica que o termo “nem nem” provém da sigla Neet (*Not in Education, Employment, or Training*), cuja tradução apropriada seria “fora da educação, do emprego e da qualificação profissional” (COSTA *apud* MARLI, 2019). Porém, ela ganhou um tom pejorativo na tradução para o português por passar a ideia de ociosidade e inércia: “O termo tanto em português (nem-nem), quanto em espanhol (nini) são ruins [...]. É como se você estivesse culpando o jovem pela situação, sem olhar para as barreiras que ele está encontrando” (COSTA *apud* MARLI, 2019). A esse respeito, pesquisadores como Silva Júnior e Mayorga (2022), aos quais retornaremos na seção “Revisão de Literatura”, são eloquentes na sua crítica de que a identidade nem nem dissemina a ideia de que a inserção escolar e laboral são as únicas formas de inclusão social e que, portanto, “basta investir na capacidade de reinvenção e na aquisição de competências por parte desses/as jovens para resolver o problema, encobrendo-se, nesse ínterim, os mecanismos de reprodução da desigualdade e da exclusão” (SILVA JÚNIOR; MAYORGA, 2022, p. 660). Indo além, os autores problematizam o estigma da ociosidade contido na aceção como uma “distorção que invisibiliza os/as jovens pobres que têm seus direitos negados cotidianamente, mas cuja imagem como ociosos/as pode servir para perpetuar práticas de controle e extermínio (SILVA JÚNIOR; MAYORGA, 2022, p. 660).

Esse círculo vicioso mencionado pelos autores perpetua o entrecruzamento de opressões e desigualdades que atingem ou vitimizam letalmente, sobretudo, jovens negros com baixa escolaridade no Brasil (IPEA, 2017), a despeito de políticas sociais direcionadas como a Lei da Aprendizagem — objeto desta pesquisa que será aprofundado nas próximas sessões e capítulos.

2.4 Políticas sociais no contexto brasileiro

Implantar e implementar políticas públicas faz parte das atribuições dos estados democráticos de direito. Para que elas sejam eficientes, eficazes e efetivas, é preciso que elas

atingam com o menor recurso os objetivos e metas traçados, proporcionando reais benefícios à população. Nessa perspectiva, são estabelecidas estratégias de investimentos governamentais para prevenção, tratamento e resolução de problemas públicos, relevantes para a coletividade (BARROS; MATIAS, 2021). Por meio destas e dos próprios regramentos das instituições, os estados regulam o comportamento individual e coletivo, segundo Nunes e Fernandez (2016), de forma concorrente: tanto como instrumento a serviço das classes dominantes, quanto como oportunização de mudanças sociais importantes. Assim, tanto as ações governamentais quanto suas omissões podem compor a análise das conjunções e dos mandatos governamentais (BARROS; MATIAS, 2021), assim como as reciprocidades e antagonismos entre os entes envolvidos. Suas implementações vêm ficando cada vez mais complexas com a globalização da economia e a concentração cada vez maior em determinados atores institucionais que adquirem poder político e econômico (NUNES; FERNANDEZ, 2016), como é o caso das *big techs* atualmente.

Dentre o leque de possibilidades de destinações orçamentárias, as demandas sociais especificamente costumam ser massa de manobra dos governantes, que questionam o quilate e as cifras das suas necessidades ao mesmo tempo que tentam usufruir dos possíveis retornos e ganhos de popularidade de estratégias bem-sucedidas. Portanto, as políticas sociais podem articular-se estreitamente com o âmbito econômico quando resolvem problemas, não atrapalham ou mesmo indiretamente aumentam a produção, o consumo e a perspectiva de crescimento do mercado capital financeiro. Assim, elas podem ser usadas na tentativa de equilibrar a balança para entre as expectativas do mercado e o apaziguamento dos apelos populares (BARROS; MATIAS, 2021). Ou seja, intenta-se não aprofundar as desigualdades e contradições entre as classes por meio da hegemonia estatal e de programas sociais que visam amenizar as condições de vida dos segmentos sociais que não estão no poder.

De forma concomitante, ocorrem movimentos sociais organizados como canais expressivos da população sobre suas demandas, denúncias e pressões (GOHN, 2011). Isso engendra-se a partir de um considerável esforço coletivo de aglutinação, validação e negociação para canalização das questões, reivindicações e urgências, o que as tornam práticas potencialmente criativas e inovativas; afirmando-se e recriando-se incessantemente diante das adversidades e retornos alcançados. Distinguindo-se da atuação das organizações não-governamentais institucionalizadas, os movimentos sociais “possuem identidade, têm opositor e articulam ou fundamentam-se em um projeto de vida e de sociedade” (Gonh, 2011, p. 47). Cada vez mais, sustentando-se nas novidades tecnológicas e nas redes sociais para sua articulação e inovação, eles transcendem as perspectivas reativas, elegem símbolos (não líderes)

(GOHN, 2013) e constroem ideais de construção de uma sociedade democrática pautados pela motivação da sustentabilidade, diversidade, justiça e inclusão social, dentre outras (GOHN, 2011).

Se hoje os movimentos sociais utilizam-se de estratégias entrecruzadas e muitas vezes imprevisíveis nas malhas das redes virtuais, faz-se notar que o engajamento em Organizações da Sociedade Civil (OSC) constituiu-se num importante canal de atuação política planejada no espaço público brasileiro nos anos 70 e 80 em diante, confluindo pautas e aspirações. À época, elas forjaram-se como condutos para a efetivação dos princípios participativos propostos pela Constituição de 1988, implantados em resposta à pressão e reivindicação populares. A Carta Magna propulsionou e legitimou a participação cidadã tanto para a execução de políticas públicas, quanto para a formulação destas, visando a garantia de direitos básicos e a sua universalização. Essa alternativa foi gestada e teve sua força motriz no empenhamento contra a ditadura durante os anos de chumbo nas décadas de 60 e 70 e no processo de construção da abertura democrática nos anos 80. Todavia, nos últimos anos, especialmente a partir dos anos 2000, estes coletivos vêm se reconfigurando — e efetivamente diminuindo em número de unidades, conforme as apurações quantitativas — diante das mudanças conjunturais e de denúncias de corrupção e malversação do erário, que levantaram suspeitas na sociedade, desacreditando e desprestigiando a categoria, muitas vezes de forma onipresente (MOREIRA, 2014).

Frequentemente, movimentos conservadores hegemônicos pressionam, de acordo com Peroni (2016), pelo esvaziamento e a restrição das instituições democráticas, consideradas sensíveis às pressões e demandas da população. Geralmente estas articulações são impulsionadas por propagandas ideológicas que camuflam os reais problemas da crise capitalista como parte de um movimento maior e inevitável de crise do capital, ou, mais precisamente, de crise do Estado (PEDRO; MOREIRA, 2021; PERONI, 2016). Contiguamente, argumentos contra o investimento em políticas sociais e no funcionalismo público são usados para expiar os problemas econômicos e sociais macro (PERONI, 2016). No caso das ONGs, também elas próprias foram alçadas à condição expiatória, não obstante todas as suas lutas e conquistas, que não foram poucas, segundo Moreira (2014). Conforme Pedro e Moreira (2021, p. 5) “torna-se cada vez mais comum encontrarmos narrativas que buscam justificar, por exemplo, o desmonte dos serviços públicos [...] além da própria precarização das condições de trabalho, como originárias de uma crise financeira”.

Nesse contexto, a iniciativa privada e a lógica de mercado são creditadas como mais capazes de gerir e solucionar problemas do que o próprio Estado, que deve ser reduzido e, de certa forma, controlado; ou seja, reputa-se que a prática democrática e as regulações estatais seriam prejudiciais ao livre andamento do mercado, por isso busca-se restringir progressivamente o impacto do voto popular e redefinir-se o papel do Estado por meios sub-reptícios como a privatização e a desregulamentação (PERONI, 2016). Conforme Moreira (2014, p 64) “hoje frente à complexificação das próprias demandas sociais, muitos atores passam a atuar e a fazer parte do que se chama de sociedade civil organizada, configurando um campo de forças e disputas por territórios, poder, públicos, financiamento”, em contraste com o cenário dos anos 60 e 70, no qual as fronteiras entre o Estado e os demais entes eram mais delimitadas.

De fato, na atual conjuntura, na qual o conhecimento é um ativo econômico, os problemas se tornam cada vez mais complexos e a velocidade das mudanças cada vez maior, acelera-se a demanda por serviços e políticas públicas de qualidade por uma sociedade conectada e articulada em rede, segundo Agune (2014). Para essa demanda, a capacidade de resposta do setor público tem-se demonstrado ineficiente — como as manifestações populares de 2013, com pautas múltiplas e difusas, frequentemente chamadas de jornadas de junho, puderam demonstrá-lo (AGUNE, 2014; GOHN, 2013). Dessa forma, a faculdade de inovação vem sendo alçada ao patamar de essencialidade no setor privado e progressivamente também no setor público, já que as soluções para cenários complexos e de restrições orçamentárias dependem de saberes integrados, da circulação de conhecimento, criatividade, trabalho em equipe, criação, prototipagem e implementação de novos modelos de negócio (AGUNE, 2014)

Assim, por sua parte, as iniciativas inovadoras na gestão pública (como é o caso do próprio Programa Jovem Aprendiz em parceria com as organizações da sociedade civil no papel de entidades qualificadoras do aprendiz), exigiram maior flexibilidade dos mecanismos gerenciais e a incorporação de novos atores, por exemplo, transferindo responsabilidades da administração direta para a indireta, na qual se incluem as mudanças de atribuições para organizações sociais e do terceiro setor (BOLLIGER, 2014). Clientes, usuários, cidadãos e outros atores participam hoje dos processos e da administração pública, agregando seu conhecimento e fazendo transbordar os limites das organizações. Dessa forma, as inovações tornaram-se processos abertos de participação e inteligência coletiva, nos quais se incluem a avaliação e o acompanhamento de políticas públicas, consagrando o agente público como representante de um novo papel de criar ambientes propícios à discussão e a colaboração entre entes da sociedade (BOLLIGER, 2014).

Essa tendência potencializa as perspectivas criativas e inovativas para a operacionalização de soluções. Segundo Moreira (2014, p. 60), “experiências têm demonstrado que a atuação local e descentralizada destas organizações possibilita certa informalidade, agilidade e capilaridade muitas vezes não alcançada pela atuação estatal”. Em contraponto, conforme Peroni (2016), o esvaziamento estatal e a privatização do público faz borrar as fronteiras entre o público e privado, gerando novos problemas. Segundo ela, com a instauração de uma nova forma de Estado, que o retira parcialmente das atribuições das políticas sociais, transferindo-as para a sociedade civil, debilita-se o voto, a coletivização das decisões e a luta por direitos materializados em políticas públicas. Configura-se, assim, uma nova face de atuação democrática operante numa lógica fluida de interconexão em rede em prol da solução de problemas, racionalização de recursos e a superação de desafios — que, contudo, no campo da assistência, por exemplo, torna-a suscetível a ser capturada pela lógica da filantropia em detrimento das prerrogativas efetivas de transformação social (PERONI, 2016).

Segundo Peroni, quando atua-se na gestão pública sob o critério mercantil e de balizadores extrínsecos, perdem-se as atribuições de responsabilidade e soberania. Decisões extemporâneas de fundações, agências internacionais, consultorias, entre outros, adquirem caráter deliberativo, muitas vezes de forma errática (PERONI, 2016). Essa perspectiva é corroborada por Moreira (2014) quando esta afirma que “historicamente, a atuação do Estado e da sociedade civil vem se dando de forma autônoma e sua relação tem sido pautada por embates, dissonâncias e conflitos” (MOREIRA, 2014).

Assim, concluindo com Peroni (2016), na educação brasileira, abordagem deste trabalho, ao mesmo tempo em que vem havendo consolidação de reivindicações e materialização de direitos em políticas, a terceirização de demandas vem particularmente gerando alienação do planejamento, direção, execução e controle das iniciativas; suscetibilizando-se ao cerceamento das agendas, das pautas políticas e dos conteúdos curriculares, bem como à fragmentação e descontinuação das ações planejadas. Segundo a autora, no ensino fundamental e médio, essa influência ocorre mais no conteúdo da educação; já na educação infantil ou na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e da educação profissional ocorre frequentemente o repasse da execução da oferta ao setor privado, como é o caso do Programa Jovem Aprendiz, contexto no qual a organização social pesquisada se insere.

2.5 A Política Pública da Lei da Aprendizagem ou Programa Jovem Aprendiz

O Programa de Aprendizagem ou Programa Jovem Aprendiz (PJA) faz parte do escopo das políticas públicas brasileiras que visam a proteção da população jovem por meio da composição de forças do Estado e entidades não-governamentais, conforme determinado pelo parágrafo primeiro do Artigo 227 da Constituição Federal⁵.

No caso do PJA, isso ocorre por meio do estímulo ao acesso regular dos adolescentes e jovens de 14 a 24 anos ao mercado de trabalho corporativo e à escola, tendo as chamadas entidades formadoras ou qualificadoras habilitadas pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), como é o caso da Rede Cidadã, objeto de estudo deste trabalho, como mediadoras entre os entes: Estado (política pública), escola, empresa, o aprendiz e seus responsáveis/familiares. Elas incumbem-se do recrutamento, qualificação e acompanhamento do contrato de trabalho e da frequência escolar dos aprendizes, e atuam diretamente com os próprios e os gestores das empresas. Além disso, elas devem cumprir com os aprendizes o conteúdo programático estabelecido pela Lei e assegurar que todas as medidas para sua proteção sejam cumpridas durante seu contrato de trabalho.

No caso dessas entidades fazerem parte dos Nacionais de Aprendizagem ou Sistema “S”⁶, não há cobrança de taxa por aprendiz contratado pela empresa contratante. Contudo, caso ele se vincule às instituições sem fins lucrativos, é previsto o pagamento de taxa mensal de manutenção do usuário do programa. Possuindo estas instituições a qualidade de assistência social, como a Rede Cidadã, elas têm que garantir que 60% das suas admissões no Programa de Aprendizagem sejam enquadradas no perfil de seu público alvo.

Portanto, em conformidade com o Artigo 428 da CLT⁷ (BRASIL, 1943) e com a Lei da Aprendizagem (Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000), que estabelecem as normas para a

⁵Art.227 § 1º “O Estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança, do adolescente e do jovem, admitida a participação de entidades não governamentais, mediante políticas específicas” (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010) (BRASIL, 1988).

⁶ Quais sejam: instituições dos Serviços Nacionais de Aprendizagem — Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC); Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR); Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT); e Serviço Nacional de Cooperativismo (SESCOOP) — as Escolas Técnicas de Educação, inclusive as agrotécnicas; e as Entidades sem Fins Lucrativos, que tenham por objetivo a assistência ao adolescente e a educação profissional, com registro no CMDCA – Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente. (CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO, 2013).

⁷Artigo 428 da CLT: Contrato de aprendizagem é o contrato de trabalho especial, ajustado por escrito e por prazo determinado, em que o empregador se compromete a assegurar ao maior de 14 (quatorze) e menor de 24 (vinte e quatro) anos inscrito em programa de aprendizagem formação técnico-profissional metódica, compatível com o seu desenvolvimento físico, moral e psicológico, e o aprendiz, a executar com zelo e diligência as tarefas necessárias a essa formação (Redação dada pela Lei nº 11.180, de 2005) (BRASIL, 1943).

contratação de aprendiz, esta política consiste em uma ação conjugada de formação educacional e prática profissional nas empresas, visando a qualificação social e profissional dos jovens e sua entrada no mercado de trabalho corporativo por meio de atividades de complexidade progressiva (SENAC, 2015).

Para tanto, conforme o Manual de Aprendizagem (BRASIL, 2014), determina-se que 5% a 15% dos quadros funcionais das empresas, com sete funcionários ou mais, cujas funções demandem formação profissional conforme a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) — subtraídas do cálculo as funções de nível superior ou técnico, os cargos de confiança e os trabalhadores de contrato temporário —, sejam destinados a trabalhadores aprendizes a fim de prover-lhes experiência, qualificação e sua adesão à escola (exigindo-se que o jovem esteja matriculado e frequentando a escola ou tenha concluído o ensino médio para inserção no programa).

As empresas públicas, de administração direta, autárquica e fundacional, e as sociedades de economia mista também estão obrigadas a contratar aprendizes por meio de regulamentos específicos (BRASIL, 2014). Já as microempresas (ME), empresas de pequeno porte (EPP), do sistema “SIMPLES” (Sistema Integrado de Pagamento de Impostos e Contribuições) e as entidades sem fins lucrativos (ESFL) (que tenham por objetivo a educação profissional) podem contratar em caráter facultativo (BRASIL, 2014).

O impulsionamento à contratação formal dos jovens pelas empresas submetidas à necessidade de contratação compulsória de aprendizes ocorre por meio de incentivos fiscais, quais sejam: percentual reduzido de 2% de depósito do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS) e dispensa do aviso prévio remunerado, da multa rescisória do FGTS e das verbas indenizatórias (previstas nos artigos 479 e 480 da CLT) no caso de encerramento do contrato de trabalho a termo (BRASIL, 2014).

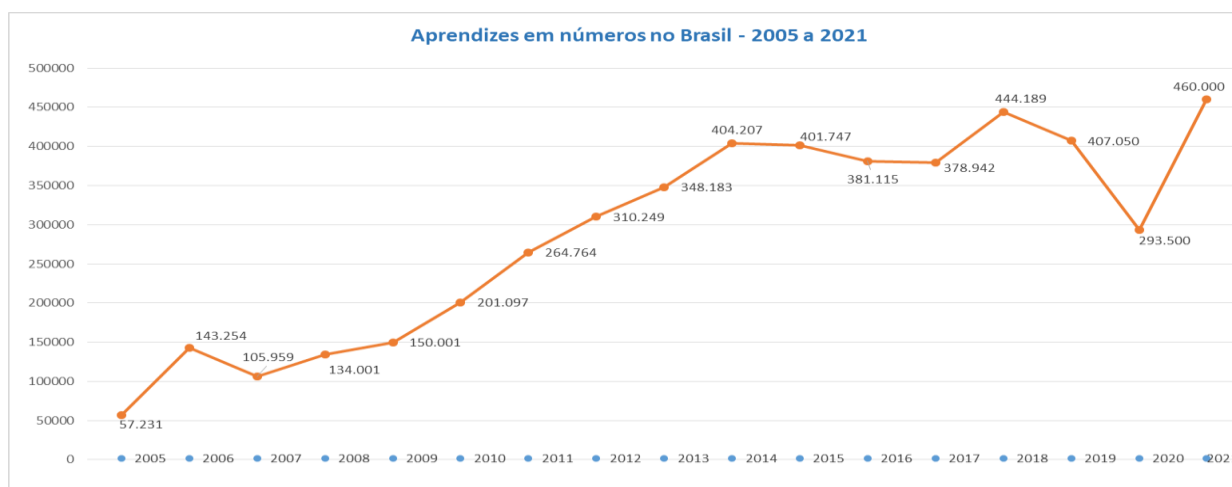
As garantias trabalhistas do jovem aprendiz contemplam, carga horária de trabalho reduzida (quatro ou seis horas para estudantes do ensino fundamental); remuneração mínima pelo valor da hora do salário mínimo; proteção do trabalho em ambientes perigosos ou insalubres; proibição de horas extras e de trabalho em horários que não permitam a frequência escolar; concessão de férias coincidentes com o período das férias escolares e a garantia de formação técnico-profissional na respectiva área de atuação.

Os contratos de jovens aprendizes, de prazo determinado de até dois anos (e de prazo indeterminado no caso dos jovens portadores de deficiência), devem ser cumpridos integralmente, salvo, por exemplo, por encerramento ou falência da empresa; falta disciplinar

grave do empregado; ausência injustificada do aprendiz à escola (que implique na perda do ano letivo) ou pedido de desligamento por parte do aprendiz. As faltas recorrentes e injustificadas à escola que comprometam o ano letivo podem acarretar o desligamento do aprendiz do Programa, bem como as faltas ao trabalho e às atividades teóricas na instituição qualificadora podem ser descontadas ou levar à rescisão do contrato de trabalho em casos extremos.

Quanto à efetividade desta política social, verifica-se uma perspectiva de crescimento a partir de 2005, quando a cota de contratação das empresas foi efetivamente regulamentada pelo Decreto 5.598, e então contava-se com somente 57 mil aprendizes no país. Com algumas instabilidades, sua abrangência manteve a tendência de expansão até atingir o pico de 404.207 aprendizes em 2014, que praticamente firmou sua taxa no patamar próximo ou acima de 400 mil usuários, com exceção do ano mais agudo da pandemia (2020) que provocou notoriamente uma queda acentuada, conforme gráfico abaixo:

Quadro 2 - Gráfico Aprendizes em números no Brasil - 2005 a 2021



Fonte: CRIANÇA LIVRE DO TRABALHO INFANTIL, 2018; VALOR ECONÔMICO, 2021; CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2022;⁸

⁸ BRANDÃO, Francisco. Deputados criticam MP e prometem entregar relatório do Estatuto do Aprendiz em junho. *Câmara dos Deputados*, 10 maio 2022. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/873751-deputados-criticam-mp-e-prometem-entregar-relatorio-do-estatuto-do-aprendiz-em-junho/>. Acesso em: 02 jan. 2022.

RIBEIRO, Mariana. Pandemia liquida 57 mil vagas de aprendiz em 2020. *Valor Econômico*, 27 jan. 2021. Disponível em: <https://valor.globo.com/brasil/noticia/2021/01/27/pandemia-liquida-57-mil-vagas-de-aprendiz-em-2020.ghtml>. Acesso em: 09 set. 2023.

TAU, Felipe. Suas. *Criança Livre do Trabalho Infantil*, 15 ago. 2018. Disponível em: <https://livredetrabalhoinfantil.org.br/conteudos-formativos/glossario/suas/>. Acesso em: 21 set. 2023.

Consoante o gráfico, embora tenha havido retorno ao índice anterior de mais de 400 mil aprendizes em 2021, detecta-se, de qualquer modo, que 50% das vagas para aprendizes no Brasil não são preenchidas, de acordo com a divulgação do site da Câmara dos Deputados (BRANDÃO, 2022) — muitas empresas optando por pagar multas a cumprir as cotas (NOBRE, 2022). Conforme Oliveira (2019), em veiculação da Agência Senado, se o piso mínimo de 5% da cota do PJA das empresas fosse totalmente cumprido, o Brasil poderia ter quase um milhão de aprendizes em atividade. Esse número poderia chegar a três milhões em caso de cumprimento do percentual máximo da cota de 15% (OLIVEIRA, 2019). Contudo, alcançou-se a marca de cerca de 460 mil jovens contratados em 2021 (BRANDÃO, 2022). Segundo o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), somente 14% dos aprendizes contratados são efetivados pelas suas respectivas empresas (BRANDÃO, 2022).

Ainda segundo a Agência Senado, o Brasil não alcança 1% no aproveitamento de sua população jovem para sua força de trabalho enquanto, segundo a Organização Mundial do Trabalho (OIT), a Suíça, a Austrália e a Alemanha têm cerca de 4% do seu contingente profissional formado por aprendizes (OLIVEIRA, 2019).

Conforme dados de 2019 do Governo Federal, 12% dos aprendizes são de famílias vinculadas ao Bolsa Família e 34% de famílias integrantes do Cadastro Único de Programas Sociais (“GOVERNO Federal lança medidas para impulsionar a inserção e a manutenção de mulheres e jovens no emprego”, 2022).

2.6 Itinerário da política da Aprendizagem no Brasil

Quadro 3 - Marcos legais da política da Aprendizagem no Brasil (continua)

| 1943 - 1988 - 1990 - 1993 - 1996 - 2000 - 2001 - 2003 - 2005 - 2011 - 2012 |
|--|
| 1943 - Consolidação das Leis do Trabalho (Decreto-lei 5.452) |
| 1988 - Constituição Federal (Capítulo VII - Artigo 227) |
| 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069) |
| 1993 - Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) (Lei nº 8.742) e Sistema Único de Assistência Social (SUAS) |
| 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394) |
| 2000 - Lei da Aprendizagem (Lei nº 10.097) |
| 2001 - Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) |
| 2003 - Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego para Jovens (PNPE) |
| 2005 - Decreto 5.598 |

Quadro 3 - Marcos legais da política da Aprendizagem no Brasil (conclusão)

2005 - Política Nacional da Juventude (PNJ)
 2005 - Secretaria Nacional de Juventude (SNJ)
 2005 - Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE)
 2005 - Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM)
 2011 - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC)
 2012 - Cadastro Nacional de Aprendizagem (CNAP)
 2012 - Catálogo Nacional de Programas de Aprendizagem Profissional (CONAP)

Fonte: A autora (2023)

O itinerário legal de aprimoramento das políticas da aprendizagem profissional de crianças, adolescentes e jovens é fundamentado por dois divisores: a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que por meio do artigo 227 incluiu a educação e a profissionalização dentre os seus direitos prioritários (vetando a contratação de menores de 14 anos que havia sido autorizada por um decreto-lei que reduziu para 12 anos o limite mínimo em 1967) (RODRIGUES, 2021) e o Estatuto da Criança e do Adolescente, aprovado pela Lei nº 8.069 (BRASIL, 1990), que determinou, por meio dos artigos 60 a 69, que aprendizes na faixa dos 14 aos 18 anos têm prioridade na contratação para aprendizagem profissional, respeitando os princípios da proteção integral à criança e ao adolescente (BRASIL, 2014).

Em 1996, com a promulgação da Lei nº 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação, o Programa de Aprendizagem passa a ser caracterizado, também, como formação técnico-profissional destinada à Formação Inicial e Continuada de trabalhadores (SENAC, 2015). Em seguida, no ano de 2001, foi criado o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), dispendo sobre o registro e a fiscalização das entidades sem fins lucrativos que tenham por objetivo a assistência ao adolescente e à educação profissional (SENAC, 2015). Em 2000, a Lei da Aprendizagem 10.097 alterou dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho (Decreto-lei 5.452/1943) e vetou o acesso de jovens com menos de 16 anos a qualquer outra forma de trabalho que não na condição de aprendiz (RODRIGUES, 2021).

Note-se que, em 1993, com a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), Lei nº 8.742, a assistência social foi alçada ao mesmo patamar dos direitos à saúde e à previdência social, conforme estabelecido pela Constituição de 1988, constituindo o tripé do sistema de seguridade social brasileiro. Esta lei prevê o Sistema Único de Assistência Social (SUAS) com a missão de prevenção de riscos sociais e pessoais, organizando os serviços de assistência social no país e articulando recursos da União, dos estados e dos municípios (TAU, 20115)

Em 2003, o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego para Jovens (PNPE), instituído pela Lei nº 10.748/2003 e atualizado pela Lei nº 10.940/2004, foi concebido para impulsionar a inserção e permanência de jovens de 16 a 24 anos em situação mais crítica de pobreza no mercado de trabalho corporativo em articulação com o programa de aprendizagem profissional (SENAC, 2015).

Em 2005, diversos marcos acontecem: finalmente a Lei 10.097/2000 foi regulamentada pelo Decreto 5.598, de 01 de dezembro de 2005, que estabeleceu a cota de 5% a 15% do quadro de pessoal das empresas, em atividades compatíveis com a formação profissional, para a contratação de aprendizes; foi instituída a Política Nacional da Juventude (PNJ) e criada a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) para promover pesquisas sobre a juventude brasileira e consolidar políticas; foi composto o Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE), formado por representantes do poder público e da sociedade civil para desenvolver estudos e propor diretrizes voltadas para as políticas públicas de juventude e o intercâmbio entre as organizações juvenis nacionais e internacionais; e, finalmente, foi implantado o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), um programa destinado a jovens com 18 a 29 anos residentes em áreas urbanas ou no campo com o objetivo de reintegrá-los ao processo educacional (NUNES; FERNANDEZ, 2015).

Em 2011, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) foi instituído pela Lei nº 12.513/2011 com a finalidade de ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira, articulado ao Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), nos termos da Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008 (BRASIL, 2014).

No ano de 2012, foram criados o Cadastro Nacional de Aprendizagem (CNAP) das entidades qualificadoras habilitadas e o Catálogo Nacional de Programas de Aprendizagem Profissional (CONAP), estabelecendo Referenciais de Qualidade para Desenvolvimento e Validação dos Cursos de Aprendizagem à Distância. O CONAP tem papel de orientação e direcionamento para a elaboração dos programas de aprendizagem profissional pelas entidades formadoras (SENAC, 2015).

O Ministério do Trabalho e Emprego é o órgão fiscalizador da aplicação da Lei da Aprendizagem por meio da atuação dos Auditores-Fiscais do Trabalho (SINAIT, 2019), com a cooperação do Judiciário, do Ministério Público e dos Conselhos Tutelares no caso de jovens entre 14 e 18 anos, conforme determinação do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990). As empresas notificadas devem apresentar, por meio eletrônico, documentos que

comprovem a efetiva contratação de aprendizes, ocorrendo a sua posterior confrontação com dados do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE). Detectadas irregularidades após inspeções, ocorrem autuações com concessão de prazo para adequação às normas. As empresas reincidentes sofrem punições por meio de Termo de Ajuste de Conduta ou Ação Civil Pública (TAU; RODRIGUES, 2017).

2.7 Um programa sob ataque: A MP 1116 e o Decreto 11061

As duas regulações interpostas pelo poder executivo que intervieram no PJA, modificando suas cláusulas, foram publicadas no dia 05 de maio de 2022 no Diário Oficial. Medidas provisórias e decretos executivos ou presidenciais são ferramentas exclusivas do presidente da República. A primeira é utilizada para criar ou alterar leis em caráter de urgência e o segundo configura-se num ato administrativo com finalidade de regulamentar uma lei que já existe, fornecendo mais detalhes sobre a norma (MORAES, 2019). As medidas provisórias passam a valer imediatamente assim que publicadas, mas precisam ser apreciadas pela Câmara e pelo Senado no prazo de 60 dias, prorrogáveis por mais 60 dias, passando a vigorar como leis ordinárias caso aprovadas em todas ou parte de suas cláusulas. Já os decretos podem sofrer vetos em parte ou todas as suas cláusulas pelo Supremo Tribunal Federal ou pelo Congresso Nacional se for considerado inconstitucional.

Ambas as medidas jurídicas aqui abordadas impuseram uma série de mudanças às regulamentações da Lei da Aprendizagem. A MP1.116 (BRASIL, 2022) determinando, por exemplo, que cada aprendiz em situação de vulnerabilidade contratado pelas empresas contasse em dobro na cota da aplicação da Lei. São considerados em situação de vulnerabilidade, segundo a MP1.116 (BRASIL, 2022), os aprendizes que: “I - sejam egressos do sistema socioeducativo ou estejam em cumprimento de medidas socioeducativas; II - estejam em cumprimento de pena no sistema prisional; III - integrem famílias que recebam benefícios financeiros de que trata a Lei nº 14.284, de 29 de dezembro de 2021, e de outros que venham a substituí-los; IV - estejam em regime de acolhimento institucional; V - sejam protegidos no âmbito do Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte, instituído pelo art. 109 do Decreto nº 9.579, de 22 de novembro de 2018; VI - sejam egressos do trabalho infantil; VII - sejam pessoas com deficiência”.

Além disso, a MP estendia a idade máxima de contratação de 24 para 29 anos para essa mesma categoria de pessoas, e o Decreto 11061 (BRASIL, 2022) estipulava a nova duração do contrato de trabalho de aprendizes de todas as categorias de (até) dois para (até) três anos — podendo se estender para até quatro anos (na mesma empresa ou não) sob certas condições —, e para os aprendizes em situação de vulnerabilidade. O Decreto também estabelecia, dentre outras mudanças no cálculo da cota, que ex-aprendizes contratados por prazo indeterminado por suas empresas, findo o contrato de aprendizagem, continuassem contando no seu cálculo de cotas para aprendizes por 12 meses.

No quesito infracional e de fiscalização, a MP instituiu a suspensão de autuações e multas pelo não cumprimento da cota de aprendizagem profissional, e reduziu em 50% o valor das multas decorrentes de processo administrativo trabalhista lavrado anteriormente à adesão ao projeto de indulto fixado pela MP — elevando-o em três vezes na hipótese de descumprimento do termo de compromisso de regularização (BRASIL, 2022).

Somando-se às duas normas, transcorreu posteriormente também a Lei nº 14.442 (BRASIL, 2022), sancionada pelo Presidente da República no dia 02 de setembro de 2022 (e publicada no Diário Oficial no dia 05 de setembro de 2022), que gerou novas regulamentações no teletrabalho, estendendo esta modalidade para os aprendizes — o que descaracteriza a proposta da vivência da Aprendizagem no âmbito físico e na realidade concreta do cotidiano de trabalho das empresas junto aos seus demais funcionários.

As medidas de maio de 2022 foram consideradas retrocesso e ameaça pelas entidades formadoras, que se uniram em prol da sua anulação na campanha #nenhumaprendizamenos (CIEE, 2022), protagonizando uma Marcha em Defesa da Aprendizagem Profissional no dia 16 de maio de 2022 em várias cidades do Brasil (“REDE CIDADÃ participa da Marcha em Defesa da Aprendizagem Profissional”, 2022); e pelas coordenações dos auditores fiscais do trabalho dos 27 estados da federação, que entregaram seus cargos após a instituição da MP e do Decreto (SAKAMOTO, 2022). As mudanças impostas pelas normas teriam potencial de reduzir em até 50% a cota de aprendizagem profissional, conforme Sakamoto (2022).

Ademais, essas iniciativas impetradas pelo governo poderiam gerar distorção da finalidade das ações afirmativas, já que o aprendiz em situação de vulnerabilidade social passaria a contar por dois no cálculo das cotas das empresas. Ou seja, ao invés de ampliá-las ou ampliar as vagas destinadas a ações afirmativas, propôs-se contar o aprendiz vulnerável como se ele valesse por dois trabalhadores, portanto, como se ele ocupasse e “roubasse” vagas de outros candidatos. Dessa forma, correndo-se o risco de dicotomizar o debate sobre o assunto —

assim como vem acontecendo com tantos outros temas nos quais as discussões encontram-se polarizadas no país.

Em publicação da Câmara dos Deputados, o Presidente da Fundação Movimento Universitário de Desenvolvimento Econômico e Social, Cleto de Assis (ASSIS *apud* SOUZA, 2022), afirma que a contagem em dobro não obedece ao “princípio da proporcionalidade e inclui viés discriminatório, como se a admissão desses jovens constituísse para o empregador ônus ou encargo adicional quando comparado à contratação de outros jovens”. Além disso, como observa o Procurador do Ministério Público do Trabalho do Ceará, Antonio Lima (LIMA *apud* SOUZA, 2022), na mesma veiculação do órgão legislativo, “é como se a pessoa pobre fosse um peso e, ao ser contratada, a empresa merecesse ser beneficiada com a redução da sua cota pela metade”.

