

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FATIMA REGINA COLEVATE

**O EDUCADOR E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A
(TRANS)FORMAÇÃO DA VIDA DE JOVENS NO
PROGRAMA EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO**

CAMPINAS

2012

FATIMA REGINA COLEVATE

**O EDUCADOR E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A
(TRANS)FORMAÇÃO DA VIDA DE JOVENS NO
PROGRAMA EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Auxiliadora Bueno Andrade Megid

PUC-CAMPINAS

2012

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e
Informação - SBI - PUC-Campinas

t370.113 Colevate, Fatima Regina.
C695e O educador e sua contribuição para a (trans)formação da vida de jovens no Programa Educação para o Trabalho / Fatima Regina Colevate. - Campinas: PUC-Campinas, 2012.
150p.

Orientadora: Maria Auxiliadora Bueno Andrade Megid.
Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em Educação.
Inclui anexos e bibliografia.

1. Educação para o trabalho. 2. Educadores. 3. Sociologia educacional. 4. Adolescentes - Emprego. I. Megid, Maria Auxiliadora Bueno Andrade. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Pós-Graduação em Educação. III. Título.

22.ed. CDD – t370.113

Autor: COLEVATE, FATIMA REGINA.

Título: "O EDUCADOR E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A (TRANS) FORMAÇÃO DA VIDA DE JOVENS NO PROGRAMA EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO".

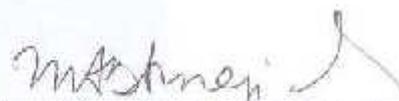
Orientador: PROFA. DRA. MARIA AUXILIADORA BUENO ANDRADE MEGID

Dissertação de Mestrado em Educação

Este exemplar corresponde à redação final da
Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-
Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

Data: 02/02/2012

BANCA EXAMINADORA



PROFA. DRA. MARIA AUXILIADORA B. A. MEGID



PROFA. DRA. VERA LUCIA DE C. MACHADO



PROF. DR. FERNANDO CESAR DE SOUZA

À minha mãe Maria (com saudades), pela certeza do orgulho que teria,
Ao meu pai Benedito, pelo aprendizado de resignação que nos oferece a cada dia,

À minha irmã Meninha, pelo aprendizado constante de perseverança,
coragem e celebração da vida,

Ao meu cunhado João Carlos (com saudades) pela autenticidade,

À minha filha Ana Carolina, pelo aprendizado de paciência e amor incondicional,

Aos meus amigos, pela compreensão,

Aos educadores que acreditam em transformação social.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Profa. Dra. Maria Auxiliadora Bueno Andrade Megid, minha orientadora “*Dora*”, pela paciência, dedicação, carinho e determinação durante todo percurso e pela confiança que possibilitou chegarmos juntas ao final desta pesquisa. Agradeço sua sabedoria em nos guiar pelos misteriosos caminhos da pesquisa científica.

À Profa. Dra. Vera Lúcia de Carvalho Machado, por aceitar nosso convite para participar da Banca Examinadora e contribuir com suas sábias e gentis palavras que nos permitiram refletir e repensar outros caminhos. Agradeço também pelo aprendizado ímpar oferecido nas aulas.

Ao Prof. Dr. Fernando Cesar de Souza, por aceitar nosso convite para compor a Banca Examinadora e por tecer comentários instigantes e provocativos, que ao final, nos demonstraram ser de fundamental importância para a conclusão da pesquisa. Agradeço também pela amizade e pelas “*prosas*” nos ambientes extramuros da Universidade.

Aos professores do Mestrado, com os quais tive o prazer de conviver e aprender durante as aulas. Foram momentos de grande aprendizado e compartilhamento de saberes. Em especial agradeço aos professores: Dra. Heloísa Helena Oliveira de Azevedo, Dra. Elvira Cristina Martins Tassoni e Dr. Adolpho Calderon.

Aos colegas do Mestrado que contribuíram com este trabalho, nas conversas, discussões e debates que foram sempre muito ricos. Aos amigos Nobre e Nestor que ofereceram seu apoio em momentos importantes.

À Irecê Piazzentin Nabuco de Araújo, Gerente do Senac Campinas, pela oportunidade, compreensão e apoio para que este momento se tornasse real.

A toda equipe de Educadores do Senac Campinas que atuam na Área de Desenvolvimento Social. Em especial: a Andrea, Marta e Carmem que trouxeram preciosas contribuições para a pesquisa. Aos educadores que participaram da pesquisa com dedicação e comprometimento, apresentando considerações valiosas que tornaram possível este trabalho.

Ao Estevão, *Mestre e querido amigo*, agradeço pelas “*dicas*”, pela amizade desde sempre, pelas conversas e *não conversas* e por me mostrar que seria possível dar este grande passo.

Ao Gustavo, *Bicho e amigo*, pela parceria em momentos de Mestrado e *não mestrado*.

*“Me ajuda a olhar!”
“Me ensina o que você viu!”
Tião Rocha*

COLEVATE, Fatima Regina. *O EDUCADOR E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A (TRANS)FORMAÇÃO DA VIDA DE JOVENS NO PROGRAMA EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO*, Dissertação (Mestrado Em Educação) – 2012. 150f. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Sociais Aplicadas - Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campinas/SP, 2012.

RESUMO:

O objeto de estudo desta pesquisa é o Programa Educação para o Trabalho realizado pelo Senac SP¹ há quatorze anos. O curso foi escolhido em função dos resultados obtidos desde sua criação e pela relevância social que representa para jovens que o frequentam. São apresentados conceitos e diferentes visões da Educação Social, da Pedagogia Social e do Educador que atua no Programa Educação para o Trabalho e em Programas e projetos socioeducacionais. Buscou-se aprofundar tais conceitos em autores como Luzuriaga (1960) e Silva (2009) que abordam diferentes momentos da Pedagogia Social. A pesquisa tem por objetivo identificar as contribuições do Educador para a formação e transformação da vida de jovens que participam do Programa Educação para o Trabalho. A questão que norteia o presente estudo assim se configura: Pode a Educação Social, no caso do Programa Educação Para o Trabalho, configurar-se em ambiente complementar ao ensino escolar, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e profissional de jovens com interesse pelo mercado de trabalho? A metodologia utilizada foi a da pesquisa qualitativa. Foram aplicados 136 questionários e realizadas 17 entrevistas com alunos, educadores e coordenadores do programa, visando conhecer as percepções dos entrevistados a respeito do Programa pesquisado e das formas diferenciadas de educar que valorizam as experiências e realidades individuais dos alunos. Constatou-se que o Programa atinge seu objetivo de contribuir para o desenvolvimento de jovens, como evidenciado nas entrevistas realizadas. Observou-se que o Programa proporcionou mudanças na vida dos jovens e nas famílias destes jovens. Percebeu-se que o apoio e estímulo da família para que os jovens permanecessem no Programa, representou fator determinante para os resultados alcançados. Os educadores foram unânimes em afirmar que nutrem grandes expectativas com relação ao futuro dos jovens e acreditam, que de alguma forma, podem contribuir para proporcionar mudanças significativas nas vidas destes jovens, não só no ambiente profissional, mas também no pessoal. Espera-se que a pesquisa possa oferecer subsídios que permitam aos educadores oportunidades de reflexão sobre suas práticas e sobre possíveis mudanças que possam ocorrer na vida dos jovens em diferentes contextos sociais.

Palavras-chave: educação social, transformação social e mundo do trabalho.

¹ Senac SP: Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial do Estado de São Paulo, instituição educacional privada sem fins lucrativos, criada em 1946. A instituição será comentada com maior aprofundamento no Capítulo 1 desta pesquisa.

COLEVATE, Fatima Regina. *THE EDUCATOR AND HIS CONTRIBUTION FOR YOUNG'S LIFE (TRANS)FORMATION IN THE EDUCATION FOR WORK PROGRAM*. 2012.150p. Thesis (MA in Education) - Catholic University of Campinas, Center of Applied Social Sciences - Faculty of Education, Graduate Program in Education, Campinas, 2012

ABSTRACT:

This research is about "Education for Work Program", a course program that's been in place for Senac SP² for the last fourteen years. The course's choice is related to its results and social relevance, especially for the younger students. It will be presented different concepts and point of views from the social education, social pedagogy and from the Program educator who also contributes for others educational projects. Concepts those were in-depth with authors such "Luzuriaga (1960)" and "Silva (2009)" who have raised different moments from Social Pedagogy. This research will identify the educator contributions on these students' lives. The main idea here is: Can the social education, in this case represented by this Program, be a complementary environment for the traditional school education, contributing this way for young students interested in the business market, personal and professional development? The qualitative research was the methodology used on this study case. It was applied 136 questionnaires forms and 17 interviews with students, educators and coordinators related to the Program in order to know their Program's perceptions and best practices and experience with each one students. In our analyses it was verified that the Program reaches its goal, contributing with students' development. We observed positive changes in their lives and their families' lives. The family support for the students keep going on the Program represented a very important key for the good results reached. The educators were unanimous in affirming that they have great expectations related to these young students future and they believe in their positive contribution for the students' significant changes in personal and professional areas. We hope that this research can offer subsidies that allow educator's reflection about their practices that reflects in young students lives.

Key-Words: *social education, social transformation, work cycle and business market.*

² Senac SP: Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial do Estado de São Paulo (*National Service of Commercial Apprenticeship of the State of Sao Paulo*), a private non-profit institution, created in 1946. This institution will be deeply commented on Chapter 1 in this research.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	- Definições das categorias de educação formal, não formal e informal	32
Quadro 2	- População da RMC e Municípios – 2000.....	46
Quadro 3	- Índice Paulista de Vulnerabilidade Social- 2000.....	47
Quadro 4	- Índice Paulista de Responsabilidade Social – 2004.....	48
Quadro 5	- Taxa de Mortalidade por agressões nos municípios paulistas/2004.....	49
Quadro 6	- Mães adolescentes (com menos de 18 anos) – 2004.....	49
Quadro 7	- Renda domiciliar do Estado de São Paulo e municípios – 2000.....	49
Quadro 8	- Índice de escolaridade na população jovem – 2000.....	49
Quadro 9	- Número Total de vínculos empregatícios – 2006.....	50
Quadro 10	- Índice de Desenvolvimento Humano – IDH 2000.....	50
Quadro 11	- Quantidade de alunos matriculados no Programa Educação para o Trabalho – 1997 / 2010.....	55
Quadro 12	- Organização Curricular do Programa Educação para o Trabalho – Novas Conexões – Senac SP.....	59
Quadro 13	- Por que se interessou pelo Programa?.....	72
Quadro 14	- Como vê a contribuição do Programa na formação?.....	73
Quadro 15	- Formação acadêmica dos profissionais Educadores e Coordenadores entrevistados.....	80

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Dimensões da educação social (ROMANS, 2003).....	111
---	-----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	- Idades dos alunos que responderam os questionários.....	67
Gráfico 2	- Escolaridade dos alunos entrevistados.....	68
Gráfico 3	- Participação em outros cursos ou projetos jovens.....	69
Gráfico 4	- Por que não participou de cursos ou projetos para jovens?.....	69
Gráfico 5	- Situação atual dos alunos referente à atividade profissional.....	70
Gráfico 6	- Situação anterior referente à experiência de trabalho.....	70
Gráfico 7	- Atividade ou função remunerada que exerceu ou exerce.....	71
Gráfico 8	- Tempo em meses da atividade remunerada.....	72
Gráfico 9	- Interesse e disponibilidade para participar da entrevista.....	74

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CLT	- Consolidação das Leis Trabalhistas
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases
ONG's	- Organizações não Governamentais
ONU	- Organização das Nações Unidas
PDE	- Programa de Desenvolvimento Educacional do Senac São Paulo
PSG	- Programa Senac de Gratuidade
PUC	- Pontifícia Universidade Católica
RACP1	- Respondente Aluno Concluinte 1
RACP2	- Respondente Aluno Concluinte 2
RACP3	- Respondente Aluno Concluinte 3
RACP4	- Respondente Aluno Concluinte 4
RACP5	- Respondente Aluno Concluinte 5
RACP6	- Respondente Aluno Concluinte 6
RACP7	- Respondente Aluno Concluinte 7
RACP8	- Respondente Aluno Concluinte 8
RACP9	- Respondente Aluno Concluinte 9
RCA	- Respondente Coordenador A
RCB	- Respondente Coordenador B
RDPA	- Respondente Docente ministrando aulas no Programa A
RDPB	- Respondente Docente ministrando aulas no Programa B
RDPC	- Respondente Docente ministrando aulas no Programa C
RDPD	- Respondente Docente ministrando aulas no Programa D
REPA	- Respondente Educador Egresso do Programa A
REPB	- Respondente Educador Egresso do Programa B
RMC	- Região Metropolitana de Campinas
SEADE	- Fundação Seade – Sistema Estadual de Análise de Dados
SENAC	- Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAC SP	- Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial do Estado de São Paulo
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - <i>United Nations Educational Scientific and Cultural Organization</i>
UNICEF	- Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

RESUMO	07
INTRODUÇÃO	15
O objeto da pesquisa	20
A organização da pesquisa.....	22
CAPÍTULO 1: A EDUCAÇÃO SOCIAL E O PROGRAMA EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO	26
1.1. Educação Social: Histórico e Evolução.....	27
1.2. A Educação Social: alguns conceitos.....	28
1.3. Quem é o Educador Social?.....	37
▪ Docente, Professor ou Educador, afinal quem educa no Programa Educação para o Trabalho?.....	39
1.4. Oportunidades em Programas Socioeducativos para Jovens na Região de Campinas/SP.....	42
▪ Um recorte da população jovem.....	44
▪ População, Taxa de Mortalidade e Outros Indicadores.....	46
1.5. A Atuação do Senac São Paulo.....	52
1.6. O Programa Educação para o Trabalho – da criação à atualização.....	54
▪ Objetivos, estrutura e conteúdo programático.....	55
▪ Pré-Requisitos.....	57
▪ Método.....	57
▪ Conteúdo programático.....	58
▪ Aspectos importantes.....	61
CAPÍTULO 2: METODOLOGIA, RESPONDENTES E RESULTADOS	63
2.1 Configuração metodológica.....	63
2.2 Caracterização dos parceiros da pesquisa.....	67
▪ Respondentes: Alunos cursando/concluintes do Programa.....	67
▪ Respondentes: Coordenadores do Programa.....	74
▪ Respondentes: Docentes ministrando aulas no Programa.....	76
▪ Respondentes: Egressos do Programa – Educadores.....	78

- Panorama geral sobre a formação da equipe de Educadores de Desenvolvimento Social79

CAPÍTULO 3. CATEGORIAS DE ANÁLISE: CONVERSAS, RELATOS E HISTÓRIAS DE VIDA.....82

- 3.1 A visão dos alunos sobre a contribuição do Programa Educação para o Trabalho em suas vidas.....84
- 3.2 Características do Educador que atua no Programa Educação para o Trabalho na visão dos próprios Educadores97
- 3.3 A visão dos Educadores sobre a sua contribuição para mudanças na vida dos jovens que participam do Programa Educação para o Trabalho.....113

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES – COMPREENSÕES POSSÍVEIS.....128

REFERÊNCIAS.....135

ANEXOS139

INTRODUÇÃO

O ano era 1964, e o dia era 07 de abril³, período nada tranquilo na Capital de São Paulo, cidade onde nasci. Sou a filha mais nova das duas de um casal que foi tentar a vida na grande cidade de São Paulo.

Meu pai sem muita experiência em trabalhos urbanos, pois até então trabalhara na lavoura, conseguiu trabalho como motorista de ônibus na Capital, atividade que desempenhou até 1970, ano em que o casal e as duas filhas retornaram para o interior do estado. Minha mãe manteve a atividade que realizava desde os tempos em que era solteira: ela era costureira, e, como se dizia naquela época, costureira das boas.

Retornando para o interior paulista, a família fez uma pequena peregrinação entre duas cidades e diversas casas até que, em 1982, meu pai sofreu um grave acidente na profissão que desempenhava na época: motorista de caminhão de transporte de carga, acidente este que o mantém até os dias atuais em condições limitadas de vida.

Após a conclusão do então 2º Grau (hoje Ensino Médio), cursado paralelamente com o nível técnico (em Contabilidade), surgiu em minha vida o casamento e já em 1985 o nascimento de minha única filha Ana Carolina, momento de muito orgulho e felicidade, culminando com a finalização da faculdade de Letras, iniciada logo após o curso técnico.

Na mesma época, acontece a mudança da minha irmã para São Paulo para trabalhar e estudar. Logo após este período, veio o agravamento da doença da minha mãe, que faleceu em 1988.

Permaneci no interior, na cidade de Jaboticabal, por mais alguns anos, mas com o desejo de realizar algo mais do que aquilo proporcionado pelo meu trabalho. Tinha a intenção de buscar oportunidades em cidades maiores.

³ Neste período, acontecia na cidade de São Paulo o movimento político que resultou no golpe militar de 1964.

A mudança para Campinas em 1992 surgiu da idéia de também conhecer outras experiências e crescer pessoal e profissionalmente. A cidade parecia agradável e o fato de minha irmã também ter-se mudado para Campinas, após haver se casado na Capital, aumentava essa impressão.

Em Campinas trabalhei em empresas multinacionais por muitos anos, sendo que neste período também fiz um curso de Especialização em Marketing, pois sentia falta de estudar, ou até mais que isso, era algo como saudade do ambiente educacional.

No ano de 1999, após alguns anos morando em Campinas, veio a vontade de realizar algo diferente, algo que me desse um sentido profissional diferente, surgiu então a oportunidade de ser docente no Senac SP (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), algo não previsto e pensado até então. Porém, acolhi a oportunidade com muito bom grado, pois representava um novo desafio.

Desde 1996, o Senac SP realizava, por meio de suas unidades da capital e interior, o Programa Educação para o Trabalho, no qual o mundo do trabalho é apresentado a jovens oriundos de famílias de baixa renda, moradores da periferia da cidade e região, estudantes da rede pública de ensino e geralmente excluídos das oportunidades de trabalho.

A partir da primeira experiência de docência neste Programa, com adolescentes no Senac Campinas, aliás, no próprio Programa objeto de estudo desta pesquisa, meu interesse pela área educacional e meu olhar para questões sociais se focaram no que viria a ser meu objetivo de trabalho: atuar na área da educação com projetos de caráter socioeducativos com objetivo de contribuir para mudanças significativas na vida das pessoas e das comunidades.

Depois desta decisão, os encaminhamentos foram se sucedendo da melhor forma possível: docência esporádica em projetos sociais, incluindo o Programa Educação para o Trabalho, docência permanente no próprio Programa, coordenação de projetos sociais direcionados a públicos diversos, e coordenação de toda área de Desenvolvimento Social, na função de Técnica de Desenvolvimento Profissional desde 2003. A partir de então, tenho coordenado a área de Desenvolvimento Social, juntamente com outras áreas de negócios, no Senac Campinas. Direciono

meu trabalho na busca de realizações e soluções que visem contribuir com o desenvolvimento pessoal e profissional de jovens e adultos, por meio de programas e projetos socioeducacionais, realizados institucionalmente pelo Senac SP, além de parcerias com o poder público, empresas e Organizações Sociais.