Em nota pública, o Sindicato Nacional dos Auditores Fiscais do Trabalho (SINAIT) afirmou que a MP e o Decreto modificam significativamente a CLT e a regulamentação infralegal da aprendizagem profissional, podendo ser classificados como mais uma reforma trabalhista, ressaltando ainda que os textos foram elaborados sem a participação dos Auditores Fiscais do Trabalho (MACHADO, 2022). Para defensores do Estatuto do Aprendiz, proposto pelo Projeto de Lei 6461/19, e que tramita em comissão especial do Congresso Nacional instalada em dezembro de 2021, há expectativa de que este tenha capacidade de instaurar um marco legal e um arcabouço jurídico que possam simplificar, objetivar e estimular que mais empresas contratem aprendizes, inclusive as micro e pequenas empresas — com isso, atingindo a meta de um milhão de aprendizes contratados ao ano (NOBRE, 2022), e consequentemente protegendo o PJA de tentativas de ataque e descaracterização de suas acepções fundamentais, como as ocorridas.

Para os críticos deste mesmo Estatuto em fase de tramitação, como Rossieli Soares, ex-ministro da Educação em 2018, e Daniel Barros, ex-subsecretário de Ensino Técnico do estado de São Paulo, será problemático caso as cotas continuem a atender adolescentes de 14 a 18 anos prioritariamente: “Isso vai incentivar o trabalho infantil, desestimular alunos do ensino médio a frequentar escolas de tempo integral e técnico e não vai ajudar na efetivação do jovem nas empresas depois” (SOARES; BARROS, 2022). Para eles, o Brasil está na direção contrária dos exemplos mundiais mais bem-sucedidos de programas de aprendizagem, como o do Reino Unido, onde 93% dos aprendizes são efetivados. “A métrica principal precisa ser a empregabilidade” (SOARES; BARROS, 2022). Além disso, os críticos ressaltam que o estatuto em análise erra ao restringir a realização dos cursos de qualificação a entidades

habilitadas para tal, não prevendo dispositivos para avaliação permanente da formação prestada por essas instituições e excluindo as escolas técnicas privadas do rol de organizações que podem fazer Aprendizagem.

Já o Ministério Público do Trabalho (MPT), por meio da Coordenadoria Nacional de Combate à Exploração do Trabalho da Criança e do Adolescente (COORDINFÂNCIA), apresentou um parecer à comissão especial da Câmara dos Deputados alertando sobre os riscos que a instituição do próprio Estatuto do Aprendiz pode gerar à aprendizagem profissional, ressaltando inclusive seus pontos coincidentes com as propostas de alteração da Aprendizagem inseridas na MP 1116 e no Decreto 11.061(RIBEIRO, 2022).

Em emendas supressivas (instrumentos que propõem a retirada de partes de uma proposição) à MP 1116, os senadores Paulo Paim (BRASIL, 2022) e Paulo Rocha (BRASIL, 2022) citam a proporção desmedida das propostas de mudança da Lei da Aprendizagem em prejuízo das vagas do PJA e dos interesses dos jovens do país. Paulo Rocha, que propôs a retirada dos artigos 25, 26 e 27, sinalizou, inclusive, os apelos dos entes públicos e da sociedade civil organizada para a rejeição da norma, como o SINAIT, a Federação Brasileira de Associações Socioeducacionais de Adolescentes (FEBRAEDA) e o Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE). O senador acrescentou que as previsões de suspensão e redução de multa são precedentes perigosos para o descumprimento da cota. Já Paulo Paim, que requereu a retirada do Capítulo VII e dos artigos 30 e 31, argumentou que os normativos publicados promoveram uma “nova reforma trabalhista sobre cotas de aprendizagem” (BRASIL, 2022), uma vez que houve alteração de mais de 86% dos artigos da Lei da Aprendizagem e de mais de 64% dos artigos do Decreto nº 9.579, de 22 de novembro de 2018, que a regulamentava na época.

Assim, a pressão da sociedade civil organizada e os desdobramentos legislativos suspenderam os efeitos da MP 1116 em suas cláusulas concernentes à Lei da Aprendizagem após 120 dias de sua promulgação; e do Decreto 11061, substituído pelo Decreto 11.479 em 6 de abril de 2023. Os instrumentos jurídicos interpostos, sob a roupagem e a justificativa de priorizar os jovens em situação de vulnerabilidade e diminuir os ônus do empresariado para aparentemente incentivá-lo a contratar aprendizes, não passaram despercebidos e foram imediatamente rechaçados pela sociedade.

Os achados demonstraram, portanto, a inclinação do Parlamento, da administração e da opinião pública de que se mantenha e fortaleça a política em questão, evidenciando-se, assim, a importância do freio legislativo e da sociedade civil organizada para o rechaço de atos

executivos unilaterais de descaracterização e desarranjo das conquistas de políticas sociais fundamentais. Ambas as medidas legais, contudo, geraram impactos no cumprimento das cotas e insegurança jurídica enquanto vigentes. Gerando sobressaltos e impermanências, essas investidas prejudicam o andamento e a continuidade desta política social, vitais para seu fortalecimento progressivo, sua divulgação mais ampla na sociedade e a sua defesa por parte da própria.

3 REVISÃO DE LITERATURA

3.1 O Programa Jovem Aprendiz

O levantamento bibliográfico sobre o PJA foi realizado nas plataformas *Scientific Electronic Library Online* (sciELO), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (ANPAD), Redalyc, Portal de Periódicos (CAPES) e *Scientific Periodicals Electronic Library* (SPELL) e Google Acadêmico. Os principais temas pesquisados foram: jovem aprendiz, Programa Jovem Aprendiz, Lei da Aprendizagem, programa de aprendizagem, pandemia, covid-19.

O resultado da pesquisa apontou majoritariamente para artigos sobre: As percepções do aprendiz sobre o PJA, como os trabalhos de Pessoa *et al.* (2014); Amazarray *et al.* (2009); Villar e Mourão (2018); a contribuição do Programa para o aumento da empregabilidade dos egressos (FRAGA; SILVA, 2016; VILLAR; MOURÃO, 2018); a autoformação do jovem trabalhador (AQUINO, 2018); e o alcance do PJA enquanto política pública (PESSOA; ALBERTO, 2015; VILLAR; MOURÃO, 2018; JURASZEK; GUMBOWSKY, 2020).

De modo geral, os artigos pesquisados indicam que o Programa Jovem Aprendiz produz ganhos positivos, essencialmente relacionados a mudanças comportamentais, como amadurecimento e responsabilização, e contribuição para o aumento da empregabilidade (FRAGA; SILVA, 2016; VILLAR; MOURÃO, 2018), mas necessita de ampla reflexão e aperfeiçoamentos. Falta informação e conscientização à sociedade. Muitas empresas não contratam principiantes por iniciativa própria ou o fazem somente por força da Lei — sem se engajar em seu propósito (JURASZEK; GUMBOWSKY, 2020), pois não reconhecem como seu papel empreender esforços em prol de um programa da qualificação profissional de jovens, visto que deverá dedicar parte da sua força de trabalho para treinar uma pessoa, muitas vezes sem experiência prévia, e que foi incluída com o objetivo de aprender. Assim, em sua maioria, as empresas priorizam que suas vagas sejam preenchidas por trabalhadores qualificados e experientes e reservam as vagas de trabalho monótono e repetitivo para os aprendizes (COSTA; PAIVA, 2021). Dessa forma, elas não participam de um pacto comum de fomentar a empregabilidade, a qualificação e a inserção escolar dos jovens (FRAGA; SILVA, 2016), e

indiretamente colaboram para recrudescer as estatísticas de desemprego e precarização do trabalho nesta faixa da população.

Quanto às profissões e qualificações abrangidas, comércio e serviços estão entre os setores que mais empregam aprendizes no Brasil, com cerca de 70% das contratações (TAU; RODRIGUES, 2017). Porém, entidades como a Federação do Setor de Comércio, Serviços e Turismo do Estado de São Paulo (FECOMERCIO-SP) criticam o excesso de burocracia para contratar e a falta de flexibilidade para demitir o aprendiz como entraves ao cumprimento da cota (TAU; RODRIGUES, 2017).

Quanto ao legado perene do PJA, Villar e Mourão (2018) apuraram ocorrer uma maior percepção de empregabilidade em participantes do Programa em relação ao grupo de controle após os seis primeiros meses de sua inserção, porém Fraga e Silva (2016) ressaltam que esta não é garantia de contribuição significativa para uma maior empregabilidade futura, dado que não há nenhum tipo de planejamento governamental complementar para acompanhamento do egresso do Programa. Bem como a oferta de mão-de-obra qualificada não acompanha necessariamente o ritmo de sua demanda (PESSOA *et al.*, 2014).

Já quanto ao ingresso no PJA, este inevitavelmente pode gerar exclusão, já que ele não contempla cotas raciais e os candidatos mais preparados e instruídos tendem a se sobressair em processos seletivos (FRAGA; SILVA, 2016; COSTA; PAIVA, 2021); enquanto os jovens mais desfavorecidos tendem a incorrer em dificuldades de acesso à escola e gravidez precoce com maior frequência, conforme o IBGE (2021).

Além disso, os empregadores veem como positiva a conclusão de um curso de formação profissional nas instituições qualificadoras do PJA, pois isso demonstra que houve um esforço extra e uma formação diferenciada por parte do candidato, legitimando o discurso da meritocracia (PESSOA, 2014). Assim, a tendência é que os jovens selecionados se sintam particularmente privilegiados e gratos por terem sido escolhidos e pela oportunidade que estão trilhando, como se lhes tivesse sido prestado um favor, conforme apontam Fraga e Silva (2016); Pessoa *et al.* (2014) e Villar e Mourão (2018). Autoras como Pessoa e Alberto (2015, p. 9) nomearam essa percepção de privilégio e gratificação pelo exercício de seus direitos de “direito como dever”, o que gera tendência à obediência e aquiescência às regras. Em acréscimo, constata-se nos aprendizes pesquisados a tentativa de aderir aos considerados bons comportamentos no ambiente corporativo para evitar a demissão e garantir a empregabilidade futura (PESSOA, *et al.*, 2014), transformando a si mesmos para se adequarem às normas e anseios expressos pelas empresas e instituições qualificadoras (AQUINO, 2018).

De forma contrastante, cabe observar quais são os fatores que levam os aprendizes a pensar em evadir do PJA — como poucos ganhos financeiros, dificuldade de transporte e de compatibilização de horários, mudança de área de trabalho, insatisfação, pressões no trabalho e problemas familiares, nesta ordem, conforme apuração de Freitas e Oliveira (2012) — ou de fato evadi-lo por “envolvimento com drogas, faltas excessivas, dificuldades escolares, gravidez, problemas familiares” (FRAGA e SILVA; 2016, p. 6) e “falta de interesse, foco nos estudos, gravidez precoce, má conduta etc.” (FRAGA e SILVA; 2016, p. 7). Estas apurações podem corroborar a perspectiva mencionada sobre a face exclusivista e meritocrática do Programa, já que, como dito, os aprendizes menos favorecidos ou em situação de vulnerabilidade tendem a incorrer em dificuldades de acesso e exercício de seus direitos, dentre os quais a educação plena. Segundo Juraszek e Gumbowsky (2020, p. 377) “a segurança do direito à educação [...] é condição imprescindível à garantia de outros direitos”, sendo necessário ingressar e permanecer na escola “durante tempo suficiente e capaz de cumprir a formação adequada à cidadania e, ainda, garantir uma oportunidade de ingressar no mercado de trabalho de forma protegida” (JURASZEK; GUMBOWSKY, 2020, p. 377).

A esse respeito, é notório para a maior parte dos estudiosos que este é um programa voltado para o suprimento financeiro e de formação dos jovens pobres como forma de acesso à garantia de direitos. Para eles, o trabalho nessa fase da vida é comumente visto como dignificante por excelência (AMAZARRAY *et al.*, 2009) e uma solução, por ser aliviador da pobreza, disciplinador (para fins de produtividade e convívio social no trabalho) e emancipador. Em muitos casos, ele entra como determinante numa fase importante de formação da identidade: “alguns jovens constroem toda sua identidade no fim da sociedade do trabalho e consideram este como um meio que dispõem para manter sua dignidade” (FRAGA; SILVA, 2016, p. 3). Frequentemente, encara-se como normal, necessária e moralizante a antecipação da transição para a idade adulta nas classes pobres — corroborando para a estigmatização destes jovens como mais propensos aos comportamentos antissociais, segundo Freitas e Oliveira (2012).

Silva Júnior e Mayorga (2022) traçam, no artigo “Jovem Nem Nem: Questionamentos a partir de Pesquisas sobre Juventude e Experiências de Jovens Pobres” (ver capítulo “Dados da inserção laboral da juventude brasileira” no Referencial Teórico) um panorama sobre a chamada juventude nem nem (nem trabalha, nem estuda), cujas estatísticas, intrinsecamente controversas, frequentemente abordadas com espetacularização pelos veículos midiáticos, segundo eles, reforçam constantemente as produções estigmatizantes que associam jovens pobres à violência e à criminalidade como problema social. Essa perspectiva antagoniza-se com

a abordagem interseccional, que analisa o entrecruzamento de categorias como racismo, violência de gênero, preconceito contra origem, entre outros, como produtor de opressões e oportunidades desiguais no tecido social (AKOTIRENE, 2019).

Sobre as políticas públicas de inclusão social por meio de ações de qualificação e profissionalização, como o PJA, Silva Júnior e Mayorga (2022) apontam que os jovens reconhecem a sua importância, mas também constatam que estas não cumprem plenamente seu objetivo “pela precariedade da formação, pela reprodução de trajetórias profissionais desvalorizadas socialmente ou pelos impasses colocados pelo mundo do trabalho, que repele os/as jovens a partir dos preconceitos contra o/a jovem preto/a, pobre, periférico/a” (SILVA JÚNIOR; MAYORGA, 2022, p. 657).

Já nas classes brancas privilegiadas prescinde-se majoritariamente da hipótese do trabalho como necessidade dignificante e opta-se pelo prolongamento da escolarização (PESSOA *et al.*, 2014) como preparação para a incorporação de funções desafiadoras, a criatividade e o arrojo das iniciativas, enquanto, por outro lado, como dito, cultiva-se a submissão e a aquiescência dos jovens pobres (PESSOA *et al.*, 2014). Portanto, as concepções e referenciais de adolescência e juventude são totalmente diferentes entre as classes, da mesma forma que o são seus acessos e recursos disponíveis, indo ao encontro do que muitos autores sustentam: tratam-se de “juventudes”, no plural, porque são múltiplas (GOHN, 2013).

Assim, os jovens desfavorecidos tendem a superestimar a vaga de emprego conquistada, que os fazem participar de forma imediata da vida produtiva, colaborar com a renda familiar e aceder ao consumo. A carteira assinada e a primeira experiência no currículo são objetos almejados, assim como o porvir e o futuro emprego são categorias abstratas também permanentemente almejadas (PESSOA; ALBERTO, 2015; VILLAR; MOURÃO, 2018).

Soma-se a isso o fato dos aprendizes, não obstante as positivities reconhecidas, frequentemente relatarem frustração com os cursos oferecidos pelas instituições formadoras. Eles costumam ter expectativa de que eles os atendessem mais em seus conteúdos e na sua abordagem, aproximando-se das demandas e necessidades técnicas concretas do seu dia a dia de trabalho (VILLAR; MOURÃO, 2018; PESSOA; ALBERTO, 2015; PESSOA *et al.*, 2014; FREITAS; OLIVEIRA, 2012; AMAZARRAY *et al.*, 2009). Os alunos também relatam o mesmo muitas vezes em relação às suas escolas regulares: elas seriam distantes e insensíveis à sua realidade concreta (FREITAS; OLIVEIRA, 2012).

Diante desse panorama traçado, alguns questionamentos se fazem pertinentes em relação às políticas que regulamentam o trabalho na adolescência e na juventude: Em certa

medida, o PJA legitima o desinvestimento estatal em educação ao transferir parte da responsabilidade por esta para os empresários, as instituições formadoras e os próprios jovens (por meio do incentivo à construção da sua empregabilidade e empreendedorismo *de si e por si próprio*)? Como política pública, regulações como o PJA oportunizam o aprimoramento do trabalhador de forma suficiente ou isentam o Estado cada vez mais de investir na proteção social deste? (PESSOA; ALBERTO, 2015). Legitimar o trabalho juvenil é, de certo modo, desencorajar a imersão nos estudos devido à sobrecarga de atividades e exigências impostas? Até que ponto exalta-se em demasia os pontos positivos do trabalho na juventude em detrimento das possibilidades de adoecimento do jovem trabalhador? Alçar somente o trabalho jovem à condição de trabalho protegido estabelece a não proteção do trabalhador como condição de normalidade (AMAZARRAY *et al.*, 2009), enfraquecendo as lutas por garantias de direitos? Corre-se o risco de expor ainda mais o jovem à exploração laboral e à reprodução social da pobreza? O PJA de certa forma reproduz as origens históricas de “alívio da pobreza e controle da violência” (FRAGA; SILVA, 2016, p. 2) que as igrejas e casas filantrópicas exerciam no passado com os jovens em risco social?

A ancoragem das políticas distributivas no desenvolvimento econômico, e não na educação, deflagra sociedades não desenvolvidas em termos políticos, nas quais não prevalece a sua verdadeira riqueza: a produção cultural e simbólica adquirida coletivamente, conforme Juraszek e Gumbowsky (2020) salientam. Assim, é possível conjecturar que num país em desenvolvimento de dimensões continentais como o Brasil, com assimetrias no crescimento, na industrialização regional e na adesão do empresariado e da classe política aos programas sociais, a aplicação e a abrangência de uma política como a Lei da Aprendizagem, embora impacte positivamente numa parcela razoável de sujeitos (e suas famílias), tende a ser restringida, assimétrica e oscilar em seu alcance (por estar também atrelada aos índices de crescimento e declínio econômico).

3.2 A educação na atualidade midiática digital

Segundo o livro “História das ideias pedagógicas”, de Moacir Gadotti (1993), a engrenagem escolar sempre esteve submetida ao jugo conjuntural da alternância de poder pelas classes oligárquicas e à mercê de suas necessidades de formação de mentalidades, de mão-de-

obra e da disseminação de mecanismos de controle para formar novos controladores ou para apaziguar e submeter os controlados. No Brasil colonizado e escravagista, as congregações cristãs, especialmente a dos tradicionalistas jesuítas, incumbiram-se da dizimação dos elementos culturais dos nativos e escravos (inclusive de suas línguas maternas, impondo a catequização e o português como língua oficial).

Ao longo do tempo, o conteúdo e o currículo das ciências naturais foram adentrando o sistema escolar e ocupando os lugares que antes eram reservados às lições retóricas, eruditas, filosóficas, linguísticas e teológicas. Com o ideal de ordenamento, da “ordem e progresso” de todas as coisas, a ciência positiva passou a ocupar de forma praticamente mítica a lacuna simbólica legada pela Igreja Cristã, firmando as vigas do pensamento liberal conservador da burguesia emergente — que ainda hoje se utiliza da lógica ordenadora da educação como um fato social necessário para moldar os homens; do valor utilitário desta para manter a ordem do indivíduo, da família e da sociedade; e da meritocracia para justificar a riqueza e a ascensão de uns sobre outros (GADOTTI, 1993).

O movimento iluminista, no século XVIII, sedimentou o ideal de universalização de escolas laicas e públicas, propondo como solução para a sua continuidade a obrigatoriedade. Contudo, a luta pela universalização da educação recai frequentemente no contexto de dominação subliminar e de reprodução retroalimentar dos valores burgueses individualistas e competitivos, que embasa a necessidade de qualificação profissional técnica das classes trabalhadoras e, retroativamente, justifica as distinções intrínsecas entre os indivíduos e suas posições diferenciadas meritórias na sociedade. Cabe ressaltar que esse fluxo histórico aqui mencionado deve ser sempre compreendido de forma reflexa e inacabada, já que, por exemplo, as religiões ainda ditam costumes e proibições em estados laicos e as classes trabalhadoras se empenham na luta pelo acesso básico à educação, sendo muitas vezes excluídas do aparelho escolar muito cedo, como no Brasil (GADOTTI, 1993).

O ideal positivista e sanitarista forjou também a herança da psicologia como disciplina científica e sua ancoragem no modelo paradigmático epistêmico norte-centrado, gerando classificações sistemáticas e práticas de ajustamento que se interseccionam com o aparato normalizador escolar, conforme Moreira (2021). Atendendo aos ideais liberais de ordenamento, a psicologia se aproxima do modelo alienador de educação bancária alarmado por Freire (2005; 2014) (autor sobre o qual aprofundaremos no próximo capítulo: “Paulo Freire: um inovador da educação”). A partir dos anos 60, esse cenário começa a mudar, a consciência crítica da psicologia social a submergir, aterrando-a nas suas realidades locais e concretas e, conseqüentemente, nas práticas libertadoras e decolonizadoras (MOREIRA, 2021).

Hoje, também em direção oposta ao modelo piramidal hierárquico e sucessivo de transmissão do conhecimento e do saber (antes de posse da escola, da família, da Igreja e da ciência, como dito), a *Web* e as redes sociais são produzidas por uma dinâmica de trocas e fluxos de informação forjada por conexões que se fazem e desfazem ininterruptamente de forma imprevisível, horizontal, descentralizada, móvel, de acordo com Viviane Mosé (2018).

Contudo, segundo a autora, ao mesmo tempo que as tecnologias digitais promovem a simultaneidade, a multiplicidade, a pluralidade para a conexão da sociedade em rede de forma jamais vista, ampliando o acesso ao conhecimento, ocorre paralelamente a oportunização para a sofisticação dos sistemas discursivos de controle social. A promoção de vendas ao mercado consumidor, que antes se circunscrevia minimamente ao âmbito da publicidade profissional nas mídias impressas e televisivas, hoje se expande para todas as esferas e possibilidades, da venda de um travesseiro a uma síndrome mental, gerando um mercado múltiplo e pungente de produtos e serviços que geram práticas de cerceamento e controle dos corpos, impelem à mercantilização e à objetificação das relações. Para os autores Faustino e Lippold (2022, p. 63-64), “trata-se de uma verdadeira acumulação primitiva digital. [...] Um largo passo, aparentemente sem volta, em direção a uma ciborguização cada vez mais profunda da nossa experiência e senso de realidade”.

Dessa forma, embora tenha havido de forma inegável uma ampliação de acesso ao conhecimento, a promessa de democratização deste por meio da internet foi colonizada, monetarizada e mercantilizada, segundo Faustino e Lippold (2022, p.72): “dando lugar a um crepúsculo da liberdade na rede ao subsumir-se na plataformação da vida [...] a transformação da experiência de vida e da expertise dos trabalhadores em código binário”. Os produtos digitais geram também suscetibilidade à produção instantânea e ininterrupta de notícias falsas: máquinas creditadas e alimentadas sem equívoco pelos sujeitos, que se tornam soldados voluntários da guerra de informação em curso. Afirmções infundadas, não comprovadas e até mesmo criminosas ganham status de verdade e prerrogativas de poder que ameaçam verdadeiramente as democracias e as pactuações sociais.

Para Mosé (2018, p. 90), “entender estas novas correlações de forças é o modo mais eficiente de fazer política hoje, porque implica conhecer os novos espaços de atuação e ocupá-los.”. De forma correspondente, Bruno Latour (2012, p. 353) sugere que “hoje temos que rever nossa constituição e ampliar o repertório de vínculos e associações para além do que as explicações sociais oferecem”. Segundo ele, em toda parte se “exibem fenômenos que temos de considerar *novamente intrigantes*, se quisermos entender os tipos de entidades com as quais os coletivos podem ser moldados no futuro” (LATOUR, 2012, p. 353, grifo do autor).

A interposição da pandemia da covid-19, com sua imposição de distanciamento social, mais ou menos severa durante sua vigência dependendo das estatísticas de infectados, incrementou a extração de dados, e a sua disputa (FAUSTINO; LIPPOLD, 2022), bem como a ideologia de uma “educação para um mundo em mudança” (FERNANDES, 2020, p. 29 *apud* FRIGOTTO, 2021, p. 642). A chamada sociedade do conhecimento, na qual a microeletrônica e o ensino remoto ganham cada vez mais papel, gera a falsa tese desta ser uma promissora possibilidade de resolução do déficit educacional, segundo Frigotto (2021). No caso, esta seria uma tese falsa, de acordo com o autor, porque, sob diversas denominações — “protagonismo juvenil, autonomia para a escolha e, a mais apelativa, o do jovem ou *aluno digital*” (FRIGOTTO, 2021, p. 643, grifo do autor) —, a educação para um mundo em mudança enfraquece a relação professor e aluno, impulsiona o fetichismo da tecnologia e mascara as relações e conflitos sociais, segundo Frigotto (2021). A “sociedade do conhecimento” e a “educação para um mundo em mudança” seriam, portanto, de acordo com essa visão, modelos educativos padronizados, que concebem os educandos como depositários de conteúdos e técnicas, regidos por relações superficiais e apaziguadoras, quando existentes, sem capacidade de estímulo ao pensamento crítico propulsor de transformações sociais, conforme veremos no capítulo a seguir “Paulo Freire: um inovador da educação”.

3.3 Paulo Freire: um inovador da educação

O filósofo e educador Paulo Freire é referência constante no Brasil e no mundo no que compete à educação popular, às organizações e movimentos sociais. Para Freire, as salas de aula devem ser verdadeiros espaços de autonomia e de profundas relações entre professor e aluno. A essência da verdadeira educação encontra-se na comunicação entre o aluno e o professor. Segundo ele, todas as ações do educador são éticas e devem ser permeadas por suas emoções sinceras, devidamente trabalhadas na busca de seu autoconhecimento e de seu aprimoramento constante (FREIRE, 1996).

A pronúncia do mundo só pode se dar entre os homens em diálogo, que tem o amor como fundante. Freire preconiza a vivência do amor como ato de coragem e de criação, na qual o diálogo profundo gera novos significados e a vontade de prosseguir com mais diálogos — e com os engajamentos e as lutas que estes desencadeiam num círculo virtuoso, sua própria força

motriz. A relação amorosa com o mundo e com os outros é a condição para que a confiança possa se instaurar no mundo, tornando-o menos assustador (FREIRE, 2005).

O educador deve buscar sempre a ambientação empática com o contexto de seus educandos, empreendendo pesquisas participantes para que os temas e as palavras geradoras do processo educativo e da consciência crítica surjam. A pergunta acerca do que o professor e o aluno vão dialogar é crucial. Os simples “depósitos” de conteúdos nos alunos pressupõem um ser humano descontextualizado de seu tempo histórico e das condições em que vive, pressupõe um ser humano que permanece temeroso e apequenado diante da grandiosidade e da potência de engajamento e de luta que pode emana da sua conscientização crítica. Um dos grandes legados de Freire é a libertação de ambos, educadores e educandos, como aprendizes, sujeitos e partícipes da história (FREIRE, 2005).

As técnicas, na concepção freireana, são menos importantes do que ele chamou de “substantividade” (FREIRE, 2014, pg. 87) do processo educativo. E devem estar contextualizadas na realidade histórica e intrínseca educador/educando. A mencionada substantividade fez Freire, no decorrer de sua experiência, silenciar-se para aprender a ouvir o silêncio de seus alunos em contextos de opressão. Este silêncio é de extrema importância porque permite, digamos, o intervalo de vivência de cada um. O educador deve dar-se tempo para encontrar o seu silêncio interno — e encontrar-se no seu silêncio interno — de modo a permitir a vivência de silêncio do outro, que necessariamente o ensinará a falar corajosamente de si e do lugar histórico e contextual de onde fala (FREIRE, 2014).

Segundo Kohan (2019), para Freire “a igualdade é uma condição política da diferença [...]. Para o educador ou educadora, há uma exigência política de igualdade: ninguém acima, ninguém abaixo” (KOHAN, 2019, p. 5-6). O verdadeiro diálogo só pode ocorrer entre iguais. A necessidade de postular a igualdade nasce justamente da constatação da diferença, e da necessidade de que não se tolere a desigualdade. Porque somos diferentes, devemos perseguir a igualdade de direitos e o direito à vida, em sua acepção plena. Não permitindo que as diferenças estabeleçam, justamente, as desigualdades. Pois a diferença não se opõe à desigualdade, pelo contrário, ela potencializa a relação dialógica profunda que enseja a busca por igualdade. Por isso, não podem haver vidas superiores e vidas inferiores, porque nesta formulação está embutida a repreensão, a submissão, a inferiorização, a mortificação, não uma educação libertadora (KOHAN, 2019).

A educação bancária (que opera de acordo com a lógica mercadológica depositária de conteúdos), denunciada por Freire (2005; 2014), não possibilita a ação e a reflexão sobre o

mundo entre homens. É uma relação de consumo, esvaziada de sentido, hierarquizada e inferiorizante. Ela está a serviço do instrumentalismo da lógica capitalista e da ideologia neoliberal dominante que nos aliena e nos anestesia para aberrações como a *regulação* do mercado, a *ética* do consumo, a ganância e a pobreza majoritária (FREIRE, 2005; 2014). Justamente sob esse alheamento, diligenciam-se os mecanismos propulsores e propagadores da desigualdade econômica e da iniquidade de direitos sociais.

As imposições mercadológicas reprimem e estagnam o exercício da cidadania crítica e agente em favor da primazia da eficácia técnica, seja a do estudante ou a do trabalhador (FREIRE, 1996). Quando o conhecimento do mundo é desmantelado pelo pragmatismo, a ética humana fica sem lugar e, por conseguinte, a desesperança e o medo vencem a crença e a ação transformadoras. Os tentáculos da tentativa de neutralidade buscam gerar sujeitos neutros, apolíticos, omissos e apáticos, até sobre suas próprias decisões (FREIRE, 1996). A educação é um projeto eminentemente humano, que inscreve o sujeito na sua história própria e no seu tempo histórico, projeto este que não pode ser intrinsecamente neutro (FREIRE, 1996).

O educador democrático busca ser formador de seres humanos integrais engajados em sua realidade histórica, não um operário da fabricação em série de seres humanos compartimentados (FREIRE, 2014). A criatividade e a coragem são, para Freire, as instigadoras da construção da autonomia para se pensar, aprender e viver. O fazer, o aprender, o interagir e o questionar diários do estudante e do trabalhador o levarão à autonomia (FREIRE, 1996). Se o docente se torna tecnicista e autoritário, ele coaduna, sem o saber, com a tristeza, com a desesperança, com o sentimento de impotência diante de um mundo onde os seres já estão dados supostamente, inclusive ele próprio. Em contrapartida, se o educador acredita na sua incompletude, na do seu aluno e na incompletude da história em progresso, ele enche-se de ânimo, de afeto, de sonhos, de utopias, de humildade e de compaixão, podendo transbordá-los. (FREIRE, 1996).

Inspirando-se fortemente em Paulo Freire, bell hooks⁹ — mulher negra, educadora, ativista feminista e antirracista estadunidense —, no livro “Ensinando a Transgredir” (hooks, 2017) deu o nome de comunidades de aprendizado às salas de aula nas quais busca-se o elo entre as experiências singulares e globais de vida do estudante e do docente, promovendo a responsabilidade compartilhada pelo entusiasmo em aprender.

⁹ Propositadamente em minúsculas por posicionamento político da própria autora para focar suas ideias, não a si própria (MOREIRA, 2021).

Para tanto, é necessária a partilha de experiências e o reconhecimento mútuo por parte de todos os membros do coletivo, incluindo o educador. Por isso ela propõe a ênfase corajosa no contexto de origem, raça, gênero, orientação sexual etc. dos autores e conteúdos abordados, bem como dos próprios educadores e alunos, a partir da construção e do investimento conjunto na selagem de acordos e na aprendizagem da escuta ativa (hooks, 2017).

Quanto mais todos escutam e reconhecem o outro, mais podem escutar e reconhecer a si próprios, e vice-versa. Quando falamos e escutamos, embaralhamo-nos ao pensamento do outro e transformamo-nos. Dessa forma, a liberdade de um confronto, limita e amadurece a liberdade do outro a cada desacordo, a cada conflito e a cada consenso. A liberdade em sala de aula torna-se uma construção conjunta da comunidade de aprendizado e de cada sujeito consigo mesmo. Segundo ela, a busca pela livre expressão de todos e o reconhecimento mútuo das múltiplas vozes abrem espaços para a fruição que desobstrui os obstáculos à aprendizagem (hooks, 2017).

Desse modo, torna-se possível superar as concepções individualistas, competitivas e pusilânimes de encarceramento dos sujeitos em si, aferrados aos seus pensamentos; superar as cisões que nos deixa suscetíveis à cultura de dominação e de delegação, de subordinação e de assujeitamento a outrem, o que rebaixa a capacidade crítica e de luta contra as injustiças, a destrutividade e a violência. Para hooks, o esvaziamento do momento presente e da erotização dos corpos é um recurso eficiente de tutela, esvaziamento, repressão e subordinação dos sujeitos. Por isso devemos nos deslocar do tormento da dúvida se as emoções estão nos causando prazer ou dor e percebê-las plenamente no momento e no contexto presentes, fazendo uso benéfico da potencialidade delas (hooks, 2017).

Na mesma acepção, Freire (2014) assevera o trabalho libertador e criador de uma aprendizagem na qual a leitura do mundo precede a leitura da palavra, e assim reflexamente, de forma a possibilitar ao educando reler, reescrever e reinscrever-se no mundo permanentemente — ao circunscrever um intervalo produtivo, interpretativo e crítico entre a leitura do que está escrito e a leitura do mundo. Ou seja, não separando-se a leitura e a escrita das palavras da leitura e da escrita do mundo (FREIRE, 2014).

E por qual motivo teria este autor priorizado a educação de jovens e adultos (na qual o escopo deste trabalho se enquadra)? Em busca desta resposta, Kohan (2021) afirma a educação de adultos como ato político igualitário que possibilita recobrar a esperança em vidas com direitos negados e vítimas da política de extermínio. Assim, conforme Kohan (2021), a educação de jovens e adultos torna-se uma espécie de infância criadora que se reapresenta; uma

forma de estar no tempo a qualquer tempo, com qualquer idade, ensejando a curiosidade, o encantamento e a surpresa — e demonstrando que nunca é tarde para sonhar, reler e transformar o mundo.