Logo após ter sido promovida a Técnica, participei do curso de Gestão de Organizações do Terceiro Setor, realizado por meio de parceria entre o Senac e a *Johns Hopkins University (JH University)*⁴. O curso, denominado Formatos Brasil, foi ministrado por profissionais da *JH University* e representantes do Senac de todos os estados brasileiros. Esta oportunidade foi ímpar na minha vida, pois, além de proporcionar o aprimoramento profissional na área social, tive a grata satisfação de conhecer pessoas que atuam na mesma instituição e área de interesse em diversas regiões do país. No curso, o contato com realidades muito próximas e ao mesmo tempo muito distantes geograficamente que as minhas permitiu-me ampliar a visão do trabalho na área educacional com foco no desenvolvimento social.

Após este período, participei de outro curso de Especialização, agora em Gestão Pública pela PUC-Campinas em 2007. A opção por esta formação surgiu do interesse pessoal por questões da gestão pública que há muito tempo nutria. Aliado ao interesse pessoal, a necessidade de entender melhor este setor com o qual o Senac SP realiza diversos trabalhos em parceria contribuiu para esta escolha. Neste curso pude ampliar meus conhecimentos sobre a gestão pública, além de estabelecer contato com gestores de organizações públicas diversas localizadas na RMC (Região Metropolitana de Campinas), o que favoreceu o relacionamento com diversas instituições para o estabelecimento de futuras parcerias. Porém, neste campo algo ainda me atrai, ou melhor, ainda me incomoda: como contribuir, ou o que fazer para influenciar gestores públicos na elaboração, criação e implementação de políticas públicas eficazes e eficientes?

Concluí o curso sem a certeza de ter obtido a resposta a esta questão. Porém, continuei meus questionamentos e buscas no sentido de realizar trabalhos que promovam, ou de forma mais realista, contribuam, com a transformação social. Reconheço que parece algo meio utópico, mas, ainda assim, impulsionador do meu

⁴ Universidade norte-americana referência mundial como Organização do Terceiro Setor.

trabalho. Acredito que não terei a resposta para esta minha angústia, entretanto; a busca por ela me possibilitará continuar investigando este campo de atuação.

Aliando os conhecimentos obtidos nos dois cursos — o de Gestão Pública e o de Gestão do Terceiro Setor — tive a oportunidade de colocar em prática um pouco da teoria aprendida e assim estabelecer relacionamentos de parcerias duradouras que, na minha visão, contribuem efetivamente com o desenvolvimento das pessoas e comunidades.

Logo após a finalização do curso de especialização em Gestão Pública, novamente o ambiente educacional me seduziu, surgindo daí o interesse em participar do Mestrado em Educação. Inicialmente, o objetivo era o de realizar uma pesquisa de investigação sobre a área de Desenvolvimento Social. Porém, o objetivo foi se configurando também no de poder contribuir, por meio da pesquisa científica, com o desenvolvimento das pessoas e comunidades, através de ações socioeducacionais, o que me pareceu posteriormente algo mais próximo do meu interesse tanto como pesquisadora como de educadora.

A escolha do Programa Educação para o Trabalho para realizar a presente pesquisa não se deu por acaso, pois foi por meio de minha atuação como docente neste Programa que pude construir minha carreira profissional na área educacional, com foco em Desenvolvimento Social.

Durante o período em que atuei como docente deste Programa deparei-me, por diversas vezes, com situações de reflexão a respeito de qual é o real papel do docente ou, ainda, do educador⁵ de projetos sociais voltados ao público jovem.

Em função dessa reflexão, logo de início já sabia que queria pesquisar os educadores que atuam no Programa, bem como suas formas diferenciadas de ensinar, e a importância do seu trabalho, de forma profissional, educativa e não assistencialista, permitindo que suas ações, modelos e lições pudessem contribuir para a formação e transformação da vida dos jovens.

⁵ Os termos: docente e educador serão abordados com maior aprofundamento no capítulo 1 da presente pesquisa.

Porém, o real direcionamento para a realização da pesquisa viria somente após o início das aulas do Programa de Mestrado em Educação, em fevereiro de 2010. Nesta época, o contato com a ciência e a descoberta de temas educacionais que despertam nosso interesse e dão embasamento às nossas pesquisas cativam-nos de tal forma, que, no decorrer do primeiro ano, novas descobertas ocorreram e permitiram-me reavaliar o que de início era um pré-projeto, para, aos poucos, transformá-lo em algo mais substancial, encorpado, caminhando efetivamente para um trabalho de pesquisa.

A descoberta do tema Educação Social (expressão bastante utilizada de forma empírica no meio social) dentro da Pedagogia Social até então desconhecida por mim, fez com que eu me interessasse ainda mais por esta área. Mais que isso, interessei-me por desenvolver e produzir um trabalho científico que realmente pudesse oferecer subsídios que permitam aos educadores uma oportunidade de reflexão sobre suas práticas de atuação e sobre as possibilidades de formação e transformação da vida dos jovens em diferentes contextos sociais.

Analisando estas questões e observando o comportamento e encaminhamento na vida de alguns jovens que concluíram o Programa Educação para o Trabalho, percebi que se configurava em mim um desafio: o de identificar de que forma os educadores do Programa fizeram e fazem diferença na vida destes jovens, que chegam ao curso muitas vezes sem nenhuma noção do que será o mundo do trabalho e as próprias vidas. Também, na perspectiva de que, muitas vezes, esses jovens veem suas vidas modificadas após a conclusão do curso, por meio dos encaminhamentos que este promove e das “lições aprendidas”, além dos exemplos de postura pessoal e profissional que estes educadores oferecem aos participantes.

Entendo que, por meio da pesquisa científica, poderemos demonstrar a importância do trabalho dos educadores do Programa, educadores estes que na atualidade se veem em meio a tempos de crescimento econômico acelerado por um lado e o aumento da desigualdade social por outro.

Aliado a isso, a presente pesquisa visa também refletir sobre a possibilidade de que a Educação Social possa se configurar em ambiente complementar ao

ensino escolar público por meio de políticas públicas que visem contribuir com o desenvolvimento pessoal e profissional de jovens com interesse pelo mercado de trabalho.

O objeto da pesquisa

O Programa Educação para o Trabalho, objeto de estudo da presente pesquisa, é realizado pelo Senac SP há 14 (quatorze) anos em todas as suas unidades no estado de São Paulo.

Neste curso, o mundo do trabalho é apresentado a adolescentes e jovens⁶ entre 14 e 21 anos, oriundos de famílias de baixa renda, estudantes da rede pública de ensino, geralmente excluídos das oportunidades de trabalho.

Tais jovens convivem com questões como falta de capacitação profissional e a busca, muitas vezes cansativa, pelo primeiro emprego.

O Programa visa contribuir para o desenvolvimento de competências fundamentais num mundo do trabalho cada vez mais exigente e seletivo.

Tanto o Plano de Curso diferenciado, quanto a Proposta Pedagógica da instituição, que conforme documento pesquisado se considera moderna e inovadora aliada à metodologia do “aprender a aprender”⁷, que favorece a aprendizagem com autonomia, privilegiando o desenvolvimento do pensamento, da criatividade e da criticidade, valorizam a relação de professor e aluno. Esta prática educativa favorece, em grande parte, o desenvolvimento de competências e uma ampliação da visão de mundo, que permitem contribuir para a efetiva ação de formação e/ou transformação das vidas dos participantes.

⁶ De acordo com classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, jovens representam o grupo de pessoas (homens e mulheres) na faixa etária de 15 a 24 anos. Para efeito de categoria, utilizaremos nesta pesquisa a palavra jovem para identificar o grupo de pessoas (homens e mulheres) na faixa etária de 14 a 21 anos, de acordo com o público-alvo do Programa em estudo.

⁷ Aprender a aprender – um dos quatro pilares da educação recomendados no relatório Jacques Delors, “Educação – Um Tesouro a Descobrir” (UNESCO, 1996). Será apresentado com mais detalhes no Capítulo 2 desta pesquisa.

Em tempos atuais “estudar significa garantir um lugar num mercado de trabalho em permanente e ilimitada expansão” (Giron, 2008, p.20), e esta oportunidade de estudar e se aprimorar tem sido a espinha dorsal do Programa Educação para o Trabalho, que busca desenvolver habilidades como cooperação, iniciativa, criatividade e capacidade de assimilar e empreender mudanças. No entanto, no Programa não são considerados apenas os perfis ideais propostos pelo mercado de trabalho, mas também a capacidade do aluno se ver como agente de mudanças, com possibilidade de identificar e propor intervenções no meio, focando a melhoria das condições de vida individual e do coletivo.

No Programa em estudo, a metodologia diferenciada, baseada no princípio do “aprender a aprender”, visa contribuir para a aprendizagem de forma autônoma e favorece o protagonismo juvenil, por meio do estímulo à reflexão. O lema ou o princípio do aprender a aprender é considerado um dos quatro pilares da educação apontados no relatório Jacques Delors, “Educação – um tesouro a descobrir” (UNESCO, 1996).

Neste relatório, referência da Proposta Pedagógica do Senac SP, a educação no século XXI estará baseada sobre quatro pilares fundamentais: aprender a aprender; aprender a fazer; aprender a conviver; aprender a ser.

O relatório recomenda: instituições educativas que alterem seu rumo, no sentido de buscar alternativas e métodos que promovam, não somente o conhecimento técnico, mas que se articulem para favorecer a plenitude individual, despertando habilidades de relacionamento ético, humano e político, instrumentos que compõem a essência da cidadania e que são fundamentos de qualquer ação de desenvolvimento que se pretenda para toda vida, ou seja, que se insira em uma perspectiva de educação permanente (Senac SP, 2005, p.12).

Diante deste cenário, entendemos que a Educação Social se apresenta como uma possibilidade de formação e/ou capacitação para o mundo do trabalho, no que diz respeito à população de jovens e adolescentes. Além de representar um ambiente em que os participantes são estimulados a assumirem um papel ativo no seu processo de aprendizagem, a metodologia diferenciada, geralmente utilizada nos projetos e/ou programas de Educação Social, destaca-se por valorizar as experiências individuais dos participantes e favorecer a relação professor e aluno.

Em nossa análise, com base nos autores estudados, avaliamos que o Programa Educação para o Trabalho se aproxima desta categoria, qual seja, a da Educação Social, que, num sentido mais amplo, pode ser descrita, como a ação, a prática da ciência chamada de Pedagogia Social.

Neste sentido, conceitos da Pedagogia Social, ciência que surgiu em 1898 com Natorp e que estuda a educação e suas relações com a sociedade (Luzuriaga, 1960), serão utilizados como referência e base teórica neste trabalho.

Ainda sobre o Programa Educação para o Trabalho, observamos que todo o conteúdo programático, incluindo a atualização realizada em 2008 que alterou seu título para Programa Educação para o Trabalho – Novas Conexões⁸, numa proposta de modernização e evolução do que havia sido trabalhado até então, se apresenta com características da categoria de Educação Social enquanto ação e da Pedagogia Social enquanto embasamento teórico. Porém, os termos Pedagogia Social e Educação Social não são utilizados como referencial nos documentos do curso (Plano de Curso e Plano de Aprendizagem), aspectos que serão abordados oportunamente nas considerações do presente trabalho

A organização da pesquisa

O trabalho foi organizado de forma a incluir no campo de pesquisa os possíveis atores sociais que participam e atuam no referido Programa, quais sejam: alunos, docentes, coordenadores e egressos do Programa, todos a serem descritos de forma detalhada mais adiante.

O objetivo, com este recorte de público-alvo pesquisado, foi o de ouvir o máximo número possível de pessoas envolvidas no processo ensino-aprendizagem, com o intuito de ampliar os relatos coletados e a análise das informações.

⁸ O Programa passou a ser denominado: Programa Educação para o Trabalho – Novas Conexões a partir de Julho de 2008. Destacamos que optamos por adotar nesta pesquisa o título: Programa Educação para o Trabalho. Detalhes do Programa e sua atualização constam no capítulo 2.

Para a realização da pesquisa, foi adotada a metodologia da pesquisa qualitativa com uso de questionários e entrevistas semiestruturadas, instrumentos de caráter científico que permitem aprofundamento no momento da entrevista.

Por meio destes instrumentos, foi possível levantar dados sobre o perfil dos respondentes, além de obter informações sobre como os educadores percebem sua atuação com vistas a contribuir para a formação ou transformação da vida de jovens de baixa renda.

A pesquisa foi realizada com parceiros e/ou respondentes diversos, identificados de acordo com as turmas do Programa Educação para o Trabalho realizadas durante o segundo semestre do ano de 2010, organizados em:

- Alunos cursando/concluintes do Programa,
- Coordenadores do Programa,
- Docentes ministrando aulas no Programa,
- Egressos do Programa - Educadores

Neste último grupo cabe uma consideração importante com relação à participação de dois respondentes que cursaram o Programa Educação para o Trabalho no ano de 2000. No momento da pesquisa, os respondentes atuavam como docentes de projetos socioeducativos na área de Desenvolvimento Social do Senac Campinas. A contribuição dos referidos respondentes trouxe para a pesquisa aspectos de sensibilidade e reconhecimento pelo trabalho realizado pelos educadores na época em que foram alunos do Programa em estudo.

O campo da pesquisa foi o Programa Educação para o Trabalho, realizado pelo Senac Campinas no segundo semestre de 2010, nas cidades de Campinas, Valinhos e Hortolândia.

Finalmente, com base em conceitos da Pedagogia Social e da Educação Social, a pesquisa pretende contribuir para a compreensão da visão educacional que os próprios educadores cultivam e que acabam por marcar a vida dos alunos em ambientes de Educação Social.

A proposta metodológica da pesquisa é de cunho qualitativo, tendo sido utilizados os recursos de coleta de documentos relacionados ao Programa Educação para o Trabalho do Senac SP, a aplicação de questionários e entrevistas semi-estruturadas com alunos, docentes, coordenadores e egressos do programa.

A pesquisa tem por objetivo identificar as contribuições do educador na formação e transformação da vida de jovens que participam do Programa Educação para o Trabalho. A questão que norteia o presente estudo assim se configura: Pode a Educação Social, no caso do Programa em estudo, configurar-se em ambiente complementar ao ensino escolar, contribuindo com o desenvolvimento pessoal e profissional de jovens com interesse pelo mercado de trabalho?

Para atingirmos os objetivos anunciados, organizamos a pesquisa em 3 (três) capítulos que foram escritos de forma a apresentar o conteúdo numa seqüência dos grandes temas que norteiam nosso trabalho, a saber: a Educação Social e o Programa Educação para o Trabalho; a metodologia e os resultados da pesquisa, e/ou categorias de análise. Por fim, apresentamos nossas considerações relacionadas aos estudos que fizemos.

Neste sentido, o capítulo 1 nos traz alguns conceitos sobre educação (formal, não formal e social), um histórico da Educação Social e da Educação Social no Brasil, além de uma breve visão de quem é o educador social. Esclarecemos, também, nossa opção por denominar como “educadores” os parceiros da pesquisa. Ainda nesse capítulo, apresentamos informações específicas sobre o Programa Educação para o Trabalho, seus objetivos e aspectos operacionais, bem como a instituição Senac SP, responsável por sua criação e realização. Apresentamos também a recente atualização do Programa em estudo que proporcionou a alteração do título do curso para Programa Educação para o Trabalho — Novas Conexões.

No capítulo 2, trazemos a metodologia utilizada, bem como a caracterização dos parceiros da pesquisa. Por meio da tabulação dos dados dos 128 questionários respondidos pelos alunos cursando o Programa, identificamos que 43% dos jovens que participaram do Programa tinham 16 anos de idade, e 44% cursavam o 1º. Ano do Ensino Médio. Estes e outros dados obtidos nos permitiram conhecer aspectos

importantes sobre os interesses dos jovens que participam do curso, bem como a visão dos educadores sobre seu trabalho e suas ações pedagógicas.

As categorias de análise estão apresentadas no capítulo 3 e representam o esforço em reunir, categorizar e analisar “conversas” e relatos dos participantes que se dispuseram a conceder as entrevistas, em interlocução com os aspectos teóricos apresentados no primeiro capítulo. Esta parte da pesquisa tem um caráter especial, na medida em que consideramos de suma importância contemplar todo o pensamento, objetivos e anseios embutidos nas falas de cada um dos entrevistados. No total, foram dezessete pessoas entrevistadas entre alunos e educadores.

Por fim, apresentamos algumas considerações, a título de organização de saberes relacionados ao desenvolvimento pessoal e profissional dos envolvidos no processo ensino-aprendizagem no Senac Campinas, bem como percepções e avaliações que surgiram no decorrer da investigação.

CAPÍTULO 1 A EDUCAÇÃO SOCIAL E O PROGRAMA EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO

Iniciamos este capítulo, trazendo aspectos históricos e descritivos da Educação Social enquanto ação pedagógica, da Pedagogia Social que representa a ciência desta ação, e do Programa Educação para o Trabalho, realizado pelo Senac SP. Destacamos que, no decorrer da pesquisa tivemos oportunidade de ter contato com diversos autores e variados estilos no que se refere ao conceito de Educação Social e de suas práticas.

Na medida em que a pesquisa avançava, novas descobertas ocorreram, por meio das leituras, das participações em eventos da área educacional, e, de forma enfática, nos espaços e ambientes de discussão sobre a Educação Social, incluindo neste contexto a participação em Congresso de Pedagogia Social realizado em outubro de 2011 em Porto Alegre.

Estas diferentes visões nos possibilitaram compreender que tanto a Pedagogia Social quanto a Educação Social representam expressões relativamente novas no debate educacional brasileiro. Porém, no cenário internacional, com destaque para a Europa e para alguns países latino-americanos, essa discussão avançou consideravelmente nos últimos anos, motivo pelo qual, na nossa compreensão, a Educação Social ocupa um lugar de maior destaque ou mesmo mais privilegiado que no Brasil. Exemplo desta constatação pode ser ilustrado pelo Uruguai, que é, desde 1951, a sede da *Asociación Internacional de Educadores Sociales*⁹, sendo considerado o mais importante centro de difusão da Pedagogia Social para a América Latina (Souza Neto, Silva e Moura, 2009, p.17).

Consideraremos inicialmente os aspectos referentes à Educação Social, em seus aspectos histórico e evolutivo.

⁹ Associação Internacional de Educadores Sociais, com sede no Uruguai, é considerada o Pólo difusor da Pedagogia Social na América Latina.

1.1 Educação Social: Histórico e Evolução

Descrever ou definir conceitos e teorias na área das Ciências Humanas e Sociais habitualmente representa uma tarefa complexa, uma vez que diferentes visões e leituras possibilitam interpretações diversas.

Desta forma, a definição de Pedagogia Social e da Educação Social também o é, uma vez que os diversos autores desta área da Educação apresentam conceitos diferentes nas suas palavras, porém muito próximos na sua essência, e até, em alguns aspectos, um conceito se conclui com outro, ou mesmo se intrinca a outro. Além disso, o campo da pesquisa nestes temas apresenta-se na atualidade em grande expansão, o que possibilita novas análises e interpretações, e proporciona certo dinamismo a esta área de conhecimento.

Nosso objetivo aqui é trazer informações, conceitos e pontos de vista dos autores estudados, dos quais, entendemos, nossa pesquisa se aproxima, uma vez que apresentam visões diversas sobre a Educação Social e a Pedagogia Social, desde sua origem até os dias atuais, considerando o contexto socioeconômico da época em que se situam.

A Educação Social tem suas origens na Alemanha, no período pós-guerra, e representa para Loureiro e Casteleiro (2009, p.91) “a intervenção da Pedagogia Social possibilitando a ação pedagógica sobre os indivíduos.”

A Pedagogia Social, para Loureiro e Casteleiro (2009), estava associada às consequências da Revolução Industrial e já naquela época se pensava que era na Educação Social que estavam todas as respostas para a solução dos muitos problemas existentes.

A partir da Alemanha, este conceito foi difundido por toda Europa. Ainda na Alemanha, um dos pioneiros foi Pestalozzi, considerado por Otto (2009) como o grande educador social daquela época.

Após a 2ª Guerra, o que se entendia por Pedagogia Social estava ligado aos fatores estruturais que produziam “sofrimento social”. Para Otto (2009) os educadores considerados como pioneiros foram os que deram “atenção à pobreza e aflições sociais” (Otto, 2009, p.31), a exemplo de Pestalozzi, Froebel, Viver,

Comenius e Natorp. Todos estes educadores, segundo o autor, influenciaram seu tempo

A raiz ou a base da Pedagogia Social ao longo da história, ainda de acordo com Otto (2009) ancora-se em acreditar “que é possível influenciar circunstâncias sociais por meio da Educação.” (Otto, 2009, p.31).

O termo Pedagogia Social foi utilizado pela primeira vez por Karl Mager em 1844. Segundo Loureiro e Casteleiro (2009, p.84) esse autor na época objetivava “caracterizar o conceito de ‘ajuda a juventude’, isto é, ajuda educativa, profissional e cultural” (CARO, 2004 *apud* LOUREIRO E CASTELEIRO, 2009, p.84).

Ainda para os autores (2009, p.84) “a Pedagogia Social representa o ambiente científico que orienta as práticas e as metodologias para a atividade, a ação da educação social”. Os autores indicam que a Educação Social tem como objetivo primordial “contribuir para a integração social do indivíduo” (Loureiro e Casteleiro, 2009, p.85).

Concordamos também com Otto (2009, p.37) no sentido de que “a idéia básica da Pedagogia Social é promover o funcionamento social da pessoa: a inclusão, a participação, a identidade e a competência social como membros da sociedade”.

1.2 A Educação Social: alguns conceitos

Para falar de Educação Social no Brasil é necessário inicialmente apresentarmos alguns conceitos que antecedem à Educação Social propriamente dita, quais sejam: educação formal ou escolar, educação não formal, educação informal, para finalmente apresentarmos os conceitos de Educação Social.

Nosso objetivo com esta incursão teórica é revisitar conceitos já conhecidos, porém importantes, para entendermos o contexto da Educação Social no Brasil ao qual nos referimos nesta pesquisa.

Encontramos em Durkheim (*apud* Luzuriaga, 1960. p.17) que a educação “é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as que ainda não estão maduras para

a vida social”. Para Luzuriaga (1960, p.24) “a educação é função da sociedade, mediante a qual procura-se desenvolver ou facilitar o nível de vida do homem e de introduzi-lo no mundo social e cultural.”

Neste sentido, entendemos que a educação representa o elemento essencial de formação e transformação na vida dos homens. É por meio da educação, em todos os seus níveis e categorias, que os indivíduos conhecem, aprendem e experimentam novas e diversas experiências de vida que contribuirão para sua formação, nos aspectos da personalidade e caráter humanos, incluindo o profissional.

Segundo Luzuriaga (1960, p.24): “A educação existe desde o começo da sociedade humana”. Entende-se, portanto que este deve ser considerado como um dos elementos, responsáveis pela contribuição para a elevação da qualidade de vida das pessoas, das sociedades, das cidades e dos países. Ainda, segundo Luzuriaga (1960), não há educação sem sociedade e vice-versa.

Estas considerações se fazem necessárias para entendermos como está organizado o sistema de ensino formal ou escolar no Brasil e de que forma, nos últimos anos, essa educação escolar não vem atendendo a todas as necessidades de uma educação de qualidade, voltada e preocupada realmente com a inserção social e cultural do indivíduo.

O artigo 205 da Constituição Federal de 1988 determina ser dever do Estado a garantia do direito à educação de qualidade, dever este reforçado pela LDB – Lei de Diretrizes e Bases no Art. 2º:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

O conceito de educação que apresentamos a seguir é a chamada educação escolar ou formal, que, para Caliman (2009), é aquela que exerce sua atividade baseada nos currículos oficiais de ensino que regulamentam o percurso de formação do indivíduo, reconhecidos e/ou regulados pelo Governo.

Para Gohn (2006), a educação formal configura-se como a que é realizada nos espaços escolares, de acordo com currículos ou matérias definidos anteriormente, realizados por instituições devidamente regulamentadas por legislação, constituídas de acordo com diretrizes nacionais.

Em Silva (2009), encontramos que a educação formal é organizada pela distribuição dos conteúdos curriculares de maneira sequencial, iniciando-se pelos mais simples, nos chamados anos iniciais ou pré-escolares, em direção aos mais complexos, ou seja, os de nível superior, de grau acadêmico, ou os de títulos profissionais, autorizados oficialmente, incluindo-se neste conjunto, os cursos de Mestrado e Doutorado.

Ainda para Silva (2009, p.187), surgiu dessa organização a chamada “pirâmide educacional”, na qual a base representa o Ensino Fundamental com grande entrada de alunos matriculados em função da obrigatoriedade de todos pela matrícula da criança na escola. No meio desta pirâmide temos um grupo menor que tem acesso ao Ensino Médio e, afunilando um pouco mais, temos um contingente menor de pessoas com acesso ao ensino superior.

Para o mesmo autor, os 98% de matrículas das crianças em idade escolar realizadas no Ensino Fundamental no Brasil não garantem que estas mesmas crianças se matriculem no Ensino Médio, que, apesar de ser público e fazer parte do que a LDB¹⁰, chama de Educação Básica, não é obrigatório no Brasil.

De acordo com a referida Lei, em seu Título V (Dos Níveis e Das Modalidades de Educação e Ensino) encontramos em seu Capítulo I - Da Composição dos Níveis Escolares - Art. 21^o, que a educação escolar compõe-se de: “I – a educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; e II - educação superior”.

Para Silva (2009, p.184), “a crescente visibilidade adquirida pela Educação Social constitui um fator a mais em torno da chamada crise da Educação Escolar.” Para o autor, o cenário global e fatos atuais econômicos, sociais, políticos e principalmente ideológicos contribuem para que a interferência no ambiente educacional seja praticamente constante. Esta interferência ou modificação se dá em todos os espaços, desde uma pequena cidade ou comunidade, até em um país

¹⁰ LDB 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases de 20 de Dezembro de 1996.

inteiro. Porém, ainda para o mesmo autor, a escola e a educação tanto são modificadas por estas questões, quanto tentam encontrar formas de alterar e interferir nos acontecimentos.

Este cenário de crise na educação brasileira e em outros países da América Latina, segundo Gentili (2008, p.37), tem suas raízes no modelo de educação pública de “baixa qualidade” imposto pelos governos nos últimos cinquenta anos.

Razões como baixo investimento em educação, privatização, déficit e precarização do trabalho docente são alguns dos fatores apresentados pelo autor para explicar a “baixa qualidade” da educação latino-americana que se encontra vigente até o presente, apesar das reformas educacionais empreendidas nos últimos vinte anos nestes países.

A própria história do Brasil e a deficiência das políticas públicas educacionais, configuram-se, de acordo com Souza Neto, Silva e Moura (2009), em fatores que contribuíram para a evolução da educação não formal que para eles representa “as práticas educativas desenvolvidas por movimentos sociais, organizações não-governamentais, programas e projetos sociais, sejam eles públicos ou privados” (Souza Neto, Silva e Moura, 2009.p.15).

Porém, para Gohn (2006), a educação não formal representa um campo a ser explorado e que ainda encontra-se em construção. Gohn (2006) afirma que outros autores utilizam o termo informal quando se referem à educação não formal, porém nos esclarece que é preciso distinguir e delimitar as diferenças no que tange aos conceitos destas modalidades.

Para a autora a educação não formal é “aquela que se aprende no *mundo da vida*, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas” (Gohn, 2006, p.27). Já a educação informal representa para a mesma autora o aprendizado obtido junto à família, no clube de atividades, no bairro onde reside, entre amigos e outros espaços, aprendizado este que vem cercado de valores e cultura específica.

Para Garcia (2009, p.171) “quando ocorrem momentos de aprendizagem, sem nenhuma mediação pedagógica, trata-se de educação informal.” De outra forma, “quando são propostas ações que demonstram a intencionalidade e têm um planejamento em temáticas educacionais, inclusive comportamentais, trata-se da

educação não formal.” Ainda para a autora mencionada a educação formal ou escolar não favorece o diálogo.

No QUADRO 1 que segue, apresentamos um resumo das visões dos diferentes autores estudados com relação às três categorias apresentadas até o momento neste capítulo. O panorama da Educação Social no Brasil será apresentado na seqüência do quadro explicativo.

QUADRO 1 – Definições das categorias de educação formal, não formal e informal

Autores	Educação formal (ou Educação Escolar)	Educação não formal	Educação informal
Caliman (2009)	Desenvolvida diretamente nas escolas, por meio de currículos oficiais regulados pelo Governo.	Projetos socioeducativos localizados nas comunidades, não há exigência de formalidades curriculares.	Socialização primária e secundária, conhecida como educação não intencional, exemplo: família e meios de comunicação social.
Garcia (2009)	Privilegia a homogeneização, negando as especificidades e diferenças que geram desigualdades e em geral não propicia diálogo.	Possui melhores condições de lidar com a diferença e privilegiar a diversidade, permite e favorece o diálogo.	Caracterizada pela ausência de qualquer tipo de planejamento, pela não percepção dos sujeitos envolvidos que participam da relação educativa, e pela não intencionalidade em educar.
Gohn (2006)	Desenvolvida nas Escolas, por meio de conteúdos previamente demarcados.	Aprende no “mundo da vida”, por meio de compartilhamento de experiências, espaços coletivos. Há intencionalidade nas ações dos participantes.	Os indivíduos aprendem durante o processo de socialização, carregada de sentimentos de pertencimento herdado, exemplo: família, clubes.
Souza Neto, Silva e Moura (2009)	Distribuição de currículos escolares de forma seqüencial do mais simples para o mais complexo.	Práticas educativas desenvolvidas por movimentos sociais, organizações não governamentais, programas e projetos sociais, públicos ou privados.	Não encontrado nas obras pesquisadas.
Trilla (<i>apud</i> Machado, 2010, p.135)	“Sistema educacional” altamente institucionalizado, cronologicamente graduado e hierarquicamente estruturado.	Atividade organizada, para facilitar determinados tipos de aprendizagens a subgrupos específicos da população, tanto adultos como infantis.	Um processo não intencional, que dura a vida inteira, no qual as pessoas adquirem e acumulam conhecimentos, habilidades e atitudes.

Fonte: A autora, em autores pesquisados

Concluída nossa incursão conceitual sobre as categorias da educação, ainda cabe apresentar a nossa visão sobre a necessidade de descrever as categorias de educação apresentadas no quadro anterior.

Consideramos importante a descrição das referidas categorias, uma vez que nossa proposta é a de nos aliarmos ao conceito da Educação Social, conforme já mencionado.

Em nossa análise, o Programa Educação para o Trabalho não apresenta características da educação informal, e nem somente da educação não formal, apesar da intencionalidade que possui. Por outro lado, em nada se aproxima da educação formal ou escolar.

Entendemos que o Programa vai além das condições apresentadas, e, desta forma, a Educação Social é a categoria que representa com maior clareza todo o seu objetivo.

Esta análise está fundamentada nas leituras realizadas e práticas por nós observadas, sem, contudo, representar uma negação aos estudos e práticas de grande relevância sobre educação não formal realizados no Brasil. Concordamos que estes constituem e dão suporte ao cenário educacional que vivenciamos, no qual a educação não formal representa o mecanismo possível de contribuição à educação escolar ou formal.

Quanto à Educação Social no Brasil, consideramos, de acordo com os autores lidos, ser esta uma expressão relativamente nova e ainda em construção ou adequação no Brasil, o que demonstra a complexidade e dinamismo dessa categoria educacional. Porém, a despeito da nomenclatura utilizada, concordamos com Silva (2009) no sentido de que, ao longo de boa parte da nossa história, realizamos educação social de excelente qualidade.

Segundo o referido autor, foi Paulo Freire quem apresentou no Brasil as primeiras ações pedagógicas com as características da Educação Social, porém sem utilizar-se desse termo. Freire optava pela expressão “educação popular”.

Nos autores pesquisados, encontramos em Garcia (2009) que “a chamada educação social, tem como um de seus objetivos oferecer condições de mudanças estruturais através da educação” (Garcia, 2009, p.223). Ainda para a autora, a Educação Social representa uma “faceta” da educação não formal, complementando que esta surgiu no Brasil como um tipo de educação especial que

visa cuidar de forma diferente de uma parte da população para a qual a escola não foi preparada para atender.

Na concepção de Trilla (2003) a Pedagogia Social é “um conjunto de saberes, sejam teóricos, técnicos ou experienciais descritivos ou normativos que tratam de um objeto determinado. Esse objeto material é o que chamamos de educação social” (p.16). Para o autor, o termo Educação Social, trata de um “tipo ou classe de educação, que estamos diante de uma parcela do universo da educação” (Trilla, 2003, p.16).

O mesmo autor reforça que é importante identificar esta parcela do universo educativo, ou seja, a Educação Social representa o produto próprio da Pedagogia Social. Caso não façamos este recorte, poderíamos pensar, segundo Trilla que “qualquer educação seria educação social, ou ainda, que a Pedagogia Social incluiria toda a pedagogia” (Trilla, 2003, p.16).

Para Petrus (2003, p. 54), “educação social é um termo de difícil conceitualização”, em função de vários aspectos relacionados à sua própria história, às políticas sociais dela derivadas, ou mesmo de ideologias.

É Petrus (2003, p. 54) quem nos traz o que Natorp, considerado um dos pioneiros da Pedagogia Social e da Educação Social, dizia em relação à esta última: considerava que ela “se referia não só à educação em suas formas tradicionais e à educação individual, mas também à educação do homem que vive em comunidade.”

Petrus (2003) comenta que a comunidade, para Natorp, representava toda ação educativa, e ainda que era desejo de Natorp que a Pedagogia Social “bebesse” do direito, da economia e ainda da política.

Petrus (2003) ainda nos orienta que é necessário que a Educação Social seja explicada ou definida de acordo com diversos aspectos, como: contexto social, política, culturas predominantes, situação econômica e educativa. Para ele, é preciso retomar a visão e os conceitos conhecidos considerando novos âmbitos e campos possíveis de intervenção relacionados à Educação Social. Neste sentido, uma definição que, na visão de Petrus (2003), pode parecer exaustiva, porém é a que melhor se adapta ao momento atual, é assim explicitada por ele:

[...] referimo-nos à educação social concebida como adaptação, como socialização, como recurso para aquisição de competências sociais, como didática do social, como ação profissional socioeducativa qualificada, como ação frente à inadaptação, como

formação política do cidadão, como fator de prevenção, controle e mudança social, como trabalho social educativo, como geradora de novas demandas sociais. (PETRUS, 2003, p.55).

Segundo o autor, questões como globalização e informática representam fatores que geram rápidas e radicais mudanças na sociedade e que repercutem diretamente nos direitos das pessoas e, conseqüentemente, na Educação Social (Petrus, 2003). Diante deste cenário, o problema maior está nos ambientes de Educação Social que nem sempre são determinados com base em critérios científicos, que, na visão do autor, têm como premissa o enfoque na inadaptação e marginalização. Porém, apesar de extremamente importantes, não devem esgotar ou limitar o campo de atuação da Educação Social.

Caliman (2009) definiu a Pedagogia Social no *Dizionario di Scienze dell'Educazione*¹¹ como uma:

[...] ciência prática, social e educativa, não formal, que justifica e compreende em termos mais amplos, a tarefa da socialização e de modo particular, a prevenção e a recuperação no âmbito das deficiências de socialização e da falta de satisfação das necessidades fundamentais. (CALIMAN, 2008 *apud* CALIMAN, 2009, p.53).

O autor ítalo-brasileiro Caliman (2009) comenta que a Pedagogia Social está orientada para a realização prática da educabilidade humana com foco na parcela da população que se encontra em situação social desfavorável. Desta forma, a Educação Social surge como uma “necessidade da sociedade industrializada”, na qual se multiplicam as situações de risco e mal estar social, como pobreza, marginalidade, consumo de drogas, abandono e indiferença social. A ação se dá em ambientes de intervenções educativas intencionais e não-formais, organizada fora das agências educacionais tradicionais — escola e família — embora não elimine da metodologia estas duas instituições.

Loureiro e Casteleiro (2009, p.84) definem a Pedagogia Social como “a área científica que fornece as ferramentas teóricas e práticas, e os modelos e métodos para a ação do educador social”. Já quanto à Educação Social, os mesmos autores, assim indicam: “corresponde ao lado interventivo da Pedagogia Social e permite a atuação pedagógica sobre os indivíduos” (Loureiro e Casteleiro,

¹¹ Dicionário da Ciência da Educação, publicado em Roma, em 1997 por Guglielmo Malizia para o qual Caliman contribuiu.

2009, p.91). De forma resumida, os autores nos apresentam que “a Pedagogia Social constitui a disciplina científica enquanto a educação social constitui a ação, um espaço de intervenção pública.” (*Id. Ibid.*, p.88).

Dando continuidade aos nossos estudos relacionados à Educação Social, encontramos em Luzuriaga (1960, p. 29) que a educação “é social quando trata de adaptar o indivíduo à sociedade, mas é individual quando tende a liberar o homem da pressão da coletividade.”

Na opinião desse autor, a educação deve ser ao mesmo tempo, social e individual, visto que representa “manifestações de uma educação humana geral, vista de ângulos diferentes.” (Luzuriaga, 1960, p. 29).