4 ANÁLISE DOS DADOS

4.1 A Rede Cidadã

A Rede Cidadã é uma Organização da Sociedade Civil (OSC) brasileira, qualificada como entidade de assistência social, constituída em 22 de outubro de 2002, com sede em Belo Horizonte. A organização desenvolve programas e projetos na área de assistência social, prestando atendimento prioritariamente aos usuários em situação de vulnerabilidade e risco social descritos na Lei nº 8.742/1993 – Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), de modo totalmente gratuito, de acordo com o que reza o artigo 203 e parágrafos da Constituição Federal (NOTAS..., 2022).

Como associação civil sem fins lucrativos, atuante conforme o conjunto normativo que rege a Política Nacional de Assistência Social (PNAS) e a Resolução do Conselho Nacional de Assistência Social - CNAS nº 33/2011 (NOTAS..., 2022) a Rede Cidadã empreende na esfera da administração pública brasileira, devendo fazê-lo estritamente nos termos do que a lei autoriza. Como ente da administração pública e na qualidade de entidade de assistência social legalmente constituída e responsável, a organização implementa políticas de governo, como a Lei da Aprendizagem, e precisa conhecer os processos públicos concernentes e as respectivas leis que o determinam e regulam.

A instituição desenvolve programas voltados à empregabilidade, geração de renda, responsabilidade social, sustentabilidade e voluntariado, dentre as quais se integram programas de inserção de jovens e profissionais seniores no mercado de trabalho, e de pessoas com deficiência à vida comunitária, com a missão promover autoconhecimento, qualificação profissional e empregabilidade. Com polos no Rio de Janeiro, São Paulo, Ceará, Pernambuco, Rio Grande do Sul, dentre outros, sua sede em Belo Horizonte possui título de utilidade municipal, registro no Conselho Municipal dos Direitos da Criança Adolescente (CMDCA) e no Conselho Municipal de Assistência Social (CMAS).

Suas duas frentes principais comportam os seguintes projetos: 1) Atividades de Assistência Social, com ações para a integração ao mundo do trabalho: Programa de Socioaprendizagem, Projeto Jovens Profissionais do Futuro e Projeto JLegal. 2) Ações de empregabilidade e geração de renda: Programa de aprendizagem profissional, Projeto Start,

Projeto Trans.forma, Projeto Qualific.ção, Empregabilidade social, Empregabilidade social - varejo e Projetos Acessuas.

Afirmando ser “uma das primeiras organizações a investir no trabalho social em rede” (NOTAS..., 2022), sua linha estratégica de atuação fundamenta-se na formação de redes focadas no processo de articulação e de sinergia entre governo, empresas e organizações da sociedade civil, como conselhos de direitos municipais, estaduais e nacional e demais fóruns concernentes, buscando que a voz da sociedade possa ser ouvida em articulação com os poderes públicos e com as empresas, visando fortalecer as políticas públicas e o interesse público (NOTAS..., 2022).

Seu slogan “Vida e trabalho um só valor” visa integrar vida e trabalho “para que todos consigam fazer do trabalho fonte de vida também e não só de renda” (RELATÓRIO..., 2020”, 2021). Consta na página institucional de seu site (QUEM..., 2023) como seu propósito “promover desenvolvimento humano e social, para a integração ao mundo do trabalho, unindo empresas, sociedade civil e poder público”; sua visão “integrar vida e trabalho, um só valor”; e seus valores “amorosidade, humildade, disponibilidade, autoconhecimento, expansão da consciência, empatia, método, colaboração, compromisso, empreendedorismo”. Ao longo de sua experiência, a organização percebeu que “não bastava capacitar as pessoas em vulnerabilidade e inseri-las no mundo do trabalho: era necessário acompanhar o seu percurso no primeiro ano de atividades na empresa e apoiar também sua família, como forma de solidificar suas conquistas (QUEM..., 2023)

Ocupando a 77ª posição entre as 200 melhores ONGs do mundo e o 3º lugar no Brasil de acordo com o prêmio *thedotgood 2022*, é também a 5ª colocada no ranking *Great Place to Work* das melhores organizações do terceiro setor para se trabalhar, conforme informações contidas em seu site (CRESCEMOS..., 2022). Este também informa que seus números giram em torno de mais de 109.000 contratações desde 2002: 36.279 jovens e adultos contratados; 69.425 aprendizes; 218 seniores; 352 estagiários e 2.892 pessoas com deficiências; 285 pessoas do grupo LGBTQIAPN+ e 2.489 pessoas em situação de rua contratadas.

Todos os seus recursos são aplicados em território nacional a partir da integração de ações e investimentos sociais públicos e privados conforme as atividades previstas em seu estatuto, sem distribuição de excedentes financeiros. Sua gestão social é estabelecida por Assembleia Geral, Conselho Curador, Conselho de Administração e Conselho Fiscal, não havendo remuneração, direta ou indireta, dos membros dos respectivos âmbitos pelas funções que lhes são atribuídas. As ações desenvolvidas e os serviços prestados são gratuitos, ou seja,

sem nenhuma contrapartida financeira dos beneficiados e seguem o princípio da universalidade. Os recursos financeiros para a promoção de seus objetivos estatutários vêm de convênios, doações, rendimentos de aplicações financeiras e de repasses de custos provindos do Programa de Socioaprendizagem e do Programa Aprendizagem Profissional (“NOTAS EXPLICATIVAS”, 2022).

Por meio da Carta de Relacionamento em Rede (CARTA..., 2021) e de seu Programa de Integridade (PROGRAMA..., 2022), a Rede Cidadã busca travar seu compromisso com a ética no relacionamento em rede e preservar a autonomia responsável dos seus profissionais — apontando os comportamentos mais apropriados nas mais diversas situações, de modo a identificar e adotar as melhores práticas e reconhecer práticas ilícitas e/ou antiéticas. Para o acompanhamento e aprimoramento de tais direcionamentos, foi criado o Comitê de Ética e Compliance.

A instituição aposta na expansão da consciência e no cultivo do cuidado com a espiritualidade por meio de Práticas Integrativas e Complementares (PICS)¹⁰ (técnicas de meditação, respiração circular, biodança, dentre outras) incorporadas ao Sistema Único de Saúde (SUS), e nos princípios da Educação Biocêntrica (a serem explicitados no capítulo: “A Rede Cidadã e sua linha pedagógica”) como caminhos para a inteligência afetiva e social, o autodesenvolvimento e o desenvolvimento social, tanto seus usuários quanto de seus colaboradores e parceiros.

Desse modo, ela busca capacitar para a inteligência afetiva, que se reflete nas chamadas *soft skills*, ou seja, habilidades interpessoais que não dependem da competência e do domínio técnico do trabalhador propriamente (KAI, 2022), como é o caso da resiliência e a aptidão para o relacionamento social, por exemplo — muito valorizadas pelo mercado corporativo, para contar com profissionais comprometidos, colaborativos e para a formação de lideranças. E

¹⁰ As Práticas Integrativas e Complementares (PICS) foram incorporadas por normativas e diretrizes ao Sistema Único de Saúde (SUS) pela Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares do Serviço Único de Saúde (PNPIC-SUS) por meio da Portaria GM/MS nº 971, de 3 de maio de 2006, num primeiro momento, contemplando a homeopatia, a medicina tradicional chinesa/acupuntura, de plantas medicinais e fitoterapia, a medicina antroposófica e o termalismo social/crenoterapia. Num segundo momento, as portarias GM nº 849/2017 e GM nº 702/2018, nos anos de 2017 e 2018, agregaram a arteterapia, ayurveda, biodança, dança circular, meditação, musicoterapia, naturopatia, osteopatia, quiropraxia, reflexoterapia, reiki, shantala, terapia comunitária integrativa, yoga, aromaterapia, apiterapia, bioenergética, constelação familiar, cromoterapia, geoterapia, hipnoterapia, imposição de mãos, ozonioterapia e terapia de florais. “A política baseia-se na perspectiva da prevenção de agravos e promoção e recuperação da saúde, com ênfase na atenção primária para o cuidado continuado, humanizado e integral em saúde. [...] O total de 29 práticas contribuem para a ampliação das abordagens de cuidado e das possibilidades terapêuticas para os usuários, garantindo uma maior integralidade e resolutividade da atenção à saúde” (BRASIL, 2022).

também para a empregabilidade, tornando as práticas para o autodesenvolvimento e integrativas seu diferencial da abordagem de qualificação do aprendiz.

4.2 A Rede Cidadã e a pandemia

Iniciamos este capítulo com o editorial tocante e representativo que introduz o Relatório Anual 2020 (RELATÓRIO..., 2021) da Rede Cidadã, demonstrando como ela enfrentou a pandemia da covid-19. Ele foi escrito por sua presidente e seu diretor-executivo:

EDITORIAL

Toda a humanidade terá o ano de 2020 como um marco de transformações profundas, sobre os modelos organizacionais, sobre o consumo e o modo de viver, e até sobre a relação de cada um com sua espiritualidade.

Não poderia ser diferente para o Terceiro Setor. A Rede Cidadã também foi fortemente impactada. Apesar de ser uma organização social que já contasse com a tecnologia de sistemas administrativos, nossa operação atuava totalmente de modo presencial. Aliás, este não era um conceito utilizado até fevereiro de 2020. O trabalho não era tão separado entre presencial e online, cujas experiências eram pontuais e vistas apenas como uso de um recurso tecnológico, muitas vezes utilizado, diríamos de modo presencial, dentro das próprias repartições organizacionais. Hoje é até estranho imaginar que alguém precise sair de casa, atravessar a cidade para sentar em uma sala e trabalhar o tempo todo online. Você pode fazê-lo de sua própria casa. Em apenas 15 dias, o que era 100% presencial foi transformado em online, feito em home office, full time, desde a produção da folha de salários, a assinatura digital de todos os contratos até a formação de jovens aprendizes. Havia um imenso desafio, traduzir para o digital a formação socioemocional, o que foi rapidamente adaptado, para home office, tanto os profissionais, como os públicos vulneráveis, se encontrando de suas casas pelas telas dos computadores e celulares.

Ficou evidente que a população de baixa renda ainda não atingiu patamares suficientes de inclusão digital. Falta acesso a equipamentos, memória digital, e acesso à internet capaz de suportar a transmissão de dados necessários à Educação a Distância.

A queda de 1.500 aprendizes e o desligamento de 96 funcionários foram as maiores dores. A gestão de riscos, a aprendizagem digital e o cuidado com nossas pessoas foram as competências mais desenvolvidas.

Trabalhamos muito em 2020, trabalhamos tanto que não víamos que estávamos conquistando marcos fundamentais para a história da Rede Cidadã. Obtivemos um grande avanço no ranking mundial do Terceiro Setor, avaliado pela NGO Advisor. Saímos do 100o lugar para a 88a posição dentre as 200 Melhores ONGs no mundo.

Ficamos entre as 100 Melhores ONGs brasileiras, com o 1o lugar na categoria Assistência Social. Conquistamos o 11o lugar no ranking do Great Place to Work, GPTW, do Terceiro Setor. Sem dúvida, foi o ano mais exigente da nossa história. Descobrimos que a profunda dedicação aos nossos clientes, parceiros e usuários dos nossos projetos, em todos os anos anteriores, era um verdadeiro estoque de credibilidade e nossa alavancagem para o futuro. Fechamos 2020, com o coração cheio de gratidão por todos vocês que fazem a Rede Cidadã.

Angela de Alvarenga Batista Barros - Presidente

Fernando Almeida Alves - Diretor Executivo¹¹

Desse modo, constata-se que durante a pandemia da covid-19 a Rede Cidadã, além de tornar digital todos os seus processos e projetos, buscou inovar e se reinventar de modo a minimizar os impactos gerados pela crise sanitária nas famílias e pessoas em situação de vulnerabilidade e risco social. A crise foi vivenciada em toda a sua dramaticidade, inclusive com o desligamento de 1.500 aprendizes e 96 funcionários ao longo de 2020; por outro ângulo, ela foi utilizada como oportunidade para renovação e incremento administrativo e programático.

Dois dos seus primeiros passos fundamentais diante da crise foram: 1) Instituir reuniões mensais por videoconferência remota conduzidas pelo seu diretor-executivo e pela equipe de gestores com todo o time de colaboradores (RELATÓRIO..., 2021). Essas reuniões passaram a acontecer de modo remoto em meados de 2020 para confluir esforços naquele momento sensível de isolamento social, alcançando quórum de cerca de 300 pessoas por encontro. Mesmo com o retorno presencial, as reuniões gerais se mostraram relevantes e continuaram acontecendo; 2) reduzir as jornadas de trabalho e/ou suspensão temporária do contrato, conforme estabeleceu a MP nº 936/2020 de 1º de abril de 2020 (RELATÓRIO..., 2021).

Foram adotados cinco movimentos que orientaram as respostas aos impactos da crise: 1) Criação de um Comitê de Gestão da Crise, implantando o modelo administrativo totalmente digital em *home office*, o Plano de Redução de Custos e a adoção das medidas legais de férias coletivas, redução de jornada e suspensão do contrato de trabalho, conforme o caso; 2) Revisão do Planejamento Estratégico, para tornar a Rede Cidadã 80% digital e 20% presencial em todas as suas atividades e projetos; 3) Planejamento de novos produtos, como o Programa de Estágio Rede Cidadã, adequado para acontecer de forma totalmente digital; 4) Revisão do modelo de treinamento de inteligência emocional para o formato *on-line*, incidindo sobre todos os projetos, fornecendo suporte emocional aos aprendizes que o demandassem. Em casos especiais, ofereceu-se aos aprendizes acesso à internet por meio de *modems*; 5) Fortalecimento do relacionamento com toda a equipe interna, acompanhando sua situação social (RELATÓRIO..., 2021).

Na frente da Aprendizagem, houve, portanto, a necessidade de implantação de uma plataforma de Ensino à Distância (EAD) de forma célere e as aulas, antes presenciais, se

¹¹ RELATÓRIO ANUAL 2020. *Rede Cidadã*, 2021. Disponível em: <https://www.redecidada.org.br/relatorios/relatorio-anual-2020/>. Acesso em: 21 set. 2023.

tornaram videoconferências síncronas e assíncronas por via remota. Como alternativa, caso algum aprendiz tivesse dificuldades incontornáveis de acesso à internet ou dispositivos eletrônicos à época, os materiais de estudo tinham que ser enviados pela Rede por meio de arquivo digital ou impresso.

Conforme apurado nesta pesquisa, junto com a implantação das videoconferências e da plataforma EAD durante a pandemia, ocorreu a necessidade de monitoramento da assiduidade e das atividades dos aprendizes na plataforma de ensino. Por isso, as educadoras passaram a ser chamadas também de monitoras na instituição, justamente porque elas passaram a controlar o manancial de dados que passou a ser gerado de forma progressiva, como o tempo de frequência do aprendiz na plataforma de ensino, controle de lista de presença às aulas remotas, suporte técnico, resposta aos fóruns, checagem se o aprendiz fez as atividades assíncronas na plataforma e outros procedimentos. As modalidades de aulas de recepção do aprendiz no Programa (capacitação inicial) e de desligamento (capacitação final) permaneceram pelas vias virtuais na organização, mesmo com o retorno às aulas presenciais no início de 2022.

Portanto, houve uma reestruturação organizacional e administrativa diante da pandemia, incorporando-se e dispondo-se da tecnologia como motor de renovações que impulsionaram o reposicionamento de todos os atores e actantes da instituição, nos quais as tecnologias digitais e o ensino remoto tiveram protagonismo.

4.3 A inserção no campo de pesquisa

Quadro 4 - 1. Nomeação das educadoras por flores

Azaleia, mulher branca, “ponto focal” desta pesquisa

Orquídea, mulher negra, ex-aprendiz , “ponto focal” desta pesquisa

Violeta - mulher negra

Fonte: A autora, 2023.

Meu ingresso no campo de pesquisa se deu em outubro de 2021, por meio de reuniões remotas com uma das gerentes da organização, mulher branca, nomeada de “Gerente de Expansão da Consciência”, para o esquadrinhamento dos contornos da temática de pesquisa. Ela designou uma profissional da Rede para ser, segundo suas palavras, meu “ponto focal” na organização, ou seja, meu ponto de contato. No caso, uma “Analista de Metodologia” em nível

nacional foi escolhida para fazer essa interface. Ficou estabelecido que, a partir daquele ponto, toda a minha articulação para a coleta de dados da pesquisa deveria ocorrer por meio da intermediação dela. Dessa forma, deu-se por concluída a etapa de interlocução inicial da pesquisa com a gerência da organização. Ao longo deste estudo, chamarei meu “ponto focal” de Azaleia, que com seu entusiasmo, vitalidade e acolhimento, além de sua competência, foi fundamental para que a minha inserção fosse bem-sucedida.

Azaleia começou a trabalhar na Rede no programa interno “Aprendizagem na Estrada”. Por meio deste, ela ia uma vez por semana aos territórios¹² nos quais a Rede divide sua atuação nacional. Azaleia é uma mulher branca, psicóloga, educadora, professora de yoga e “tem pegada na sociologia e na inovação em pedagogia”, conforme suas palavras. Ela permaneceu na Rede por quatro anos, desde 2017, e se desligou no início de 2022. Após seu desligamento, a educadora social de Contagem, a qual chamarei de Orquídea, mulher negra, ex-aprendiz da Rede, formada em serviço social, passou a ser o meu ponto focal. Orquídea tem uma atuação alegre, segura, amorosa e apropriada da sua posição como ex-aprendiz e assistente social. Eu já travava contato intenso com Orquídea antes do desligamento de Azaleia, pois era ela que me informava ou confirmava os horários de videoconferências com os aprendizes semanalmente, providenciando a minha participação nestas. Assim, na ocasião de seu desligamento, Azaleia me perguntou se eu gostaria de prosseguir com a própria Orquídea como meu ponto focal ou se eu gostaria que ela providenciasse outra pessoa. Eu optei pela primeira alternativa.

Azaleia, como dito, foi muito proativa na minha inserção na instituição e em todo o período inicial de coleta de dados nas videoconferências com aprendizes, agregando-me também aos seus treinamentos com as educadoras e às reuniões gerais da instituição. Já Orquídea foi fundamental para oportunizar os grupos focais com as educadoras. No período de vinculação com Azaleia, de descobertas sobre a organização e de convívio mais intenso com os aprendizes, eu me sentia mais conectada à organização. No período de Orquídea, que coincidiu com o início do processo de fechamento da inserção no campo e de consolidação dos dados, eu me senti menos vinculada e, de certa forma, saudosa da etapa inicial de contato semanal com os aprendizes.

As primeiras conversas com Azaleia ocorreram em novembro de 2020, de forma individual. Em seguida, eu participei de um de seus treinamentos com duas novas educadoras sociais da Rede a convite dela. Nesse treinamento, ela me enviou alguns documentos para eu

¹² Território é o nome que a Rede usa para delimitar os seus polos de atuação abrangendo uma ou mais cidades.

me ambientar com a Lei da Aprendizagem e sobre a linha pedagógica da organização (aprofundada no capítulo a seguir “A linha pedagógica da entidade qualificadora”). Após as conversas iniciais com a Azaleia e o treinamento com as duas novas educadoras, comecei a frequentar semanalmente as aulas do Programa de Aprendizagem na Rede Cidadã, ainda em formato de videoconferência remota devido à pandemia.

Antes da equipe de pesquisadores começar a frequentar as videoconferências com os aprendizes, Azaleia nos convidou para uma breve inserção numa reunião que ocorreria com as educadoras sociais para que pudéssemos ser apresentados. Combinamos nesse encontro que nós nos apresentaríamos aos aprendizes a cada videoconferência em que comparecêssemos, informando que estaríamos nas aulas junto com eles para conhecer e aprender sobre o trabalho da instituição.

Eu costumava me apresentar como pesquisadora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro que estava frequentando os encontros para conhecer o trabalho da Rede e a sua metodologia por meio de uma parceria que esta havia feito com a universidade. Durante as minhas apresentações, somente uma das educadoras ressaltava ou solicitava que eu enfatizasse, após a minha apresentação, que eu não estava na Rede para avaliar ninguém, que o meu intuito era conhecer o trabalho executado pela instituição. Isso demonstrou uma sensibilidade desta educadora acerca dos questionamentos e apreensões que nossas presenças poderiam provocar nos aprendizes. Porém esse fato também me atentou para a possibilidade de que as próprias educadoras pudessem se sentir inspecionadas e avaliadas por nós — o que intensificou um certo desconforto e embaraço natural que eu já experimentava, como pesquisadora, por adentrar no campo da organização e gerar interferência no seu cotidiano.

Finalmente, cabe acrescentar que a educadora mencionada é uma mulher negra, muito animada e calorosa com os aprendizes. Chamarei-a de Violeta. Ela foi a única educadora com quem convivi que tive conhecimento de que era também terapeuta. Sua abordagem era bastante conectada com os princípios da expansão da consciência da Rede. Ela fazia pausas para respiração conjunta, dando ênfase na autopercepção do corpo e dos sentimentos, e eventualmente discorrendo sobre algumas referências da Constelação Familiar¹³

¹³ Técnica de terapia familiar sistêmica que busca “averiguar se no sistema familiar ampliado existe alguém que esteja emaranhado nos destinos de membros anteriores dessa família. Isso pode ser trazido à luz através do trabalho com constelações familiares. Trazendo-se à luz os emaranhamentos, a pessoa consegue se libertar mais facilmente deles.” (HELLINGER; TEN HOVEL, 2001, p. 11).

(HELLINGER; TEN HOVEL, 2001) ao abordar questões e reflexões sobre o ambiente de trabalho e o cotidiano com os aprendizes.

4.4 A linha pedagógica da entidade qualificadora

Quadro 5 - 2. Nomeação das educadoras por flores

| |
|--|
| Azaleia, mulher branca, “ponto focal” desta pesquisa |
|--|

Fonte: A autora, 2023

A Rede Cidadã adota como sua norteadora pedagógica a Educação Biocêntrica, que se guia pelos princípios biocêntricos de que “todo o universo está organizado em função da vida” (FERREIRA; REIS; POVOA, 2009, p. 68) e de “uma visão de mundo integrado, dinâmico e biocêntrico através da ação educativa” (CAVALCANTE, 2008, p. 95). Ela busca desenvolver a inteligência afetiva como capacidade de resolver com a vida os problemas da vida, conforme postulou o psicólogo e antropólogo chileno Roland Toro (CAVALCANTE, 2008).

Para tanto, Toro desenvolveu a metodologia e as técnicas da Biodança, que buscam a conexão profunda do ser consigo próprio e suas necessidades vitais por meio do movimento, expressões, sensações corporais e o contato. Sua proposta é de inserção da afetividade no processo de ensino-aprendizagem, integrando o sentir, pensar e o agir nas dimensões relacionais consigo, com o outro e com o mundo. “A Educação Biocêntrica rompe com a supervalorização da racionalidade para somar à inteligência seus conteúdos afetivos” (FERREIRA; REIS; POVOA, 2009, p. 75), pois “acredita que todo processo de aprendizagem deve constituir uma mudança considerada não apenas no aspecto cognitivo operacional, mas também emocional, afetivo e visceral” (FERREIRA; REIS; POVOA, 2009, p. 76).

Podendo ser aplicada em diversos âmbitos (para além do pedagógico escolar) e idades, a compreensão da Educação Biocêntrica adotada pela Rede Cidadã abarca como referências as perspectivas de base metodológica reflexivo-vivencial de Ruth Cavalcante e Elisa Gonçalves, fundamentando-se de forma mais ampla no próprio Rolando Toro, em Paulo Freire e Edgar Morin.

Ruth Cavalcante é uma educadora branca cearense pós-graduada em Educação Biocêntrica e em Psicologia Transpessoal (CAVALCANTE, 2008). Elisa Gonçalves é uma educadora branca paraibana, especializada na Educação Biocêntrica e emocional, tendo implantado-as na Paraíba (FERREIRA; REIS; POVOA, 2009). Rolando Toro, homem branco,

foi, como dito, um psicólogo e antropólogo chileno, além de pintor e poeta, tendo lecionado em diversas universidades (FERREIRA; REIS; POVOA, 2009). Edgar Morin é um antropólogo, sociólogo e filósofo branco francês que defendeu o pensamento complexo, que propõe abarcar a totalidade como integração de todos os seus elementos de forma recursiva (BELLESA, 2021). Paulo Freire, conforme já discorrido, foi educador e filósofo branco brasileiro de projeção mundial que desenvolveu a educação dialógica, propondo a ação e a reflexão sobre o mundo (CAVALCANTE, 2008), vindo dele a metodologia da Rede Cidadã de trabalhar com temas geradores a cada uma de suas aulas (ver capítulo “Paulo Freire: um inovador da educação”, na seção Revisão de “Literatura”).

Essas informações foram passadas por Azaleia em um dos treinamentos que ela ministrou para novas profissionais da instituição, ao qual eu assisti. Ela salientou que “é normal as educadoras não terem ouvido falar da Educação Biocêntrica. Até hoje só uma educadora mencionou conhecer, ela era lá do nordeste”, acrescentando: “Ela foi exilada. Lá no Chile, ela teve contato com Rolando Toro que idealizou um sistema educativo e terapêutico. Ele sugere a aprendizagem com o corpo, entrando em contato com as emoções que uma música suscita, por exemplo”.

Ainda no treinamento, Azaleia colocou as perguntas: “O que se pode aprender com as sensações do corpo? Como o aprendiz pode entrar em contato consigo por meio de suas vivências?” E prosseguiu:

De acordo com Edgar Morin, o mundo não está separado em caixinhas. Quando vamos transmitir qualquer conteúdo é preciso nos perguntar como este se interconecta com toda uma rede complexa: atores, tensões, funções, sustentabilidade. Tanto a Ruth, quanto o Rolando e o Morin, trazem as sensações a partir das vivências. Não existe colocar um problema para fora da sala de aula. Um menino seguro é totalmente diferente de um menino inseguro, ansioso, com medo. Devemos fazer dinâmicas com eles sobre como eles são percebidos, dinâmicas de marketing pessoal: fortalecer os pontos fortes gerando reconhecimento, alegria e segurança. O educador deve sempre se perguntar: estou gerando vida de forma pontual (no assunto abordado) e expandida (nos assuntos correlatos ao assunto abordado)?

Azaleia repetiu sobre esse cuidado de não “gerar morte” (desinteresse, desânimo e desmotivação) no processo educativo algumas vezes. A Rede concebe a vida expandida como centro do processo pedagógico e que a educação deve ser geradora de vida dentro da perspectiva de vida expandida. O conceito de vida expandida pretende abranger as complexidades de cada assunto, nas quais se incluem os valores de sustentabilidade e justiça social. As práticas pedagógicas devem ser personalizadas, inovadoras, criativas e centradas no participante, conforme Azaleia explicou.

De acordo com suas palavras:

Os jovens têm muita dificuldade de trocar olhares. Isso pode esbarrar no terapêutico, mas não pode abrir caixinhas que não vai conseguir fechar. Tem que trabalhar sempre no campo da educação. Essas técnicas (de autoconhecimento) são `quase exclusivas da Rede`. A Rede fez um giro do técnico para o humano. Tentamos vivenciá-las (as técnicas de autoconhecimento) também na educação à distância.

As técnicas de autoconhecimento “quase exclusivas da Rede” que Azaleia mencionou referem-se à seleção de práticas integrativas construídas pela instituição ao longo de seus vinte anos de percurso. Elas seriam o seu diferencial em relação às outras entidades formadoras (como recursos para gerar maior engajamento e menor evasão do Programa de Aprendizagem). Tal fundamentação sustenta-se e reflete-se no bordão frequentemente repetido internamente de que “contrata-se por competência e demite-se por comportamento”. Desse modo, observamos que o movimento pendular entre a ênfase no ensino conteudista ou comportamental parece pender, no âmbito das aulas e material pedagógico da Rede Cidadã, para o segundo, ou seja, para o autoconhecimento e o desenvolvimento das habilidades interpessoais.

Além disso, é flagrante na instituição a tentativa de estabelecer-se a escuta ativa. Aprofundar e reverberar as relações e o diálogo são tentativas constantes na organização, inclusive por meio do que se chama de *check in* (compartilhar como chegou) e *check out* (compartilhar como saiu) em todos os seus encontros, reuniões e formações (usados dessa forma na língua inglesa, o que pode afastar muitas pessoas não familiarizadas com esta prática linguística). Algumas vezes, a educadora fazia o *check in* e *check out* por via oral; em outras, por meio do chat.

Foi-me explicado por Azaleia que essa metodologia é utilizada para desenvolver a autopercepção e a empatia para que as pessoas observem como chegam e como saem das interações grupais, o que trazem e o que levam dos encontros. “É um olhar interno, que identifica as emoções, aprimora a linguagem e cria laços”, disse ela. Todavia, por vezes, essas checagens pareciam procedimentos um tanto burocráticos nas aulas por meio remoto com falas repetitivas como “chego bem”, “chego cansada”, “saio satisfeita”; por outras, elas produziam interações genuínas, como o entusiasmo dos aprendizes por poderem debater a questão racial nas videoconferências da Semana da Consciência Negra no mês de novembro (“Chego bem e muito feliz pois acho muito importante debatermos esse assunto”; “Acho complicado essa questão de trazerem somente uma semana no ano sobre a consciência negra, que nem a visibilidade lgbt”).

De fato, percebemos de modo geral na Rede, de forma congruente com sua proposta de formação para o autodesenvolvimento e a expansão da consciência, a predisposição para a escuta verdadeira entre seus membros: seja nas reuniões gerais da diretoria com todos os seus

colaboradores; seja nos projetos e tentativas que ela empenha de abertura do diálogo; seja na sua tentativa de fazer rede com outras organizações; seja na sua abertura para esta pesquisa e para fazer parceria com a universidade, como é o caso deste trabalho.

4.5 As reuniões gerais da Rede Cidadã

Quadro 6 - 3. Nomeação das educadoras por flores

| |
|--------------------------|
| Crisântemo, mulher negra |
|--------------------------|

Fonte: A autora, 2023.

Como dito, dentre as atividades propostas para a inserção da equipe de pesquisadores, foi proposto que comparecêssemos às reuniões gerais mensais (ou bimensais) da organização. Conforme exposto no capítulo “A Rede Cidadã e a pandemia”, as reuniões gerais de todo o time da Rede Cidadã passaram a acontecer, de forma *on-line*, em meados da pandemia da covid-19 para confluir todos os colaboradores e somar esforços naquele momento sensível de isolamento social, alcançando quórum de cerca de 300 pessoas por encontro. Mesmo com o retorno presencial, as reuniões gerais se mostraram relevantes e inovadoras no contexto da organização, por isso continuam acontecendo, servindo aos fins de aprimoramento da comunicação e coesão dos valores organizacionais.

Elas geralmente são regidas por uma gestora de recursos humanos (mulher branca) e pelo diretor-executivo da organização (homem branco), em clima de descontração. Congregam congratulações por promoções, aniversários de tempo de permanência na casa e metas alcançadas. Fornecem notícias, divulgam projetos internos e medidas de captação de recursos. Reforçam valores e estratégias. Propagam resultados de pesquisa de satisfação. Em alguns momentos, acolhe relatos pessoais, queixas e reivindicações internas, buscando enfrentar os conflitos com transparência, sempre frisando a necessidade da escuta ativa. A questão dos dispositivos de inclusão é tema recorrente, já que a audiodescrição ao tomar a fala não foi ainda incorporada por todos e o ritmo discursivo muitas vezes não se atenta às necessidades de pessoas com surdez e ao esforço dos tradutores de libras.

Ao todo, comparecemos a sete reuniões no percurso desta pesquisa, perfazendo um ano inteiro (de dezembro de 2021 a dezembro de 2022). Uma delas, a reunião do dia 12 de maio de 2022, representou uma virada no campo de pesquisa. Até então, nós vínhamos acompanhando os treinamentos de educadoras e as aulas com os aprendizes, e ainda não tínhamos nos dado

conta do intrincamento e do jugo de forças no qual a política pública do PJA está submersa. Bem como o seu perpassamento por ordenamentos infralegais complexos que a modificaram ou acrescentaram cláusulas progressivamente às suas normas ao longo dos mandatos legislativos e executivos subsequentes à sua promulgação.

Porém, na referida reunião do dia 12 de maio de 2022, que contou com um auditor fiscal do trabalho e o dirigente de uma outra entidade qualificadora como convidados, ambos homens brancos, o diretor-executivo da Rede falou, alarmado, sobre uma Medida Provisória, a MP 1116/2022, e sobre um decreto (Decreto 11.061/2022) que haviam sido recém-publicados, no dia 04 de maio de 2022. Em suas palavras, ambas as iniciativas configuravam “ameaças à (Lei da) Aprendizagem, que é a única política social eficaz de integração do jovem ao mundo do trabalho”, asseverando que não era a primeira vez que a Aprendizagem sofria ofensivas ao longo dos últimos dez anos. O diretor e os convidados então discorreram sobre as determinações recém-promulgadas em meio a muitas incertezas e incompreensões sobre o seu teor. O clima era de muita preocupação e de união de forças.

Após a impactante reunião geral da Rede na qual foram relatadas todas as novidades, aos poucos fomos nos inteirando melhor delas e de suas possíveis implicações. Num dos grupos focais com as educadoras sociais elas comentaram que a Lei da Aprendizagem sofre ameaças recorrentemente desde a sua promulgação. Segundo elas, “todos os anos” e em “todos os governos” há tentativas de minar ou acabar com o Programa Jovem Aprendiz. A educadora Crisântemo, mulher negra, que se mostrou muito implicada e engajada politicamente, entende que existe um projeto político tão forte para acabar com o Programa, ou no mínimo descaracterizá-lo, que é preciso uma articulação constante para “provar que ele funciona”. Segundo ela, o ponto fraco do PJA é ele não ter representantes que possam garantir a sua permanência e as suas melhorias contínuas, pois a sua articulação política é insuficiente para tal. No caso do governo Jair Bolsonaro (2018-2022), ao invés de tentar eliminá-lo diretamente, houve um falseamento, uma espécie de sabotagem disfarçada de supostas melhorias para os desavisados.

Dessa forma, foi circulando no campo de pesquisa da entidade qualificadora que constatamos uma novidade significativa que, por sua vez, nos instigou a apurar dados que a Revisão de Literatura sobre o Programa Jovem Aprendiz não tinha nos fornecido até aquele momento: que essa política pública encontra-se em condição vulnerável, é alvo frequente de ataques e está em plena reestruturação por meio da concepção do Estatuto do Aprendiz,

conforme abordado no capítulo “Um programa sob ataque: a MP 1116 e do Decreto 11061” da seção “Referencial Teórico”.

Dessa forma, o que antes parecia-nos, a despeito de todos os seus problemas, uma iniciativa sólida e robusta, mostrou-se vulnerável, alvo de ataques e tentativas de depreciação. Importante ressaltar que, mesmo com essa guinada no nosso entendimento, preferimos manter o conteúdo discursivo do capítulo sobre o PJA, na “Revisão da Literatura”, seu teor e questionamentos iniciais, compartilhando e vivificando o fluxo processual do percurso de pesquisa.

Os dados legais novos (a MP e o Decreto), que intervieram abruptamente no campo de pesquisa, ressignificaram toda a nossa forma de apreensão dessa política. A reboque dessa interferência governamental drástica no PJA, ficamos diante da possibilidade do esvaziamento progressivo do Programa diante das determinações do decreto presidencial e da MP em tramitação (caso o primeiro não viesse a ser “derrubado” por meios legais impetrados pelas forças de resistência a favor do PJA ou a segunda viesse a ser promulgada e publicada integral ou parcialmente dentro de 60 ou 120 dias). Dessa forma, testemunhamos em ato a dramaticidade de uma tentativa de desmonte de uma política pública, e pudemos dimensionar a devastação que um revés como esse pode causar num programa social necessário e profícuo sob diversos aspectos.

Inclusive, alguns dias depois das publicações das medidas, as educadoras sociais relataram, nos grupos focais, que já vinham sentindo os efeitos e a queda nas contratações, pois as empresas com setores de contabilidade e de recursos humanos atentos já tinham conhecimento destas — e todas as demais empresas também o teriam progressivamente de qualquer modo. Na referida reunião geral da Rede em que se comentou sobre o assunto, o dirigente da outra entidade qualificadora disse que, por sorte, as grandes empresas e multinacionais cumpridoras do PJA são conservadoras nesses momentos de incerteza política e não mudam suas condutas até que o cenário esteja melhor definido. “Empresas mais sérias não sucumbem ao canto da sereia e aguardam o rumo dos acontecimentos. Isso faz ganhar tempo para a articulação dos líderes. Nosso lema é ‘nenhum aprendiz a menos’.” (Que nas redes sociais configurou-se na campanha #nenhumaprendizamenos.)

Seguindo sua proposta de articulação dos entes, numa reunião seguinte a Rede recebeu um deputado federal engajado na defesa do PJA e um representante da Federação Brasileira de Associações Socioeducacionais de Adolescentes (FEBRAEDA), prosseguindo com o debate e a composição de forças na luta pela preservação do PJA em suas acepções fundamentais.

Assim, diante da possibilidade de desconfiguração parcial ou total de um programa de incentivo à escolarização, qualificação profissional e proteção de crianças e jovens num país com condições de desigualdades sociais como o nosso, passamos a defendê-lo e às suas melhorias em face ao seu sucateamento — acompanhando com apreensão os desdobramentos legislativos.

4.6 O ingresso do aprendiz no Programa de Aprendizagem da Rede Cidadã

Quadro 7 - 4. Nomeação das educadoras por flores

| |
|--|
| Azaleia, mulher branca, “ponto focal” desta pesquisa |
|--|

Fonte: A autora, 2023.

Para ingressar no PJA por intermédio da Rede como instituição qualificadora, primeiro o interessado deve se cadastrar no site, completando os campos de dados sobre o seu perfil. Ao fazê-lo, ele entra para o chamado “banco de talentos” (uma espécie de fila de espera para o recrutamento). Caso haja dificuldade de acesso à internet, é possível dirigir-se a algum escritório da organização no território brasileiro para proceder ao cadastramento.

A Rede Cidadã faz então as análises de currículos por meio das informações prestadas pelo candidato durante o seu processo de cadastramento, utilizando-se de uma ferramenta digital de mapeamento de perfil. Em seguida, a organização entra em contato com o próprio para proceder os devidos encaminhamentos para os processos seletivos disponíveis nas suas empresas parceiras, caso haja. A Rede, por sua natureza de entidade de assistência social, tem que garantir que 60% das suas admissões no Programa de Aprendizagem seja enquadrado no perfil de seu público alvo. Perguntei numa oportunidade para Azaleia se o processo de seleção era difícil e ela me disse que era “tenso” fazer escolhas.

Quando um integrante do banco de talentos é selecionado por uma empresa e ingressa no seu quadro de funcionários, ele adere automaticamente ao PJA e também passa a integrar formalmente o quadro de aprendizes da entidade qualificadora; no caso desta pesquisa, da entidade Rede Cidadã. Esta última será a reguladora e a intermediadora da relação entre o aprendiz, a empresa e a escola na vigência do Programa. Por sua vez, enquanto o candidato não é selecionado e esse processo não ocorre, ele continua na fila de espera por tempo indefinido, podendo atualizar o seu cadastro a qualquer tempo no sistema da Rede (acessando o seu login

e senha). A não atualização de seus dados no cadastro pode eventualmente interceptar a possibilidade de contato da Rede e, portanto, o seu recrutamento para os processos seletivos.

Portanto, ao ser contratado por uma empresa, o interessado passa à condição de aprendiz, entrando efetivamente para a Rede e para o PJA. No contexto da Rede, ele é encaminhado para a “sala de valores”, uma vivência em grupo para “encantamento e engajamento” no Programa de Aprendizagem, segundo Azaleia. A capacitação inicial ou ambientação do aprendiz contempla 20 dias consecutivos de imersão em assuntos sobre direitos humanos, trabalhistas, cidadania, afetividade e sexualidade (conforme determinação legal), visando o autodesenvolvimento e a empregabilidade dos aprendizes. Só depois de cumprida essa etapa, o aprendiz ingressa efetivamente no estabelecimento contratante. A partir de então, ele mantém o ritmo de quatro dias de trabalho na empresa e um dia de atividades na Rede, também conforme determinação da Lei.

As temáticas abordadas nos primeiros vinte dias de imersão são aprofundadas e ampliadas ao longo de todo percurso formativo do aprendiz. O conteúdo programático do Programa de Aprendizagem segue a determinação da Lei da Aprendizagem 10.097/2000, norteado por quatro eixos temáticos: ambientação; vida e trabalho; trabalho (conforme o aprendiz esteja empregado na área logística, administrativa ou comércio/varejo) e capacitação final (cinco dias de aulas consecutivas na entidade formadora com atividades de fechamento do período de trabalho pelo PJA). Quando o ciclo do PJA acaba, os vínculos com a empresa e a entidade qualificadora extinguem-se conseqüentemente.

A recontração no mesmo curso ou na mesma empresa de aprendizes que concluíram o Programa é ilegal, pois os contratos são firmados por prazo determinado de no máximo dois anos — para que haja rodízio da população contemplada, dando oportunidade aos jovens que ainda não tiveram a oportunidade de ingressar no mercado de trabalho ou se qualificar. Caso a empresa opte por contratar de forma definitiva o aprendiz, ela deve fazê-lo diretamente com o próprio, desvinculando-o do PJA. Nesse quesito, a Rede age em conformidade com o parecer da Auditoria Fiscal da Superintendência Regional do Trabalho (SRTE/MG) que dispõe que a contratação de jovens que já foram aprendizes em outras entidades e cursos, embora não seja ilegal, não é recomendável.

O aprendiz precisa cumprir presença mínima nas aulas, tanto por via presencial quanto na plataforma EAD, da mesma forma que precisa manter a assiduidade ao trabalho na empresa. O histórico de faltas, descumprimentos, advertências e demais ocorrências fica registrado na entidade qualificadora. A prerrogativa legal é a de que estas entidades busquem desenvolver os

aprendizes em suas potencialidades sob todas as hipóteses e que o desligamento antecipado ocorra somente em último caso, após realizadas todas as tentativas de permanência dos aprendizes. O processo disciplinar comporta a seguinte ordem de ações: acompanhamento, advertência, suspensão e, em último caso, demissão.

Assim, se a empresa contratante solicitar a demissão do aprendiz, ela deve emitir um relatório fundamentando suas justificativas, as quais podem ou não ser validadas pela entidade qualificadora para execução da demissão e sua sustentação perante a fiscalização trabalhista. Já no caso de evasão do aprendiz, seja esta da empresa ou da entidade formadora, são realizadas tentativas de contato até que se obtenha êxito, inclusive com envio de telegrama. Em último caso, após 30 dias de tentativas infrutíferas de contato, caracteriza-se abandono de emprego e os trâmites de rescisão contratual são realizados de acordo com a legislação ordinária. As educadoras sociais relataram que por vezes a Rede é chamada para depor na Justiça do Trabalho como testemunha de reclamações trabalhistas dos aprendizes. Já o contrário, a Rede ser solicitada a testemunhar a favor da empresa, foi-nos dito que não há registro deste tipo de ocorrência.

Cabe sublinhar que não há avaliações formais como testes e provas no âmbito da entidade formadora; bem como, reflexamente, elas próprias não são periodicamente avaliadas pelas esferas governamentais. Averigua-se a assiduidade, como exposto, a participação e o compromisso com o processo de qualificação pelo aprendiz — desde que cumprido, também, o requisito básico de frequência e aproveitamento mínimo curricular em sua respectiva escola regular. Sendo que somente a assiduidade (e, por consequência, a pontualidade) no curso de qualificação e na escola (e por conseguinte também na empresa) podem ser intrinsecamente eliminatórias, ou seja, podem comprometer a permanência do aprendiz no Programa (embora intenta-se e trabalha-se vigorosamente na entidade qualificadora para evitar a tomada dessa medida, como dito).

Assim, como visto, a entidade formadora é o ente designado no âmbito do PJA para o controle da frequência escolar regular e do itinerário formativo do jovem como aprendiz; afora isso, a avaliação de desempenho deste ocorre de forma similar ao modo como geralmente avalia-se nas empresas: comprometimento e promoção de resultados, demonstrando que o modelo proposto para o seu funcionamento assemelha-se mais ao padrão do funcionamento corporativo do que ao paradigma da avaliação escolar.

Foi-nos relatado pelas educadoras que ocorre de alguns aprendizes só aderirem ao trabalho na empresa e não aderirem ao comparecimento na entidade qualificadora (e até

bloquearem o número de contato desta em seus aparelhos celulares). Nesses casos, é preciso que a tutora do território entre em contato com eles e suas famílias para fazer um trabalho de conscientização sobre a necessidade de frequentar o percurso formativo da instituição qualificadora. A chamada tutora ou mentora é a profissional designada para empenhar esforços nas questões mais complexas que fogem ao escopo da atuação das educadoras, como a lida com aprendizes com dificuldades sociais (financeiras, de suporte familiar, de acesso, de adaptação ao trabalho, de exposição a situações insalubres, de assédio na empresa, por exemplo). Segundo Azaleia, “geralmente o jovem que responde bem (ao processo educativo na Rede) é o jovem já aderido”, colocando-nos a pensar que parece ser necessário aprimorar os enlaces para o engajamento do aprendiz ao PJA no âmbito político e da entidade qualificadora.

4.7 A posição estratégica das entidades qualificadoras e das educadoras sociais

Quadro 8 - 5. Nomeação das educadoras por flores

| |
|--|
| Azaleia, mulher branca, “ponto focal” desta pesquisa |
| Crisântemo, mulher negra |
| Orquídea, mulher negra, ex-aprendiz , “ponto focal” desta pesquisa |
| Tulipa - mulher branca |

Fonte: A autora, 2023.

Conforme exposto, as entidades formadoras têm posição estratégica ao intermediar a relação entre os atores envolvidos na política pública do programa Jovem Aprendiz, quais sejam: os próprios aprendizes e suas famílias, a escola, as empresas e o percurso de qualificação profissional no âmbito do PJA. É papel destas entidades receber os currículos dos interessados no programa, encaminhá-los para as seleções nas empresas, acompanhar o seu percurso de trabalho caso sejam contratados, zelando por seus direitos e deveres previstos em lei, e ministrar o curso de qualificação para o trabalho conforme regulamenta da Lei da Aprendizagem.

Dentro das instituições formadoras, as educadoras sociais são de grande relevância porque elas estão na linha de frente das salas de aula com os aprendizes e também na lida com as empresas e as escolas. Um dos critérios para sua contratação na Rede é a experiência na atuação com jovens. Quanto à sua formação, no âmbito da Rede (e, portanto, também no âmbito

da Lei da Aprendizagem), não é necessário ter cursado pedagogia, mas, sim, formação superior, especialmente nas áreas dos cursos da aprendizagem profissional.

Desse modo, as educadoras são elos primordiais desta política pública, ocupando um lugar de cuidado dos aprendizes, os quais levam para elas todo tipo de problema pelo aplicativo *Whatsapp* a qualquer hora do dia, ou até mesmo tarde da noite — inclusive questões de vida ou de morte como a perda de um filho, ou mesmo a notícia do falecimento de um aprendiz chegam por meio delas, conforme as próprias. Pelo canal do *Whatsapp*, as mensagens deles “chovem como chuva”, segundo Azaleia.

Assim, observa-se que o percurso formativo nas entidades formadoras oportuniza um encontro raro entre jovens e adultos fora do âmbito escolar e universitário com a proposta de discussão de temas sobre trabalho e cidadania — desdobrando-se em práticas de cuidado entre os envolvidos. Podemos conceber que essas entidades geram vinculações: dos aprendizes com o trabalho, com a escola, com a Lei da Aprendizagem, com as educadoras, com os conteúdos propostos. E também podemos considerar que as educadoras sociais são elos estratégicos dentro dos próprios elos estratégicos que também são as entidades formadoras.

Por outro lado, essas instituições estão num entrecruzamento delicado porque, conforme a educadora Crisântemo relatou, “o jovem chega querendo trabalhar e não conhece o Programa de Aprendizagem”. Por isso, a Azaleia disse que é preciso a todo tempo enfatizar com o aprendiz que a formação na Rede faz parte do “mundo do trabalho”, assim como o faz a sua inserção na empresa: “Devemos transmitir aos jovens que as aulas na Rede são dias de trabalho, de construção conjunta; devemos incentivar posturas de engajamento”. Portanto, é preciso um trabalho constante de convencimento por parte das educadoras de que o percurso formativo no âmbito da entidade qualificadora faz parte do contrato de trabalho do aprendiz. “Tem jovem (inassíduo às aulas) que na primeira ligação da mentora já se liga e adere ao curso”, disse Azaleia.

A partir dessa fala, é possível perguntar-nos quantos aprendizes podem ingressar no PJA sem imaginar que passarão por aulas pelas quais não esperavam ou gostariam de frequentar; cursarão uma formação para a qual não estão dispostos; despenderão esforços em estudos e atividades extras quando eventualmente gostariam de dispor de sua energia somente para o trabalho, a escola regular (quando for o caso) e outras atividades. Conjecturamos também que ser aprendiz, na compreensão deste, pode relacionar-se com o suprimento de suas necessidades financeiras prementes e de sua empregabilidade. Assim, quando não ocorre a imediata percepção de satisfação das suas necessidades ao ingressar no PJA, adicionada ao fato de ter

que se dedicar a uma formação, enfrentar os percalços do cotidiano de trabalho e a frequente impressão de “demora” por parte dos trabalhadores para receber o salário ao final de cada mês devido ao aperto financeiro, a inserção no Programa de Aprendizagem pode tornar-se frustrante. Ou seja, nesse contexto, o percurso de aprendizagem e as práticas de cuidado propagadas no âmbito da entidade qualificadora podem ser considerados dispensáveis em última análise pelos aprendizes. Por outro lado, pode haver também aprendizes num processo inverso que, diante das propostas pedagógicas e de autodesenvolvimento inseridas no percurso formativo, repensem algumas escolhas e expectativas, apaziguem ansiedades, suspendam precipitações e efetivamente optem por mergulhar nos ensinamentos transmitidos.

De fato, de modo geral, verificamos nas avaliações ao final do Programa que alguns aprendizes mostram-se gratos pela experiência da aprendizagem na entidade qualificadora, entendendo a importância do curso de qualificação e dos assuntos abordados. Porém, por vezes, ocorre da família, não do aprendiz, se opor ao percurso da Aprendizagem no PJA: “Teve uma mãe advogada que disse que a Rede Cidadã estava prejudicando o trabalho do filho”, contou-me Azaleia. Sobre a colaboração das empresas com o Programa, foi dito num dos grupos focais pela educadora Tulipa — mulher branca, que se mostrou vocacionada e gratificada pelo ofício de educadora social (em comparação com o ofício de educadora escolar) — que “tem empresa que pega na mão e molda o profissional; trabalha junto, quer transformá-lo numa jóia; elas são minoria, mas existem”. Já as empresas não engajadas, segundo ela:

Vão cumprir a cota como um fardo, quando não as cumprem simplesmente e são multadas. Se elas acabam contratando é pelo medo de serem punidas (e não por cultivarem a cultura de dar oportunidade aos jovens): “nós, educadoras, não podemos abraçar o mundo e fazer o papel de todos, mas acabamos tendo que fazer porque quem tem deveres não os cumpre. Se o aprendiz não está funcionando, as empresas querem colocar outro no lugar ao invés de lapidá-lo para o mercado de trabalho. Elas (empresas) jogam a responsabilidade para a instituição, mas não é assim, é um trabalho em conjunto. A empresa tem que trabalhar junto e não esperar por um jovem moldado. As educadoras têm menos tempo com os aprendizes (para moldá-los).

A educadora Crisântemo disse que política de emprego é política de Estado, e que o nosso desafio é o Estado cumprir seu papel. Ela disse que o PJA é um programa que depende de muitos atores: empresas, política de incentivos, fiscalização. “As educadoras não podem abraçar o mundo e fazer o papel da empresa, governo e instituição”.

Existem políticas que abrem precedentes para as empresas ganharem dinheiro sem devolver nada para a sociedade. Temos o desafio enquanto sociedade na construção dessa política (do PJA), que deve ser mais do que uma generosidade do Estado: envolve processo político de exigir, ir para rua, verificar quem é atendido, quem se beneficia, para não ficar só um programa de instituição. Tem empresa que entende (a necessidade do PJA), mas se não ficar em cima, elas acham que (jovem aprendiz) é cota; tem quem ache que é cabide de emprego; tem galeras diversas. O programa atende a um grupo social que o Estado não dá conta por diversas razões, mas tem uma

fraca sustentação e articulação política. A gente evita desligar o jovem porque combatemos o trabalho infantil.

Já Tulipa afirmou de qualquer forma acreditar que as educadoras sociais conseguem alcançar mais os aprendizes do que as professoras das escolas regulares e que, na formação do PJA, é possível enxergar mais vida (no conteúdo pedagógico) do que matéria (escolar), ou seja, ela acredita que as educadoras sociais, ao abordarem a vida social e laboral dos aprendizes, consegue acessá-los mais do que as professoras das escolas regulares que transmitem as disciplinas curriculares (aparentemente desvinculadas em sua maior parte do cotidiano do mercado de trabalho). Ela emendou dizendo que as educadoras têm permissão dos aprendizes para “entrarem nas suas vidas” porque eles solicitam ajuda sobre seu comportamento “em casa, em viagens”, entre outras demandas.

Em acréscimo, ela disse que o aprendiz não sente a mesma liberdade de falar com a professora da escola o que ele fala para as educadoras sociais. “Às vezes, eles só querem mesmo falar. Conseguimos dar atenção pessoal e grupal. É mais gostoso ser educadora social do que professora (de escola). É outro caminho, onde se enxerga melhor vida do que matéria.” Orquídea completou esta fala fazendo uma ressalva (importante lembrar que Orquídea é assistente social de formação e ex-aprendiz da Rede, o que a torna apta a um olhar bastante crítico sobre o alcance da atuação da educadora social):

“Isso é valor da Rede, não se fala só de mercado de trabalho, se fala de vida. Mas tem que saber o limite do atendimento às solicitações dos jovens e fazer os encaminhamentos. O desafio do educador social é saber fazer a diferença profissional ao fazer a ponte entre vida e trabalho como valor”.

Assim, de modo geral, as educadoras mencionaram, nos grupos focais, que atuam no campo da assistência ao aprendiz em situação social difícil (“se eu sei o processo, por que não orientar?”) e que se sentem respaldadas por seus superiores na abrangência e limites de sua atuação, ocorrendo circunstâncias em que elas restringem-se a encaminhar os casos para as tutoras ou mentoras, ou para as assistentes sociais e psicólogas (as duas últimas, quando há no território) fazerem os devidos encaminhamentos.

Portanto, detectamos que o discernimento para a atuação da educadora no âmbito da assistência social pauta-se na pessoalidade e no bom senso de cada uma, havendo educadoras com tendência a um enfoque social sistêmico dos problemas que os aprendizes enfrentam, posicionando-se politicamente sobre a necessidade de engajamento governamental e da sociedade civil para o seu enfrentamento; e educadoras com abordagem mais situacional desses mesmos problemas, buscando atuar e ajudar de forma pontual dentro da sua possibilidade de

ação (sentindo-se gratificadas pelo privilégio de serem capazes de intervir pontualmente na vida dos aprendizes). De modo geral, as educadoras concordaram em considerar seu ofício tão desafiador quanto recompensador e que seu trabalho é de “formiguinha”.

Por fim, o fato das educadoras utilizarem-se da Educação Biocêntrica como dispositivo pedagógico corrobora a percepção de que a Rede investe no desenvolvimento dos seus profissionais para que estes possam, por conseguinte, desenvolver os aprendizes. Assim, na complexidade de uma política pública que enfrenta dificuldades provenientes problemas sociais profundos, que necessitam de mudanças sistêmicas para serem solucionados, uma das principais estratégias adotadas por esta instituição formadora respalda-se no autoconhecimento e nas habilidades interpessoais para a conquista da autonomia, da empregabilidade, da cidadania e ascensão social.

4.8 Aprendiz de quê?

Quadro 9 - 6. Nomeação das educadoras por flores

| |
|------------------------|
| Begônia, mulher branca |
| Gerânio, homem branco |

Fonte: A autora, 2023.

Geralmente, os debates na entidade qualificadora são fluidos nas aulas que contam com aprendizes que gostam de falar e debater. Tanto mais se as educadoras deixam a conversa fluir, colocando-se como partícipes do debate, angariando mais vozes para a conversa: “Fernanda, eu conversei muito com os meninos [...] Gente, a aula é dialogada, preciso muito da participação de vocês!”, diz a educadora Begônia, mulher branca, que se diz intensa e espontânea, expondo com franqueza suas preferências e dificuldades para os aprendizes ao longo das aulas.

Porém, um debate que flui bem pode perder um pouco de força quando a educadora insere conceituações ou quando ela faz perguntas a partir destas. Escrevi no diário de campo:

O debate sobre consumo vai fluindo bem, porém quando Begônia pergunta se conhecem o que é sociedade de consumo, eles não sabem ao certo e o ritmo se perde um pouco. Eu senti que ocorreu a mesma trava no grupo da manhã, do educador Gerânio, na hora em que foi feita essa mesma pergunta: ‘o que é sociedade de consumo?’ É como se as educadoras tivessem ‘mudado de assunto’ e interferido no ritmo ao buscar conceitualizar. Como se tivessem começado a falar de algo que não tinha mais tanto a ver com a vida dos aprendizes e com o próprio consumo sobre o qual eles estavam debatendo antes.

Quando Begônia pergunta: “O que é consumismo, vocês acham que ele traz consequência social, além da (consequência) ambiental?”, a aprendiz A., mulher branca, disse que “sabia a resposta” mas que precisava formular seu pensamento. Por duas vezes ela abriu seu microfone, mas não se expressou. A educadora acrescenta: “Será que quem pode consumir gerará frustração em quem não pode?” O L.F. expressou-se no chat ao longo dessa mesma videoconferência com a educadora Begônia, seguem suas falas aqui compiladas:

É muito sério o consumismo até por endividar as pessoas e pelo impacto ambiental, porque quanto mais consumimos mais vai precisar produzir [...] consumir em excesso sem necessidade [...] porque meio que está tudo conectado [...] comprando o que realmente precisamos.

Nas aulas sobre consumo, eu percebi alguns aprendizes bastante críticos e conscientes como cidadãos e consumidores. Outros nem tanto. Estes últimos tendem a se vincular com algumas marcas com veneração. Anotei no diário de campo de uma das aulas sobre consumo:

Rola um papo entre R. (homem negro), A. (homem branco) e H. (homem negro) sobre compra de chuteiras (baratas e boas, baratas e ruins, caras boas e ruins...). K. (homem), bastante crítico, falou do fetiche da mercadoria e da mercadoria como forma de ascensão social. Anoto sobre o quanto as marcas fascinam alguns aprendizes. Alguns. Outros são bastante críticos. O papo flui para as marcas, modelos e funcionalidades dos celulares, pronto, esse papo sempre esquento o debate. E assim foi.

Reparo que a questão do dinheiro, de quanto se paga pelas coisas, mobiliza muito eles. Além do fascínio e do apelo ao consumo com os quais convivemos cotidianamente propagados especialmente pelas mídias, talvez esse fato possa relacionar-se também com a entrada num Programa de Aprendizagem que visa a inserção no trabalho, instigando o impulso de exercer o poder aquisitivo. Há possivelmente um regozijo por essa possibilidade de inclusão no mundo adulto e do consumo.

Nessa perspectiva do consumo, os aparelhos celulares são objetos de adoração dos aprendizes, que os fazem integrar-se ao mundo e inserir-se nos grupos. Volta e meia os assuntos que abarcam as tecnologias voltam-se para as funcionalidades e marcas de celulares, verdadeiros fetiches. O *iphone* é sempre icônico e polêmico.

Anoto no diário:

Alguém comenta sobre ter status, sobre os produtos os 'fazerem-fazer' parte de um grupo. A educadora Begônia diz: 'os vendedores exploram muito isso, lembra que eu falei isso na outra aula?' Alguns aprendizes falam do consumo e das marcas sem distância crítica; outros, como K (homem), LA (mulher). e LE (mulher) são bem críticos. A educadora mencionada estava se referindo à sua aula anterior, na qual ela contou que trabalhou com marketing e vendas no ramo de celulares, contando algumas de suas estratégias de venda e concluindo: 'Eu vendia luxo, status e mais nada'.

Na videoconferência do educador Gerânio, homem branco — educador bastante preocupado com a pouca divulgação e alcance do PJA no Brasil —, também sobre consumo (eu assisti a duas aulas sobre o tema no mesmo dia, a do educador Gerânio de manhã e a da Begônia de tarde), houve também a pergunta “o que é sociedade de consumo” e o educador disse que “é o modelo de consumo, somos atacados por isso, até entendermos demora um pouco”. Ele citou Steve Jobs: “As pessoas não sabem o que querem até você mostrar a elas”¹⁴; e Zygmunt Bauman: “Na sociedade de consumidores, ninguém pode se tornar sujeito sem primeiro virar mercadoria”¹⁵, sugerindo, depois, que os aprendizes fizessem faculdade para escapar do “eixo” do consumo. Gerânio parece ter indicado, assim, que cursar uma faculdade pode gerar questionamentos, autonomia e desalienação, porém, quais seriam as outras perspectivas para a emancipação? Sobre isso, deixemos os próprios aprendizes falarem pelo chat:

P.H.09:43 tem coisa que vc nem sabia que queria

M. 09:43 hoje em dia não, mais quando eu era criança queria tudo e passava na tv

P.H.09:43 ate saber que existia

Gerânio: 09:50 O que é a sociedade de consumo?

M. 09:50 acho não

P.H. 09:51 capitalismo ?

E. 09:51 Não

P.H.09:51 da a entender que uma sociedade consumista

M. 09:52um sociedade que o consumo compulsivo esta enraizado ?

[...]

E. 09:57 A gente faz tudo pelo celular

J. 09:57 Meu Deus me taca numa ilha e me deixa lá

P.H.09:57 pq o telefone tá muito integrado nas atividades diárias

M. 09:57 difícil kkk, mais as vezes do uma pausa

Gerânio: 10:06 O que é ser consumidor

P.H.10:06 acho que ser consumidor e ser dependente da indústria como um todo

J. 10:06 Nem sei explicar KKKKK

[...]

J. 10:25 É um tanto complexo se vc for parar pra pensar né, tudo tem um custo

P.H.10:25 e que todos deveriam pensar

vivemos no planeta de recursos finitos

J.10:27 Eu tive q fazer uma redação sobre tema parecido

M. 10:27 e toda um construção governamental pra visar o lucro

P.H.10:30 uma hora a conta vai chegar

J. 10:33 A exploração excessiva dos recursos naturais tbm

P.H.10:35 saudável nao e

¹⁴ AS 20 FRASES mais marcantes de Steve Jobs. *Exame*. 2021. Disponível em: <https://exame.com/pop/20-frases-marcantes-de-steve-jobs/>. Acesso em: 29 dez. 2022.

¹⁵ ZYGMUNT BAUMAN: o pensamento do sociólogo da "modernidade líquida". *UOL Educação*, 2022. Disponível em: <https://vestibular.uol.com.br/resumo-das-disciplinas/atualidades/zygmunt-bauman-o-pensamento-do-sociologo-da-modernidade-liquida.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 29 dez. 2022.

*mas o capitalismo faz as empresas fazerem
 e o consumismo faz a gente compra
 alem de ser uma parada cultura
 M. 10:37 acho que falta tb conscientização das pessoas
 J. 10:37 Eu sou influenciável pela Marvel KKKKKKKKKKK
 M. 10:38 tomara kkk
 E. 10:39 Kkkk
 J. 10:39 KKKKKKKKK é sobre
 Quer mais consumista que o Stark? KKKKKKKKK
 Ele é o consumo próprio
 Gerânio: 10:40 COMO EVITAR O CONSUMISMO?
 P.H.10:41 eu acho que a educação e a solução
 E.10:41 Eu acho pra quem tem cartão de crédito, poderia pedir pra reduzir o limite*

Mesmo que a maior parte de nós esteja minimamente consciente da necessidade de redução do consumo e preservação ambiental, e que há primazia da necessidade da educação para todos, como o *chat* demonstra, é demasiado complexo dominar e acompanhar as movimentações geopolíticas das *big techs* (empresas estadunidenses dominantes na indústria de tecnologia da informação) e das grandes corporações no tabuleiro internacional do colonialismo digital. Há toda uma trama labiríntica e hermética de articulações, impactos e efeitos tanto da extração concreta dos minerais planetários para a produção material de *hardwares* dos aparelhos eletrônicos (em sua maior parte concentrados nos países em desenvolvimento), quanto da extração e manipulação da também chamada “mineração” dos dados digitais coletados nos diversos âmbitos e mídias computacionais, conforme Deivison Faustino e Walter Lippold sustentam (2022).

As *big techs* exercem hoje centralidade produtiva, econômica e ideológica, manejando a opinião pública conforme seus interesses. A pandemia da covid-19 recrudesceu essa dominação ao revelar a face redentora das tecnologias digitais em meio às restrições, privações e apuros da sua imposição de confinamento, consagrando e ampliando a aplicação do seu uso no dia a dia; enquanto, ao mesmo tempo, ampliou e evidenciou o abismo da desigualdade de acesso, ratificando o privilégio branco colonizador no Brasil, nos demais países emergentes e em todo o mundo.

Isto posto, eu me perguntei no diário de campo ao final da videoconferência da educadora Begônia sobre o varejo brasileiro:

Qual foi o sumo desta aula? Basicamente, ela informou sobre o varejo brasileiro: os grandes varejistas, sua abrangência e influência, suas estratégias... Com muita leveza, um gostoso bate-papo, mas aparentemente sem nenhuma criticidade deliberada sobre o tema. Será? Pode ser que sim, mas pode ser também que a criticidade se forme daí, desse debate descontraído. Sei lá. O que eles anseiam? Do que eles precisam? A pensar melhor sobre isso.

Relendo depois essa parte, os diários e com o amadurecimento desta pesquisa, já não concordo mais com a frase “sem nenhuma criticidade”. Consegui afinal percebê-la nas falas dos aprendizes, na fruição do debate; não era preciso que a educadora incitasse o pensamento crítico necessariamente e didaticamente como eu acreditei num primeiro momento.

De fato, como visto, Paulo Freire enfatiza a potência da perspectiva dialógica de forma incansável. Já a educadora biocêntrica Ruth Cavalcante (2008, p. 111), que norteia a abordagem pedagógica da Rede, conforme dito, sugere que seja feita “uma síntese, nunca uma conclusão, pois a reflexão aí realizada traz desdobramento para a vida de cada um no seu cotidiano, possibilitando uma coerência existencial entre o seu pensar, sentir e agir”. Até porque a conceituação pode refrear a centelha da descoberta dependendo de como ela é colocada ou reverbera no contexto. Como ocorreu quando conjecturamos, a partir dos diários de campo, que a pergunta “o que é sociedade de consumo” refreou o debate, ao mesmo tempo que também o instigou por outro lado, cabe acrescentar. A teoria enativa¹⁶ postula, justamente, que “a aprendizagem que não é centrada no conhecimento declarativo e ressalta a importância da imersão para o aprender”, segundo Gavillon; Kroeff; Maraschin (2020, p. 137), que completam: “A agência de quem aprende é importante por todo conhecimento ser entendido como uma forma de saber-fazer, como ativo” (GAVILLON; KROEFF; MARASCHIN, 2020, p. 137).

Inclusive, nessa mesma aula sobre o varejo brasileiro, num dado momento, num diálogo sobre pessoas qualificadas e não qualificadas (profissionalmente), aconteceu de Begônia buscar minha confirmação de que algumas profissões exigem e outras não exigem qualificação. Escrevi no diário:

Eu disse que não concordava, pois, mesmo sem qualificação formal, a pessoa se qualifica no que faz, aprende e transmite sempre muita coisa. Algumas alunas concordaram comigo. A professora disse que ia avisar aos conteudistas sobre a minha contribuição, que ela tinha sido muito importante.

¹⁶ “Apresentando-se como uma crítica direta à abordagem cognitivista, as palavras enação e enativo foram usadas pela primeira vez em A mente incorporada (Varela, Thompson & Rosch, 1992) para descrever uma abordagem não representacionista, na qual a cognição é compreendida como ação incorporada, ou seja, intrinsecamente conectada à realização biológica de um organismo. [...] Assim, o ponto de partida não é a possibilidade de recuperação de informações referentes a um mundo pré-estabelecido (externo e objetivo), e sim a capacidade de um ator poder guiar perceptualmente suas ações em situações específicas, considerando que as situações mudam constantemente como resultado de suas ações (e das ações de outros organismos) [...]. Nessa perspectiva, a cognição depende dos tipos de experiência que advêm do fato de se possuir um corpo dotado de diversas capacidades sensório-motoras e delas estarem vinculadas a um contexto biológico e cultural mais abrangente. Isto é, não é possível reduzir a atividade cognitiva à atividade neuronal, uma vez que essa atividade está inserida, simultaneamente, na rede de atividade corporal no meio em que se estabelece e em um histórico de relações intersubjetivas.” (BAUM; KROEFF, 2018, p. 208-209)

Begônia deu ênfase ao nosso “desentendimento” pontual sobre o assunto provavelmente porque considera-o como parte da aprendizagem (GAVILLON; KROEFF; MARASCHIN, 2020), ou seja, ela não opera somente no âmbito da transmissão de informações supondo congruência entre o emissor e os receptores; entre a mensagem e a perspectiva representacional. O modo dela guiar mostrou-se, a meu ver, “atento aos desentendimentos e os utiliza para produzir conhecimentos novos, ao invés de tentar suprimi-los com a repetição da `informação correta” (GAVILLON; KROEFF; MARASCHIN, 2020, p. 135). Isso é o que se denomina de aprender situado que é o “aprender no próprio exercício do ensinar, sendo sensível ao que provém do encontro e não de uma representação de algo” (GAVILLON; KROEFF; MARASCHIN, 2020, p. 136).