Podemos também citar o conceito de Educação Social elaborado por pesquisadores do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), encontrado na Enciclopédia de Pedagogia Universitária:

Educação Social: Proposta de qualificar as pessoas nas suas comunidades, culturas e sociedades, para serem capazes, conscientemente, de decidirem seu conhecimento, sua vida, seu trabalho, sua ação política e seu espaço social. (INEP, 2006 *apud* MACHADO, 2010, p. 40)

Para Souza Neto, Silva e Moura (2009) a Educação Social é a prática da Pedagogia Social. Os autores destacam ainda que esta teoria geral da Educação Social abarca as práticas de educação popular e educação comunitária, podendo-se atribuir a estas práticas ou ações, suporte teórico e metodológico para que se estabeleçam enquanto ação de uma ciência em constante desenvolvimento, a ciência da Pedagogia Social (Souza Neto, Silva e Moura, 2009).

Consideramos importante mencionar neste ponto da pesquisa, que, em nossa análise, identificamos que o Programa Educação para o Trabalho, realizado pelo Senac SP, objeto de estudo deste trabalho, se aproxima e apresenta características da categoria Educação Social, ou seja, da ação que se configura na educação, de maneira específica, e, desta forma, optamos por nos aliar à teoria geral da Pedagogia Social que dá amparo teórico-científico para a sua prática.

Esta aproximação nos possibilitará apresentar algumas considerações sobre como esta teoria poderá dar suporte teórico diferenciado aos documentos oficiais do Programa realizado pelo Senac SP, bem como às ações pedagógicas empreendidas no referido Programa.

1.3 Quem é o Educador Social?

Em tempos de globalização e de crises econômicas e políticas, faz-se necessário pensar processos diferenciados de formação que poderão contribuir com mudanças de comportamento individual e coletivo, e ainda resultar em professores mais inventivos, criativos e comprometidos com a verdadeira independência da sociedade.

Concordamos com Freire (1996), para quem o profissional de educação tem o compromisso de colaborar com o processo de transformação da sociedade, o que para o autor significa o verdadeiro comprometimento do educador.

Segundo Saviani (2008), em abril de 2007, foi lançado o PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional, em nível nacional, com o objetivo de oferecer uma educação básica pública de qualidade.

Para Saviani (2008), essa prioridade de investimento na educação básica, significaria na visão do então Ministro da Educação, Fernando Haddad, investir na educação profissional e na educação superior, pois todas estão ligadas, direta ou indiretamente. Significaria também proporcionar o envolvimento de todos: pais, alunos, professores e gestores, em iniciativas que buscassem o sucesso e a permanência do aluno na escola.

Estas e outras ações do PDE são discutíveis, segundo Saviani (2008, p. 24): “para que esse PDE venha, de fato, abrir uma nova perspectiva na política educacional brasileira é necessário que ele passe por alguns ajustes, por assim dizer, radicais.”

Segundo o autor, é primordial que a educação restabeleça o diálogo com os educadores, no intuito de criar realmente um ambiente educacional favorável a todos os envolvidos, o que, em sua opinião, contribuiria com ações educacionais mais eficientes e eficazes.

Para Saviani (2008), o baixo desempenho que vigora nas escolas públicas tem origem em questões destacadas há muito tempo no ambiente educacional, tais como: a falta de interesse das administrações municipais nas questões de adequação do ambiente escolar, os baixos salários pagos aos professores da educação básica, e outros que contribuem para a situação atual no ambiente educacional.

Ele também afirma que o cenário conflituoso que vivenciamos no ambiente da educação escolar pública brasileira contribui, em alguns aspectos, para o desinteresse dos alunos, o que pode gerar em médio prazo, um círculo vicioso no processo educacional: os alunos que não se interessam em aprender de um lado, e, do outro, professores que não conseguem ensinar porque os alunos estão desinteressados.

Consideramos que, para que haja uma transformação neste cenário, formas diferenciadas de educar devem ser consideradas e avaliadas como alternativas para despertar novamente o interesse dos alunos. Neste sentido, educadores que atuam com programas de caráter sócio-profissional podem contribuir, compartilhando experiências, socializando informações e incorporando temas da educação formal em projetos de caráter sócio-educativos.

Em países como Espanha, Portugal e Uruguai o profissional que atua de forma similar é o chamado Educador Social, que é formado em curso Superior de Educação Social, sendo que nesses países existe toda uma estrutura de legalidade para a formação e atuação desse profissional, segundo nos informam Souza Neto, Silva e Moura (2009). Para os autores, esta estrutura vai desde a formação a partir das bases teóricas da Pedagogia Social até a organização político-administrativa para o exercício desta atividade.

Diferentemente do que ocorre no Brasil, conforme nos trazem Souza, Silva e Moura (2009), onde o Educador Social é visto geralmente como um profissional de nível médio e/ou de nível técnico, ou seja, sem formação superior. E completam os autores que o termo “Educador Social” é usado para se referir aos oficinairos, artesãos, artistas, mestres de capoeira, arte-educadores com formações variadas, ou mesmo sem formação.

Para Loureiro e Casteleiro (2009, p.85) “o educador social tem como objetivo primordial contribuir para a integração social do indivíduo”.

Para Carvalho e Baptista (2004 *apud* Loureiro e Casteleiro, 2009, p. 90) “é necessário que o educador social se afirme como um bom interprete da realidade social.”

Neste sentido, entendemos que a discussão sobre a regulamentação da profissão de Educador Social no Brasil, entre acadêmicos, profissionais, gestores públicos e outros interessados no tema, envolve ainda muito a ser estudado, e debatido. Acreditamos que, num futuro próximo, haverá o entendimento comum de

como este profissional pode atuar de forma legalizada, clara e objetiva, em parceria com os profissionais da educação escolar, no sentido de contribuir com a completa formação de cidadãos.

Não é nosso objetivo neste trabalho nos aprofundarmos em tal questão. Porém, vale acrescentar que tramita no Congresso Nacional o Projeto de Lei Nº 5346 de 2009, que dispõe sobre a criação da profissão de “educador social”. Em nosso entendimento, isso reforça a necessidade da regulamentação desta profissão no país e demonstra a importância do trabalho deste profissional no sentido de contribuir, juntamente com outras instituições educativas, na formação de crianças, adolescentes e jovens.

Docente, Professor ou Educador, afinal quem educa no Programa Educação para o Trabalho?

Consideramos que o professor tem importante desempenho no processo de aprendizagem uma vez que atua disponibilizando informações, orientando, ensinando, compartilhando suas experiências de vida, educando desde a infância até a vida adulta para que os alunos construam suas vidas com bases sólidas de respeito, ética e cidadania.

Segundo Freire (1996, p.98), “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”. Por isso, entendemos que o educador deve ser considerado de maneira importante para o desencadeamento do processo de formação e transformação da vida de crianças, jovens e adultos.

De acordo com Trocmé-Fabre (2004, p. 13) “nós nascemos para aprender”. A autora considera que é sempre importante lembrar a todos os parceiros das ações educacionais, incluindo-se neste escopo os que aprendem, os que ensinam e a instituição que organiza o processo educacional, que o ser humano já vem ao mundo com um grande poder de aprender, e este poder, ou “*potencial de aprendizagem*” são ilustrados pela adaptação e organização (Trocmé-Fabre, 2004, p.13).

Para Trocmé-Fabre (2004, p. 13), é papel dos educadores “revelarem ao aprendente o seu próprio potencial de aprendizagem.” É o educador o grande

responsável por desvendar o quanto de qualidade, de possibilidades de atualização e de criação de novas relações com outros seres vivos possuímos.

Ainda para a mesma autora, a relação entre professor e aluno, ou aprendente, deve se estabelecer num crescente processo de troca, no qual cada um dos elementos emite e recebe, para que ao final se desvende “a obra comum”. (Trocmé-Fabre, 2004, p.29)

Trocmé-Fabre (2004) retrata que o percurso que nos leva ao aprendizado pode ser representado por dez etapas dispostas na “árvore do saber-aprender”, sendo que estas se constituem em dez ações essenciais da vida mental, traduzidas em atitudes básicas como: saber-descobrir, saber reconhecer as leis do vivo, saber-organizar, saber-criar sentido, saber-escolher, saber-inovar, saber-trocar, saber-compreender, saber-integrar e saber-comunicar e ainda complementa que “aprender é um processo de transformação.” (Trocmé-Fabre, 2004, p.16).

Posto isto, entendemos que os educadores atuantes no Programa Educação para o Trabalho têm, em sua prática diária, objetivos que se aproximam do saber-aprender descrito por Trocmé-Fabre (2004). Dizendo de outra forma, os educadores planejam ações no sentido de contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos, que se assemelham, em nossa opinião, à escalada dos galhos da árvore do saber-aprender.

O intuito desta prática educativa é possibilitar ou facilitar o processo de formação ou transformação de cada um dos indivíduos e do coletivo, por meio do processo de aprendizagem, favorecendo ao final, ou mesmo durante o ato de aprender, a transformação recíproca entre professor e aluno, entre educador e educando.

Neste ponto, chegamos a um aspecto que podemos considerar um tanto quanto complexo na nossa discussão. Referimo-nos ao uso dos termos: docente, professor e/ou educador. A abordagem inicial da pesquisa refere-se à instituição pesquisada Senac SP, na qual identificamos que o profissional que exerce a função de professor e/ou educador é contratado com o cargo de “Monitor de Educação Profissional”, sob a sigla de MEP, e denominado ou identificado no seu dia a dia

como “Docente”. Documentos oficiais como Plano de Curso, Diários e outros, trazem na sua estrutura a palavra “Docente”.

Na proposta pedagógica do Senac SP, documento oficial revitalizado em 2005, que norteia todo o trabalho educacional das suas unidades no estado, encontramos os termos “docente” e “educador”. Desta forma, consideramos relevante esse destaque, uma vez que observamos que não há consenso quanto ao uso das referidas palavras.

Observamos, nos autores estudados, maior incidência no uso da palavra “educador”, mesclada em alguns momentos com a palavra “professor”, sendo que o termo “docente” é pouco usual, ou mesmo raro na literatura pesquisada.

Sendo assim, buscamos as definições de cada uma das palavras, encontradas no dicionário Aurélio (2008), para que, a partir dos significados possamos nos posicionar sobre o uso de uma ou de outra, ou mesmo da composição entre uma e outra. Para **professor**, na referida obra encontramos: “aquele que ensina uma ciência, arte, técnica: mestre.” (2008, p.657). Já para **docente**, encontramos: “que ensina. Relativo a professores. Professor.” (2008, p.327). Para **educador**: “que ou aquele que educa.” (2008, p.334).

Colocadas as definições de cada um dos termos, consideramos oportuno e necessário acrescentar o significado da palavra educar, ação do educador que, em nossa opinião, representa a essência do trabalho do educador.

Encontramos ainda no dicionário Aurélio (2008) o seguinte sentido para a palavra **educar**: “promover o desenvolvimento da capacidade intelectual, moral e física de (alguém), ou de si mesmo. Instruir(-se).” (Holanda, 2008, p.334).

Entendemos que cabe agora adotarmos um dos termos apresentados. Optamos pelo termo “educador”, uma vez que nos parece expressar de forma mais ampla o real trabalho do profissional que atua no Programa Educação para o Trabalho, respondendo ao enunciado do que ora apresentamos: afinal quem educa é o Educador.

Com base nas leituras realizadas e após analisarmos este contexto de quem é o Educador Social, ancorados na teoria da Pedagogia Social e,

principalmente, após avaliarmos o profissional que se convencionou chamar como Educador Social no Brasil, adotaremos a expressão **Educador** para nos referirmos aos docentes e/ou professores que atuam no Programa Educação para o Trabalho realizado pelo Senac São Paulo.

Esta opção baseia-se no fato de não pretendermos causar confusão entre o perfil do educador social adotado no Brasil com o educador que atua no Programa. Porém, acreditamos que este conceito deva ser alterado também no cenário brasileiro, a exemplo do que já ocorreu em outros países que adotam este termo ligado a uma formação profissional, como Portugal e Uruguai entre outros.

Vale ressaltar ainda que as palavras “docentes” e “professores” poderão surgir ao longo do trabalho quando se tratar de textos ou trechos de autores pesquisados, ou ainda, afirmações dos entrevistados nesta pesquisa, uma vez que aqui buscamos identificar de que forma estes educadores fazem alguma diferença na vida dos jovens que participam do Programa Educação para o Trabalho, realizado pelo Senac SP.

1.4 Oportunidades em Programas Socioeducativos para Jovens na Região de Campinas

Em tempos recentes observamos o aumento da oferta de programas e projetos sociais voltados à população de adolescentes e jovens, fato que inegavelmente contribuiu e contribui no presente para a minimização dos problemas que esta população enfrenta no que tange à dificuldade de inserção no mercado.

Esse movimento de preocupação com os jovens não se deve somente ao volume populacional que representa na sociedade, mas também pelo momento de vida marcado pela “transição entre a infância e a vida adulta, e pelas dificuldades que estão experimentando num contexto de carência de políticas públicas específicas” (Camarano, 2003, 31).

De acordo com Pochmann (2007, p.9), a frase “o jovem é o futuro do Brasil” significa algo mais que um discurso de estímulo a essa população. Para ele, representa uma forma de demonstrar o quanto a nação aposta na possibilidade de que a juventude contribua efetivamente para a construção de um país soberano, justo e democrático. Para ele, a mobilidade social representa fator de incentivo para

o “estabelecimento de expectativas positivas em relação ao futuro.” (Pochmann, 2007, p.9).

A juventude é vista como o instrumento de possibilidade de desenvolvimento de toda uma sociedade.

Porém, para o autor, houve no Brasil, de 1990 para cá, o que ele chama de “interrupção de mobilidade social da juventude” (Pochmann, 2007, p.9), fato confirmado por pesquisa realizada pela Organização das Nações Unidas¹². Tal pesquisa demonstrou que, de cada dez jovens brasileiros, sete deles acreditam não terem condições de vida e trabalho melhor que a dos seus pais. Essa triste e preocupante situação demonstra para Pochmann (2007) o nível de desinteresse e decepção da nossa juventude, que, de acordo com a pesquisa, coloca a juventude brasileira em 2º lugar no que tange ao quesito pessimismo, ficando atrás somente da juventude colombiana.

Concordando ainda com Pochmann (2007), não temos dúvida sobre a deficiência de todo sistema nacional de educação e integração social voltado para a população jovem. Esta deficiência tem como base questões como difusão indiscriminada de ações e programas, políticas públicas equivocadas e ineficazes, e ainda, disputas políticas nas três esferas de governo (federal, estadual e municipal) que, muitas vezes, não permitem continuidade das poucas políticas públicas e programas socioeducacionais eficazes, voltados para esse público.

Para o autor, as dificuldades para a “reprodução social, têm como referência a verdadeira crise entre a transição do sistema educacional para o mundo do trabalho.” (Id. Ibid., p.89).

Neste cenário, e no intuito de contribuir para amenizar tais problemas, surgem num dado momento da história outras instituições educacionais, que não a escola formal pública, preocupadas com a questão da juventude e todas as peculiaridades que esta fase da vida demanda.

Para Gohn (2006), as reformas neoliberais ocorridas na década de 90 contribuíram para o crescimento e articulação do que seria o movimento pela educação, encabeçado por movimentos sociais preocupados com a escassez de vagas e políticas públicas eficazes na área educacional.

¹² Pesquisa realizada pela ONU em 1999 por meio do UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância. (Pochmann, 2007, p.9)

Naquela época, o empenho e o trabalho realizado por Organizações Sociais, Organizações não Governamentais, diferentes esferas do governo e instituições e/ou fundações de caráter privado com foco socioeducacional contribuíram em parte para que os resultados fossem mais significativos.

Costa (2007) indica ser de fundamental importância o enfrentamento das dificuldades de formação profissional junto aos jovens brasileiros. Para ele, o trabalho de educação profissional de base popular, junto às Organizações de base comunitária, ou as chamadas ONG's (Organizações não governamentais) representam alternativa viável de como enfrentar este problema.

Em continuidade Costa (2007, p. 31) orientou e conduziu projetos de caráter socioprofissional realizados em parcerias com ONG's com vistas a apostar no "potencial desta juventude popular urbana". A "cultura da trabalhabilidade", conceito criado por Costa (2007), será explorada no capítulo 3 desta pesquisa.

Aliamos-nos aos autores na medida em que cremos que boa parte das dificuldades vividas pela população jovem no que tange à falta de preparação para o mundo do trabalho, à falta de perspectivas de futuro, estão fundamentadas em políticas inadequadas a este público, bem como à descontinuidade de (poucos) programas eficazes. Estas ações de interrupção, entendemos, se devem, na sua maioria, a ideologias e divergências políticas.

Apresentado este cenário, faremos na sequência um recorte da população jovem pesquisada, no sentido de destacar essa parcela de jovens que participam do Programa em estudo.

Um recorte da população jovem

Outro aspecto que se faz importante considerar diz respeito à necessidade de entendimento do processo de inserção dos jovens na composição da população economicamente ativa, visto que os jovens representam a força de trabalho futura do país, de acordo com Pochmann (2007).

Para entendermos melhor este cenário, apresentaremos a seguir alguns dados estatísticos que caracterizam a população jovem brasileira. Buscamos em fontes como Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE e Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados - Seade, dados demográficos que nos permitem conhecer alguns detalhes da população jovem, com enfoque na população de

jovens pertencentes às três cidades que fazem parte desta pesquisa: Campinas, Hortolândia e Valinhos. As três cidades fazem parte da Região Metropolitana de Campinas - RMC — que conta com um total de dezenove municípios localizados nesta região do estado de São Paulo.

Considerando um dos dados levantados na pesquisa com relação à idade dos participantes do Programa Educação para o Trabalho, apresentamos qual o recorte da população jovem que utilizamos para a pesquisa no Censo demográfico 2000 realizado pelo IBGE.

Apesar do Programa em estudo apresentar como pré-requisito a idade compreendida entre 14 a 21 anos de idade, observamos que, conforme descreveremos mais adiante, os alunos que participam do Programa Educação para o Trabalho têm idades entre 15 e 20 anos. Analisando os maiores resultados percentuais, temos que 77% dos participantes tinham entre 15 e 16 anos. Esta explicação faz-se necessária para compreendermos o recorte da população jovem que utilizamos para as pesquisas na base de dados do IBGE.

De acordo com o IBGE, a população de 15 a 24 anos de idade, caracterizada como “jovem”, representa a parcela da população que necessita de atenção diferenciada e especial por parte dos gestores públicos.

Segundo a análise deste Instituto, são os jovens que efetivamente forçam a economia para que novos postos de trabalho sejam criados. Porém, é esta mesma parcela da população que sofre com questões como: elevadas taxas de mortalidade, altos índices de gravidez precoce no país, entre outros problemas.

É importante observar que, conforme dados do Censo Demográfico 2000 do IBGE, o índice da população jovem é de 20%, comparativamente ao total da população, ou seja, do total da população brasileira (169.799.710) no ano de 2000, 34.081.300 são jovens na faixa etária de 15 a 24 anos. Conforme poderá ser observado a seguir, este índice nacional é igual e/ou bastante próximo do que se apresenta na região e nas três cidades pesquisadas.

Ainda analisando índices que influenciam a situação de vida do jovem, apresentamos dados coletados pelo Seade que nos trazem informações de cada um dos municípios pesquisados.

População, Taxa de Mortalidade e Outros Indicadores

De acordo com os dados populacionais, a população de jovens no Brasil, está para o total da população na faixa de 20%, índice que pode ser confirmado a partir dos dados coletados do Censo 2000 na região de Campinas e nas cidades em estudo¹³. No quadro que segue, trazemos esses dados.

QUADRO 2 - População da RMC e municípios – ano 2000

Região/cidade	População total – 2000	População jovem 15 a 24 anos/2000	% população jovem
RMC	2.379.660	455.039,00	19%
Campinas	980.204	183.131,00	19%
Hortolândia	157.680	31.603,00	20%
Valinhos	84.235	15.636,00	19%

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2000.

Estes números representam uma grande fatia das populações municipais, o que, de acordo com Pochmann (2007), constitui o poder produtivo do país.

Analisados estes números, se faz importante observar os índices que demonstram situações de vulnerabilidade desta população, pois a partir desta situação é que esta força produtiva poderá realmente contribuir com o desenvolvimento dos municípios ou, em situação pior, maximizar situações de desigualdade já existentes.

A partir dos dados apresentados relacionados à população de jovens de Campinas e região, passaremos a utilizar apenas números referentes aos três municípios estudados. O primeiro índice a ser apresentado mostra a grande diferença de situação social na população analisada.

O Índice Paulista de Vulnerabilidade Social — IPVS — é um indicador composto, que tem por objetivo mensurar os ativos acumulados dos moradores pesquisados, e que tem como base o IDH (Índice de Desenvolvimento Humano). Os resultados obtidos desta pesquisa são agrupados em 6 (seis) grupos, a saber:

- Grupo 1- Nenhuma Vulnerabilidade

¹³ Destacamos que quando da realização da pesquisa, os dados referentes ao Censo de 2010 ainda não estavam disponíveis para consulta.

- Grupo 2 – Vulnerabilidade Muito Baixa
- Grupo 3 – Vulnerabilidade Baixa
- Grupo 4- Vulnerabilidade Média
- Grupo 5 – Vulnerabilidade Alta
- Grupo 6- Vulnerabilidade Muito Alta – considerado o pior grupo em termos da dimensão socioeconômica (baixa), com grande concentração de famílias jovens. A combinação entre chefes jovens, com baixos níveis de renda e de escolaridade e presença significativa de crianças pequenas permite inferir ser este o grupo de maior vulnerabilidade social (Seade, Espaços e Dimensões da Pobreza nos Municípios do Estado de São Paulo, 2001).

O quadro que segue apresenta os índices das três cidades pesquisadas, Campinas, Valinhos e Hortolândia, com relação ao Grupo 6.

QUADRO 3 – Índice Paulista de Vulnerabilidade Social- 2000

Cidade	Índice Paulista de Vulnerabilidade Social – IPVS – Grupo 6
Campinas	8,9%
Hortolândia	10,1%
Valinhos	2,0%

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2000.

Tomando como exemplo o município de Valinhos, o dado correspondente significa que, do total da população, apenas 2% encontra-se na situação de vulnerabilidade social muito alta.

A Seade disponibiliza alguns dados mais recentes (Seade, 2004) nos quais encontramos os indicadores do IPRS (Índice Paulista de Responsabilidade Social) que sintetizam a situação de cada município no que diz respeito à riqueza, escolaridade e longevidade. De acordo com a Fundação, quando combinados, esses índices geram uma tipologia que classifica os municípios do Estado de São Paulo em cinco grupos, conforme as características obtidas. Os melhores resultados encontram-se no Grupo 1, seguidos do Grupo 2, descritos a seguir:

Grupo 1: Alta riqueza, alta longevidade e média escolaridade

Alta riqueza, alta longevidade e alta escolaridade

Alta riqueza, média longevidade e média escolaridade

Alta riqueza, média longevidade e alta escolaridade

Grupo 2: Alta riqueza, baixa longevidade e baixa escolaridade

Alta riqueza, baixa longevidade e média escolaridade

Alta riqueza, baixa longevidade e alta escolaridade

Alta riqueza, média longevidade e baixa escolaridade

Alta riqueza, alta longevidade e baixa escolaridade

Na pesquisa realizada, a RMC e os três municípios pesquisados estão classificados como Grupo 1 ou 2, conforme indicado no quadro que segue.

QUADRO 4 – Índice Paulista de Responsabilidade Social - 2004

REGIÃO/CIDADE	IPRS - 2004	Descrição
RMC	Grupo 2	Municípios que, embora com níveis de riqueza elevados, não exibem bons indicadores sociais
Campinas	Grupo 2	Municípios que, embora com níveis de riqueza elevados, não exibem bons indicadores sociais.
Hortolândia	Grupo 2	Municípios que, embora com níveis de riqueza elevados, não exibem bons indicadores sociais.
Valinhos	Grupo 1	Municípios com nível elevado de riqueza e bons níveis nos indicadores sociais.

Fonte: Seade, 2004.

Outro indicador que há de se considerar é a taxa de mortalidade por agressões, na população dos municípios, trazidos nos dados de pesquisa do ano de 2004 pela Seade. Este dado nos permite observar questões sobre violência e comportamento violento da população.

QUADRO 5 — População e Estatísticas Vitais —

Taxa de Mortalidade por agressões nos municípios paulistas/2004

Taxa de Mortalidade por Agressões (Por cem mil habitantes)	Taxa
Campinas	34,11
Hortolândia	51,39
Valinhos	18,05

Fonte : Seade, 2004.

Ainda analisando os dados coletados pela Fundação Seade, apresentamos o índice de mães adolescentes nos municípios pesquisados. Este dado implica em

grande preocupação na gestão dos municípios, visto que pode representar futuramente uma parcela de mão-de-obra desqualificada, sem grandes oportunidades de inserção no mercado trabalho, contribuindo para o agravamento da situação de exclusão e/ou vulnerabilidade social.

**QUADRO 6 – Demografia e Saúde –
Mães adolescentes - com menos de 18 anos - 2004**

Mães Adolescentes – com menos de 18 anos (Por cem mil habitantes)	Taxa %
Campinas	6,05
Hortolândia	8,52
Valinhos	6,56

Fonte: Seade, 2004.

Outro dado bastante importante, em nossa análise, é o da renda *per-capita* domiciliar, que nos permite conhecer as condições de vida das famílias, por meio dos ganhos financeiros. Incluímos nesta análise dados sobre a renda *per capita* do Estado de São Paulo que pode ser utilizado como índice de referência.

**QUADRO 7 – Condições de vida –
Renda domiciliar do Estado de São Paulo e municípios – 2000**

Região / Cidade	Quantidade salários mínimos
Estado de São Paulo	2,92
RMC	3,10
Campinas	4,05
Hortolândia	1,72
Valinhos	3,76

Fonte: IBGE, Censo Demográfico, 2000.

O índice de escolaridade nesta mesma população de jovens representa fator de contribuição para melhores condições de vida, conforme quadro abaixo:

QUADRO 8 - Índice de escolaridade da população jovem

Região / Cidade	% jovens com Ensino Médio concluído
Estado de São Paulo	41,8%
RMC	42,6%
Hortolândia	34,9%
Campinas	47,5%
Valinhos	47%

Fonte: IBGE, Censo Demográfico, 2000.

Outro aspecto que consideramos importante indicar, diz respeito aos dados sobre empregos ocupados nas diversas áreas dos três municípios, que demonstram as vagas ocupadas pela população jovem. No Quadro 9, encontramos o total de jovens empregados em cada um dos municípios pesquisados no não de 2006.

QUADRO 9 – Número Total de vínculos empregatícios - 2006

Cidade	Número total de vínculos empregatícios	Número total de jovens empregados – 16 a 24 anos
Campinas	266.956	66.993
Hortolândia	17.631	6.813
Valinhos	23.666	6.891

Fonte: Seade, 2006

O Índice de Desenvolvimento Humano – IDH, produzido pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento Humano-PNUD, é um indicador que demonstra a qualidade de vida das populações, informação que consideramos importante destacar nos municípios pesquisados. No Quadro 10, além das três cidades pesquisadas, incluímos o IDH do estado que pode ser utilizado como referência para a região pesquisada.

QUADRO 10 – Índice de Desenvolvimento Humano – IDH 2000

Cidade	IDH
Estado de SP	0,814
Campinas	0,852
Hortolândia	0,790
Valinhos	0,842

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2000.

Com base nos dados levantados faremos algumas considerações sobre a população jovem das cidades pesquisadas, sem, contudo termos a intenção de estabelecer análises comparativas entre as cidades e populações.

O IDH dos municípios se posiciona dentro de uma certa proximidade, com maior destaque para a cidade de Campinas, cujo IDH supera o do próprio estado de São Paulo.

Apesar das três cidades apresentarem a mesma proporção média nacional entre população total e população jovem (20%), observamos que alguns aspectos como índice de vulnerabilidade social e índice de responsabilidade social podem favorecer ou comprometer um ou outro dos municípios aqui pesquisados..

No entanto, há de se observar que a conurbação predominante nesta área da RMC torna esta população muito semelhante em vários aspectos, o que exige dos gestores públicos ações efetivas, eficazes e conjuntas no sentido de combater os problemas comuns que ampliam a situação de vulnerabilidade da população jovem, que se encontra em processo de transição da adolescência para a idade adulta.

Taxas de mortalidade por agressões, taxa de maternidade precoce, índice de escolaridade, entre outros, são fatores que comprometem a preparação e formação do jovem, bem como a efetiva inserção no mercado de trabalho.

Neste sentido, de acordo com Pochmann (2007), é considerável o aumento das políticas públicas destinadas à “inatividade dos jovens”. Estas ações visam favorecer a elevação da escolaridade e a formação com vistas a melhorar o desempenho destes jovens na disputa por vagas de trabalho, bem como prepará-los para os desafios da vida adulta. Porém, o autor considera necessário que o poder público nas três esferas reconheça “o quadro de vulnerabilidade e as debilidades da condição juvenil” e reveja políticas existentes, buscando inovar nas suas práticas de intervenção.¹⁴

A partir destas considerações, vamos nos concentrar em trazer informações com relação ao Senac SP, instituição que atua no segmento de educação profissional há mais de 60 anos e que tem a responsabilidade social na sua missão institucional.

¹⁴ Este é um dos maiores desafios da gestão pública, porém possível e viável na medida em que parcerias entre os três setores (primeiro setor – Governo, segundo setor - empresas e terceiro setor - Organizações da Sociedade civil, Organizações não governamentais) podem contribuir com o efetivo desenvolvimento pessoal e profissional dos jovens. Parcerias sérias, vontade política e aplicação correta de recursos representam o grande desafio desta ação. Nota da autora, Especialista em Gestão Pública pela PUC-Campinas, 2008.

Descreveremos brevemente a configuração do Senac SP, bem como a preocupação da instituição com a população jovem em tempos anteriores que motivou a criação de um programa específico para este público, qual seja, jovens oriundos de famílias de baixa renda e/ou em situação de vulnerabilidade social.

1.5 A atuação do Senac São Paulo

Para subsidiar nossos estudos, buscamos nos documentos da própria instituição Senac SP dados referentes à sua constituição, sua história, missão e valores conforme apresentaremos a seguir.

O Senac é uma instituição educacional privada sem fins lucrativos que foi criada em 10 de janeiro de 1946 pelos Decretos-lei 8.621 e 8.622, que autorizaram a Confederação Nacional do Comércio (CNC) a instalar e administrar, em todo o país, escolas de aprendizagem comercial.

A história da instituição teve como foco, portanto, contribuir com o processo educacional do empresariado do comércio para o desenvolvimento do mundo do trabalho. Com 64 anos de atividades, o Senac São Paulo oferece cursos livres, técnicos, de graduação, pós-graduação e de extensão universitária, além de palestras, oficinas, seminários e congressos, presenciais e a distância, em dezenas de áreas do conhecimento. Realiza campanhas educacionais e de responsabilidade social e ambiental.

A transmissão de conhecimento se dá também por meio das publicações da Editora Senac SP. A aplicação prática dos conteúdos é reforçada nos laboratórios da instituição, equipados com os mais modernos recursos, e nos hotéis-escola: Grande Hotel São Pedro e Grande Hotel Campos do Jordão, nos quais os alunos de turismo, hotelaria e gastronomia estagiam.

Acompanhando os avanços da tecnologia e do mercado de trabalho e oferecendo comodidade à clientela, o Senac São Paulo dispõe também de uma programação específica a distância. É ainda compromisso do Senac São Paulo promover a responsabilidade social e ambiental, a cidadania e a qualidade de vida, o que ocorre mediante cursos, programas de capacitação de pessoas e organizações e campanhas institucionais.

De acordo com o Relatório Anual do Senac SP (2010, p.5): “A missão do Senac São Paulo é proporcionar o desenvolvimento de pessoas e organizações para a sociedade do conhecimento, por meio de ações educacionais comprometidas com a responsabilidade social”.

Ainda de acordo com o referido relatório, a instituição adota como valores da marca, ações profissionais que estimulem:

- i. Atitude empreendedora,
- ii. Busca da excelência,
- iii. Compromisso social,
- iv. Desenvolvimento sustentável
- v. Educação para a autonomia,
- vi. Espírito democrático e cidadão,
- vii. Fundamentação conceitual,
- viii. Reconhecimento da complexidade,
- ix. Relações pautadas em confiança,
- x. Sintonia com a época,
- xi. Valorização da diversidade (SENAC SP, 2010, p.5)

O Senac SP emprega atualmente cerca de seis mil e seiscentos funcionários, distribuídos em 37 cidades do interior paulista, além das unidades inseridas na capital do estado, totalizando 60 unidades.

Quanto ao registro de trabalhadores, as mulheres são maioria, compondo 56,1% do quadro funcional. No que se refere aos cargos de chefia, 55% são ocupados por homens e 45%, pelas mulheres.

O Senac SP acredita no poder transformador da educação e pela educação, por isso estimula frequentemente o desenvolvimento de talentos e a qualificação permanente de seu público interno. Da mesma maneira, as condições de trabalho e os benefícios oferecidos devem constituir um padrão motivador e exemplar para todas as fases do relacionamento da organização com seu capital humano.

1.6 O Programa Educação para o Trabalho – da criação à atualização

Destacamos que as informações e os documentos pesquisados e até aqui indicados sobre o Programa Educação para o Trabalho, incluindo sua atualização para Novas Conexões, foram extraídos do site oficial¹⁵ do Senac SP.

O Programa Educação para o Trabalho foi criado em 1996, época em que foi lançado simultaneamente na capital e em Campinas, por meio de turmas-piloto realizadas exclusivamente nas instalações da instituição. O objetivo desta ação naquela época era contribuir para o desenvolvimento de competências para a inserção e permanência no mercado de trabalho, destinado ao público de jovens de baixa renda, em situação de vulnerabilidade social e com dificuldades de acesso a cursos de formação profissional.

Nos seus quatorze anos de existência, o Programa tem sido realizado periodicamente em todas as unidades do Senac no Estado de SP, incluindo Campinas, por meio de parcerias com Organizações diversas (ONG'S – Organizações não governamentais, Secretarias Municipais, Prefeituras e empresas, entre outras).

De 1997, início do curso em Campinas, até 2010 foram atendidos 6140 jovens no Programa, conforme detalhado no Quadro 11. As turmas foram realizadas nas cidades de Campinas, Valinhos, Vinhedo e Hortolândia.

Esclarecemos que no presente trabalho, foram pesquisadas as cidades de Campinas, Valinhos e Hortolândia em função da realização simultânea de turmas do Programa na época de realização da pesquisa.

A realização desta modalidade de programa socioeducativo se dá institucionalmente, ou seja, na forma de investimento próprio, ou ainda, por meio de parcerias com organizações públicas, privadas ou do terceiro setor.

Em Campinas e região, parcerias com Prefeituras, empresas, fundações e organizações sociais possibilitaram o atendimento a mais de 6000 jovens da região, sendo que somente na cidade de Campinas foram atendidos mais de 4.000 jovens e adolescentes.

¹⁵ www.sp.senac.br consultado em 18/04/2010.

**QUADRO 11 – QUANTIDADE DE ALUNOS MATRICULADOS
NO PROGRAMA EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO – 1997 / 2010**

Cidade	período/ano	Quantidade de alunos
Campinas	1997 a 2010	4.078
Hortolândia	2.010	120
Valinhos	1998 a 2010	1.632
Vinhedo	1999 a 2000	310
Total de alunos		6.140

Fonte: Sistema de Atendimento ao Cliente do Senac Campinas – 1997 / 2010.

Em nossa análise, o número total de alunos demonstra o comprometimento da instituição no atendimento aos jovens desta faixa etária, e sugere também o interesse desta população pelo programa. Até ousamos dizer que estes dados sugerem uma identificação do público-alvo com o programa em estudo.

Esta identificação pode estar relacionada ao uso de uma metodologia diferenciada que valoriza as experiências individuais e coletivas na construção do conhecimento.

Para o desenvolvimento do conteúdo são propostas atividades que proporcionam movimentação e dinamismo às aulas, de acordo com estrutura apresentada a seguir.

Objetivos, estrutura e conteúdo programático

A estrutura diferenciada do curso caracteriza-se pelos conteúdos e atividades realizadas durante os encontros. A metodologia do aprender a aprender é utilizada diariamente, permitindo que os participantes sejam corresponsáveis pelo seu desenvolvimento.

De acordo com o Plano de Curso do Programa Educação para o Trabalho - Novas Conexões publicado em maio de 2010, e atualizado em fevereiro/2011, versão 2, pelo Senac SP, encontramos que o Programa tem como objetivo geral:

Contribuir para a inclusão de jovens socialmente desfavorecidos, por meio do desenvolvimento de competências que ampliem as possibilidades de inserção no mundo do trabalho, geração de renda e participação na sociedade (Senac SP, 2010, p.5).

De 1997 a 2008, a estrutura do Programa Educação para o Trabalho foi composta por Núcleo Central e Estações de Trabalho. O Núcleo Central concentrava as atividades orientadas, voltado a reflexões críticas sobre origens, características, exigências e tendências do mundo do trabalho na sociedade contemporânea, aspectos relacionados às relações comunitárias, aos conceitos de promoção de saúde individual e coletiva, a valores éticos, e demais conteúdos.

Já as Estações de Trabalho, assim denominadas pelo caráter mais pragmático das propostas de desenvolvimento de competências para o trabalho nelas envolvidas, configuravam um todo programático integrado, pautado por concepções e pressupostos comuns, que convergiam para os objetivos gerais do curso.