Gallo (2008) localiza essa ênfase no encontro, e não na representação e na memorização, na filosofia da diferença de que trata o filósofo Gilles Deleuze (DELEUZE, 2006 *apud* GALLO, 2008), na qual, segundo ele, o falar faz embaralhar-se com o pensamento do outro — que não retorna mais ao mesmo “si mesmo” e se torna outro a cada nova associação entre seres, a cada desacordo, a cada conflito e a cada consenso. Ou seja, ao falar, desaparece o sujeito encerrado no pensamento do seu pensamento e este se embaralha no pensamento do outro. E a si mesmo, este sujeito que fala, não retorna mais. Ele já é outro, já é diferente. O exterior é a dobra do interior, que se desdobra e se redobra a cada novo encontro, a cada nova associação entre seres, plural e única. Interessantemente, a fruição desse diálogo divergente com a educadora conflui com o próprio tema desta dissertação, abordando a qualificação e a aprendizagem, e reverberou nos aprendizes. Seguem alguns de seus comentários no *chat*:

L.H.15:05 A qualificação nem sempre vem de estudos

L.B. 15:06 a maioria das coisas a gnt se qualifica na pratica cm experiencia, eu acho

K.V.15:07 A sim, entendi

A.V.15:09 Sim, eu também pensei nisso

L.H. 15:12 E o inverso, pessoas com diploma que não são qualificadas

Dessa e de uma outra aula de Begônia às quais eu assisti, bem como das aulas da Semana da Consciência Negra, a maioria dos aprendizes escreveu no *check out* que saía satisfeito e inspirado. Os aprendizes também adoraram as aulas sobre mobilidade urbana em parceria com a ONG Corrida Amiga.¹⁷ Eu assisti a duas delas, e em ambas houve retorno que eles gostaram

¹⁷ “No intuito de sensibilizar a população sobre necessidade de espaços urbanos mais saudáveis, acessíveis e caminháveis, o Instituto Corrida Amiga busca aproximar e conectar as pessoas ao espaço em que vivem, com atividades de sensibilização lúdico-educacionais, desenvolvimento de projetos, pesquisas e manuais — voltados às crianças, universitários, idosos e pessoas com deficiência” (QUEM..., 2022)

de interagir com aquele tipo de assunto (que, como o consumo e o comércio varejista, faz parte de seu cotidiano imediato e concreto) por meio de um jogo desafiador e de perguntas instigantes. De fato, pensar nas implicações das regras de trânsito e na implementação de medidas de conscientização e cuidado com os pedestres, ciclistas, pessoas com deficiência e os próprios motoristas pode ter efeito multiplicador de noções de cidadania, civilidade e respeito ao próximo (MARTINS *et al.*, 2015). Para esse fim, as soluções tecnológicas foram enaltecidas pelos aprendizes. Uma delas escreveu no chat: “Achei interessante as ideias mais tecnológicas como a do cartão do idoso e dos leds no chão”, ao que uma outra arrematou: “Semáforo sonoro é muito tendência, adorei”.

Nesses dias de aulas com debates acalorados, as câmeras fechadas durante as videoconferências, que sempre me incomodavam, não me incomodaram. Será por isso, pelo entusiasmo das turmas, e pelo meu próprio ao me deixar contagiar, que as câmeras fechadas perderam lugar de proeminência na minha percepção? Aprofundemos sobre o assunto no próximo capítulo.

4.9 Os contornos da educação à distância e os impactos da pandemia

Quadro 10 - 7. Nomeação das educadoras por flores

| |
|-------------------------------------|
| Begônia, mulher branca |
| Bromélia, mulher negra, ex-aprendiz |
| Crisântemo, mulher negra |
| Gerânio, homem branco |
| Tulipa - mulher branca |
| Violeta - mulher negra |

Fonte: A autora, 2023.

Pelo que foi relatado ou ouvimos testemunhos em diversos âmbitos, a Rede era bastante diferente antes da pandemia. Não havia plataforma de ensino, as aulas e treinamentos eram estritamente presenciais e os territórios nos quais a Rede está dividida em âmbito nacional se comunicavam bem menos. Demitiu-se em torno de 200 pessoas ao longo da vigência da pandemia ao confluir-se turmas e/ou setores de abrangência, antes separadas pelas inúmeras localidades de atuação presencial em todo o território nacional. Por outro lado, foi necessário

que todo o material pedagógico fosse redimensionado e revisto para ser adaptado ao formato da plataforma de Ensino à Distância (EAD), o que arregimentou um esforço conjunto dos coordenadores pedagógicos.

No início da pandemia, a comunicação com os aprendizes foi mantida por meio da plataforma de mensagens do *Whatsapp* e do envio de materiais pedagógicos em arquivos anexados às mensagens. Após a implantação da plataforma de ensino à distância, os aprendizes preferiram continuar interagindo com as educadoras pelo *Whatsapp* em detrimento dos canais disponibilizados dentro da própria ferramenta de ensino digital — seja para levarem suas dúvidas ou problemas: procedimentais, no trabalho ou pessoais. Esse fato demonstra que as plataformas de redes sociais oportunizam formas de estreitamento maior das relações e vínculos do que dispositivos desenvolvidos com fins específicos de operacionalizar a atividade meio e fim da organização, como é o caso da plataforma EAD da Rede.

Isso provavelmente ocorre porque as interações virtuais têm lógicas próprias, consolidadas em ferramentas operacionais consagradas, nas quais as crianças e jovens de hoje já habitam e que os adultos passaram a habitar cada vez mais por conta das redes sociais, especialmente do próprio *Whatsapp*, e da pandemia (que em sua fase mais severa obstruiu e posteriormente limitou a interação presencial nos cerca de dois anos de seu período agudo).

Portanto, para adentrar nesse mundo, nós adultos tivemos que aprender novas formas de interagir com as tecnologias e nos relacionar com as pessoas, o que as novas gerações já faziam intensamente. “Essas crianças podem manipular várias informações ao mesmo tempo. Não conhecem, não integralizam nem sintetizam da mesma forma que nós, seus antepassados” nos diz Michel Serres (2021, p. 19), no livro “A Polegarzinha”, lançado na França em 2012, no qual discorre sobre a nova geração, para a qual o conhecimento e o saber têm como suporte as mensagens e a informação (SERRES, 2021): Pouco a pouco, o saber se objetivou: primeiro em rolos, em velinos ou pergaminhos, suportes da escrita. Depois, a partir do Renascimento, em livros de papel, suportes da imprensa. E, hoje, concluindo, na internet, suportes de mensagem e de informação” (SERRES, 2021, p. 25).

Cabe observar que o ambiente educativo já vinha se tornando fluido após o incremento da educação à distância nos últimos anos, e foi intensificado a partir da pandemia da covid-19. Antes da possibilidade de estudo síncrono e assíncrono via plataformas digitais, ou se estava ou não se estava presente numa sala de aula ou numa reunião e estudava-se de forma assíncrona por meio de livros e apostilas. Ausentar-se de uma aula significava não estar presente fisicamente ou, no máximo, devanear, entreter-se momentaneamente em seus pensamentos —

e, após o advento dos *smartphones*, entreter-se nos celulares em sala de aula quando permitido ou possível.

Além disso, para qualquer tipo de aula ou encontro presencial, é preciso nos deslocar fisicamente, interagindo durante o caminho, e nos próprios locais de destino, com elementos que estão restritos ou, em sua maior parte, são inexistentes no modo virtual. Essa interação, que nos põe em contato com a rua, os estabelecimentos, a natureza, os animais e as pessoas (o transporte até o local, caminhar com os demais transeuntes, ingressar no local de destino, parar para tomar um café, ir ao banheiro, falar com um conhecido ou desconhecido...) suscita uma série de nuances perceptivas e expressivas, fortalece ou enfraquece vínculos simbólicos e afetivos frutos de nossa integração com o mundo, dentre outras acepções.

O ensino à distância adquiriu contorno misto (síncrono e assíncrono) durante a pandemia e impôs uma mudança radical na noção de tempo e espaço escolar. É possível assistir a uma aula fisicamente de qualquer lugar ou em trânsito, interagindo com outras pessoas, objetos e assuntos alheios à matéria em questão, tanto quanto é possível ingressar em múltiplos sites — que, lembremos, significam “sítios”, “lugares”, “locais”, traduzindo-os para a nossa língua — ou redes sociais na internet enquanto assiste-se a uma aula. Bem como fazer qualquer outra coisa, inclusive só deixando o dispositivo tecnológico conectado à plataforma EAD e à videoconferência. Pode-se até mesmo participar de duas reuniões ao mesmo tempo (estando em uma e monitorando outra), como vimos educadoras da própria Rede fazendo durante os grupos focais. Assim, onde estamos presentes inteiramente nessa nova lógica interacional?

A educadora Bromélia, mulher negra, ex-aprendiz (de uma outra entidade qualificadora), que exercia a função importantíssima de ministrar as capacitações finais aos aprendizes que completaram seu percurso no PJA, sempre demonstrando entusiasmo, implicação com a política da Aprendizagem e com a Rede (onde trabalhava há dez anos), nos dá um exemplo dessa multiconexão. Numa videoconferência de capacitação final, após problemas com a sua conexão, ela perdeu o contato e retornou à sala virtual dizendo: “Quem está comigo me dá oi. Quem não foi assistir à Netflix me dá oi”. Aliás, em outra ocasião, enquanto eu conversava com Violeta ao final de uma videoconferência diária, depois dos aprendizes terem se despedido e saído da sala virtual, verificamos que um deles continuava conectado à plataforma com a câmera e o áudio desligados. A educadora então me disse: “Veja este menino aqui pendurado. Temos que entender por que ele está na Lei de Aprendizagem, qual problema pode estar acontecendo. Será que seus pais o obrigaram a estar aqui? Eu tenho obrigação de registrar e relatar isso (às tutoras da Rede)”.

Cabe-nos então perguntar: com que qualidade de presença as relações virtuais ocorrem? Como engendram-se as novas nuances perceptivas e expressivas no híbrido virtual/presencial em que vivemos? Como se dão os relacionamentos no mundo digital? Como ocorrem as trocas simbólicas e afetivas? Que percepções e sensações se aguçam pela via digital? De que se tratam as proximidades e distâncias no modo virtual? Como os corpos digitais interagem? O que está em jogo no processo educativo pela via virtual? Como gerar e cultivar o interesse pela transmissão e pela aprendizagem pelo formato digital? Essas são algumas, dentre as inúmeras inquietações, que procuraremos investigar nas próximas linhas.

Podendo visitar múltiplos sites e estando suscetível a inúmeras distrações, além do esforço ocular devido ao uso de telas, sentimos dificuldade de estar inteiros nos âmbitos virtuais. Provavelmente por isso, nas aulas virtuais síncronas, a comunicação dá-se preponderantemente com câmeras fechadas, interagindo-se por meio de mensagens nos *chats*, áudios, telas pretas e fotos de perfil. Os *chats* são uma das principais fontes de expressão: palavras avulsas, frases rápidas, abreviações, risos, *emojis*... Muitos preferem recorrer aos *chats* do que abrir os microfones e as câmeras para falar. Além do fato das câmeras exporem os contextos domésticos ou privados, parece tornar-se mais dificultoso e oneroso tomar a palavra pela via dos encontros digitais, já que há atraso na transmissão sonora, não há possibilidade de trocas dialógicas e de olhares simultâneas, há falhas na transmissão e outras intempéries. Nesse sentido, o *chat* atende de forma instantânea e mais segura ao impulso de falar, podendo ser agregado à descontração e à possibilidade de expressão das emoções por meio das figurinhas dos *emojis* (que travam canais para a cumplicidade afetiva).

De qualquer forma, cabe registrar uma curiosidade atrelada ao fato de que numa sociedade digital, na qual muitas pessoas expõem com tranquilidade suas fotos e sua intimidade nas redes sociais, as videoconferências na entidade pesquisada serem marcadas por câmeras fechadas (mesmo com os pedidos recorrentes das educadoras para que os aprendizes abram suas câmeras). Chama a atenção que, mesmo nas reuniões dos profissionais da instituição e na sua própria reunião geral esporádica (mensal ou bimensal), há pedidos e reforços para que as câmeras fiquem abertas. Há uma tendência, portanto, de preferência pelas câmeras fechadas nas plataformas de interação virtual de modo geral — e os que as mantêm abertas parecem precisar se policiar para fazê-lo, o que pode sinalizar um comportamento mais protocolar de adesão à exposição da imagem do que intencional.

Há também outros fatores nas interações humanas por meio das plataformas de videoconferência. Por exemplo, nelas podemos nos ver, ou seja, podemos acessar e examinar a

nossa imagem pela câmera dos dispositivos como o fazemos quando nos olhamos em espelhos, permitindo o cerceamento de nossas atitudes, reações e comportamentos. Quando isso seria possível na interação presencial, na qual somente o outro vê o nosso rosto e o nosso corpo integralmente? Inverte-se inclusive os papéis quando optamos ficar com câmeras fechadas para os interlocutores: o outro não nos visualiza e nós podemos nos ver! Assim, cabe exercitar o questionamento: o que essa nova forma de ocultamento e monitoramento pessoal nas relações vem ocasionando em termos perceptivos, expressivos e processuais nos encadeamentos sociais?

Pela via dos relacionamentos virtuais ocorre também “cairmos” ou sermos “derrubados” dos encontros, ou seja, sairmos momentaneamente ou definitivamente destes quando a nossa conexão com a internet não é suficiente ou falha por algum motivo. Devido a essa dificuldade técnica, nossas falas também podem ficar inaudíveis ou nossa imagem e tela congeladas. Estas seriam as novas formas de nos desconectar uns dos outros nas interações sociais?

Outro fator relevante, como dito, relaciona-se com o fato de não haver possibilidade de troca frontal e circular de olhares, bem como de negociação dialógica. As pessoas não se encaram de frente umas para as outras e de forma global de forma a integralizar suas percepções das partes (pessoas) e do todo (grupais), o que pode afetar a forma de estabelecerem e manterem suas respectivas fronteiras de contato (SALOMÃO; FRAZÃO; FUKUMITSU, 2014) e suas assimilações e acomodações constitutivas em interação com o meio. Há também um atraso na transmissão sonora que não permite a apropriação da mesma forma que o fazemos no formato presencial, modificando totalmente a dinâmica da conversação, do encadeamento das falas, do fluxo de entrosamento e da criação de reciprocidade. Assim, toda a possibilidade de engajamento num diálogo profundo e transformador, propostas da premissa dialógica e da Educação Biocêntrica norteadoras da prática pedagógica da Rede, é impactada e modificada, pois:

O diálogo entre duas pessoas não é composto só de palavras. Quando se intercambiam olhares, na realidade estão dialogando dois anjos, talvez o anjo do amor com o anjo do desejo, ou ainda o anjo da beleza com o anjo do caos. A linguagem do olhar vem de regras muito profundas do ser e do possuir as características do mistério, da aceitação, do medo e da fúria. Se somos sensíveis ao olhar dos outros, podemos entrar em empatia ou ficamos fora, recolhidos na nossa solidão. (TORO, 2007, p. 247 *apud* CAVALCANTE, 2008, p. 102, tradução da autora).

Verificamos, portanto, que não há recursos digitais (ainda) que substituam precisamente as capacidades perceptivas e dialógicas humanas nos dispositivos de comunicação digital em grupo. Dessa forma, como questionamos anteriormente, que outras formas de apreensão e conexão se aguçam? Uma aprendiz muito participativa, mulher branca, nos dá uma pista: “Sua

voz é muito fofinha, A.”, disse ela pelo *chat* de uma videoconferência enquanto o aprendiz A., homem branco, falava pelo áudio.

Contudo, observamos que, para quem está ministrando uma aula, uma palestra e liderando o grupo, as câmeras ligadas, ainda que incipientes para estabelecer a mutualidade, parecem fazer diferença e trazer a noção da atenção, da presença e da escuta: “Esta geração não gosta de falar, não atende às ligações. Faça contato comigo, gente!” disse Bromélia numa videoconferência de capacitação final. “Eles não gostam de ligar a câmera. Falam tudo pelo chat”, me disse o educador Gerânio.

Quanto ao conteúdo e andamento das aulas, observou-se maior participação dos aprendizes quando houve bate-papos mais descontraídos e despreziosos, nos quais a educadora se colocava de forma recíproca e espontânea. Uma fala recorrente das educadoras da entidade pesquisada é que elas buscam levar calor ao ambiente das aulas *on-line* como o fazem nas aulas presenciais — a despeito de todas as dificuldades e restrições da comunicação pela via virtual.

Sem falar que cachorros, galos, entregadores, técnicos de companhias de serviços essenciais, quedas de energia e internet incorporam-se aos montes às reuniões, e claro isso não foi diferente nos encontros e videoconferências da Rede. Anotei no meu diário de campo uma cena que aconteceu com a educadora Begônia:

A cachorrinha da Begônia está indócil, não quer ficar na varanda onde ela a colocou e quer ir para o quintal. Ela só se acalma no colo da educadora. Quando esta tentou se desvencilhar, o latido voltou. Por isso ela voltou para o colo de Begônia e passou a aula toda conosco (assim, Begônia teve toda a sua postura em aula modificada, teve que ficar meio torta pelo fato de estar segurando a cachorrinha).

Logo, como vimos até aqui, o chamado “novo normal” pós-pandemia da Rede tem muitos elementos novos, menos as câmeras abertas. “Bom dia, vamos abrir as câmeras, acostumar a abrir as câmeras. Adaptar ao novo mundo, não tem volta” disse a educadora Crisântemo numa videoconferência de capacitação inicial (de recepção de novos aprendizes). Os pedidos pelas câmeras ligadas por parte das educadoras atende também à demanda de acostumar o aprendiz a estabelecer contatos *on-line* apropriadamente nas reuniões de trabalho no mundo corporativo, conforme uma vez Crisântemo mesma ressaltou.

Porém, a prática de câmeras desligadas e o uso predominante do *chat* e dos áudios parece demonstrar que uma certa condição de anonimato, que impera na internet, mantém-se nas videoconferências. Mantendo-se ou não no anonimato de fato, a sensação de proteção por estar “atrás” das telas parece encorajar as pessoas a ingressar, acompanhar e opinar em múltiplos

debates e conversas, até mesmo com desconhecidos, e a falar absurdos, acusar e ofender o próximo nas interações *on-line*. “Fico muito chateada com este século que a gente está vivendo”, diz uma aprendiz numa videoconferência sobre ética nas redes sociais. Ao que outra aprendiz emenda: “a internet parece uma terra sem lei, mas tem sempre alguém de olho”. Na mesma videoconferência uma outra aprendiz disse que é preciso mais compaixão e respeito “já que vivemos a maior parte do tempo na internet”. Essas falas das aprendizes nos fazem pensar que os encontros *on-line* podem provocar maior suscetibilidade a mal-entendidos, rancores e conflitos, dado que não há o calor e o contexto físico da interação, a troca circular de olhares e os intercâmbios corporais expressivos que mediatizam a comunicação oral humana, como foi dito. Assim como, por vezes, a linguagem escrita pode ser mais “fria”, “dura”, gerar equívocos dependendo do que é dito. Essa vulnerabilidade foi inclusive mencionada pela educadora Bromélia num dos grupos focais, conforme será exposto no capítulo seguinte.

Assim, identificamos que as câmeras desligadas nas videoconferências, além de assegurar a privacidade doméstica ou sustentar a conexão à internet para os que têm dificuldade de acesso, também mantêm, por outro lado, um certo padrão de anonimato aos participantes dos encontros virtuais (que por sua vez remete, como vimos, a uma necessidade e a uma tentativa de proteção). Os mecanismos tradicionais de disciplinarização funcionam melhor no presencial (horário, postura etc.). No virtual existem alguns escapes ao domínio do corpo físico, por isso as estratégias passam ao domínio do corpo virtual: a tela, o microfone, o *chat*... É possível complementar, inclusive, que entrar em outros sites, fazer e assistir a outras coisas durante um encontro *on-line* sejam, além de possíveis sinais de ansiedade e compulsão de uso dos eletrônicos, subterfúgios de insubmissão ao controle do corpo (físico e virtual).

Na Rede Cidadã, o distanciamento presencial não impede, contudo, como testemunhamos, o engajamento dos aprendizes nos debates quando estes são instigantes e contam com turmas mais participativas — especialmente quando estes abordam temas como consumo, celulares ou as questões raciais.

A dependência do celular para viver é declarada pelos aprendizes. Hoje em dia, por meio dos venerados celulares, parte do corpo de todos nós, temos “acesso a todas as pessoas; por GPS a todos os lugares; pela internet, a todo o saber; circulam, então, por um espaço topológico de aproximações, enquanto nós vivíamos em um espaço métrico, referido por distâncias” conforme afirma Serres (2021, p. 19).

Mesmo assim, com o mundo na palma das mãos e correndo diante dos olhos por meio dos textos, áudios, vídeos e imagens nos celulares, foi dito pelo aprendiz A., homem branco,

numa videoconferência diária sobre educação e tecnologia, que a educação “não dá para ser só pela internet porque na internet tudo (o saber) vem muito pronto, com definições fáceis e acessos rápidos”. Segundo ele, “os livros são necessários também. Tudo na internet veio dos livros na verdade”. A propósito, a aprendiz L, mulher branca, falou sobre a sua dificuldade de discernir o que pode ser bom ou ruim dentre as informações disponíveis na *web* numa das videoconferências sobre o assunto. Nesse intrincamento, as séries televisivas parecem ter adquirido caráter de fonte informativa confiável. Durante um jogo de perguntas e respostas numa aula sobre educação no trânsito com a ONG Corrida Amiga, uma aprendiz, mulher branca, comentou após o seu grupo acertar uma resposta: “Eu tinha visto essa informação numa série. Séries nunca mentem”.

De fato, antes da ascensão da *Web*, o acesso ao conhecimento parecia enigmático, solene e reservado a estudiosos, como se fosse lacrado pelo invólucro de erudição de cada um dos livros. Segundo Viviane Mosé, (2018) “a principal hierarquia quebrada com a revolução digital é exatamente a do saber; qualquer pessoa [...] pode ter acesso a qualquer conteúdo sem a mediação de um professor ou instituição de ensino”. As tecnologias digitais abalaram os alicerces das legitimações do conhecimento e da verdade, suas certificações por meio da ciência e dos currículos pedagógicos oficiais. Pudemos de fato perceber — por meio da pesquisa documental na plataforma de ensino da Rede — que os produtores de conteúdo pedagógico da entidade formadora dispõem recorrentemente de conteúdos de textos, vídeos e imagens retiradas de sites da *Web*, parecendo exercer, além da atividade de criação, a função de curadoria e compilação do que está disponível na rede mundial de computadores.

Chamou a atenção de Ruan Oliveira do Vale, homem negro, assistente desta pesquisa como bolsista de iniciação tecnológica, uma colocação do educador Gerânio, anotada em seu diário de campo: *Gerânio fala que está seguindo um roteiro de aula que não foi produzido por ele e sim pela equipe pedagógica. Fico em dúvida sobre a autonomia que os educadores têm referente às aulas que darão aos jovens.*

Ainda na aula sobre educação e tecnologia, uma aprendiz, mulher branca, disse achar que a educação vai depender muito do aluno e será desigual porque o acesso às tecnologias é desigual. O aprendiz L.F. escreveu: “acho que vamos estudar totalmente em casa”. H., homem negro, deu seu testemunho sobre o ensino à distância numa outra videoconferência. Ele disse que tentou fazer o curso técnico de química por EAD e que foi “tétrico, que é difícilíssimo levar adiante conteúdo maçante por EAD”.

V. (mulher) acha que deveria haver mais bibliotecas com mesas para leitura e acesso a computadores nas cidades. N., mulher branca, com sua filha no colo, fala da diferença do

processo de aprendizagem de sua filha em casa e na creche, pois na creche ela adere aos ensinamentos, em casa ela resiste. Ela disse estar indignada, pois a bebê faz na creche as coisas que ela sempre tenta ensinar e dar exemplo em casa. A., mulher branca, escreve: “Ela deve estar gostando do novo, do diferente. Por isso repetiu (o exemplo) dos outros. E não o seu”. A., homem branco, sobre a fala de N., acrescenta que o mais importante para a educação é a interação.

Dando seguimento, surgiram outras falas mencionando a importância da interação na educação. Para os aprendizes, ela é o elo mais importante para o processo educativo. Tanto sua interação com as pessoas que os apoiam e ensinam sobre o trabalho dentro das empresas quanto sua interação com as educadoras no âmbito escolar/universitário ou da entidade qualificadora. Eles costumam exaltar as pessoas que os acolhem, cuidam e ensinam com paciência, e reclamar das pessoas que os sobrecarregam ou culpabilizam no trabalho.

Prosseguindo sobre o uso de equipamentos tecnológicos, A. disse também que “não tem problema usar tecnologia em excesso, eu mesmo uso muito, o importante é ter prazer na interação” e deu o exemplo do *Whatsapp*: “ele já foi demonizado e hoje todos usam”. No treinamento de uma nova educadora, mulher branca, oriunda do mercado financeiro (no qual ela trabalhou na rede bancária, chegando a gerente de agência), ela afirmou sobre a relação das diferentes gerações com as tecnologias, afirmando que “o pessoal mais velho tem muito medo de mexer (nos dispositivos tecnológicos), já o pessoal mais novo não está nem aí”. A educadora Crisântemo disse, porém, num dos grupos focais, que “os aprendizes só sabem usar redes sociais”.

Segundo Deivison e Lippold (2022), realmente, as redes hoje têm proeminência e orientam o que fazemos fora delas numa espécie de reificação em nível jamais visto. Ficamos cada vez mais voluntariamente nas redes (por meio de telas cada vez menores) do que ficávamos na frente das telas maiores dos televisores há anos atrás. Nas redes, controla-se e vigia-se o outro e a si próprio, a começar pela disponibilidade ininterrupta de acesso no âmbito virtual — o que pode levar à compulsão, à ansiedade, à exaustão e ao que se chama *burnout* (quando esta disponibilidade fica vinculada ao trabalho em tempo integral, especialmente através do teletrabalho)

Os autores falam inclusive que já podemos ser considerados ciborgues¹⁸, e que a tela já está conectada à nossa carne. Falam também em inconsciente digital, sendo o sono o último lugar que está sendo colonizado pela produção capitalista (CRARY, 2016). Além disso, eles exploram o precariado global do trabalho pelo viés do colonialismo digital racializado e do racismo algorítmico, explicitando que os dados não existem naturalmente e não são neutros, eles são produzidos por relações sociais que tomam o homem branco como parâmetro universal do que é humano (FAUSTINO; LIPPOLD, 2022).

De fato, as educadoras disseram que, após a pandemia, sentiram-se obrigadas a trabalhar com tecnologia como nunca haviam imaginado ter que fazê-lo, acrescentando que agora há uma espécie de fusão entre o que o humano e a máquina fazem. Assim, vida e tecnologia encontram-se integradas de forma que as educadoras se qualifiquem para operarem máquinas e plataformas. Baseando-se nisso, a educadora Crisântemo disse que “a pandemia nos ‘faz-fazer’ o futuro”. A educadora Tulipa, que havia trabalhado em outra entidade qualificadora anteriormente com o formato EAD (antes da pandemia), acrescentou que as educadoras sociais estão sendo cada vez mais substituídas por máquinas, ou seja, pelas aulas assíncronas por meio das plataformas de ensino. Contudo, essa fala não foi corroborada pelas demais educadoras, que disseram discordar de que a função da educadora venha sendo substituída pelas máquinas.

Assim, de modo geral, detectamos que cada vez mais as tecnologias e as redes sociais hibridizam-se nos espaços e tempos privados, ocupando-os de forma ubíqua (e submergindo a vida?). A submissão às máquinas deflagra a submissão ao trabalho, e vice-versa, o trabalho submete-se a elas. Cada vez mais contíguas: vida, trabalho e tecnologia.

4.10 O Programa Jovem Aprendiz sob a perspectiva das educadoras

Quadro 11 - 8. Nomeação das educadoras por flores (continua)

| |
|-------------------------------------|
| Amarilis, mulher branca |
| Bromélia, mulher negra, ex-aprendiz |
| Crisântemo, mulher negra |
| Gerânio, homem branco |

¹⁸ “Ser humano biônico adaptado por meios cibernéticos e mecânicos a dispositivos artificiais (pernas, braços, cabeça, funções cerebrais, visão etc.) que reproduzem órgãos e/ou membros do corpo humano, de forma a superar a capacidade e habilidade naturais do homem”. (CIBORGUE, 2022)

Quadro 11 - 8. Nomeação das educadoras por flores (conclusão)

Orquídea, mulher negra, ex-aprendiz, “ponto focal” desta pesquisa

Tulipa - mulher branca

Fonte: A autora, 2023.

A primeira palavra sobre como é ser educadora social do PJA nos debates dos grupos focais foi "desafiador". Crisântemo justificou o uso deste adjetivo porque o ofício “bate de frente com histórias desestruturadas. Como quebrar tantas amarras, paradigmas?” E acrescentou:

Quem tem vontade, fica (no PJA). Quando fica, vem o desafio de que não é só o profissional que está se formando (tem também os valores que a formação traz). Temos que fazer eles entenderem, fazer de uma forma que não seja mutilador nem pra gente nem pra eles. Eles chegam com vontade porque querem muito o emprego. Ao serem contratados, eles se dedicam com mais afinco à prática do que à teoria. Cabe aos profissionais (da entidade qualificadora) fazerem eles entenderem que, além de trabalho, a formação é importante para a sua formação como profissionais e para o futuro próximo. Entenderem de uma forma profissional e pessoal. Trabalhar é estudar.

A educadora Amarilis, mulher branca, que se mostrou muito conectada afetivamente aos aprendizes em suas falas, também concorda que ser educadora do PJA seja um desafio diário. Segundo ela, “é um aprendizado diário enorme”, acrescentando que é feliz e grata por fazer o que faz. “Não escolhi, a vida me trouxe aqui”. Ela é formada em administração e disse que “chegar à Rede foi um divisor de águas”. Ela se vê realizada e gratificada, e ama estar inteirada e participando da vida dos aprendizes. Destaca o quanto se aprende sendo educadora do PJA e que é preciso estar aberta, receptiva, ter olhar humanizado, saber olhar as demandas que chegam. “Às vezes a educadora é a referência para o jovem chegar e dividir algo”.

Tulipa também concorda que seja um desafio diário, mas que “é gratificante estar nesse papel” (de educadora). Nas falas seguintes, observamos um certo consenso entre elas sobre não terem escolhido, mas terem sido escolhidas pela profissão e se sentirem gratificadas. Desse modo, elas expressam que se sentem privilegiadas e gratificadas por participar do Programa como os aprendizes, conforme foi apontado por Fraga e Silva (2016); Pessoa *et al.* (2014) e Villar e Mourão (2018) na Revisão Bibliográfica deste trabalho.

Tulipa acrescentou que elas são “mediadoras de conhecimento”, citou Paulo Freire ao falar que os saberes são “diferentes, não maiores ou menores” e emendou: “às vezes, coisas simples para nós, parece complexo para eles e numa conversa (a coisa) se dissolve”. Menciona sobre ser necessário capacitar o aprendiz a se comportar no ambiente profissional, abordando a

parte humana com assuntos transversais (ao conteúdo programático exigido pelo PJA). “Eles acham (que esses assuntos) não têm a ver com trabalho, mas têm e as coisas não se separam”.

Amarilis diz que não esperava que as demandas pessoais dos aprendizes ocorressem também no modelo remoto, mas que se surpreendeu com a procura e as questões que chegaram (dos aprendizes para as educadoras). Complementa que é preciso ir além do conteúdo a ser ministrado no dia, tem que ter sensibilidade de que a turma pode precisar de algo diferente do que foi planejado. Como educadora, ela eventualmente deixa (de lado) o conteúdo programado para dar voz ao aprendiz, para ele falar e se expressar no âmbito educativo porque ele pode não ter outro lugar para isso: “se eu tiver que parar meu conteúdo para escutar o aprendiz eu o farei, não acredito que isso aconteça com professores (de escolas)”.

Bromélia, após ouvir as colegas, diz que são muitas coisas: “é um mundo que tem tantas coisinhas: amor, dor de vez em quando, amorosidade, nosso próprio aprendizado. Sou uma Bromélia diferente de dez anos atrás (tempo que ela trabalha na Rede)”. Ela diz que isso (o trabalho na Rede) a “construiu; a constrói e é construído”. E dá o exemplo do acompanhamento de uma aprendiz de Juiz de Fora que não estava bem porque o pai ia operar em outro estado e a passagem era cara. Menciona o seu envolvimento para ajudar a pesquisar passagens e a mobilização conjunta para esse fim. “O retorno às vezes não vem de imediato, às vezes vem depois o entendimento sobre o que se passa no Programa”. Disse que a experiência que teve como aprendiz fez muita diferença na vida dela porque a inspirou e impulsionou. A sua retribuição está sendo fazer pelos/com os aprendizes o que fizeram por/com ela. Portanto, Bromélia está levando adiante o cuidado ao qual ela foi submetida. Coerentemente, ela se posiciona como ela sugere que os aprendizes façam nas videoconferências de capacitação final: digam o que deixam e o que carregam do período como jovem aprendiz, o que colheram, mas o que também semearam, conforme aprofundaremos no último capítulo desta seção: “Capacitação final: fim da jornada”.

Gerânio afirma que estar em sala de aula, seja presencialmente, seja no “desafio remoto”, deve-se à “paixão pela transformação do aluno, a recompensa póstuma, o olhar que se tem sobre o desenvolvimento do aprendiz durante o programa, a transformação do jovem que quis” (neste caso, parece que ele quis dizer que o “jovem que quis” seria aquele motivado, que lutou para permanecer no emprego e no PJA). É doar-se ao próximo, acrescentando que ele se doa por completo como educador, sempre planejando as aulas. Menciona que cada aula é diferente, ainda que contenha temas iguais. Remete-se à pedagogia do amor de Paulo Freire, concordando que as situações com as quais os aprendizes chegam são desafiadoras, mas que o

educador deve servir de exemplo e modelo para eles seguirem sua vida pessoal e profissional. “A paixão é o que move educador social no país e aqui na Rede também.”