Conforme Plano de Curso que vigorou até 2008, as Estações de Trabalho que compunham o programa eram: Saúde e Qualidade de Vida, Marketing Pessoal, Trabalho e Atitude Empreendedora, Comunicação, Tecnologia das Transações Comerciais, Excelência no Atendimento ao Cliente, Informática, Estação de Vivência e Desenvolvimento de Projetos.

Ao longo desses anos, o Programa tem sido atualizado periodicamente em seu conteúdo, no intuito de contribuir com o desenvolvimento das competências realmente necessárias e valorizadas no mundo do trabalho, além da promoção de temas atuais, relevantes e essenciais à formação de cidadãos e profissionais.

Desta forma, ao final de 2008, além da atualização na estrutura e no conteúdo programático, o programa também foi atualizado em seu título, passando a ser denominado, a partir de janeiro de 2009, como **Programa Educação Para o Trabalho - Novas Conexões**.

Com este título atualizado, o Programa mantém a sua essência e seu objetivo geral de contribuir para a inclusão de jovens socialmente desfavorecidos no mundo do trabalho, de acordo com seu Plano de Curso (2010). Nele consta que o curso visa atender a uma nova sociedade, a chamada “sociedade do conhecimento” e tem como premissas básicas o uso da tecnologia como possibilidade de inserção profissional e social.

Mais do que se antecipar aos fatos e às mudanças, a necessidade passa a ser por um jovem protagonista, capaz de provocar mudanças, pensar globalmente e agir localmente. Neste sentido, a participação social torna-se uma condição para provocar o desenvolvimento de uma pessoa política e democrática. A visão do todo e um pensar sistemático passa a ter significado na medida em que suas atitudes empreendedoras venham impactar positivamente em suas relações e em suas vidas (SENAC, 2010, p.5).

Pré-Requisitos

O programa é destinado a jovens com idade entre 14 e 21 anos, os quais devem estar cursando (no mínimo) a partir do 7º ano do Ensino Fundamental (antiga 6ª série). Devem estar matriculados ou serem egressos de instituições públicas de ensino e/ou de programas de Educação de Jovens e Adultos.

A renda familiar de até 2 (dois) salários mínimos e o interesse por questões relacionadas ao trabalho também são aspectos avaliados.

Método

De acordo o Plano de Curso (Senac SP, 2010/2011), o Programa lança mão das concepções vinculadas ao *aprender a aprender* para a construção do conhecimento e do protagonismo do jovem no processo educacional. Enfatiza a participação social ativa, a autonomia, a atitude empreendedora e as conexões como possibilidade de inserção na sociedade e no mundo do trabalho. Busca desenvolver competências pessoais e profissionais que possibilitem a formação integral do participante e ampliem suas possibilidades de inserção sócio-profissional.

De acordo com o Relatório Delors (1996), a educação está alicerçada em quatro grandes pilares que dão sustentação ao processo educacional. Estes pilares, ou saberes, são:

- *Aprender a conhecer*, combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. O que também significa: **aprender a aprender**, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida.
- *Aprender a fazer*, a fim de adquirir, não somente uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Mas também aprender a fazer, no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que se oferecem aos jovens e adolescentes, quer

espontaneamente, fruto do contexto local ou nacional, quer formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.

- *Aprender a viver juntos* desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências — realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos — no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.
- *Aprender a ser*, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se (DELORS, 1996, p.101).

Este Relatório dá suporte teórico ao Programa e orienta as ações pedagógicas planejadas com o objetivo de favorecer a formação de jovens e o desenvolvimento pessoal e profissional, contribuindo com a formação ética e cidadã desta parcela da população.

Conteúdo programático

Segundo o documento orientador para a realização do programa, o Plano de Curso (2011) já citado na presente pesquisa, verificamos que o Programa está alicerçado em seis grandes pilares, a saber:

- i. o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais para o mundo do trabalho;
- ii. a tecnologia como ferramenta de trabalho;
- iii. a participação social e política;
- iv. a metodologia de redes;
- v. a cultura empreendedora e
- vi. o pensamento sistêmico. (SENAC, 2011, p.9)

Para garantir a abordagem de todos os temas inerentes aos pilares acima citados, o Programa, que tem duração de 330 horas, foi organizado de forma diferenciada, e conta atualmente com a seguinte organização curricular:

**QUADRO 12 – Organização Curricular do Programa Educação para o Trabalho –
Novas Conexões – Senac SP**

Eixo de Integração	Instrumentais	Carga Horária
Plano de Ação na Comunidade Plano Profissional ou Plano de Negócios Tecnologia Blog Redes Sociais e Desenvolvimento Local Política e Democracia Cultura Empreendedora Pensamento Sistêmico	Desenvolvimento Humano	24h
	Desenvolvimento Pessoal	27h
	Comunicação	27h
	Atitude Empreendedora	27h
	Sistemas e Processos Organizacionais	30h
	Excelência no Atendimento e Relacionamento com o Cliente	30h
Carga horária 135h	Carga horária 195h	

Carga horária do Programa – 330 horas

Fonte: Plano de Curso do PET, Fevereiro/2011, v2.

Neste formato, é importante observar que o Eixo de Integração é o grande conector de todos os eixos temáticos abordados nos seis Instrumentais, possibilitando assim, a conexão com os diversos temas que proporcionam identidade única ao Programa.

Os Instrumentais têm como objetivo desenvolver conteúdos que visem agregar conhecimentos, habilidades e valores desejáveis ao perfil profissional e pessoal dos alunos.

Durante todo o Programa são previstas atividades externas, bem como visitas orientadas que possibilitam aproximar o aluno dos ambientes reais, quer seja em empresas, ou na própria comunidade

Descreveremos a seguir, de forma sucinta, aspectos de cada um dos Instrumentais.

Em *Desenvolvimento Humano* o aluno se vê enquanto um ser holístico e coletivo podendo assumir um comportamento pró-ativo, buscando orientar-se por direitos e deveres do trabalhador com base na Consolidação das Leis Trabalhistas-CLT e outros instrumentos oficiais.

Em *Desenvolvimento Pessoal* o aluno é estimulado a buscar seu autoconhecimento e a trabalhar sua autoestima, com vistas a compreender seu processo de desenvolvimento pessoal, e a construção da identidade.

Perceber-se enquanto um ser que se comunica nos diversos meios é um dos aspectos abordados em *Comunicação*. Orientar-se pelo uso da linguagem correta, compreender a importância da escrita e da leitura no seu processo diário de crescimento também fazem parte deste Instrumental.

Identificar, compreender, avaliar e apropriar-se das boas práticas de *Atitude Empreendedora* são pontos abordados neste Instrumental que visa também concretizar um projeto a partir da percepção e avaliação local.

Em *Sistemas e Processos* o aluno compreende os processos organizacionais e compreende a organização das empresas, além de entender como funcionam o mercado formal e o informal.

Por fim, o Instrumental *Excelência* no atendimento ao cliente visa desenvolver habilidades de atendimento associadas às técnicas utilizadas para buscar a excelência no trabalho.

Todos os Instrumentais são interligados pelo *Eixo de Integração* que funciona como uma espinha dorsal do Programa e vai alinhando os conteúdos à medida que estes ocorrem.

Os alunos também realizam atividades práticas como os Fóruns Social e Profissional e o Plano de ação na comunidade. Estas são atividades coletivas que visam, além de proporcionar todo o aprendizado prático que cada uma das tarefas prevê em sua essência, a possibilidade de interagir e trabalhar com colegas (de trabalho).

As atividades são sempre orientadas e supervisionadas pelos educadores, que atuam como mediadores do processo de aprendizagem e buscam, na sua prática, proporcionar o desenvolvimento pessoal e profissional dos jovens.

Aspectos importantes

O Programa foca a participação social ativa, a atitude empreendedora e as conexões como possibilidade de inserção na sociedade e no mundo do trabalho. Respeita um planejamento por competências e adota ações participativas e autônomas, a construção do conhecimento e o protagonismo do jovem no seu processo educacional, com foco no “aprender a aprender”, “aprender a ser” e “aprender a conviver”.

O programa busca desenvolver competências pessoais e profissionais que garantam a formação global do participante e ampliem suas possibilidades de inserção social e profissional, a partir do repertório de cada participante e suas conexões com as diversas informações, de modo a integrar esses elementos na construção de novos saberes. (SENAC, 2010, p.17).

Entendemos que esta estrutura diferenciada e o formato dinâmico que estimulam a busca pelo conhecimento, possibilitam a compreensão, o envolvimento e o comprometimento do aluno com o seu próprio desenvolvimento, fatores que favorecem a mudança de comportamento e adoção de uma postura profissional tão desejada no mundo do trabalho.

Avaliamos que as últimas atualizações do Programa possibilitaram a inclusão de novas práticas e recursos tecnológicos, porém estes recursos nem sempre estão acessíveis aos alunos, a exemplo da elaboração do blog.

É fato que os blogs representam para esse público um recurso moderno, mas, na prática, a atividade fica, na maioria das vezes, comprometida pelo simples fato de nem sempre o recurso ser ou estar disponível.

Questões como falta de estrutura dos equipamentos, ou dificuldade de acesso à internet, ou ausência de plataforma que permita essa construção, quando o Programa é realizado fora das unidades, fato bastante comum na realização deste Programa, compromete em grande parte esta ação. Acreditamos que o objetivo da atividade seja válido, porém, na prática, de difícil implementação.

As últimas atualizações também proporcionaram outras alterações além daquela do próprio título do Programa, que teve a expressão “Novas Conexões”

acrescentada ao título já bastante difundido. Esta pequena alteração do título demonstra um esforço em caracterizar um novo momento do Programa, no qual as conexões se fazem presentes tanto no âmbito pessoal quanto no profissional.

Consideramos da mesma forma importante esse registro, essa mudança ou alteração, visto que até 2008 o programa era chamado de “Programa Educação para o Trabalho”, e a partir da atualização, passou a ser denominado “Programa Educação para o Trabalho – Novas Conexões”.

Observamos que na prática, no dia a dia, o título permanece inalterado. Acreditamos que isso se dê, sobretudo em função do histórico do Programa que já é conhecido por todos: interessados (alunos), parceiros (prefeituras e empresas) e pela mídia em geral.

Desta forma, entendemos que o objetivo das “Novas Conexões” seja louvável, porém pouco utilizado no seu cotidiano.

Outro aspecto que sofreu alteração, porém de ordem legal, foi a retirada da Estação de Vivência, momento em que os jovens participavam de atividades práticas, vivências em empresas parceiras do Programa. Este era considerado o grande diferencial do Programa, pois durante trinta horas os jovens acompanhavam práticas de trabalho em ambientes reais. Esta atividade foi retirada por necessidade de adequação à legislação trabalhista e desde 2008 não é mais realizada.

Novas atividades foram planejadas e incluídas no Programa, com a proposta de se manter os seus objetivos, porém em nossa análise, acreditamos que poderíamos incorporar uma atividade prática de vivência que não compromettesse os aspectos legais do Programa. Como exemplo, podemos citar a incorporação oficial da Feira de Empreendedorismo à estrutura do Programa.

Esta atividade, na qual os jovens têm a oportunidade de desenvolver e exercer efetivamente a atitude empreendedora, saindo da teoria para a prática, é realizada de forma complementar ao Programa em algumas unidades como a de Campinas. Tal ação favorece o aprendizado de diversas habilidades necessárias e desejáveis no mundo do trabalho, e ainda possibilita o contato com o público, aspecto que permite ao jovem enfrentar situações reais em ambientes de trabalho.

Por fim, consideramos oportuno comentar que as atualizações são sempre necessárias e proporcionam dinamismo ao processo educacional, afinal, o mundo do trabalho, ao qual tanto nos referimos durante o Programa está em constante movimento.

CAPÍTULO 2 METODOLOGIA, RESPONDENTES E RESULTADOS

Para a realização da presente pesquisa, optamos pela metodologia da pesquisa qualitativa, em função das características da investigação a ser realizada.

Definida a metodologia, foi necessário pensarmos instrumentos para produção dos dados, sendo que, após alguns estudos, escolhemos o questionário, que foi aplicado a todos os respondentes, e a entrevista semiestruturada a partir de um roteiro de perguntas, realizada com alguns respondentes.

Estas decisões foram tomadas no intuito de possibilitar maior aprofundamento e detalhamento na análise das respostas obtidas.

A realização da pesquisa foi possível graças à participação voluntária dos parceiros que contribuiriam respondendo aos questionários e entrevistas.

Os parceiros, ou colaboradores da pesquisa, foram identificados de acordo com as turmas do Programa Educação para o Trabalho-Novas Conexões, realizadas pelo Senac Campinas no segundo semestre de 2010, nas cidades de Campinas, Valinhos e Hortolândia.

Os colaboradores foram caracterizados como: alunos que cursavam/concluíram o Programa (128 questionários respondidos e 9 entrevistas semi-estruturadas realizadas); docentes/educadores que ministravam aulas no Programa (4 questionários respondidos e 4 entrevistas realizadas); coordenadores do Programa (2 questionários respondidos e 2 entrevistas realizadas); egressos do Programa-educadores (2 questionários respondidos e 2 entrevistas realizadas).

Consideramos que as informações e dados levantados nos permitiram identificar aspectos importantes com relação às ações empreendidas pelos educadores, conhecer a visão destes educadores, bem como identificar a importância dos educadores na vida dos jovens, e ainda as percepções e interesses dos jovens que participam do referido curso.

2.1 Configuração Metodológica

Entendemos que, de acordo com Marques (2001), é por meio da linguagem nas suas diversas formas que o homem produz conhecimento, portanto por meio da linguagem o ser humano pode se comunicar, se expressar, se relacionar,

transmitir conhecimento, enfim, estabelecer contato com o seu meio e com a sociedade.

A linguagem escrita é a forma mais usual de comunicação que permite ao homem registrar o seu pensamento seja científico ou não.

Para Marques (2001, p.92), “não se faz ciência sem escrever”, portanto a necessidade da escrita na pesquisa científica representa fator de sucesso ou fracasso de todo um trabalho de investigação. Para tanto, a escrita deve ser direta, clara e objetiva, com frases curtas e concisas.

Ainda para Marques (2001, p.92) “na pesquisa o escrever se torna regrado, conduzido por intencionalidades precisas”, sendo estas categorizadas em etapas, a saber: a tematização; a convocação de uma comunidade argumentativa; o desenvolvimento da interlocução de saberes; a versatilidade do método; a validação discursiva e, por fim, a apresentação clara e objetiva do pesquisador para os possíveis leitores.

Para que uma pesquisa seja considerada de fato e de efeito, deve seguir as premissas científicas de acordo com a metodologia apropriada, bem como seus instrumentos.

Segundo Chizzotti (2006, p.19), “a pesquisa reconhece o saber acumulado na história humana e se investe do interesse em aprofundar as análises e fazer novas descobertas em favor da vida humana”

Ao analisar todo o contexto da investigação a ser realizada e as diferentes metodologias, definimos pela utilização da abordagem qualitativa de pesquisa, uma vez que esta se mostra como a mais adequada ao nosso trabalho. Ancoramo-nos na interpretação de pesquisa qualitativa, a partir das considerações de Bogdan e Biklen (1999), que enfatizam que a mesma permite maior detalhamento dos acontecimentos, das entrevistas e/ou conversas, possibilitando maior envolvimento do pesquisador.

Para estes autores, além das diversas características que a pesquisa qualitativa oferece, existem ainda cinco grandes aspectos fundamentais para o uso deste método: a fonte direta dos dados é o ambiente natural; ela é descritiva; na sua utilização há maior interesse pelo processo do que pelos produtos; a análise dos dados é realizada de forma indutiva; e, por fim, o significado tem importância vital para a pesquisa. Neste contexto, conclui-se que o pesquisador é instrumento-chave de todo o processo de investigação.

Para Chizzotti, pesquisa qualitativa é o termo genérico para definir pesquisas que, mesmo utilizando quantificações, têm como objetivo investigar o “sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem.” (Chizzotti, 2006, p.28).

A fase exploratória é de fundamental importância para a definição precisa do objeto de estudo. Para Lüdke (1986), é neste momento que se deve especificar os pontos críticos e de atenção relacionados à pesquisa, e ainda estabelecer os contatos iniciais, fontes de dados e informações para a realização da mesma.

Na fase da delimitação do estudo é importante determinar o foco da investigação e dar atenção especial à seleção dos aspectos mais relevantes, uma vez que se deve fazer um recorte para atingir o objetivo de uma compreensão aprofundada daquela situação pesquisada.

Por fim, a etapa da análise sistemática e da elaboração do relatório, ainda na visão de Lüdke (1986), deve permear todo o trabalho, uma vez que desde o seu início, surge a necessidade de juntar as informações, analisá-las e torná-las disponíveis a todos os envolvidos na pesquisa. Segundo a autora, os “rascunhos” do relatório podem ser apresentados aos interessados no intuito de lhes dar retorno da pesquisa e/ou da produção realizada.

Para a realização desta pesquisa qualitativa fez-se necessário o uso de algum instrumento para coleta dos dados, sendo que, neste caso específico a opção foi pelo questionário e pela entrevista semiestruturada.

Ainda para Lüdke, (1986, p.33) “a entrevista representa um dos instrumentos básicos de coleta de dados”, sendo que consideramos adequada sua utilização diante do cenário analisado neste contexto. Afunilando um pouco mais, chegamos ao tipo de entrevista denominado “entrevista semiestruturada”. Compreendemos como entrevista semi-estruturada, aquela em que o investigador tem uma relação de perguntas ou tópicos para serem completados e/ou respondidos.

Com base em Lüdke, (1986) esta maneira de realizar entrevistas apresenta certa flexibilidade, uma vez que as questões pré-programadas não precisam necessariamente seguir uma ordem sequencial. A vantagem maior deste instrumento é a possibilidade de obter informações além das que estavam previamente planejadas, podendo-se ainda esclarecer pontos de vista

apresentados ou mesmo, permitir o estabelecimento de novas estratégias para a realização da pesquisa.

Para a realização da entrevista semiestruturada, foi utilizado na presente pesquisa um roteiro de perguntas. Com a permissão dos entrevistados, realizamos a áudio-gravação das mesmas, no intuito de possibilitar, no momento da análise dos dados, uma análise mais criteriosa dos mesmos, o que permitiu maior aprofundamento e detalhamento das respostas obtidas.

É importante destacar que, na etapa inicial desta pesquisa, foi utilizado um formulário de questionário que, segundo Charoux (2006), representa “um instrumento adequado para a obtenção de dados de pesquisa.” Para a autora, além da vantagem financeira, o uso do questionário permite atingir um número maior de sujeitos e/ou respondentes ao mesmo tempo. Ainda para a autora, a aplicação desse instrumento também apresenta vantagem, em função da facilidade de aplicação por apenas uma pessoa-investigador.