Orquídea, nosso “ponto focal” nesta pesquisa, compartilha o sentimento de ser desafiador e gratificante. Ela não se imaginava voltando para a Rede Cidadã. Formada em serviço social, a vida foi levando-a para esse caminho: antes como aprendiz da própria Rede e agora como sua educadora. “Não é só amor, tem vários sentimentos regendo o dia. A transformação parte deles e a gente faz parte do processo”. Sobre o modelo remoto, ela disse que “parece que vai ter distanciamento, e tem mesmo. Mas ainda assim tem uma ligação. Você é o elo do jovem com a Rede Cidadã”.

Sobre o retorno que os jovens dão (às educadoras) ela diz: “a mensagem recebida no final do contrato, não são todos que a mandam, mas quando mandam é um quentinho no coração de estar fazendo a diferença na vida de uma pessoa”. Nessa hora, ela “tem a sensação de que realmente está valendo a pena. É uma profissão guiada pela entrega, pela dedicação, que tem o retorno de se fazer parte da transformação”.

Observamos que o fluxo dessa conversa entre as educadoras no grupo focal seguiu num ritmo curioso. A primeira fala trouxe a perspectiva do desafio intrínseco da profissão de educadora social, expondo seus percalços e impasses. Quando entrou a segunda fala, que trouxe o ponto de vista do ofício ser gratificante, a díade desafiador/gratificante foi sendo incorporada por todas.

Perguntadas sobre os impactos da pandemia em seu trabalho como educadora social da Rede Cidadã, Amarilis menciona “medo, desespero, não sabiam como ia ser, sensação de que ia ser demitida, que ia sair, os meninos a mesma coisa”. Disse que “aprenderam juntos a se virar: as empresas, os meninos, a Rede Cidadã, nós (educadoras), a palavra que mais gritou foi medo”. Segundo Amarilis, a Rede foi rápida em organizar a formação teórica on-line. Inicialmente, não havia videoconferência no ensino remoto da Rede, só os grupos de *Whatsapp* (pelos quais elas trocavam mensagens e transmitiam os conteúdos pedagógicos aos aprendizes).

Crisântemo disse que naquele momento (em que o grupo focal estava sendo realizado) já estava de volta parcialmente ao presencial e que este ainda não estava estruturado. “O corpo pedagógico é muito diferente no virtual e no presencial”, disse. No confinamento da pandemia, “ninguém sabia nada, nós que víamos (procuravam saber) sobre a lei, sobre como deveria ser. Quem tinha chateação de ficar na linha de frente da videoconferência acabou se adaptando (com o tempo)”. Ela mencionou que houve propostas autônomas de fazer videoconferências antes delas serem postas como regra (não houve aprofundamento na hora de como isso se deu). Falou do medo também, mas que a Rede como um todo foi delicada, que houve empenho num projeto

de demissão humanizada, ofertando cursos de qualificação, por exemplo, demonstrando um cuidado com a capacitação dos profissionais (demitidos). “Surgiu uma nova Rede Cidadã. Não é o passado, não é o pandêmico; o que é (o que a Rede se tornou) está para ser descoberto agora: o ‘novo normal’.” Mencionou que tem pessoas (profissionais da Rede) que ainda estão no modelo remoto, que não havia o modelo remoto antes da pandemia e depois dela existem os dois modelos (remoto e híbrido). “Estamos conhecendo e reconhecendo (o novo normal) através do que fizemos antes.”

Bromélia disse que sentiu “calores” conforme as colegas foram falando sobre o período pandêmico. “Essa foi a grande mudança da Rede Cidadã. Crescimento em vários aspectos, nada se compara”. Menciona o sentimento de incerteza, vários funcionários sendo mandados embora ao mesmo tempo, que um processo cuidadoso foi conduzido (e que muitos demitidos foram chamados de volta posteriormente). Falou da incerteza do cenário, incerteza da vida e morte, do trabalho, da readaptação a um cenário diferente. Ela deu destaque ao sentimento de orgulho em relação a ela e a todos os colegas que permaneceram e que transformaram a organização. “Incrível o quanto cada um deu de si, tenho orgulho de como a Rede e todos (os seus membros) se transformam, são todos vencedores”. O novo formato remoto permitiu a integração de todos os territórios de atuação da Rede. “As realidades são muito diversas em cada território, mas a Rede passou a ser uma só, com todos falando a mesma língua. Passou a ser, ainda mais, uma só”. Destacou o ganho em poder interagir e trabalhar com outras (novas) pessoas. Anotei no diário de campo: *Elas falam de uma transformação radical mesmo. Não de uma perspectiva reformista, mas de uma transformação renovadora. Que produziu um novo todo.*

Gerânio disse que “as mudanças provocaram muitos sentimentos, de não saber como fazer ou como lidar, mas havia o pensamento de que um dia as coisas iriam voltar”. Ninguém sabia como ia fazer no começo, a formação foi pelo *Whatsapp* no início. Menciona uma proximidade maior com os aprendizes a partir disso. Ele disse que saiu da Rede (não usou a palavra demissão) e foi chamado novamente. E que naquele momento (do grupo focal), estava atento às medidas para acabar com o Programa de Aprendizagem no Brasil. “A esperança é a chave para manter o engajamento, esperança em dias melhores, esperança da humanidade como um todo para melhorar. A educação é a saída”

Tulipa disse que seu processo foi “um pouco diferente” (das demais educadoras), pois ela entrou na Rede em maio de 2021 (em período de isolamento pandêmico ainda) e, além disso, ela já estava retornando ao modelo presencial à época da realização dos grupos focais. Ela afirmou considerar o presencial melhor para ter contato com o aprendiz, pois o remoto distancia (a educadora) das questões pessoais (dos aprendizes). Até o início da pandemia, Tulipa

trabalhou em outras entidades formadoras, daí, com o confinamento pelo coronavírus, “as empresas foram diminuindo seu quadro de empregados e os aprendizes foram sendo mandados embora também”. Uma das qualificadoras do PJA onde ela trabalhou era da área de informática. Assim, ela testemunhou que tem muitos cursos de qualificação de aprendizes pela via digital que não têm acompanhamento (de educadoras). “O aprendiz faz o curso e gera o certificado”. Toda semana tinha gente sendo mandada embora (das entidades que ela trabalhou anteriormente): “Somos substituíveis, mas nos tornamos cada vez mais passíveis de sermos substituídos por máquinas. O educador só acompanhava a emissão do certificado, não havia contato igual ao que há na Rede (com o aprendiz)”.

Sobre a sensação de ser substituível, Crisântemo disse não se identificar, pois ela não se sente substituível, “mas obrigada a trazer a tecnologia para além do trabalho” como um recurso de sobrevivência. Sente-se obrigada a trabalhar com tecnologia como nunca imaginou, “meu negócio é trabalhar com o humano, com o povo”. Ela faz distinção entre o humano e a tecnologia, as pessoas e as máquinas, dizendo que agora há uma fusão do que o humano traz com aquilo que a máquina faz. “A pandemia nos ‘faz-fazer’ o futuro”. Completa que foi preciso usar a tecnologia a seu favor. Sobre isso, Pedro Renan, homem negro, pesquisador assistente como bolsista de iniciação tecnológica — que “passaria por aprendiz facilmente (dentro da Rede)”, conforme comentou a educadora Bromélia assim que o viu pela primeira vez em uma de suas videoconferências — anota em seu diário: *Vida e tecnologia integradas para a manutenção desse híbrido ciborgue, qualificação para ser operador das máquinas (operador das máquinas/subjugado por elas, relação sujeito-objeto)*.

Corroborando o que ela já havia dito, Tulipa disse que se julga mais administradora do que educadora de fato no modelo remoto. Disse que a plataforma (da Rede) é muito boa e seu conteúdo muito explicativo, por isso a educadora seria até prescindível (enquanto educadora, não como monitora) no modo on-line. Ainda sobre o sistema de EAD da Rede, Bromélia mencionou que ele é muito diferenciado. “Não tem em outras organizações um sistema de acesso ao conteúdo como esse, com um grupo responsável pelo conteúdo e outro pela monitoração da navegação”, acrescentando: “A Rede até concorreu a um prêmio na área e ganhou no quesito de produção de material pedagógico!”.

Tulipa, que, conforme dito, já estava retornando ao modelo presencial na ocasião que realizamos os grupos focais, assim como a Crisântemo, comentou estar sentindo os aprendizes na volta ao presencial muito carentes, com uma “agressividade sensível” na relação com o próximo. (Pedro Renan, escreveu em seu diário nessa hora: *me reconheço muito nisso quando ela fala, mais do que nas descrições sobre a pandemia anteriormente*.)

Crisântemo não reconhece exatamente o tipo de agressividade que Tulipa mencionou na volta ao ensino presencial, mas sim uma exacerbação da polarização política do país refletindo-se nos relacionamentos entre pares em sala de aula, e uma maior expectativa e apreensão por parte do aprendiz de que a Rede forneça os caminhos para que ele se mantenha empregado diante do recrudescimento da crise econômica durante a pandemia (como dito por Crisântemo, o aprendiz estaria dizendo: “preciso de mais coisa pra ficar no trabalho”). Tulipa argumenta que não sabe se usou a palavra correta, que ela quis mencionar uma agressividade não violenta, uma agressividade sensível no trato com o outro. Crisântemo pergunta se seria algo comportamental e Tulipa responde que seria algo mais pessoal, e concorda com Crisântemo que “eles querem agarrar a oportunidade” (da vaga que conquistaram como aprendizes nas empresas).

Bromélia ressalta que, de forma geral, as pessoas perderam o tato na sociedade após a pandemia, e que ainda estão reaprendendo a lidar umas com as outras. Assim, elas perdem o controle muito facilmente. “O que a gente viveu foi uma situação de guerra (no contexto da pandemia), ninguém saiu bem disso tudo. Alguns resolveram se cuidar, outros não; alguns não têm nem acesso, percebo uma falta de tato geral”. Crisântemo complementa que a proposta da Rede como instituição é que os encontros *on-line* sejam calorosos, mostrando para o aprendiz que o remoto não precisa ser mecanizado. “Isso faz parte da metodologia, humanizar espaços de aprendizagem; vida e trabalho, um só valor.” Bromélia emenda que “esse é mais um dos diferenciais da Rede: “pensar no olhar humano, ainda que remotamente.”

Contudo, Bromélia reconhece que no presencial o trato social comporta o olhar, “tem outras coisas envolvidas”, muitos aspectos que impactam na interação mais do que o fazem no remoto, como a expressividade. “O modo de olhar no presencial pode desencadear um conflito, os desagradados são mascarados no *on-line* com as câmaras fechadas. No *on-line* podem escolher se fechar”. Anoto no diário: *parece que, no presencial, tem uma vulnerabilidade para o conflito mas também para a conciliação. Essa perspectiva se fecha no on-line tanto quanto as câmeras dos participantes — e o chat torna-se veículo potente.* Tulipa é taxativa: “Prefiro o presencial”.

Crisântemo acrescenta que as responsabilizações no presencial e no virtual são diferentes, “no presencial há maior responsabilidade de mostrar para o outro o que se sabe”. Pedro Renan anota em seu diário: *As falas on-line ‘fora do texto’ são onerosas, a comunicação virtual é muito mais por texto. Câmera e ligações nas redes não são coisas que atraem. Mas os chats em vários dos diários são mega movimentados.* Bromélia diz que o modo remoto requer provocação e estimulação maiores por parte das educadoras. Anoto em meu diário: *Será que*

ela quis dizer aqui que, como educadora, na relação presencial olho no olho ela consegue convocar mais o aluno, seu saber, sua potência e autonomia? Acho que sim.

Finalmente, quanto aos seus elogios e críticas ao PJA, Tulipa diz que se não tivesse esse Programa teríamos muitos jovens fora do mercado de trabalho, que o PJA é enriquecedor na vida deles, principalmente para aqueles que estão em vulnerabilidade social por não terem uma “base de educação” para sustentar seu percurso profissional. Diz que é importante eles participarem do Programa porque eles se descobrem na Aprendizagem e no mercado de trabalho de forma própria, sem ser a partir do que eles “veem e ouvem” dos adultos (ao longo da vida). Ela diz que, ainda que os aprendizes “misturem os valores da vida pessoal com o trabalho”, o Programa é um norte, um caminho a seguir. Decerto que, cabe observar a partir dessa fala, no contexto corporativo é comumente controverso misturar-se questões e problemas da vida com o trabalho, principalmente no que tange ao seu impacto na produtividade.

Tulipa acrescenta que no Programa os aprendizes não têm tanta responsabilidade como a nossa (de adultos), eles estão no processo de aprender. Ela acha que eles “surtariam” (sem a oportunidade do PJA); ficariam “super perdidos” na vida, no que é uma profissão, em seu perfil profissional. Ela considera que a Rede tem mais cuidado com o aprendiz em vulnerabilidade social, que a organização tem isso como sua base. Sua sugestão seria reservar a oportunidade do PJA só para os jovens em situação de vulnerabilidade porque “o jovem de classe A tem uma família que consegue colocá-lo no mercado de trabalho”. Sua outra crítica ao Programa relaciona-se com a função de profissional de conservação e zeladoria, ela diz que não concorda que os aprendizes trabalhem na área de limpeza, pois quer vê-los “no escritório, na área administrativa, logística...” para que eles tenham oportunidade “de sair da classe C”. Segundo suas palavras: “Não discriminando a classe, mas um jovem de 16 anos aprenderá no curso (da entidade qualificadora), mas seguirá fazendo coisas (no trabalho) que se aprende em casa com os pais (serviços domésticos)”. Ela se diz “desmotivada” por eles, pois “são jovens mais carentes e assim vão continuar se não tiverem uma oportunidade”. Tulipa diz que não gostaria, portanto, que o Programa de Aprendizagem abarcasse essa categoria (de conservação e limpeza), gostaria que ela fosse extinta.

Segundo as demais educadoras, não é tão comum aprendizes na área de conservação e zeladoria, e não são todos os territórios que a contemplam. Tulipa relata que testemunhou essa função numa empresa de São Paulo, e que o perfil do aprendiz era “carente”. Dessa forma, segundo ela, ele vai continuar “sem um entendimento, sem o conhecimento do que seria trabalhar num escritório, numa empresa maior...” Ela diz que mesmo que possa ser compreensível essa inserção, na prática vão “aprender a varrer pátio”. Ela critica o conteúdo

proposto pela Lei, que “vem pelo Ministério do Trabalho”, mas que este poderia ser “um pouquinho mais maduro”, pois às vezes o conteúdo fica “infantilizado” (considerando que o PJA abrange a faixa etária de 14 a 24 anos). Ressalva que isso não é problema da Rede, mas do PJA, que “daria para abordar de forma mais madura do que infantilizada”.

Gerânio coloca como crítica ao Programa o fato dele não ser nacionalmente divulgado. O principal alvo, que seriam as escolas públicas, não o conhece em sua maioria e “devem ser raros os professores e coordenadores que divulgam a Aprendizagem”. Ele disse que conheceu o projeto já formado na faculdade e que nas escolas não se transmite esse conhecimento, não se tem conhecimento sobre a possibilidade de trabalhar a partir dos 14 anos. Ele gostaria de ter a possibilidade de apresentar essa proposta às escolas públicas que têm ensino fundamental e médio, ressaltando que em Fortaleza há parcerias com escolas estaduais. Elogiou o PJA como “um projeto com valor imenso, uma proposta maravilhosa, uma primeira porta para os jovens, que enfatiza o desenvolvimento do jovem pessoal e profissionalmente, trabalhando várias competências.” E acrescentou que “muitos (que participaram do PJA) vão conseguir se manter no mercado de trabalho, diferente de quem não teve essa oportunidade de primeiro emprego. As inserções no mercado acontecem por indicação na maioria dos casos”.

Crisântemo concluiu ressaltando o ponto positivo do PJA ser uma estratégia para combater as explorações sexuais. Diante do nosso não entendimento imediato, ela esclareceu que o combate à exploração sexual se dá porque “uma coisa é entender o trabalho de carteira assinada; outra é (o entendimento) que tem no interior (do país) de que (se) é mais uma boca pra comer”.

4.11 Capacitação final: fim da jornada

Quadro 12 - 9. Nomeação das educadoras por flores

| |
|-------------------------------------|
| Bromélia, mulher negra, ex-aprendiz |
|-------------------------------------|

Fonte: A autora, 2023.

Quão intenso e até mesmo desnorteador pode ser o momento do desligamento dos aprendizes do Programa de Aprendizagem, da entidade qualificadora e da empresa que trabalhavam — exceto para aqueles que têm perspectiva de permanecerem no emprego por meio de contrato de trabalho regular (não mais na condição de aprendiz). Mesmo assim, estes

momentos biográficos de mudanças e crises, mais apropriados sendo colocados no plural porque são ciclos que podem se repetir ao longo da vida, costumam ser aflitivos, cercados de expectativas, apreensões, ansiedade, indecisão, tormentos...

O mesmo pode ocorrer na ocasião da formatura no ensino médio, na qual, afora a comemoração pela conquista, as relações cotidianas escolares encerram-se. Para onde ir? O que fazer? Com quais referências seguir? Isso porque estamos mencionando as angústias envolvidas num suposto percurso satisfatório, no qual os anos escolares foram cumpridos a contento, sem ou com poucas intempéries, descortinando-se a perspectiva de inserção universitária para alguns. Porém, torna-se doloroso pensar nas pessoas que não acessam essas possibilidades e ainda por cima sofrem uma série de privações, omissões e violências, hoje infelizmente a maior parte daquelas que se encaixam na faixa estipulada como juventude no Brasil.

A educadora Bromélia, mulher negra, ex-aprendiz, costuma ministrar as videoconferências de capacitação final da Rede, como dito. Ela por vezes parece se emocionar com a despedida dos aprendizes e presta depoimento sobre sua própria trajetória: “Foi aqui (trabalhando) na Rede que eu aprendi sobre sonhar em fazer faculdade, teve uma pessoa inspiradora que plantou essa semente em mim”, partilhando com os aprendizes o quanto o investimento de influenciadores semeiam vínculo, desejo, exemplo, esperança, propósito.

Bromélia busca transmitir as opções disponíveis no mercado e as dicas para recontração numa outra empresa. Numa dessas aulas, ela perguntou quem conhecia a geração nem nem (nem trabalha nem estuda) — sobre a qual discorremos no Referencial Teórico e na Revisão de Literatura deste trabalho. Ninguém respondeu. Bromélia então disse que os nem nem estão aumentando, que é um problema social, mas que ainda assim “tem muita gente escolhendo vaga”. Uma aprendiz escreve no chat: “Verdade, na minha empresa sempre tem vagas, mas quem mais escolhe são os mais novos.” A educadora prossegue encorajando para que não ficassem escolhendo demais nesse momento: “Primeiro a gente não escolhe para depois poder escolher. Há três coisas na vida que nunca voltam atrás: a flecha lançada, a palavra pronunciada e a oportunidade perdida.”

Alguns aprendizes, como V., colocam o valor inestimável da Rede em sua trajetória, afirmando que nesta aprenderam mais do que na empresa que trabalharam: “A Rede Cidadã ensina como devemos agir. Fala como falar com o funcionário superior ou da limpeza. A Rede fala de sexualidade. De diversidade. A Rede foi importante para perder a timidez.” Outros dizem que o trabalho na empresa teve mais importância e que aprenderam mais neste do que na Rede, e que gostariam que esta tivesse os ensinados mais conteúdos técnicos.

Pedro Renan fez as seguintes anotações no seu diário de campo sobre a fala de um aprendiz numa capacitação final a que esteve presente:

Uma das respostas do formulário me chama atenção. Sobre a pergunta 'O que você aprendeu ao longo do Programa que está levando consigo?' 'Consigo esconder minhas emoções, pois sou bem expressiva, a ser mais paciente'. Achei bem estranha essa colocação, pensei em várias coisas sobre controle e disciplinarização dos corpos, das emoções e como isso se dá no ambiente de trabalho, como essa ideia de controle das emoções vai se reproduzindo de forma antagônica à produção, uma hierarquização do emocional como algo que atrapalha.

Assim, Pedro avalia que, enquanto as educadoras e demais profissionais da Rede enfatizam a busca do autoconhecimento como potencializadora da empregabilidade, na prática esse elemento se desdobra numa espécie de etiqueta corporativa ou “pequena ética” do trabalhador, segundo suas palavras, a partir do ponto de vista dos parceiros (empregadores). Seguem suas palavras:

Isso me faz pensar que enquanto as educadoras e trabalhadoras da Rede enfatizam o autoconhecimento no discurso, na prática esse elemento se desdobra em etiqueta (pequena ética) do trabalhador a partir do ponto de vista dos parceiros (empregadores). Me parece mais claro isso a partir desse comentário e do que vi na pesquisa documental.

Eu busquei obter acesso às respostas e dados compilados dos questionários que buscam captar a opinião dos aprendizes em capacitação final para desligamento da Rede, mas acabei não acedendo eles, tendo sido informada, numa outra ocasião, que eles não são frequentemente tabulados e compilados. Contudo, como visto, conseguimos fazer algumas anotações acerca das respostas, como estas expectativas e apreensões que um aprendiz enumerou: “1) Vídeo falando sobre o que fazer depois. 2) Saber mais sobre a Rede. 3) Dica de como ser contratado”. Essa fala ressoou fortemente em mim. Evidentemente, precisamos considerar que ela pode ter partido de um aprendiz que não aderiu ao Programa de Aprendizagem por algum motivo. De qualquer forma, ela pode nos trazer rastros de indicadores para o aprimoramento de uma nova tecnologia social a ser desenvolvida na Rede, quais sejam: Conhecer mais sobre a própria Rede pode ser uma experiência enriquecedora e mais tangível para o aprendiz? Como planejar a capacitação final de modo que ele se sinta estimulado e seguro para seguir seu percurso? Como forjar uma política de egressos que consolide o seu vínculo com a Rede após a sua formação no PJA, fazendo rede com a Rede? Como aprofundar a vinculação da Rede com o aprendiz e do aprendiz com a Rede?

Não há um vídeo como o aluno sugere, mas a educadora dá dicas sobre o que fazer depois. Geralmente, ela constrói com os aprendizes as possibilidades. Em todas as videoconferências de capacitação final às quais eu compareci, elas giraram em torno das

seguintes alternativas: 1) Tudo o que eu fizer vou ter que estudar; 2) Curso técnico ou de graduação gratuitos; 3) Inglês ou Excel; 4) Ser empreendedor ; 5) Concurso público; 6) Tirar carteira de motorista; 7) Cursos gratuitos e tutoriais do Excel; 8) Intercâmbios; 9) Cursos EAD (dando preferência aos que tenham módulos síncronos); 10) Mostra de profissões nas universidades; 11) Olhar a grade de ensino das faculdades.

É sensibilizador testemunhar esse momento, pois sabemos quanto as oportunidades são escassas e desiguais, como é difícil inserir-se nos lugares, como a “mão invisível” dos desejos e necessidades do mercado é geradora de heteronomia, angústia, ansiedade que se refletem em falas como essa advindas da educadora: “Vocês precisam se tornar competitivos, hoje o mercado está pedindo isso” ou, como relatado acima, “tem muita gente escolhendo vaga [...], primeiro a gente não escolhe para depois poder escolher”. O mercado como um ser abstrato, preponderante, ubíquo, sem face e interação humana. Contudo, o ser humano precisa se relacionar com corpos, objetos, expressões faciais e simbólicas; não mãos invisíveis, intangíveis e angustiantes. Será que a Rede pode fazer mais por isso como tecnologia social? Será que ela tem como não “deixar” o aprendiz na “terra devastada” da jornada para a inserção laboral findo o percurso no PJA? Como envolver todos e cada um dos aprendizes no processo?

Esta última pergunta atenta-se para o fato de que alguns podem “ficar para trás” nos percursos pedagógicos grupais, por isso é preciso constantemente parar e tentar resgatá-los. Por exemplo, numa das ocasiões em que a educadora Bromélia solicita que os aprendizes escrevam sobre como serão lembrados na Rede, sobre “o que aprenderam e o que deixaram em troca”, a aprendiz J. disse que não sabia responder como será lembrada. A educadora disse para ela tentar se lembrar das aulas, de como foi participar: “Você participou, será lembrada. Lembra que hoje quando você chegou, eu me lembrei de você e falei com você assim que você entrou aqui, não foi?” (Foi bonito esse momento de resgate da educadora.) Enquanto isso, a aprendiz V. disse no chat: “Faz um esforcinho, J., você deve ter feito algo especial, uma ajuda a um amigo no privado, ou uma ação...” Ao que outro aprendiz disse no chat: “Deixei nada, acho que não”. A educadora respondeu: “Olha lá que deixou sim, sempre deixa!”. E emendou: “Um aprendiz uma vez confessou só ter permanecido por dez minutos nas aulas da Rede. Muito triste isso, deixou de aproveitar tudo de bom que tinha para aprender, para se aprimorar, agora acabou, passou, perdeu, não volta mais!”

Esses relatos demonstram que a forma de questionar sobre o que a pessoa deixa em troca, ao invés, tão somente, sobre o que ela aprendeu e “está levando consigo” parece mobilizar educadoras e aprendizes de forma mais sensível, particular e inusitada. Pois de algum modo ela

equivoca a aquiescência e a submissão aos dispositivos de ordem, avaliação e controle, convocando a vincular-se, posicionar-se, refletir; demonstrando que mais do que pensar numa política de egressos, é preciso pensar numa política de vínculos.

Via de regra, nos contextos de qualificação técnica e profissional, separa-se as esferas do que é técnico e do que é humano, alçando-se o domínio do Excel, do inglês e da informática, por exemplo, a objetos de anseio de consumo — e provavelmente de uma grande fonte de ansiedade — já que, diz-se, eles são imposições do mercado atualmente. Inclusive, costuma-se falar do Excel como uma espécie de grife que se adquire ou não, simplificando-o. Mas este é um sistema complexo de tabulação de dados e domínio da matemática ao qual boa parte das pessoas pode ter muita dificuldade de aceder, seja por suas características pessoais, seja devido a lapsos e traumas da sua formação escolar. Possivelmente devido a isso, observamos que frequentemente os aprendizes, ao mesmo tempo que saúdam o aprendizado humano e cidadão, digamos, adquiridos durante a permanência na Rede, também lamentam que a entidade qualificadora não os tenha preparado para estas habilitações. Provavelmente há uma tendência do aprendiz identificar a formação na Rede com um prolongamento da escola, com o “passar conteúdo” e, de forma previsível, cultivar a expectativa de que a organização supra o que a escola não o proveu para se tornar competitivo. Sobre isso, Bromélia disse: “O mercado pede Excel e inglês, é o que mais pedem. Mas se disserem que têm (estas habilidades), tem que ser verdadeiro, se preparem para fazer teste!” Sobre fazer concursos, ela emenda: “Agora, se você preferir fazer concurso, se quer fazer concurso militar, busque ser um militar justo, cuidadoso com o outro. É isso que a gente pede”.

A propósito dessas espécies de grifes do mercado de trabalho, o diretor-executivo da Rede mencionou, numa reunião geral, seu desejo de que a Rede forneça um “selo de qualidade” aos jovens que por ela passarem. Tanto quanto menciona seu desejo de que ela seja uma instituição plenamente inclusiva, na qual até mesmo todos falam Libras. Por sua feita, conjecturamos que o selo de qualidade mencionado pelo diretor pode relacionar-se com uma política de egressos inovadora, que efetivamente conecte todos os pontos da rede que a Rede busca costurar: o autodesenvolvimento dos seus usuários, colaboradores, de si própria como organismo social e a sua contribuição para a defesa, aplicação e desenvolvimento de uma política social para a inclusão de jovens no contexto brasileiro.

5 ANÁLISE DOS RESULTADOS

No início de setembro de 2023, eu, a pesquisadora Dandara Chiara Ribeiro Trebisacce, mulher branca, e a nossa orientadora Alexandra Cleopatre Tsallis, mulher branca, fomos à sede da Rede em Belo Horizonte nos encontrar com os nossos “pontos focais” na organização — no meu caso, a “Analista Pedagógica” Thalyta Félix Soares, mulher negra — e com a “Gerente de Expansão da Consciência” que nos introduziu no campo de pesquisa, Maria Tatiana Pessoa Costa de Carvalho, mulher branca. Era um dia ensolarado de um inverno que foi repleto de dias quentes, e nós reservamos um dia inteiro para nos dedicarmos à devolução que daríamos para a Rede Cidadã. Todas nós estávamos com muitas expectativas após dois anos e meio de imersão — as pesquisadoras um tanto nervosas se suas vivências e percepções encontrariam ressonância nas interlocutoras, estabelecendo um diálogo profícuo. Aquele seria o nosso primeiro contato presencial com a Rede após um movimento de inserção no campo de forma totalmente virtual por conta da pandemia. A alegria por estarmos ali, fechando um ciclo e livres para o contato humano caloroso era imensa.

Fomos muito bem recebidas por todos que estavam no escritório, incluindo o diretor da instituição, Fernando Almeida Alves, homem branco, que nos saudou com entusiasmo. Ele não pôde permanecer conosco, pois estava em meio a articulações de um processo eleitoral de um dos fóruns dos quais participa. De fato, havia poucas pessoas na sede, as salas estavam vazias e as baias desativadas, pois o administrativo ainda continuava em modo remoto trabalhando de casa à época. Um belo lanche foi colocado defronte à mesa de reunião. No meio do dia, saímos todas para almoçar juntas. O dia transcorreu de forma intensa, permeado por inspirações, associações e revelações. Quando nos demos conta, já era hora de partir. Nem “vimos o tempo passar” e a vontade de ter ficado mais nos apossou.

Já nos despedindo, perguntamos se a Rede gostaria de ser identificada na pesquisa ou se preferia manter seu anonimato. A Maria Tatiana ficou de nos dar um retorno. Alguns dias depois recebemos essas mensagens no nosso grupo comum de *Whatsapp*:

Olá pessoas queridas,
Muito bom dia!
Ainda ressoando neste meu corpo território o nosso encontro de sexta-feira.
Foi muito especial.
Agradecida por tanto.
Fiquei de retornar sobre citar o nome da Rede Cidadã nos trabalhos da Fernanda e Dandara, confirmo o Sim da instituição.
@Fernanda Sansão Hallack, segue o resultado da pesquisa NPS 2022. Esta pesquisa tem o foco nos clientes do Programa de Aprendizagem.
Desfrute.

E assim, tivemos o “Sim da instituição”, em maiúscula como foi escrito por Tatiana. O Sim para o que dissemos como devolução, o Sim para que os conflitos e controvérsias pudessem figurar no trabalho, o Sim para que se “bote na mesa” e se “ponha para jogo” a invenção diária do fazer daquela organização — e como ela se reinventou nos/após os tempos pandêmicos calamitosos.

O arquivo enviado por Maria Tatiana continha o resultado de uma pesquisa *Net Promoter Score* (NPS), que mede o grau de confiança e lealdade dos clientes. O questionário foi aplicado pela Rede em novembro de 2022, portanto no período pós-pandemia, e abrangeu suas empresas parceiras no Programa Jovem Aprendiz. A pesquisa contempla três perguntas e opção para comentários (elogio, crítica ou sugestão), tendo sido enviada para mais de 3000 *e-mails* de 1703 parceiros ativos, dos quais cerca de 950 voltaram ou estavam incorretos, totalizando no cômputo final 641 respostas.

A média alcançada pela organização foi 9,05 e seu percentual de clientes “promotores” (clientes leais e entusiastas que recomendam a empresa para outros clientes) foi de 71%, situando-a na penúltima melhor classificação*, chamada de “Zona de Qualidade” (conforme tabela abaixo).

Quadro 13 - Pesquisa Net Promoter Score (NPS) da Rede Cidadã – 2022 (continua)

| |
|---|
| 641 respondentes: |
| 351 (54,8%) - indicam os serviços da Rede Cidadã (nota máxima) |
| Motivos para satisfação: 395 (62,2%) - acompanhamento dos jovens 350 (55,1%) - comunicação e o relacionamento 341 (53,7%) - diversidade e a inclusão |
| Pontos de melhoria citados: 278 (47,4%) - envio de relatórios 200 (34,1%) - abrangência de territórios 190 (32,4%) - acompanhamento dos jovens. |
| * Zonas de classificação Zona de Excelência - entre 75% e 100% |

Quadro 13 - Pesquisa Net Promoter Score (NPS) da Rede Cidadã – 2022 (conclusão)

Zona de Qualidade entre 50% e 74%

Zona de Aperfeiçoamento entre 0 e 49% e Zona Crítica entre 100 e -1.

Fonte: A autora, 2023 (com base na “*Net Promoter Score 2022*” da Rede Cidadã/arquivo interno)

Os comentários demonstram opiniões contrastantes, algumas tecendo elogios e críticas diametralmente opostos, especialmente no que se refere ao atendimento e comunicação. No documento, foram citados 19 elogios ao atendimento e parabenizações pelo trabalho, alguns deles ressaltando a qualidade do acolhimento ao jovem e do curso de aprendizagem.

No quesito das críticas e sugestões, foi apurado, de modo aproximado, que seis delas abordaram a didática e o conteúdo pedagógico; sete referiram-se ao processo de seleção e à qualidade dos jovens selecionados; outras sete mencionaram a abrangência de horário, ocupações e de territórios; 23 referiram-se às dificuldades de comunicação, retorno sistemático e problemas no envio dos relatórios do aprendiz.

Algumas apreciações abordavam questionamentos que estão fora da alçada da organização precisamente estabelecer ou solucionar, como a “qualidade muito baixa do jovem” ou o não enfoque da metodologia didática em, por exemplo, “redigir e-mail, fazer atas, digitação, correção ortográfica, lógica” ou “estudar sobre as várias formas de arquivamento de documentos”.

Ressalto aqui, além disso, três comentários pertinentes ao objeto deste estudo: “Acho que o curso *on-line* ficou difícil acompanhar se o jovem realmente está *logado* por *logar* ou se ele está prestando atenção”; “Realizar capacitações voltadas para a área que o aprendiz atua. Em diversas conversas informais com a antiga aprendiz, ela sempre dizia que dormia durante as aulas por não ter nenhum conteúdo relacionado às suas rotinas administrativas”; por fim:

Conheço a Rede Cidadã há mais de 6 anos, sempre preferi às demais. No entanto, as últimas experiências que tive com o envio de candidatos foi abaixo do esperado. A impressão que tenho é que os candidatos chegavam na empresa sem nenhum tipo de informação, orientação ou mesmo triagem. O que no passado era um diferencial da Rede Cidadã. Não sei o que ocorreu internamente, mas a qualidade dos candidatos piorou muito.