Os questionários podem ser apresentados de forma impressa, com a utilização de perguntas abertas ou fechadas, sendo que as perguntas fechadas, conforme nos orienta Charoux (2006), permitem apresentar respostas fixas com opções de múltipla escolha, respostas com escala ou ainda, mesclar as duas formas.

Segundo Severino (2007, p.125), o questionário representa um “conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados.”

O uso deste instrumento contribuiu em grande parte para o resultado final da pesquisa, uma vez que todos os parceiros convidados a participar responderam prontamente todas as informações solicitadas.

Foram utilizados formulários distintos para cada um dos públicos pesquisados, conforme modelos apresentados em Anexos desta pesquisa.

A tabulação das respostas também representa atividade de grande atenção, tendo sido tomado o devido cuidado na tabulação das respostas dos questionários que apresentavam possibilidade de respostas abertas.

Nesse momento, as respostas obtidas nos questionários foram agrupadas em grandes temas ou áreas de interesse possibilitando a tabulação e posterior transformação em dados numéricos que demonstram, de forma geral, questões como interesse em participar ou expectativas sobre o Programa.

2.2 Caracterização dos Parceiros da pesquisa

Os parceiros da pesquisa, também chamados de respondentes, participaram voluntariamente deste trabalho e constituem o grupo de pessoas envolvidas no Programa Educação para o Trabalho no momento da realização deste trabalho. Podemos caracterizá-los em 4 grupos:

- Alunos cursando/concluintes do Programa,
- Coordenadores do Programa,
- Docentes ministrando aulas no Programa,
- Egressos do Programa – Educadores

Respondentes: Alunos cursando/concluintes do Programa

Solicitamos aos alunos que, espontaneamente respondessem a um questionário inicial que, em sua íntegra, se encontra no Anexo II.

A partir do total de 128 questionários respondidos pelos alunos que cursavam o Programa no segundo semestre de 2010, época da coleta dos dados desta pesquisa, obtivemos informações que nos permitiram conhecer o perfil do jovem que participa do Programa, bem como seus interesses e expectativas com relação ao Programa.

Iniciamos reconhecendo estes jovens a partir de suas idades, como apresentamos no **Gráfico 1**:

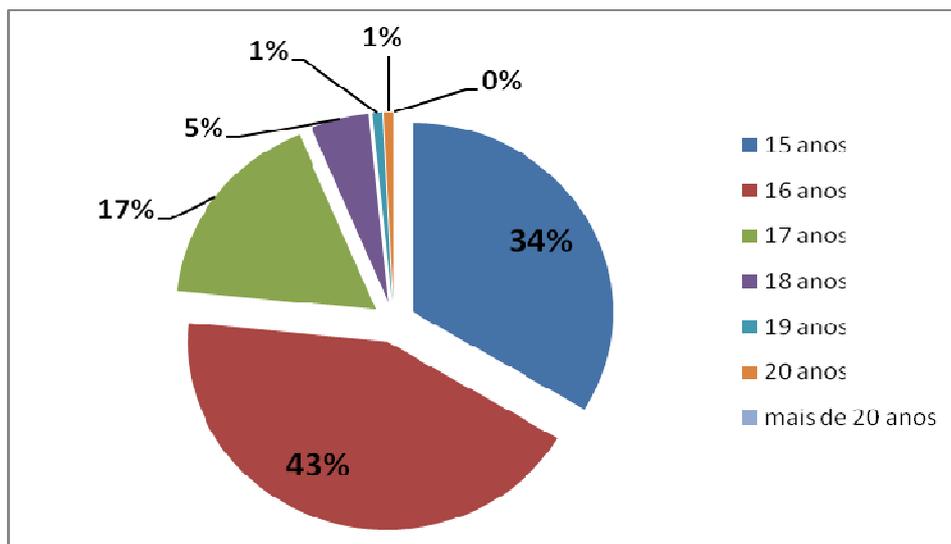


GRÁFICO 1: Idades dos alunos que responderam os questionários.
Fonte: Colevate, 2011.

A maior parte dos jovens (43%) que responderam ao questionário tinha, à época da pesquisa, 16 anos de idade. Analisando as idades com maior participação no Programa, observamos que 77% estão com 15 e 16 anos de idade.

Este dado nos revela que apesar do pré-requisito do Programa contemplar a faixa etária de 14 a 21 anos, não identificamos nenhum adolescente com 14 anos, e, em menores quantidades, com idades entre 17 a 21 anos. Consideramos este um aspecto a ser avaliado no que tange ao real interesse desta população (14 a 21 anos) em participar do Programa.

Quanto à escolaridade, verificamos que a maior parte dos respondentes 44% cursava o 1º. Ano do Ensino Médio, conforme apresentamos no **Gráfico 2**:

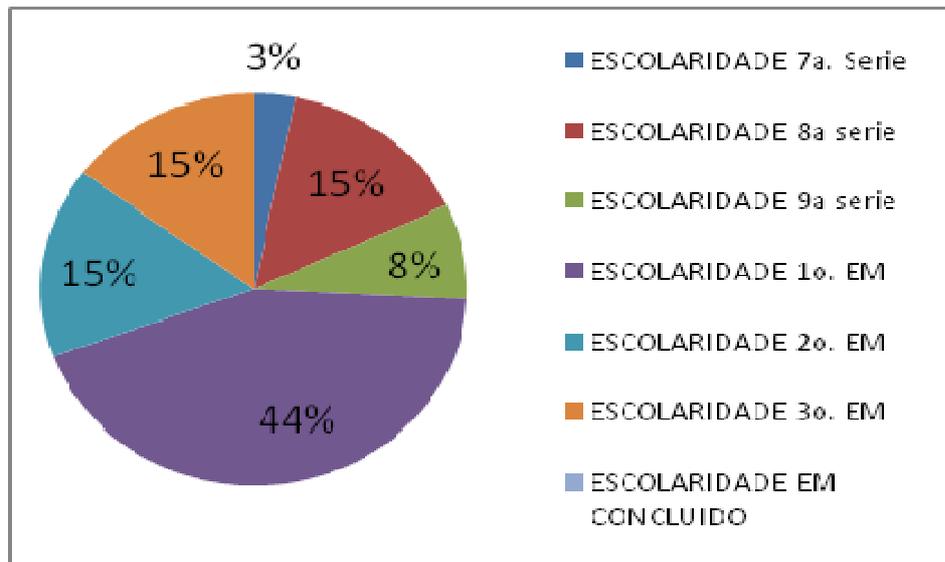


GRÁFICO 2: Escolaridade dos alunos entrevistados.
Fonte: Colevate, 2011.

No que se refere à participação anterior dos alunos em outros projetos sociais, observa-se que 77% dos jovens não participaram de nenhum curso, projeto e/ou programa social voltado especificamente para este público, sendo relatado por eles, como motivo mais freqüente para esta não participação, a falta de oportunidade, que representa 49% dos motivos apresentados. Estes dados estão representados nos **Gráficos 3 e 4**.

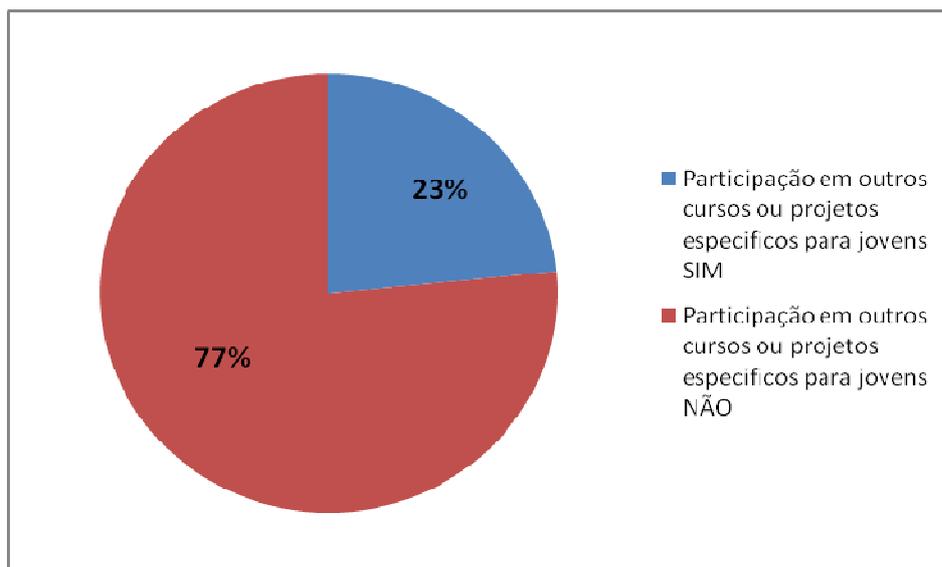


GRÁFICO 3 – Participação em outros cursos ou projetos para jovens.
 Fonte: Colevate, 2011.

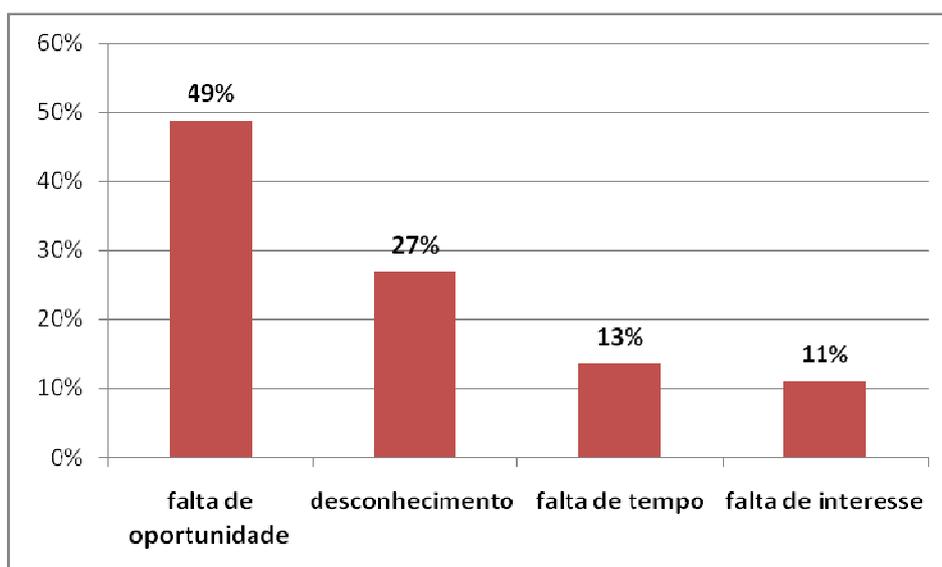


GRÁFICO 4 – Por que não participou de cursos ou projetos para jovens
 Fonte: Colevate, 2011.

Nas perguntas relacionadas ao trabalho, observamos que 92% do total de jovens que responderam o questionário, não exerciam nenhuma atividade profissional, conforme **Gráfico 5** que segue:

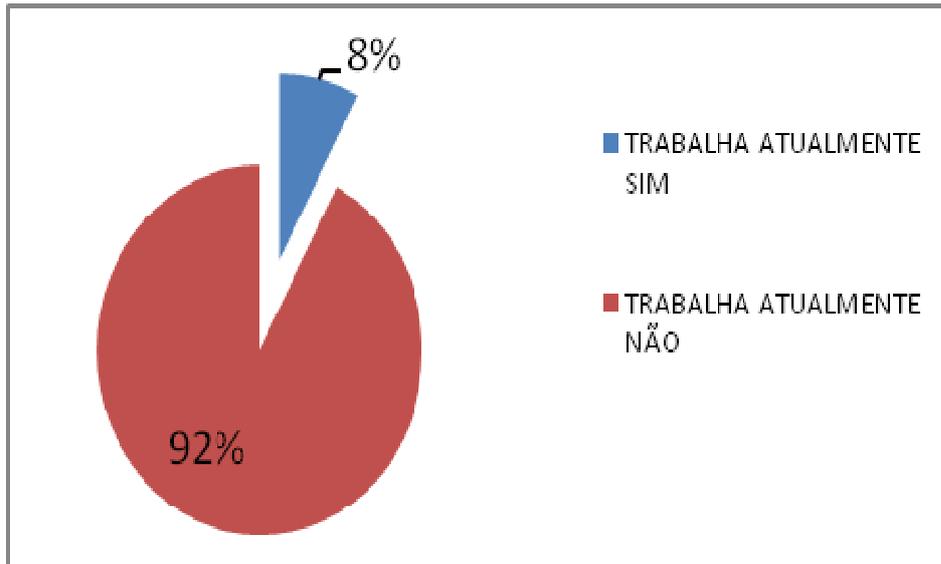


GRÁFICO 5: Situação atual dos alunos referente a atividade profissional.
Fonte: Colevate, 2011.

Ainda na questão profissional, perguntados sobre atividades remuneradas antes da entrada no Programa, observamos que 65% dos jovens nunca exerceram nenhuma atividade remunerada, ou seja, não experimentaram atividade profissional, sendo que os 35% restante tiveram esta experiência. É o que apresentamos no **Gráfico 6**, a seguir:

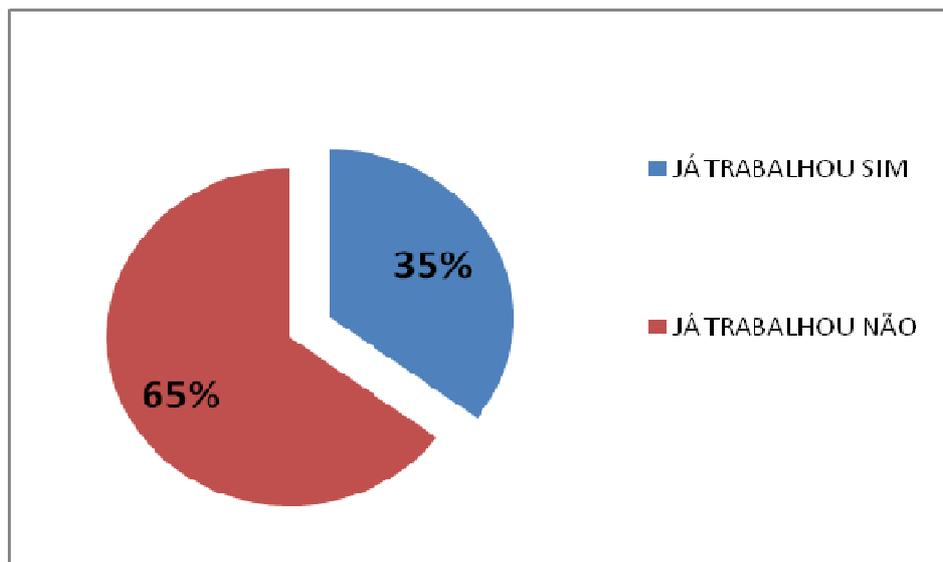


GRÁFICO 6: Situação anterior referente à experiência de trabalho.
Fonte: Colevate, 2011.

Analisando os alunos que responderam **sim** quando perguntados se exerciam atividade remunerada no momento da pesquisa (8%) ou já tinham tido esta experiência (35%), observamos que as funções variavam de garçom/garçonete a ajudante de oficina mecânica, sendo que 33% atuou como atendente de empresas do comércio (lanchonete, lojas de roupas e outras) conforme **Gráfico 7**.

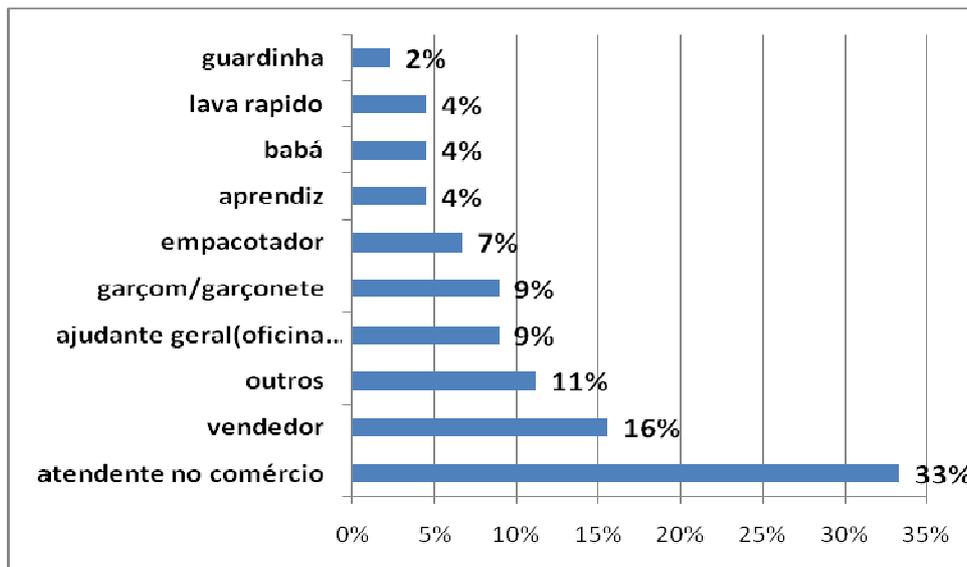


GRÁFICO 7 – Atividade ou função remunerada que exerceu ou exerce.
Fonte: Colevate, 2011.

Já na questão relacionada ao tempo que trabalhou ou trabalha, podemos observar no **Gráfico 8** que o maior período de trabalho dos jovens estava entre 3 a 6 meses, conforme respostas de 40% dos jovens, seguido do chamado “bico”¹⁶ que representa 33% dos respondentes desta questão, o que nos leva a concluir que este é o tempo médio que jovens sem experiência e sem qualificação profissional permanecem em trabalhos, mesmo que de maneira informal.

¹⁶ Bico, de acordo com Aurélio (2008, p.176), significa: pequenos ganhos avulsos, “biscate”.

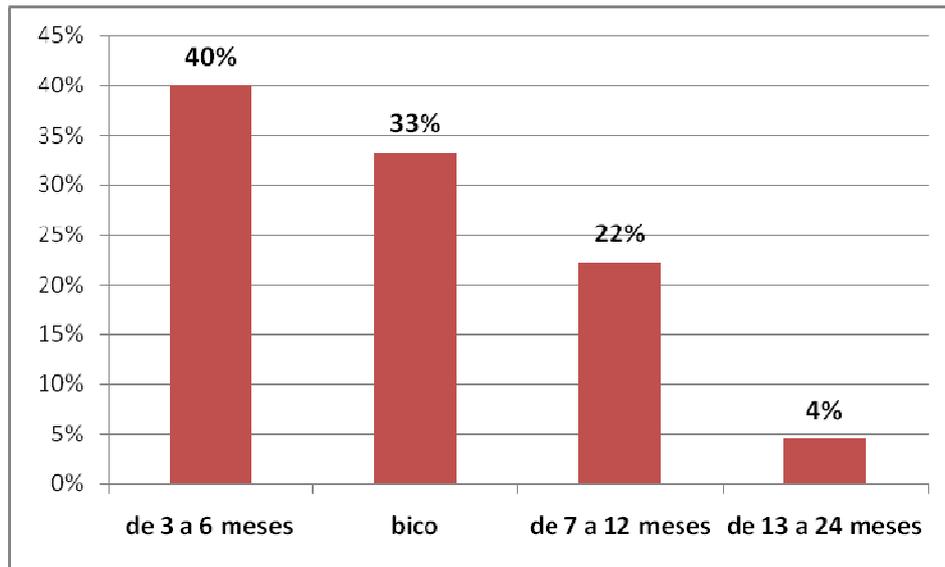


GRÁFICO 8 – Tempo em meses da atividade remunerada que exerceu ou exerce.

Fonte: Colevate, 2011.

Quando perguntados sobre qual o interesse inicial em participar do Programa, observamos que a maior parte dos jovens se interessou por se tratar de um curso relacionado ao mercado de trabalho, sendo que os aspectos: ter conhecimento sobre o mercado de trabalho, desenvolver habilidade/ capacitação profissional e inserção no mercado de trabalho, representam 63% das respostas.

QUADRO 13 — Por que se interessou pelo Programa?

1º	Interesse em ter conhecimento sobre o mercado de trabalho	23%
2º	Interesse em desenvolver habilidades/capacitação profissional	21%
3º	Interesse em aumentar as chances de inserção no mercado de trabalho	19%
4º	Interesse em melhorar a comunicação	12%
5º	Considerou ser um curso interessante (sem motivo específico)	9%
6º	Interesse em aprender como se comportar no mercado de trabalho	8%
7º	Interesse em aprender técnicas profissionais	5%
8º	Interesse em aprender a ter postura profissional	3%

Fonte: Colevate, 2011.

Na pergunta seguinte, quando questionados sobre (de) que maneira os respondentes consideram que o Programa contribuirá com a formação de cada um, obtivemos como respostas ainda questões relacionadas ao mercado de trabalho, sendo que 64% - totalizando os três aspectos mais relatados pelos jovens – acreditam que o Programa poderá contribuir com questões profissionais.

De acordo com as respostas obtidas, nos arriscamos a inferir que, após a entrada no Programa, há um entendimento maior com relação aos objetivos deste programa, visto que a maior parte das respostas se refere mais a questões comportamentais no ambiente de trabalho.

Desta forma, destacamos este aspecto positivo alcançado no Programa, visto que a visão dos jovens se concentra num conjunto de características profissionais desejáveis num ambiente de trabalho.

As respostas tabuladas resultaram no Quadro 14, apresentado a seguir.

QUADRO 14 - Como vê a contribuição do Programa na formação?

1º.	Contribuirá para aprender a ser um bom profissional	27%
2º.	Contribuirá para aprender o comportamento adequado em qualquer trabalho	20%
3º.	Contribuirá para entender e/ou entrar no mercado de trabalho	17%
4º.	Contribuirá para abrir portas que ofereçam mudanças na vida	16%
5º.	Contribuirá para ter a primeira experiência no mercado de trabalho	8%
6º.	Melhorar relacionamento pessoal	6%
7º.	Contribuirá para melhorar a comunicação e o vocabulário	4%
8º.	Contribuirá para aprender como lidar com chefes e superiores	2%

Fonte: Colevate, 2011

Como última pergunta do questionário aplicado aos alunos do Programa, consideramos o resultado final também bastante positivo, pois a pergunta se referia à disponibilidade e interesse em participar de entrevistas pessoais com a pesquisadora.

Obtivemos resposta positiva da grande maioria dos jovens, 76%, o que demonstra, no nosso entendimento, um comportamento colaborativo e pró-ativo de forma geral, características valorizadas no mercado de trabalho.

Alguns jovens, cerca de 10%, acrescentaram informações sobre possíveis viagens que fariam e o período de retorno para contato para realização das entrevistas.

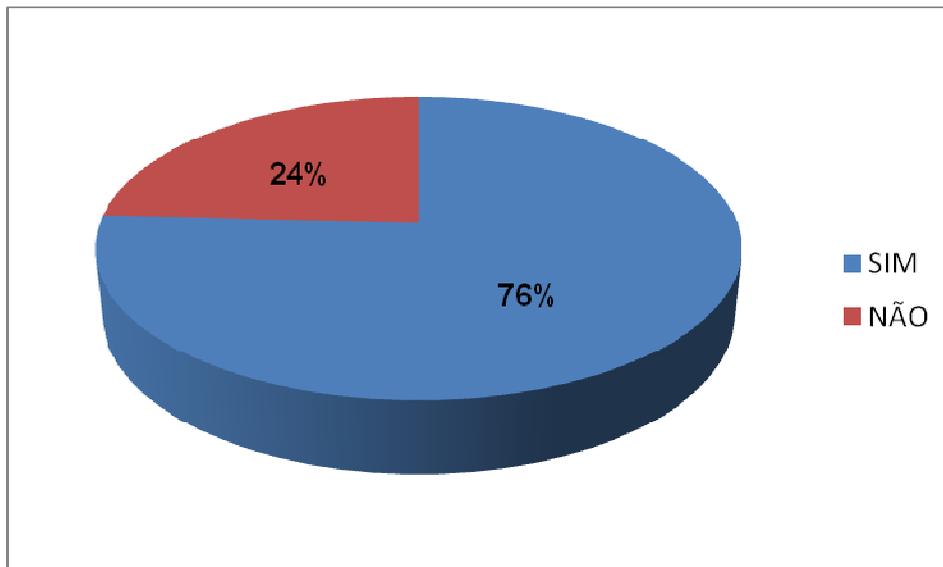


GRÁFICO 9 – Interesse e disponibilidade para participar de entrevista.

Fonte: Colevate, 2011.

Respondentes: Coordenadores do Programa

A organização da equipe da área de Desenvolvimento Social apresenta uma estrutura que envolve, além dos educadores que atuam diretamente nos programas e projetos, o profissional de coordenação que atua diretamente com as equipes dos projetos e programas específicos.

Cabe aqui uma consideração no que se refere à função destes respondentes. Na instituição pesquisada os coordenadores são conhecidos/caracterizados como docentes-coordenadores, pois atuam na coordenação de cursos, sem deixar de exercer a atividade de docência, aspecto que contribui para o desempenho da atividade de coordenação, possibilitando a

ampliação da visão pedagógico-administrativa, aspecto pertinente à atividade de coordenação.

Os docentes-coordenadores são responsáveis pela orientação aos docentes/educadores em geral, incluindo questões relacionadas à definição de conteúdos, elaboração de plano de aulas, acompanhamento do desenvolvimento dos alunos, entre outras. E, para tanto, coordenam equipes de educadores dos programas e/ou projetos sociais em desenvolvimento. A partir desta explicação, vamos denominá-los como coordenadores.

Neste aspecto, em função da quantidade de turmas do Programa Educação para o Trabalho, realizadas no momento desta pesquisa, foram identificados dois coordenadores de equipes em atividade.

Os dois coordenadores foram por nós entrevistados, após responderem ao questionário inicial que apresentava perguntas relacionadas à idade, formação, tempo de carreira na área, outras atuações profissionais e interesse pela área de Desenvolvimento Social.

Para ambos coordenadores, a formação superior na área de Humanas, nos cursos de Letras e Psicologia foi complementada por Especializações em Educação Especial e Gerenciamento de Projetos, sendo que, para um deles, será intensificada pela Especialização em Pedagogia Social que está cursando no momento da pesquisa, como 2º curso de pós-graduação *Lato-sensu*.

A experiência como professor da rede pública antes da contratação pelo Senac Campinas faz parte da vida profissional de um dos respondentes, sendo que o outro atuou em área administrativa de empresas privadas antes da formação de nível superior e da entrada no Senac Campinas.

O tempo médio da carreira como educador é de 15 anos, considerando a experiência dos dois coordenadores, sendo que na área de Desenvolvimento Social e especificamente no Programa Educação para o Trabalho, ambos atuam há 10 anos. Já na coordenação, a média é de 4 anos e meio em regime CLT de contrato de trabalho, com jornada de 40 horas semanais. Somente um dos respondentes exerce atividade paralela à coordenação no Senac Campinas, atuando como professor da rede estadual de ensino.

A identificação com a área social é o motivo maior da escolha pela atuação na área de Educação Social. Para um dos respondentes, seria algo como “ideologia”. Para o outro, a oportunidade surgiu como atividade complementar à

atuação de professor da rede pública estadual, oportunidade esta que despertou o interesse e o olhar para esta área, o que contribuiu para o seu desenvolvimento profissional nesta área/função, conforme relato a seguir:

Eu comecei nessa oficina e fui crescendo, me desenvolvendo, é uma área cativante a de Desenvolvimento Social, e a cada dia eu acho que é de crescimento, é de aprendizado, é crescer junto com os alunos, eu penso, eu sinto que eu vou crescendo a cada dia com uma experiência nova [...] (RCB).

Os coordenadores participaram e participam de vários cursos de atualização e aperfeiçoamento, além de especializações (pós-graduação *lato-sensu*) para ocuparem a função que ocupam, e ambos afirmam que a atuação em sala foi primordial para o exercício desta atividade de coordenação no Programa, onde precisam articular, organizar e mediar o trabalho dos demais educadores da área. Para eles, a vivência em sala complementa o aprendizado obtido em cursos diversos, incluindo o Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE ¹⁷ no qual a troca com docentes de outras áreas da Instituição é fundamental.

Respondentes: Docentes ministrando aulas no Programa

O conteúdo do programa é tão interessante e tão instigante que a mim mesma o programa ajudou a desenvolver [...] (RDPB).

Com esta frase iniciamos algumas considerações sobre o perfil do profissional que atua no Programa Educação para o Trabalho, especificamente na função de educador.

Foram entrevistados quatro respondentes neste grupo que apresentaram características diversas, as quais apresentamos a seguir. Da mesma forma que os demais grupos, foi apresentado um questionário com perguntas sobre idade, formação, experiências entre outras perguntas.

Após a obtenção das respostas por escrito do questionário, foram realizadas sessões de entrevistas com todos os docentes, o que permitiu

¹⁷ PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional - foi criado especialmente para todos os Docentes da Rede Senac SP e visa contribuir com as práticas e a metodologia da Instituição.

aprofundar alguns tópicos e compreender melhor a visão do educador que atua neste programa.

Tabulando as respostas iniciais do questionário temos que a formação superior destes educadores está na área de Humanas, em cursos de: Letras, Ciências Sociais, Educação Física e Psicologia, sendo que 75%, ou seja, três dos docentes já concluíram pelo menos um curso de Especialização, um deles concluiu Mestrado em Educação e um deles está cursando Mestrado em Educação.

Todos os educadores tiveram experiência em docência antes mesmo de serem contratados pelo Senac Campinas, sendo que 50% atuaram em escolas da rede pública de ensino e os outros 50% em outras instituições, como, por exemplo, Organizações Sociais. Atividades em empresas privadas também fazem parte da experiência dos respondentes.

Para 50% dos educadores, a atividade de “docência” faz parte da sua carreira profissional há mais de 10 anos, e, ainda, para os mesmos 50%, a atuação deu-se na área de Desenvolvimento Social pelo menos durante o mesmo período. Já a atuação específica no Programa Educação para o Trabalho deu-se há 9 anos para 50% dos entrevistados, sendo que para os demais a experiência surgiu há pouco mais de um ano.

Todos eles atuam em regime CLT de contratação, porém 75% deles já experimentaram outras formas de contrato de trabalho. Para 50% dos entrevistados, a jornada é de 30 horas semanais de trabalho, variando para os demais, entre 20 e 40 horas. Outras atividades profissionais também fazem parte da vida de 75% dos docentes, com jornadas complementares que variam de 20 a 12 horas semanais.

A carreira docente surgiu na vida de 50% dos entrevistados desde a graduação, sendo que para um dos respondentes a identificação foi imediata: *“sempre me identifiquei com a carreira, e durante o 3º. ano da faculdade fui orientada a buscar um estágio na área e daí para cá permaneci como docente, ou melhor, como educadora”*. (Respondente RDA)

A possibilidade de ser agente de transformação da vida de jovens nos parece a mola propulsora do trabalho de todos eles, e está representada na fala de um deles:

Ser professor é uma escolha pautada no compromisso com a educação, acreditando que este é o caminho para a transformação de uma sociedade. [...] A partir desta ideologia escolho a profissão docente e hoje posso afirmar que realmente cresço pessoal e profissionalmente, ao mesmo passo que contribuo diretamente para transformação de muitas outras vidas através da construção do conhecimento coletivo (professor/aluno) oriunda das aulas que ministro (RDPD).

Todos são unânimes em afirmar que cultivam grandes expectativas em relação aos alunos, pois desejam que suas aulas exerçam o poder de transformação da vida dos jovens: “*que eles sejam cidadãos mais conscientes*”, como enfatiza um dos respondentes. (Respondente RDA)

Respondentes: Egressos do Programa – Educadores

Neste grupo de respondentes contamos com a participação de dois egressos que participaram do Programa Educação para o Trabalho no ano de 2000.

Conforme anunciado, cabe destacar que a participação destes respondentes trouxe para a pesquisa aspectos de sensibilidade e reconhecimento pelo trabalho realizado pelos educadores na época em que foram alunos do Programa em estudo.

Apesar destes respondentes terem participado da pesquisa como egressos, é importante observar que ambos deram início às suas vidas profissionais após a conclusão do Programa em estudo, no ano de 2000, e, no momento da pesquisa, trabalham como Docentes da área de Desenvolvimento Social do Senac Campinas.

Esses dois respondentes participaram dos dois momentos da pesquisa, a primeira respondendo ao questionário e a segunda participando da entrevista semi-estruturada.

A exemplo dos grupos anteriores, os participantes responderam a questões que nos permitiram conhecer suas formações e experiências anteriores.

Iniciamos considerando que a faixa etária dos respondentes está entre 26 e 27 anos, e a formação superior se deu em Pedagogia para ambos, em função do interesse pela área educacional. A participação de ambos no Programa se deu há

mais de 10 (dez) anos e, também para ambos, esta foi a primeira participação em programa socioeducativo para jovens. A falta de oportunidade é o relato de ambos pela não participação em projetos anteriormente ao Programa.

A experiência profissional anterior está dividida entre a docência de educação infantil em creches e na área administrativa de empresas privadas.

A escolha da carreira de educador surgiu do interesse e afinidade com a área na época em que participou do Programa Educação para o Trabalho para um dos respondentes, e do interesse na época da graduação para outro respondente.

Ingressei no curso de Pedagogia como segunda opção de vestibular, entretanto ao conhecer a área, acabei me envolvendo e percebendo que a educação é uma ferramenta com a qual podemos transformar as pessoas e por consequência fazer uma sociedade melhor. Por esse motivo decidi seguir a carreira, acreditando na possibilidade de transformação social.” (REP)

Ao final das tabulações, observamos que a percepção de que o Programa contribuiu para mudanças significativas que ocorreram em suas vidas foi relatada pelos dois respondentes. Acreditar no papel do educador como modelo, como referência para os alunos, também foi colocado como fator de sucesso do Programa na época em que participaram. E, ainda, considerar que é importante que o educador tenha ações de acordo com seus ensinamentos contribuiu para que ambos pudessem se espelhar neste comportamento e direcionarem suas vidas profissionais.

Panorama geral sobre a formação da equipe de docentes e Coordenadores da área de Desenvolvimento Social:

Para finalizar a análise do perfil e facilitar a visualização da formação dos profissionais que atuam no Programa e na área de Desenvolvimento Social do Senac Campinas, apresentamos o Quadro 15, no qual descrevemos a formação de cada um dos respondentes entrevistados.

Do total dos oito profissionais que responderam nosso questionário, 63% concluíram um curso de Especialização, 25% concluirão o 2º. Curso de Especialização até o final de 2011 e 25% terão a titulação de Mestre em Educação, conforme descrito no Quadro 15, apresentado a seguir:

QUADRO 15: Formação acadêmica dos profissionais Educadores e Coordenadores entrevistados

Coordenadores	Graduação	1ª Especialização	2ª Especialização	Mestrado
Respondente A	Psicologia	Gerenciamento de Projetos PMI		
Respondente B	Letras	Educação Especial	Pedagogia Social (cursando)	
Docentes	Graduação	1ª Especialização	2ª Especialização	Mestrado
Respondente A	Letras	Responsabilidade Social		
Respondente B	Ciências Sociais			Educação (concluído)
Respondente C	Educação Física	Pedagogia do Esporte	Gestão de Negócios	Educação (cursando)
Respondente D	Psicologia	Psicodrama		
Docentes Egressos	Graduação	1ª Especialização	2ª Especialização	Mestrado
Respondente A	Pedagogia			
Respondente B	Pedagogia			

Fonte: Colevate, 2011.

Estes dados nos demonstram a importância da formação em nível superior dos profissionais que atuam no Programa Educação para o Trabalho ou mesmo em outros projetos ou programas de cunho socioeducativo, aspecto apresentado no capítulo 1 que nos levou a identificar estes profissionais como educadores.

O interesse na atualização profissional constante por meio de cursos de Pós-graduação (*lato-sensu e stricto-sensu*), em cursos de aperfeiçoamento, incluindo neste escopo a participação no PDE, conforme relato dos respondentes, nos revela a preocupação destes profissionais em realmente contribuir com o desenvolvimento dos educandos.

Esta busca pelo conhecimento novo, amparado e fundamentado em teorias e outras práticas observadas e compartilhadas com profissionais de outras áreas da instituição, possibilitam a ampliação do conhecimento sobre o mundo do trabalho e todas as suas peculiaridades, favorecendo práticas pedagógicas diferenciadas.

Entendemos que o educador que se mantém atualizado e trabalha em parceria com outros agentes responsáveis pelos jovens, a exemplo da família e da

escola, pode contribuir para a efetiva formação e transformação da vida dos jovens, de acordo com relato dos respondentes docentes ministrando aulas no Programa.

Tal ação permite que o profissional avalie o desenvolvimento e crescimento do aluno, o comportamento do mercado, o perfil profissional desejável, e o oriente no intuito de favorecer a ampliação da visão de mundo, bem como auxiliar para que as escolhas profissionais ocorram de forma mais crítica e assertiva.

CAPÍTULO 3 CATEGORIAS DE ANÁLISE, CONVERSAS, RELATOS E HISTÓRIAS DE VIDAS

Santos (2004, p. 15) nos lembra que “é necessário voltar às coisas simples, à capacidade de formular perguntas simples, [...] perguntas que só uma criança pode fazer.”

Iniciamos este capítulo com a frase desse autor por nos chamar a atenção para o momento de transição em que nos encontramos. Momento que para o autor se situa entre a imprecisão e o complexo, no qual muita coisa está “além ou aquém” do próprio tempo (Santos, 2004, p. 15).

Esta introdução se faz necessária para apresentarmos nossas considerações, ou porque não dizer, nossas próprias reflexões acerca de tudo o que dissemos ou escrevemos até o momento. É importante refletir sobre o que lemos, ouvimos e escrevemos para só então construir a estrutura das categorias que ora apresentamos, que no nosso entendimento são simples, porém importantes.

Ainda para