A última observação nos remete à pandemia como algo extraordinário e contundente, de fato, que aconteceu nos dois anos precedentes à aplicação da pesquisa. Bem como a publicação da MP 1116 e do Decreto 11061, que geraram desgaste político e insegurança jurídica. De modo geral, os apontamentos demonstram os obstáculos colocados pela interação digital e remota, a perda de qualidade interacional e tantos outros impactos que ainda vêm sendo

sentidos e mensurados, alguns imensuráveis, causados ou impulsionados pela pandemia. Por outro lado, a discrepância entre as demandas e expectativas dos clientes e a entrega da instituição algumas vezes refere-se a equívocos quanto às concepções, limitações e incompreensões sobre a própria política da Aprendizagem, como a necessidade de cumprimento do currículo determinado pelo regramento formal, as abrangências dos arcos ocupacionais de aprendizes, dentre outras.

Com efeito, esse contraste entre a prestação de serviço da Rede e as expectativas das empresas empregadoras e dos próprios aprendizes pode ser abordado pela relação de agência ou teoria da agência na administração pública ou privada, uma de suas definições abrangendo o estabelecimento de contrato no qual uma parte delega à outra parte um certo nível de autonomia para executar ou tomar decisões (OLIVEIRA; FONTES FILHO, 2017). A relação de agência, bem como seus problemas intrínsecos, ocorre nas empresas de toda natureza, nas suas parcerias, terceirizações, universidades, sindicatos, terceiro setor etc. Em nível do Estado e políticas públicas, existem descompassos e confrontações entre a delegação e expectativas do cidadão, o controle político e burocrático e a prestação de contas para a sociedade civil (OLIVEIRA; FONTES FILHO, 2017), como foi abordado sob diversos enfoques nesta pesquisa.

Assim, se por um lado a pesquisa *Net Promoter Score* (NPS) da Rede Cidadã mostrou que problemas de agência na parceria público-privada inevitavelmente ocorrem, e podem se diversificar e se acentuar em momentos críticos — no caso duas ameaças que se interpuseram à organização, a pandemia e a tentativa de desmonte do PJA, conforme visto —; por outro, os entes sociais envolvidos de forma mais ampla na política pública da Aprendizagem (entidades formadoras, fiscalização do trabalho, aprendizes, Ministério Público, parte do empresariado e da Câmara dos Deputados) responderam e articularam-se rapidamente quando o poder executivo interveio unilateralmente para enfraquecê-la em 2022, lutando para que se mantenha seu teor protetivo dos direitos fundamentais das crianças, adolescentes e jovens (ainda que seu rigor seja apontado por seus questionadores como obstáculo à simplificação e aumento da contratação de aprendizes).

Pelo que pudemos observar, nas reuniões gerais da organização, a Rede foi uma importante estrategista e agregadora de forças dos entes envolvidos, confluindo lideranças de outras entidades, coordenadores fiscais do trabalho e parlamentares nos seus debates e oferecendo resistência à tentativa de desmonte do PJA — tão mais dramática de ser enfrentada num momento de imposição de distanciamento de uma pandemia. Conforme nos disse Maria Tatiana, o intuito da instituição é mesmo botar os atores sociais concernentes para conversar, e

transferir tecnologias. Acrescentando que a proposta de aprofundamento socioemocional dos seus colaboradores e usuários é o caminho que a organização está encontrando para ela *ser e fazer* rede. Segundo ela, a Rede é um “complexado” e “estar aqui todos os dias é entender isso do pensamento complexo”. Assim, a organização pretende estar na vanguarda e imbuir-se do papel de “farol de políticas públicas assistenciais”, conforme a própria.

Acerca da aplicação do desenvolvimento socioemocional e de expansão da consciência, de acordo com apurações empíricas ao longo de um ano com grupos experimentais e de controle, a organização constatou maior tempo de permanência no emprego dos primeiros em relação ao segundo (ALVES *et al.*, 2021). Todavia, ainda que a organização reconheça que no meio assistencial a expansão da consciência esteja mais “bem vista” como uma necessidade, e ela ateste internamente os resultados do seu método, é importante que ela produza indicadores de impacto e fundamentos para influenciar as políticas sociais, de acordo com Tatiana. Por isso inclusive a aproximação da Rede com a universidade e a pesquisa acadêmica.

Conforme a professora orientadora Alexandra Tsallis acrescentou, num dado momento da conversa: “as leis, quando postas no papel, refletem o que já se assentou, enquanto novas perspectivas de transformação já se inscrevem no mundo”. Nessa perspectiva — tomando desta vez outra concepção de agência, a dos actantes na Teoria Ator-Rede, ou seja, as ações e associações que os elementos dos coletivos híbridos e heterogêneos fabricam —, a Rede Cidadã, conforme visto, tenciona se inscrever e “fazer-fazer” nestas transformações, ocupar o campo, colocar as ideias a girar, propor renovações e fomentar utopias no campo assistencial brasileiro. Assim como outros actantes o fazem: a pandemia “faz-fazer” o futuro, na concepção das educadoras; “os produtos ‘fazem-fazer’ parte dos grupos” e “o capitalismo faz as empresas fazerem e o consumismo faz a gente comprar”, conforme disseram os aprendizes; ou o modelo remoto fez as educadoras passarem a ser chamadas também de monitoras na organização, como apuramos.

Por meio de seu *slogan*, “Vida e trabalho um só valor”, ao sugerir-se fazer do trabalho fonte de vida, atribuindo-lhe valor da mesma forma que se atribui valor à vida, a Rede demonstra então ter traçado a sua estratégia de ação, dentre outras possíveis, na complexidade de uma política pública que abarca necessidades e problemas igualmente complexos que demandam ações amplas, sistêmicas e coordenadas para serem solucionados. Sendo assim, vinculando o pensamento complexo de Edgar Morin e a concepção freireana dos temas e palavras geradoras ao propósito biocêntrico de Roland Toro de distanciamento da racionalidade e de conexão profunda com as fontes geradoras de vida e da afetividade, a Rede encontrou a convergência propícia para constituir seu sistema pedagógico-terapêutico. Tal aprofundamento

incorpora a possibilidade de reverberação e propagação no (auto) desenvolvimento da própria Rede, de suas educadoras e demais colaboradores de forma reflexa, como pudemos observar.

Portanto, a perspectiva de expansão da consciência em políticas públicas assistenciais busca ser inovadora, na medida que estimula o protagonismo dos aprendizes em suas vidas e nos seus propósitos; assim como a promoção da sua cidadania por meio da autonomia econômica — o que pode vir a instrumentalizar a sua luta por garantia de direitos, aprofundando o potencial da educação como veículo de superação das desigualdades sociais. Sua proposta operacionaliza-se, no contexto da Rede, por meio de espaços lúdicos, vivenciais e de escuta para aprimorar a percepção do corpo e das emoções com vista ao rompimento de ciclos destrutivos e a elevação da estima.

Em contraponto, se por um lado essa iniciativa pode ser produtora individualmente a médio e mesmo a longo prazo, por outro, ela compatibiliza com as formulações contemporâneas de que os sujeitos devem ser autossuficientes, inovadores e “empreendedores de si”, nos jargões em voga — os quais podem arrefecer os impulsos para agregação em coletivos de luta por direitos, conforme estamos verificando a partir das perdas de direitos trabalhistas, da propagação midiática de incentivos ao empreendedorismo individual e das “uberizações” das profissões e ofícios (conforme discutido no Referencial Teórico). Esse movimento robustece as concepções individualistas e competitivas, o que favorece também o anestesiamiento, a introjeção e o consentimento das diversas formas de violência simbólicas e concretas no tecido social, conforme nos alerta o próprio Freire, e também bel hooks, sobre a educação bancária vigente.

Diante dessa controvérsia, configura-se fator de atenção para a Rede o fato da pandemia da covid-19 ter ampliado as modalidades de ensino remoto e híbrido, causando: 1) a intensificação dos vínculos virtuais e por meio de plataformas digitais (tendo sido a ferramenta EAD da organização implantada na pandemia); 2) dificuldades de ingresso e acesso de aprendizes com restrições ou impossibilidade de conexão, portanto, avolumando a desigualdade social; 3) a reconfiguração do ofício das educadoras sociais da organização, ao gerar mudanças em sua nomenclatura (ao passarem a ser chamadas também de monitoras) e em suas tarefas, que tornaram-se mais mecânicas em ferramentas digitais (para controle da presença e aproveitamento dos aprendizes no ambiente EAD; preparação e envio de relatórios às empresas, entre outros), sobrepondo-se aos seus demais afazeres — e ao relacionamento educadora e aprendiz.

Além disso, inspira cuidado o fato de que, na lida diária com plataformas digitais que exigem monitoramento e consolidação de dados de forma constante, a percepção e a inter-

relação com signos do controle poderem suscitar o afrouxamento de vínculos e suscetibilizar a desconfiança. Por fim, no âmbito de um programa social com questões de adesão e vértices legais e políticos vulneráveis a interferências de governos, como mostrou-se o PJA, no qual a intermediação relacional com as educadoras mostrou-se vital — pelo menos no contexto da proposta terapêutico-pedagógica da instituição pesquisada —, torna-se digno de atenção um possível recrudescimento progressivo da conexão remota entre educadoras e aprendizes que a pandemia inaugurou ou potencializou.

Acerca disso, duas devoluções da pesquisa sensibilizaram especialmente as representantes da Rede na nossa reunião de devolução: 1) a percepção dos pesquisadores acerca da vitalidade das educadoras na instrumentalização do PJA e no trabalho da Rede; 2) o fato das mentoras, que fazem intermediação e dão suporte fundamental ao trabalho das educadoras, aprendizes, empresas e escolas nas situações críticas, não terem deixado rastros significativos na apuração dos dados de inserção no campo.

Diante dessas constatações, Maria Tatiana e as nossas “pontos focais” na organização, a minha e a da pesquisadora Dandara Chiara, demonstraram sua surpresa dizendo que o papel do mentor é o diferencial da Rede Cidadã, “só a Rede tem isso!”, conjecturando que as mentoras foram “sequestradas” para outras emergências durante a gravidade do período pandêmico, propulsionando a tomada de iniciativas por parte das educadoras. Ou seja, o apagamento da relevância das mentoras nos diários de campo da pesquisa possivelmente demonstra uma tentativa das educadoras de não sobrecarregá-las durante o turbilhão pandêmico; por outro lado, sobrecarregando-se elas próprias para darem conta das demandas e problemas provenientes do atendimento às empresas clientes e aos aprendizes. Isso demonstra, conforme foi apreciado, que as educadoras inspiram cuidado após os percalços e pressões enfrentadas.

De fato, consoante à nossa apuração, as mensagens dos aprendizes “chovem como chuva” no *Whatsapp* e as educadoras muitas vezes são “convocadas” a tomar ciência e envolverem-se nos problemas pessoais dos aprendizes, quer estes os atrapalhem ou não a cumprirem o percurso no PJA. As formas de lidar com isso pareceu depender da personalidade e posicionamento de cada educadora: algumas demonstrando focar a necessidade de engajamento amplo e sistêmico na política social em questão; outras, embora demonstrando-se conscientes e implicadas, gratificando-se por poder atuar de forma pontual com os aprendizes aos quais têm acesso; algumas incorporando a perspectiva de “moldar” o aprendiz para o mercado, outras não necessariamente fiando-se nessa expectativa. Contudo, foi ponto pacífico admitirem que seu trabalho é tão recompensador quanto desafiador, ambos os adjetivos

formando uma díade inseparável — e, também, incansável, de um trabalho de “formiguinha”, conforme se denominaram.

Assim, com algumas educadoras dizendo envolverem-se mais pessoalmente com os aprendizes, outras menos, uma delas definiu que o “desafio do educador social é saber fazer a diferença profissional ao fazer a ponte entre vida e trabalho como valor”, demonstrando que elas devem encontrar seu limite e coerência profissional para não ultrapassar os limites com os aprendizes — para assim, podemos depreender, conseguirem equilibrar a balança entre vida e trabalho em suas próprias vidas e na deles, podendo então fazer uma contribuição verdadeiramente útil para impulsioná-los em seu percurso profissional.

Ademais, os desabafos de duas educadoras escancararam os desafios de uma pactuação entre entes sociais numa política pública e os seus problemas de agência implícitos. Uma delas ao dizer que o PJA “envolve processo político de exigir, ir para rua, verificar quem é atendido, quem se beneficia, para não ficar só um programa de instituição”. E, a outra, quando disse: “nós, educadoras, não podemos abraçar o mundo e fazer o papel de todos”. Assim, no intrincamento e embaçamento entre aprendiz, organização social, Estado, família, empresas e a própria Lei no âmbito desta política social, nos quais as entidades qualificadoras têm papel vital e estratégico recrutador, avaliador, deliberador — e também protetivo, do Programa e dos aprendizes — é predizível que problemas de agência e de adesão ocorram.

No que concerne aos aprendizes, quer por desconhecimento, insegurança ou desconfiança, faz-se necessário, por vezes, convencê-los a aderir ao curso nas entidades formadoras, como foi dito recorrentemente pelas educadoras, o que vai ao encontro da fala de uma educadora de que “geralmente o jovem que responde bem é o jovem já aderido”. De modo similar, no que concerne às empresas, demanda-se igualmente seu convencimento de que exerçam a sua contribuição cívica de não demitir os aprendizes rapidamente — e ainda capacitá-los com vistas à sua formação profissional ampla. Isso deflagra questões de desconhecimento da própria Lei, de suas fundamentações, resultados e pertinência, além do jugo de forças políticas e conjunturais em jogo.

Essa interpretação vem coadunar com a opção feita pela Rede de investir no clima organizacional, na abertura ao diálogo e à escuta ativa e no autodesenvolvimento de seus profissionais e aprendizes. Para que, dessa maneira, ocorra uma troca fluida e intensa, visando à vinculação e ao engajamento de ambos, o que pode proporcionar ao aprendiz o desfrute de seu percurso, o conhecimento e reconhecimento das suas competências, a possibilidade de sua retenção na empresa — solidificando a sua empregabilidade e uma maior responsividade dos próprios empregadores. Porém, em refutação, podemos também coligir que os aprendizes que

não se engajam ou obstaculizam por algum motivo seu processo no PJA possam ser alvo de expiação dos percalços e dos fracassos do Programa pelas demais partes, servindo ao discurso do jovem “não moldado”, do jovem desadaptado, do jovem rebelde, e assim sucessivamente, como problema.

Caminhando para o fechamento, buscamos, na análise de resultados, tensionar os vértices do material compilado na pesquisa de campo e do estado da arte sobre a temática, confrontando suas controvérsias a partir do que a pandemia, e posteriormente as interferências legais no PJA, deflagraram ou escancararam. Considerando ainda, neste enquadramento, que o período abarcado pela pesquisa foi, além da dramaticidade da própria pandemia, de severa turbulência política no Brasil sob o governo Jair Bolsonaro e sua ofensiva para o desmonte de diversas conquistas sociais. Assim, movimentações como a desta pesquisa, prevista pela parceria de uma OSC com a universidade (com incentivo do governo federal por meio do CNPq), demonstra a intenção da Rede Cidadã, junto com os demais associados, de pensar e divulgar as suas práticas para gerar o debate interorganizacional e interdisciplinar sobre o empreendimento assistencial no Brasil.

Levantando os conflitos e contradições, neste e em trabalhos futuros, viabilizamos justamente as condições para o debate profícuo, que pode nos fazer superar as posições dicotômicas estagnadas. Desse modo, é possível aguçar a consciência crítica, repensar e reinventar os caminhos, produzir inovações, fomentar o processo participativo na política brasileira de diferentes e renovadas formas. A tecnologia social que será esboçada no apêndice desta dissertação intenciona provocar exatamente a inserção consciente e crítica dos partícipes na política social da Aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho dissertativo buscou investigar os efeitos da pandemia no programa de aprendizagem de uma instituição qualificadora do Programa Jovem Aprendiz, a Rede Cidadã, organização da sociedade civil e entidade de assistência social, de atuação nacional (com sede em Belo Horizonte).

Como em toda caminhada extensa, antes de partir buscamos nos munir dos itens essenciais: mapas, lanternas, suprimentos, calçados e roupas apropriadas... Quais sejam, na jornada desta pesquisa: estabelecemos a metodologia da Teoria Ator-Rede, as técnicas de coletas de dados, os sustentáculos dos estudos recentes sobre a temática, o alinhamento com o campo para a nossa inserção. No entanto, o que parecia ser uma estrada aplainada num primeiro momento, foi tornando-se valorosamente e afortunadamente sinuosa.

Atribuímos isso a alguns fatores: foi possível contar com a acolhida de “pontos focais” proativas na instituição, que nos inseriram em diversas frentes, expandindo os fluxos e a heterogeneidade dos canais de interação; os grupos focais com as educadoras foram uma estratégia bem-sucedida, além de inovadora, conforme o levantamento bibliográfico. A magnitude das ameaças repentinas das interferências legais governamentais em 2022 (MP 1116 e Decreto 11061) causou ainda maior complexidade e expressividade ao campo, quando a própria pandemia vigente também já o causava. A Rede mesma, pretendendo-se múltipla, articuladora e pungente no campo da assistência social brasileira, descortinou um manancial de oportunidades. Paralelamente, os debates na bancada do laboratório afeTAR “ferviam” de ideias e instigações, vivificando o campo de pesquisa; além do fato da pesquisadora Dandara Chiara, do mesmo laboratório e associação para inovação (CNPq/PPGCGP/Rede Cidadã), atuar em outra frente de pesquisa na própria Rede, os dois estudos nutrindo-se mutuamente.

Desse modo, estes e tantos outros actantes perfizeram um itinerário imprevisto que passou, nos primeiros capítulos da segunda seção deste trabalho (“Referencial Teórico”), pelas juventudes brasileiras (no plural): suas nuances, sua empregabilidade, seu morticínio, sua desproteção; bem como as políticas e agentes para a sua proteção, qualificação e inserção. Um decurso que também permeou uma discussão sobre os dissensos no campo das motivações, alianças e práticas nas políticas públicas no Brasil e a severidade de uma pandemia no contexto de um governo desarrazoado, que lançou ofensivas em todos os campos humanitários e de conquistas sociais, incluindo o Programa Jovem Aprendiz. E que, finalmente, mensurou a temperatura e o teor do debate da sociedade sobre as investidas unilaterais do poder executivo

para acabar com o Programa, desenredando e contrastando o posicionamento dos entes envolvidos.

Em seguida, na terceira seção, de “Revisão da Literatura”, confrontamos achados, visões e fizemo-nos perguntas essenciais sobre o PJA — os quais, forçosamente concluímos, não teriam nos fornecido a palpabilidade e a equivocação que a inserção vigorosa no campo nos propiciou. Prosseguindo no levantamento das fontes secundárias, aprofundamos sobre a educação na atualidade midiática digital, ato contínuo adentrando em Paulo Freire e alguns de seus estudiosos, dada a sua vitalidade e atualidade no pensamento sobre a educação popular e a desigualdade na educação.

Prosseguimos, na seção “Análise dos Dados”, apresentando a Rede Cidadã, como nela nos inserimos, como ela insere os aprendizes no PJA, como se dão as suas reuniões gerais, como a organização vivenciou a fase aguda e as mudanças impostas pela pandemia. Buscamos extrair o sumo de sua perspectiva pedagógica e encontramos os seus pilares, para nós inéditos, Roland Toro, Ruth Cavalcante e Elisa Gonçalves, e também suas referências em Paulo Freire e Edgar Morin.

Avançamos perscrutando a posição estratégica das entidades qualificadoras no PJA para a confluência dos atores envolvidos na política da Aprendizagem, e a magnitude das educadoras sociais na Rede Cidadã para tal empreendimento. Essa posição de entroncamento entre os diversos atores fez desaguar nas barreiras e impasses entre o amplo alcance e influência que o Programa se pretende e o risco de seu restringimento a um “programa de instituição”, conforme dito por uma educadora, o que desvela a participação e a pactuação insuficientes para o seu contrato na sociedade. Bem como, nesse intrincamento, extraímos a ferramenta metodológica designada pela Rede Cidadã de investir na expansão da consciência e no desenvolvimento das habilidades interpessoais, de todos os seus partícipes, e de si própria, para a conquista da autonomia e da cidadania.

Ainda depurando os dados, espreitamos a fruição da relação das educadoras com os aprendizes em sala de aula no capítulo “Aprendiz de quê?”, depreendendo, no capítulo imediatamente depois, como os contornos da educação à distância e os impactos da pandemia “fizeram-fazer” novos modos perceptuais e interacionais, para os quais a instituição buscou manter, a despeito de todas as dificuldades, a sua premissa de estabelecer encontros calorosos e as prerrogativas de desenvolver a expansão da consciência. Decerto, conforme os aprendizes, a relação é o elo mais importante no processo educativo, tanto no trabalho dentro das empresas quanto no âmbito escolar, universitário ou da entidade qualificadora. Desse modo, as pessoas

que os acolhem, cuidam e ensinam com paciência e entusiasmo podem ser inspiradoras, ao contrário dos que os sobrecarregam ou culpabilizam no trabalho, por exemplo.

Nessa direção, encontramos os sentimentos ambíguos das educadoras na lida diária com os próprios, na qual “a transformação parte deles e a gente faz parte do processo”. O distanciamento no modelo de aulas remotas foi sentido, mas a manutenção do vínculo foi, de certa forma, conciliável. O investimento da Rede numa relação vívida e calorosa das educadoras com os aprendizes e num material para o ensino à distância cuidadosamente customizado e mediado permanentemente foi ressaltado como diferencial e inovadora. Bem como a transformação que se operou na própria organização por conta da pandemia, conforme uma delas disse: “Não é o passado, não é o pandêmico; o que é (o que a Rede se tornou) está para ser descoberto agora: o ‘novo normal’. [...] A Rede passou a ser uma só, com todos falando a mesma língua. Passou a ser, ainda mais, uma só”.

Finalizamos o nosso trajeto da seção “Análise dos dados” com o esquadramento das angústias e anseios dos aprendizes na “Capacitação Final: Fim da Jornada”, buscando, na seção seguinte, de “Análise dos Resultados”, discorrer sobre o que nós, pesquisadores, deixamos em troca na Rede após o nosso percurso de imersão — como é pedido aos aprendizes que o façam na sua capacitação final. De nossa parte, isso foi feito também pessoalmente ao longo de um dia inteiro dedicado à devolução na sede da organização em Belo Horizonte. Encontro este que gerou novas inflexões no material pesquisado, enriquecendo e renovando a espiral de questionamentos para a análise de resultados da pesquisa e a formulação sobre uma possível tecnologia social para a organização e a política social do PJA, tema do Apêndice deste trabalho.

Finalizando, ressaltamos o potencial de uma política pública de Estado, de abrangência nacional, como o PJA, para se pensar a área interdisciplinar integradora de esforços de governos, atores políticos, técnicos e sociais com vistas a mudanças, efetivação de direitos e atendimento às necessidades sociais. Por isso, é preciso atentar-nos permanentemente aos problemas que esse dispositivo busca abarcar, à sua formação de agenda com a sociedade e ao acompanhamento de seus resultados, de forma a haver de fato a construção de um legado para a população — superando os entendimentos simplistas de imposição do cumprimento de cotas pelo empresariado; de benevolência ou concessão do Estado a um público vulnerável; do PJA restringir-se à ação de “filantropia” por parte entidades qualificadoras, dentre outros.

A exploração sobre a articulação política que se deu em torno das ameaças ao Programa ao longo de 2022 sinalizou por onde os fios da sua trama vêm perpassando-se e entrelaçando-

se, bem como alumiou os alinhavos travados pela Rede na malha das redes que empreendem e inovam nas políticas de geração de trabalho, renda e cidadania no Brasil.

Como sugestão para trabalhos futuros, destacamos: possibilidades de novos recortes e aprofundamentos: na complexidade da própria Rede Cidadã, investigando-a por outros ângulos e perspectivas; no segmento das entidades qualificadoras brasileiras e suas diversas formas de abordagem; nas articulações dos entes concernentes ao PJA (entidades qualificadoras, movimentos sociais organizados, Ministério Público, conselhos tutelares, fiscalização do trabalho e outros fóruns); na pormenorização sobre o conteúdo pedagógico programático do PJA; nos formatos de programas de aprendizagens para jovens de outros países; na apreciação sobre a atuação e resultados da fiscalização do trabalho no âmbito do PJA; no acompanhando das normativas e desdobramentos legais desta política pública — na perspectiva de municimar, aprofundar e difundir o debate sobre a inserção e qualificação de jovens no Brasil.

REFERÊNCIAS

- ABÍLIO, Ludmila Costhek. Uberização e juventude periférica: desigualdades, autogerenciamento e novas formas de controle do trabalho, *Novos estud. CEBRAP*, v. 39, n. 3, p. 579-597, set.-dez. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.25091/s01013300202000030008>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/zwB63zdGw9nNzqPrS7wFsMN/?lang=pt> Acesso em: 02 jan. 2023.
- AGUNE, Roberto. O Governo no Século XXI. In: AGUNE, Roberto. *et al. Dá pra fazer: gestão do conhecimento e inovação em governo*. São Paulo: Secretaria de Planejamento e Desenvolvimento Regional, 2014. p. 22-33.
- AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade*. São Paulo: Pólen, 2019.
- ALVES, Fernando Almeida. *et al.* 20 years of “Rede Cidadã”: education involving mind, body and emotions in the work for social inclusion. *International Journal of Human Sciences Research*, Atena Editora, 2021. p. 1-8.
- AMAZARRAY, Mayte Raya. *et al.* Aprendiz versus Trabalhador: Adolescentes em Processo de Aprendizagem. *Psic.: Teor. e Pesq.* Brasília, vol. 25, n. 3, p. 329-338, jul.-set. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722009000300006>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/LmqtNqrc79NZ3sRNTGSZLyN/?lang=pt>. Acesso em: 28 dez. 2022.
- ARAÚJO, Antonio Manoel Mendonça de. Descaso do (des)governo Bolsonaro com a educação é o pior da história brasileira. *Brasil de Fato*, 09 nov. 2022. Disponível em: <https://www.brasildefatomg.com.br/2022/11/09/descaso-do-des-governo-bolsonaro-com-a-educacao-e-o-pior-da-historia-brasileira>. Acesso em: 21 set. 2023
- BARROS, Josemir Almeida; MATIAS, Juliana Cândido. Discursos de um presidente: políticas públicas e educação em tempos de pandemia. *Linhas Críticas*, v. 27, p. 1-23, 2021. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v27.2021.35310>. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/35310>. Acesso em: 28 maio 2023.
- BAUM, Carlos; KROEFF, Renata Fischer da Silveira. Enação: conceitos introdutórios e contribuições contemporâneas. *Rev. Polis Psique* v. 8, n.2, maio-ago. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.22456/2238-152X.77979>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/PolisePsique/article/view/77979>. Acesso em: 01 jan. 2023.
- BELLESA, Mauro. O centenário de Edgar Morin, o humanista que articula saberes. *Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo*, 19 jul. 2021. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/noticias/edgar-morin-100-anos>. Acesso em: 29 dez. 2022.
- BOLLIGER, Sergio. Inovação depois da Nova Gestão Pública. In: AGUNE, Roberto *et al. Dá pra fazer: gestão do conhecimento e inovação em governo*. São Paulo: Secretaria de Planejamento e Desenvolvimento Regional, 2014.

BRANDÃO, Francisco. Deputados criticam MP e prometem entregar relatório do Estatuto do Aprendiz em junho. *Câmara dos Deputados*, 10 maio 2022. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/873751-deputados-criticam-mp-e-prometem-entregar-relatorio-do-estatuto-do-aprendiz-em-junho/>. Acesso em: 02 jan. 2022.

BRASIL. *Decreto-lei nº 5.452, de 01 de maio de 1943*. Jusbrasil. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10716962/artigo-428-do-decreto-lei-n-5452-de-01-de-maio-de-1943>. Acesso em: 05 fev. 2022.

BRASIL. *Decreto-Lei nº 5.452, de 01 de maio de 1943*. Aprova a consolidação das leis do trabalho. Brasília, DF: Presidência da República, 1943. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm. Acesso em: 19 jul. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 31 dez. 2022.

BRASIL. *Decreto 11.061, de 4 de maio de 2022*. Altera o Decreto nº 9.579, de 22 de novembro de 2018, e o Decreto nº 10.905, de 20 de dezembro de 2021, para dispor sobre o direito à profissionalização de adolescentes e jovens por meio de programas de aprendizagem profissional. Brasília, DF: Presidência da República, 2022. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/decreto/d11061.htm. Acesso em: 29 dez. 2022.

BRASIL. *Decreto nº 11.479, de 6 de abril de 2023*. Altera o Decreto nº 9.579, de 22 de novembro de 2018, para dispor sobre o direito à profissionalização de adolescentes e jovens por meio de programas de aprendizagem profissional. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Decreto/D11479.htm#art3. Acesso em: 05 out. 2023.

BRASIL. *Estatuto da juventude: atos internacionais e normas correlatas*. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições técnicas, 2013. 103 p.

BRASIL. *Lei 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 29 dez. 2022.

BRASIL. *Lei n. 10.097, de 19 de dezembro de 2000*. Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho-CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943. Brasília, DF: Presidência da República, 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110097.htm. Acesso em: 03 jan. 2023.

BRASIL. *Manual da Aprendizagem: o que é preciso saber para contratar o aprendiz*. Brasília, DF: Ministério do Trabalho e Emprego, 2014.

BRASIL. *Medida Provisória 1116, de 4 de maio de 2022*. Institui o Programa Emprega + Mulheres e Jovens e altera a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Consolidação das Leis do Trabalho, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. Brasília, DF: Presidência da República, 2022. Disponível em: <https://in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-1.116-de-4-de-maio-de-2022-3975718>. Acesso em: 29 dez. 2022.

BRASIL. *Medida Provisória nº 1.116*. Institui o Programa Emprega + Mulheres e Jovens e altera a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Consolidação das Leis do Trabalho, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. Emenda Supressiva. Ficam suprimidos os arts. 28, 30, 31 e os incisos I, III, IV, V e VII do art. 3 da Medida Provisória nº 1.116, de 2022. Brasília, DF: Senado Federal, 2022. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=9154257&ts=1666203686284&disposition=inline>. Acesso em: 05 out. 2023.

BRASIL *Medida Provisória nº 1.116*. Institui o Programa Emprega + Mulheres e Jovens e altera a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Consolidação das Leis do Trabalho, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. Emenda Supressiva. Suprima-se o Capítulo VII e os art. 30 e 31 da Medida Provisória. Brasília, DF: Senado Federal, 2022. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=9154652&ts=1661200583569&disposition=inline>. Acesso em: 05 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. *Tecnologia Social*, 2023. Disponível em: https://antigo.mctic.gov.br/mctic/opencms/ciencia/politica_nacional/_social/Tecnologia_Social.html. Acesso em: 15 set 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Mortalidade por suicídio e notificações de lesões autoprovocadas no Brasil, 2010 a 2019*. Brasília, DF: Ministério da Saúde. Boletim Epidemiológico, v. 52, n. 33, set. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Painel Coronavírus*. Brasília, DF: Ministério da Saúde. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 23 set. 2023

BRASIL. Ministério da Saúde. *Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares*, 2022. Disponível em: [https://www.gov.br/saude/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/pnpic#:~:text=A%20Pol%C3%ADtica%20Nacional%20de%20Pr%C3%A1ticas,complementares%20\(PICS\)%20no%20SUS](https://www.gov.br/saude/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/pnpic#:~:text=A%20Pol%C3%ADtica%20Nacional%20de%20Pr%C3%A1ticas,complementares%20(PICS)%20no%20SUS). Acesso em: 28 dez 2022.

CAFARDO, Renata. Orçamentos para investir em educação e ciência voltam a níveis dos anos 2000. *Uol*, 13 fev. 2022. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2022/02/13/orcamentos-para-investir-em-educacao-e-ciencia-voltam-a-niveis-dos-anos-2000.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 09 set. 2023.

CALIL, Gilberto Grassi. *Serv. Soc. Soc.*, São Paulo, n. 140, p. 30-47, jan.- abr. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.236>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/ZPF6DGX5n4xhfJNTypm87qS/?lang=pt>. Acesso em: 22 maio 2023.

CARTA de relacionamento em rede. *Rede Cidadã*, 2021. Disponível em: https://www.redecidada.org.br/wp-content/uploads/2021/06/CARTA_RELACIONAMENTO_REDE.pdf. Acesso em: 05 out. 2023.

CAVALCANTE, Ruth. A Educação Biocêntrica: dialogando no círculo de cultura. *Revista Pensamento Biocêntrico*, n. 10, p. 95-125, jul.- dez. 2008.

CAVALCANTI, Marcos; PEREIRA NETO, André. Inovação, tecnologias sociais e a política de ciência e tecnologia do Brasil: Desafio Contemporâneo. *Sinais Sociais*, v. 5, 17, p. 80-109 set.- dez.2011.

CERQUEIRA, Daniel; COELHO, Danilo Santa Cruz. Democracia Racial e Homicídios de jovens negros na cidade partida. Texto para discussão. *Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada*. Brasília/Rio de Janeiro: Ipea, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/7383>. Acesso em: 01 jan. 2023.

CIBORGUE. *Dicionário Michaelis*. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/palavra/n3x1/ciborgue/>. Acesso em: 29 dez. 2022).

CNPq. *Programa MAI DAI*. Disponível em: <https://www.gov.br/cnpq/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programa-mai-dai>, 31/05/2021. Acesso em: 15 set. 2023

CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO (Brasil). *Resolução nº 76/2011*. Manual de Implementação do Programa Adolescente Aprendiz: vida profissional começando direito. 2ª ed. Brasília, 182 p, 2013.

COSTA, Silas Dias Mendes; PAIVA, Kely César Martins de. Juventude e Trabalho: um estudo bibliométrico com pesquisas brasileiras sobre jovens aprendizes. *Revista Horizontes Interdisciplinares da Gestão*, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, jun. 2021. Disponível em: <http://old.unihorizontes.br/fnh/hig/index.php/Hig/article/view/110>. Acesso em: 30 dez. 2022.

COVID: por que o fim da emergência global não significa o fim da pandemia. *G1*, 05 maio 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/saude/coronavirus/noticia/2023/05/05/covid-por-que-o-fim-da-emergencia-global-nao-significa-o-fim-da-pandemia.ghtml>. Acesso em: 21 set. 2023.

CRARY, Jonathan. *24/7: capitalismo tardio e os fins do sono*. São Paulo: Ubu, 2016.

CRECEMOS no ranking thedotgood (ex-NGO Advisor). *Rede Cidadã*, 31 maio 2022. Rede Cidadã, 2022. Disponível em: <http://www.redecidada.org.br/crecemos-no-ranking-thedotgood-ex-ngo-advisor/>. Acesso em: 20 dez. 2022.

DELEUZE, Gilles. Diferença e Repetição. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006 *apud* GALLO, Silvio. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. In: CONGRESSO INTERNACIONAL COTIDIANO: DIÁLOGOS SOBRE DIÁLOGOS, 2.,

2008, Rio de Janeiro. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2008. p. 1-16.

DESPRET, Vinciane. Ces émotions qui nous fabriquent: ethnopsychologie des émotions. Paris: Les Empêcheurs de Penser en Ronde/ Le Seuil, 2001 *apud* VIÉGAS, Marcelo Nuñez; TSALLIS, Alexandra Cleopatre. O encontro do pesquisador com seu campo de pesquisa: de janelas a versões. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, São João del-Rei, v. 6, n. 2, ago.-dez 2011. Disponível em: https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistalapip/volume6_n2/Viegas_&_Tsallis.pdf. Acesso em: 30 dez. 2022.

ETNOGRAFIA. *Dicionário online de português*. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/etnografia/>. Acesso em: 27 mar. 2022.

ETZKOWITZ, Henry; ZHOU, Chunyan. Hélice Tríplice: inovação e empreendedorismo universidade-indústria-governo. *Estudos Avançados*, v. 31, n. 90, p. 23-48, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142017000200023&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 20 dez. 2022.

EVIDÊNCIAS para a transformação das juventudes. *Atlas das Juventudes*, 2021. Disponível em: <https://atlasdasjuventudes.com.br/jovens-populacao-e-percepcoes/quem-sao-as-juventudes-do-brasil/>. Acesso em: 28 dez. 2022.

FERNANDES, Florestan. O desafio educacional. São Paulo: Expressão Popular, 2020 *apud* FRIGOTTO, Gaudêncio. Pandemia, mercantilização da educação e resistências populares. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v.13, n.1, p.636-652, abr. 2021. Nota de entrevista. DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v13i1.44442>. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/44442>. Acesso em: 30 dez. 2022.

FERREIRA, Nanci; REIS, Sonia; POVOA, Maria Lizabete de Souza. Educação Biocêntrica: a Pedagogia do Afeto. *Revista Pensamento Biocêntrico*. n. 12, p. 67-80, jul.-dez. 2009. Disponível em: <https://docplayer.com.br/17052957-Educacao-biocentrica-a-pedagogia-do-afeto.html>. Acesso em: 30 dez. 2022.

FRAGA, Marcelo Loyola; SILVA, Bárbara Evelyn Pinto da. Programa Jovem Aprendiz: um Estudo da Aplicação da Lei 10.097/00 como Política Pública na Formação Profissional de Jovens na Região da Grande Vitória-ES. *In: ENCONTRO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E GOVERNANÇA*, 7., 2016, São Paulo. [**Trabalhos apresentados**]. Maringá: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração/ANPAD, 2016. p. 1-8. DOI: <https://doi.org/10.21714/2177-2517EnAPG2016>. Disponível em: https://arquivo.anpad.org.br/eventos.php?cod_evento=&cod_evento_edicao=84&cod_edicao_subsecao=1318&cod_edicao_divisao_trabalho=323. Acesso em: 12 dez. 2023.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 42 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014

FREITAS, Maria de Fátima Quintal de; OLIVEIRA, Lygia Maria Portugal de. Juventude e Educação Profissionalizante: dimensões Psicossociais do Programa Jovem Aprendiz. *Psicologia em Pesquisa*, Juiz de Fora, v. 6, n. 2, p. 111-120, jul. a dez. 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.5327/Z1982-12472012000200004>. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-12472012000200004&lng=pt&nrm=i&tlng=pt. Acesso em: 30 dez. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Pandemia, mercantilização da educação e resistências populares. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v.13, n.1, p.636-652, abr. 2021. Nota de entrevista. DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v13i1.44442>. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/44442>. Acesso em: 30 dez. 2022.

GALLO, Silvio. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. In: CONGRESSO INTERNACIONAL COTIDIANO: DIÁLOGOS SOBRE DIÁLOGOS, 2., 2008, Rio de Janeiro. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2008. p. 1-16.

GAVILLON, Póti Quartiero; KROEFF, Renata Fischer da Silveira; MARASCHIN, Cleci. Enação, ensino e aprendizagem. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 72, n. 3, p. 129-139, 2020.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 47, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vXJKXcs7cybL3YNbDCkCRVp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 set. 2023.

GOHN, Maria da Glória. Os jovens e as praças dos indignados: territórios de cidadania. *Revista Brasileira de Sociologia*, v. 1, n. 2, jul. - dez. 2013. DOI: <https://doi.org/10.20336/rbs.48>. Disponível em: <https://rbs.sbsociologia.com.br/index.php/rbs/article/view/6>. Acesso em: 21 set. 2023.

GOVERNO Federal lança medidas para impulsionar a inserção e a manutenção de mulheres e jovens no emprego. *Gov*, 04 maio 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/planalto/pt-br/acompanhe-o-planalto/noticias/2022/05/governo-federal-lanca-medidas-para-impulsionar-a-insercao-e-a-manutencaode-mulheres-e-jovens-no-emprego>. Acesso em: 26 set. 2023.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Soc. estado*, v. 31, n. 1, p. 25-49, jan. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/xpNFtGdzw4F3dpF6yZVVGgt/?lang=pt>. Acesso em: 09 set. 2023.

HELLINGER, Bert; TEN HOVEL, Gabriele. *Constelações Familiares: o reconhecimento das ordens do amor*. São Paulo: Cultrix, 2007.

HOOKS, B. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

IBGE. *PNAD Educação 2019: mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio*, 15 jul. 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>. Acesso em: 09 set. 2023

IBGE. *PeNSE 2019: uma em cada cinco escolares sofreu violência sexual*, 10 set. 2021. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/31575-pense-2019-uma-em-cada-cinco-escolares-sofreu-violencia-sexual>. Acesso em: 28 mar. 2023.

IBGE. *Pirâmide Etária*, 2021. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18318-piramide-etaria.html>. Acesso em: 29 dez. 2022.

IPEA. *Diagnóstico da Inserção dos Jovens Brasileiros no Mercado de Trabalho em um Contexto de Crise e maior Flexibilização*. Brasília, DF, 2020. 37 p. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/publicacoes>. Acesso em: 05 fev. 2022. *Relatório técnico*.

JURASZEK, Lucia; GUMBOWSKY, Argos. Jovem Aprendiz no Cenário das Políticas Públicas de Emprego. *Desenvolvimento em Questão*, v. 16, n. 45, out.- dez. 2018.

JUVENTUDE NO BRASIL. *Unesco*, 2022. Disponível em: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/expertise/youth-brasil>. Acesso em: 29 dez. 2022.

KAI, Flavia Obara. Empreendedorismo e soft skills: uma revisão sistemática da literatura na base de dados da web of science. *Revista Da FAE*, v. 25, n. 1, 2022. Disponível em: <https://revistafae.fae.edu/revistafae/article/view/741>. Acesso em: 20 mar. 2023.

KIND, LUCIANA. Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 10, n. 15, p. 124-136, jun. 2004. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/202>. Acesso em: 01 jan. 2023.

KOHAN, Walter Omar. Paulo Freire e o valor da igualdade em educação. *Educ. Pesqui*, 45, e201600, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945201600>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/fHZDML53D8X6xTsRzgHL8Qp/?lang=pt>. Acesso em: 09 set. 2023.

KOHAN, Walter Omar. *Paulo Freire: um menino de 100 anos*. Rio de Janeiro: NEFI, 2021

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana Scheller; BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa. *Atas - Investigação Qualitativa em Educação*, v. 2, p. 243-247, 2015.

LATOUR, Bruno. *Reagregando o social: uma introdução à teoria ator-rede*. Salvador: Edufba; Bauru: Edusc, 2012.

LIPPOLD, Walter; FAUSTINO, Deivison. Colonialismo digital, racismo e acumulação primitiva de dados. *Germinal: Marxismo e educação em Debate*, v. 14, n. 2, p. 56–78, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/49760>. Acesso em: 29 dez. 2022.

LONGUINHO, Daniella. Maioria das brasileiras que fizeram aborto tem menos de 19 anos. *Agência Brasil*, 28 mar. 2023. <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/saude/audio/2023-03/maioria-das-brasileiras-que-fizeram-aborto-tem-menos-de-19-anos>. Acesso em: 28 mar. 2023.

MACHADO, Bob. *Nota Pública sobre as mudanças na MP 1116/2022 sobre o Programa Jovem Aprendiz*, 2022. Disponível em: <https://www.sinait.org.br/docs/nota-publica-sinait.pdf>. Acesso em: 30 set. 2023.

MARLI, Mônica. No Brasil, cerca de 11 milhões de jovens não estudam e nem trabalham. *Agência IBGE*, 29 out. 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/25801-nem-nem>. Acesso em: 29 dez. 2022.

MARTINS, Diego Freire. *et al.* Arquitetura e acessibilidade: Uma questão de Direitos Humanos. *Revista Expressão Católica*. v 4, n. 2, jul.-dez., 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/324789424_Arquitetura_e_acessibilidade_Uma_questao_de_Direitos_Humanos. Acesso em: 01 jan. 2023.

MORAES, Isabela. Decretos presidenciais: como funciona esse mecanismo? *Politize!*, 14 jun. 2019, Disponível em: <https://www.politize.com.br/decretos-presidenciais/>. Acesso em: 26 dez. 2022.

MOREIRA, Mariana de Castro. *O que foi feito, amigo, de tudo que a gente sonhou? Uma cartografia da atuação de Organizações da Sociedade Civil no fortalecimento da democracia*. Orientadora: Rosa Maria Leite Ribeiro Pedro. 2014. 209 f. Tese (Doutorado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social). EICOS/UFRJ: Programa de Pós-graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Versão eletrônica.

MOREIRA, Mariana de Castro. Entre utopias e esperanças: a atualidade de Paulo Freire para adiar o fim do mundo. *Ensino, saúde e ambiente*, v. 14 n. esp., p. 177-188, 2021.

MOSÉ, Viviane. *Nietzsche hoje: sobre os desafios da vida contemporânea*. Petrópolis: Vozes, 2018.

NOBRE, Noéli. Deputados podem votar ainda neste mês o Estatuto do Aprendiz. *Câmara dos Deputados*, 10 nov. 2022. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/918917-deputados-podem-votar-ainda-neste-mes-o-estatuto-do-aprendiz/#:~:text=Ter%20prioridade%20os%20adolescentes%20de,profissional%20correspondente%20%20ocupa%20a%20escolhida>. Acesso em: 30 set. 2023

NOTAS EXPLICATIVAS às demonstrações contábeis do exercício findo em 31 de dezembro de 2022. *Rede Cidadã*, 2023. Disponível em: <https://www.redecidada.org.br/transparencia/>. Acesso em: 21 set. 2023.

NUNES, Maisa Bruna de Almeida; FERNANDEZ, Cristiane Bonfim. Estado, sociedade e políticas de trabalho e emprego voltadas para os jovens no Brasil. *Rev. katálysis*, v. 19, n. 1, p. 64-72, jan.-jun. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1414-49802016.00100007>. Acesso em: 29 maio 2023.

OBJETIVOS do Desenvolvimento Sustentável. *Nações Unidas Brasil*, 2023. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030>), <https://brasil.un.org/pt-br>. Acesso em: 15 set. 2023.

OECD/EUROSTAT. Oslo Manual 2018: Guidelines for Collecting, Reporting and Using Data on Innovation. *The Measurement of Scientific, Technological and Innovation Activities*, OECD Publishing, Paris/Eurostat, Luxembourg. 4th Edition, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264304604-en>. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/science-and-technology/oslo-manual-2018_9789264304604-en. Acesso em: 01 out. 2023.

OLIVEIRA, Clara Brando de; FONTES FILHO, Joaquim Rubens. Problemas de agência no setor público: o papel dos intermediadores da relação entre poder central e unidades executoras. *Revista de Administração Pública*, v. 51, n. 4, p. 596-615, jul- ago, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7612171397>. Acesso em: 23 set. 2023.

OLIVEIRA, Guilherme. Aprendizagem profissional é subutilizada no Brasil, afirmam especialistas. *Senado Notícias*, 19 mar. 2019. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/especial-cidadania/aprendizagem-e-subutilizada-no-brasil-afirmam-especialistas>. Acesso em: 02 jan. 2023.

OMS declara o fim da emergência global de Covid. *GI*, 05 maio 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2023/05/05/oms-declara-o-fim-da-emergencia-global-de-covid.ghtml>. Acesso em: 05 out. 2023.

PALHARES, Isabela. Antes vistas com desconfiança, cotas viram motivo de orgulho em 10 anos. São Paulo: *Folha de São Paulo*, 29 ago de 2022.

PAPP, Anna Carolina; GERBELLI, Luiz Guilherme Gerbelli; MIDDLEJ, Aline. Em um ano de pandemia, 377 brasileiros perderam o emprego por hora. *GI*, 24 jul. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2021/07/24/em-um-ano-de-pandemia-377-brasileiros-perderam-o-emprego-por-hora.ghtml>. Acesso em: 07 set. 2023

PEDRO, Rosa Maria Leite Ribeiro; MOREIRA, Mariana de Castro. Do mal-entendido promissor à multiplicação de vozes: considerações acerca das estratégias metodológicas para a elaboração de uma cartografia de organizações da sociedade civil. *Estud. pesqui. psicol.* v.15 n. 4, p. p. 1398-1412, 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812015000400016 Acesso em: 10 set. 2023.

PEDRO, Rosa Maria Leite Ribeiro; MOREIRA, Mariana de Castro. Conhecer, intervir, partilhar: pistas para a pesquisa psicossocial na construção de mundos possíveis. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, v. 16, n. 2, e-4379, abril-junho de 2021. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082021000200015. Acesso em: 10 set. 2023

PERONI, Vera Maria Vidal. Relação público-privado na educação básica: a democratização da educação? *Movimento*. v.3, n. 5, 2016.

PESSOA, Manuella Castelo Branco. *et al.* Formação profissional de jovens: a que se destina? *Estudos de Psicologia*, v. 19, n. 1, p. 22-30, jan.- mar. 2014.

PESSOA, Manuella Castelo Branco; ALBERTO, Maria de Fátima Pereira. Formação profissional: as vivências dos jovens em um programa de aprendizagem. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, Londrina, v. 6, n. 1, p. 02-20, jun. 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-64072015000100002. Acesso em: 01 jan. 2022.

PROGRAMA de integridade. *Rede Cidadã*, 2022. Disponível em: https://www.redecidada.org.br/wp-content/uploads/2022/12/Programa_de_Integridade_DEZ_22.pdf. Acesso em: 05 out. 2023.

QUEM somos. *Corrida Amiga*, 2022. Disponível em: <http://corridaamiga.org/sobre/>. Acesso em: 29 dez. 2022.

QUEM somos. *Rede Cidadã*, 2023. Disponível em: <https://www.redecidada.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 05 out. 2023.

RELATÓRIO anual 2020. *Rede Cidadã*, 2020. Disponível em: <https://www.redecidada.org.br/relatorios/relatorio-anual-2020/>. Acesso em: 21 set. 2023.

RIBEIRO, Bruna. MPT apresenta parecer sobre o Estatuto do Aprendiz; confira análise. *Criança Livre de Trabalho Infantil*, 09 mar. 2022 Disponível em: <https://livredetrabalhoinfantil.org.br/noticias/reportagens/mpt-apresenta-parecer-sobre-o-estatuto-do-aprendiz-confira-analise/>. Acesso em: 25 set. 2023

RIBEIRO, Mariana. Pandemia liquida 57 mil vagas de aprendiz em 2020. *Valor Econômico*, 27 jan. 2021. Disponível em: <https://valor.globo.com/brasil/noticia/2021/01/27/pandemia-liquida-57-mil-vagas-de-aprendiz-em-2020.ghtml>. Acesso em: 09 set. 2023.

RODRIGUES, Alex. Agência Brasil explica como funciona o programa Jovem Aprendiz. *Agência Brasil*, 25 out. de 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-10/agencia-brasil-explica-como-funciona-o-programa-jovem-aprendiz>. Acesso em: 30 dez. 2022.

SALOMÃO, Sandra; FRAZÃO, Lilian Meyer; FUKUMITSU, Karina Okajima. Fronteiras de Contato. In: FRAZÃO, Lilian Meyer; FUKUMITSU, Karina Okajima (org). *Gestalt-terapia: Conceitos Fundamentais*. São Paulo: Summus, 2014.

SILVA, Ivandilson Miranda. Governo Bolsonaro, a crise política e as narrativas sobre a pandemia. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, v. 05, n. 16, p. 1478-1488, Edição Especial, 2020. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/9227>. Acesso em: 28 maio 2023.

SILVA JUNIOR, Paulo Roberto da; MAYORGA, Claudia. Jovem Nem Nem: Questionamentos a partir de Pesquisas sobre Juventude e Experiências de Jovens Pobres. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, v. 22, n. 2, p. 645-665, 2022. DOI: <https://doi.org/10.12957/epp.2022.68641>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/68641>. Acesso em: 05 out. 2023.

SINAIT. Manual da Aprendizagem Profissional: O que é preciso saber para contratar o aprendiz. *Sindicato Nacional dos Auditores Fiscais do Trabalho*. Brasília: SINAIT, 2019.

SOARES, Rossieli; BARROS, Daniel. Como salvar o programa Jovem Aprendiz: Nova lei em debate na Câmara falha ao não estimular a empregabilidade. São Paulo: *Folha de São Paulo*. 01 dez de 2022.

SOUZA, Murilo. Debatedores alertam comissão sobre possíveis retrocessos na Lei da Aprendizagem. *Câmara dos Deputados*, 26 abr. 2022. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/868819-debatedores-alertam-comissao-sobre-possiveis-retrocessos-na-lei-da-aprendizagem>. Acesso em: 24 out. 2022

TAU, Felipe. Suas. *Criança Livre do Trabalho Infantil*, 15 ago. 2018. Disponível em: <https://livredetrabalhoinfantil.org.br/conteudos-formativos/glossario/suas/>. Acesso em: 21 set. 2023.

TAU, Felipe.; RODRIGUES, Gabriela. Lei do Aprendiz: Como anda a política considerada uma das maiores armas contra o trabalho infantil do Brasil. *Criança Livre do Trabalho Infantil*, 12 jun. 2017. Disponível em: <http://www.chegadetrabalhoinfantil.org.br/noticias/materias/lei-do-aprendiz-como-anda-politica-considerada-uma-das-maiores-armas-contr-o-trabalho-infantil-no-brasil/>. Acesso em: 21 set. 2023.

TOKARNIA, Mariana, Mais de 5 milhões de crianças e adolescentes ficaram sem aulas em 2020. *Agência Brasil*, 29 abril 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-04/mais-de-5-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-ficaram-sem-aulas-em-2020>. Acesso em: 03 out. 2023

TORO, Rolando. *Biodanza*. Santiago: Índigo/Quarto Próprio, 2007 *apud* CAVALCANTE, Ruth. A Educação Biocêntrica: Dialogando no círculo de cultura. *Revista Pensamento Biocêntrico*, n. 10, p. 95-125, jul.-dez. 2008.

TSALLIS, Alexandra Cleopatre. O encontro do pesquisador com seu campo de pesquisa: de janelas a versões. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, São João del-Rei, v. 6, n. 2, ago.-dez. 2011.

TSALLIS, Alexandra.; RIZO, G. Teoria Ator-rede: um olhar sobre o trabalho de campo em psicologia. In: FERREIRA, Arthur Arruda Leal; FREIRE Letícia de Luna; MORAES, Marcia Oliveira; ARENDT, Ronald João Jacques (org). *Teoria Ator-rede e Psicologia*. (p. 24-43). Rio de Janeiro: Nau, 2010.

VELOSO, Fernando. O impacto da pandemia no mercado de trabalho. *Blob FGV IBRE*, 22 mar. 2021. Disponível em: <https://blogdoibre.fgv.br/posts/o-impacto-da-pandemia-no-mercado-de-trabalho>. Acesso em: 07 set. 2023

VERGARA, Sylvia Constant. *Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração*. São Paulo: Atlas, 2011.

VIÉGAS, Marcelo Nuñez; TSALLIS, Alexandra Cleopatre. O encontro do pesquisador com seu campo de pesquisa: de janelas a versões. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, São João del-Rei, v. 6, n. 2, ago.-dez. 2011.

VILLAR, Maria da Conceição Oliveira; MOURÃO; Luciana. Avaliação do Programa Jovem Aprendiz a partir de um Estudo Quase-Experimental. *Trends Psychol.*, Ribeirão Preto, v. 26, n. 4, p. 1999-2014, dez. 2018.

APÊNDICE

O Manual de Oslo, criado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em 1995, e atualizado mais recentemente em 2018 (OECD/EUROSTAT, 2018), é referência internacional para orientar e padronizar conceitos, metodologias, indicadores e estatísticas que possibilitam balizar e avaliar as inovações. Estas são divididas em radicais ou incrementais de produto, processo, marketing e organizacional, podendo integrar produtos ou processos novos no mercado ou agregar-lhes novos elementos, aprimorando-os. Para que seja considerada uma inovação realmente, os produtos ou processos novos ou melhorados (ou uma combinação deles) devem diferir significativamente dos produtos ou processos anteriores da organização ou do mercado congênere, e ser disponibilizado aos usuários ou consumidores.

Segundo o Manual, as inovações sociais são definidas por seus objetivos de melhorar o bem-estar dos indivíduos ou comunidades a partir de análises políticas e sociais. Elas devem se valer das mesmas aferições de inovação da administração pública, pois, como esta, não visam à exploração comercial ou à maximização dos lucros. A ausência de um mercado consumidor alvo, por um lado, altera os tipos de incentivos às iniciativas de inovação; por outro, modifica também os métodos de medição dos seus resultados — utilizando-se usualmente de parâmetros declaratórios de aumento de percepção da eficiência ou satisfação dos usuários ou cidadãos acerca dos produtos e serviços. Outra característica importante das inovações sociais é a sua previsão intrínseca da colaboração entre múltiplos partícipes, como mecanismos de financiamento ou contratação de recursos humanos.

Devido a esses fatores, as bases e modelos para inovações do setor empresarial privado vêm sendo adaptados pela administração pública e instituições sem fins lucrativos. Porém, cada vez mais, busca-se estabelecer unidades de medida e metodologias próprias, bem como o *benchmarking* da eficiência e qualidade dos serviços públicos, dada a importância cada vez maior das iniciativas de inovação neste contexto.

Como visto na “Introdução” deste trabalho, a parceria da UERJ com a Rede Cidadã é precisamente uma colaboração fruto da articulação entre sociedade, universidades e empresas visando a direcionamentos inovadores para o enfrentamento dos problemas e complexidades, oportunizando a atuação da universidade diretamente com a comunidade. O desenvolvimento de tecnologias sociais pretende aliar organizações sociais, saberes populares e conhecimentos

técnico-científicos a fim de estimular o desenvolvimento social e produzir transformações pelo conjunto de protagonistas envolvidos, em um processo participativo.

Desse modo, esta pesquisa vislumbrou uma proposta de tecnologia social para a Rede Cidadã baseando-nos nas suas detecções, ao longo da coleta de dados do campo, de que ocorrem dificuldades de diversas ordens de adesão de aprendizes e empresariado ao Programa Jovem Aprendiz; que vem ocorrendo a intensificação dos modelos de ensino remoto no âmbito da entidade qualificadora pesquisada — o que pode acarretar maior suscetibilidade a problemas de adesão — e também nas empresas (por meio do modo de trabalho remoto de aprendizes); e que, de forma recorrente, sucede-se a interposição de instrumentos legais dos governos vigentes, como decretos e medidas provisórias, na política pública, criando incertezas e insegurança jurídica.

Nessa perspectiva, prospectou-se o desenvolvimento de uma ferramenta de avaliação para a Rede Cidadã. Ela teria um caráter inédito, pois não teria unidade de medida de comparação na própria organização ou nas organizações afins, até onde pudemos detectar. Trata-se de uma proposta de captação de material avaliativo da/pela OSC feita em conjunto por todos os partícipes da política social do PJA: aprendizes, empresas parceiras e a organização social. (Na qual a própria política pública do PJA também seria avaliada por todos.) Seu objetivo seria, por um lado, provocar maior adesão e engajamento por todas as partes. Por outro lado, ela possibilitaria também a revisão e o aprimoramento das práticas por parte da Rede Cidadã, das empresas conveniadas e dos aprendizes. De forma concomitante, a avaliação favoreceria o estreitamento de vínculos entre os entes.

Para cumprir a função de uma avaliação circular que possibilita o acesso simultâneo de todos partícipes, por meio da qual todas podem avaliar e ser avaliadas, o suporte viável seria um aplicativo que pudesse ser disponibilizado no aparelho celular ou outros dispositivos eletrônicos digitais. Como a própria política pública do PJA também seria avaliada por todos os envolvidos, a tecnologia proposta fomentaria paralelamente mais conhecimento sobre a Lei da Aprendizagem, podendo vir a ser construído futuramente um observatório desta política pública e/ou uma política de acompanhamento de seus egressos, por exemplo,

Abaixo, segue um modelo de questionário como exemplo (10 perguntas para cada respondente para atribuição de pontuação de 0 a 10 cada, exceto comentários e sugestões de resposta livre).

Quadro 14 - Tecnologia Social: Avaliação Circular Rede Cidadã (continua)

| |
|--------------------|
| Aprendiz - Empresa |
|--------------------|

Quadro 14 - Tecnologia Social: Avaliação Circular Rede Cidadã (continuação)

1. De 0 a 10, qual nota você daria para o processo seletivo do qual participou para ingressar na empresa?
2. De 0 a 10, qual nota você daria para o treinamento disponibilizado pela empresa?
3. De 0 a 10, qual nota você daria para as condições de trabalho na empresa (materiais, dependências internas e outras)
4. De 0 a 10, qual nota você daria para a sua satisfação e motivação no trabalho?
5. De 0 a 10, qual nota você daria para a sua aprendizagem de habilidades novas no trabalho?
6. De 0 a 10, qual nota você daria à comunicação e relacionamento com a empresa?
7. De 0 a 10, qual nota você daria para o retorno/*feedback* que recebe sobre o seu trabalho?
8. De 0 a 10, há pessoas no seu trabalho que você admire e o inspire na construção de sua carreira?
9. De 0 a 10, você recomenda a empresa?
10. Comentários e sugestões:

Aprendiz - Rede Cidadã

1. De 0 a 10, qual nota você daria para o processo seletivo da Rede Cidadã?
2. De 0 a 10, qual nota você daria para a sua recepção na Rede Cidadã?
3. De 0 a 10, qual nota você daria para a formação disponibilizada pela Rede Cidadã?
4. De 0 a 10, qual nota você daria para os materiais pedagógicos disponibilizados pela Rede Cidadã?
5. De 0 a 10, qual nota você daria para as instalações das aulas presenciais da Rede Cidadã?
6. De 0 a 10, qual nota você daria para o suporte e apoio que recebe da Rede Cidadã?
7. De 0 a 10, qual nota você daria para a sua participação na formação da Rede Cidadã?
8. De 0 a 10, qual nota você daria para a comunicação e relacionamento da Rede Cidadã?
9. De 0 a 10, você recomenda a Rede Cidadã?
10. Comentários e sugestões:

Aprendiz - Programa Jovem Aprendiz

1. De 0 a 10, qual nota você daria para o conteúdo pedagógico proposto pelo Programa Jovem Aprendiz?
2. De 0 a 10, qual nota você daria para as regras de contratação do Programa Jovem Aprendiz?
3. De 0 a 10, qual nota você daria para o tempo de espera para conseguir uma vaga no Programa Jovem Aprendiz?
4. De 0 a 10, qual nota você daria para a sua participação no Programa Jovem Aprendiz?
5. De 0 a 10, qual nota você daria à divulgação que existe sobre o Programa Jovem Aprendiz?
6. De 0 a 10, qual nota você daria para as informações de que dispõe sobre o Programa Jovem Aprendiz?
7. De 0 a 10, qual nota você daria para o conhecimento que você tem sobre as atualizações legais e o debate político sobre o Programa Jovem Aprendiz?
8. De 0 a 10, qual nota você daria para a importância que o Programa Jovem Aprendiz tem na sociedade hoje?
9. De 0 a 10, você recomenda o Programa Jovem Aprendiz?
10. Comentários e sugestões:

Quadro 14 - Tecnologia Social: Avaliação Circular Rede Cidadã (continuação)

| |
|---|
| <p>Empresa- Aprendiz:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. De 0 a 10, qual nota você daria para o treinamento do aprendiz? 2. De 0 a 10, qual nota você daria para as oportunidades de aprendizagem disponibilizadas ao aprendiz? 3. De 0 a 10, qual nota você daria para os retornos/feedbacks da empresa ao aprendiz sobre o seu trabalho? 4. De 0 a 10, qual nota você daria para a resposta do aprendiz aos retornos/feedbacks que recebeu? 5. De 0 a 10, qual nota você daria à comunicação e relacionamento com o aprendiz? 6. De 0 a 10, qual nota você daria para a motivação do aprendiz no trabalho? 7. De 0 a 10, você contrataria o aprendiz como efetivo caso houvesse vaga? 8. De 0 a 10, você recomendaria a promoção do aprendiz na sua empresa? 9. De 0 a 10, você recomenda o aprendiz? 10. Comentários e sugestões: |
| <p>Empresa - Programa Jovem Aprendiz</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. De 0 a 10, qual nota você daria para as regras de contratação do Programa Jovem Aprendiz? 2. De 0 a 10, qual nota você daria para o conteúdo pedagógico proposto pelo Programa Jovem Aprendiz? 3. De 0 a 10, qual nota você daria à divulgação do Programa Jovem Aprendiz? 4. De 0 a 10, qual nota você daria à colaboração da sua empresa com o Programa Jovem Aprendiz? 5. De 0 a 10, qual nota você daria para a importância de ter aprendiz na empresa? 6. De 0 a 10, qual nota você daria para as informações de que dispõe sobre o Programa Jovem Aprendiz? 7. De 0 a 10, qual nota você daria para o seu conhecimento sobre as atualizações legais e o debate político sobre o Programa Jovem Aprendiz? 8. De 0 a 10, qual nota você daria para a importância que o Programa Jovem Aprendiz tem na sociedade hoje? 9. De 0 a 10, você recomenda o Programa Jovem Aprendiz? 10. Comentários e sugestões: |
| <p>Empresa - Rede Cidadã</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. De 0 a 10, qual nota você daria para o tempo que esperou para ser chamado pela Rede Cidadã? 2. De 0 a 10, qual nota você daria para o processo de seleção da Rede Cidadã? 3. De 0 a 10, qual nota você daria para a comunicação e relacionamento com a Rede Cidadã? 4. De 0 a 10, qual nota você daria para os relatórios que a Rede Cidadã fornece? 5. De 0 a 10, qual nota você daria para a formação disponibilizada ao aprendiz pela RC? 6. De 0 a 10, qual nota você daria para o suporte e apoio que recebe da RC em relação aos aprendizes contratados? 7. De 0 a 10, qual nota você daria ao suporte que a Rede Cidadã fornece aos aprendizes? 8. De 0 a 10, qual nota você daria para a resolução de questões mais críticas por parte da Rede Cidadã? 9. De 0 a 10, você recomenda a Rede Cidadã? 10. Comentários e sugestões: |

Quadro 14 - Tecnologia Social: Avaliação Circular Rede Cidadã (continuação)

| |
|--|
| <p>Rede Cidadã - Empresa</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. De 0 a 10, qual nota você daria para o processo de seleção da empresa? 2. De 0 a 10, qual nota você daria para a comunicação e relacionamento da empresa? 3. De 0 a 10, qual nota você daria para o treinamento disponibilizado ao aprendiz pela empresa? 4. De 0 a 10, qual nota você daria ao suporte que a empresa fornece aos aprendizes? 5. De 0 a 10, qual nota você daria para o suporte que recebe da empresa em relação aos aprendizes contratados? 6. De 0 a 10, qual nota você daria para a resolução de questões mais críticas por parte da empresa? 7. De 0 a 10, qual nota você daria para o cumprimento das normas legais do Programa Jovem Aprendiz pela empresa? 8. De 0 a 10, qual nota você daria para o engajamento da empresa com o Programa Jovem Aprendiz? 9. De 0 a 10, você recomenda a empresa? 10. Comentários e sugestões: |
| <p>Rede Cidadã - Programa Jovem Aprendiz</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. De 0 a 10, qual nota você daria para as regras de contratação do Programa Jovem Aprendiz? 2. De 0 a 10, qual nota você daria para a efetividade do Programa Jovem Aprendiz para a inserção laboral de jovens? 3. De 0 a 10, qual nota você daria para o papel do Programa Jovem Aprendiz na composição do quadro pessoal das empresas atualmente? 4. De 0 a 10, qual nota você daria para o papel do Programa Jovem Aprendiz na composição do quadro pessoal da própria Rede Cidadã? 5. De 0 a 10, qual nota você daria para o conteúdo pedagógico proposto pelo Programa Jovem Aprendiz? 6. De 0 a 10, qual nota você daria à divulgação sobre o Programa Jovem Aprendiz? 7. De 0 a 10, qual nota você daria para a contribuição da Rede Cidadã para as atualizações legais e o debate político sobre o Programa Jovem Aprendiz? 8. De 0 a 10, qual nota você daria para a importância que o Programa Jovem Aprendiz tem na sociedade hoje? 9. De 0 a 10, você recomenda o Programa Jovem Aprendiz? 10. Comentários e sugestões: |
| <p>Rede Cidadã - Aprendiz:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. De 0 a 10, qual nota você daria para a participação do aprendiz no seu processo de recepção/ treinamento na Rede Cidadã? 2. De 0 a 10, qual nota você daria para a participação do aprendiz na formação? 3. De 0 a 10, qual nota você daria para a resposta do aprendiz aos retornos/feedbacks que recebeu sobre sua participação? 4. De 0 a 10, qual nota você daria à comunicação e relacionamento com o aprendiz? 5. De 0 a 10, qual nota você daria para a cooperação do aprendiz em sala de aula? 6. De 0 a 10, qual nota você daria para a participação e engajamento do aprendiz na empresa? 7. De 0 a 10, qual nota você daria para a observância às regras do Programa Jovem Aprendiz pelo aprendiz? 8. De 0 a 10, qual nota você daria para o engajamento do aprendiz no Programa Jovem Aprendiz? |

Quadro 14 - Tecnologia Social: Avaliação Circular Rede Cidadã (conclusão)

9. De 0 a 10, você recomenda o aprendiz?

10. Comentários e sugestões: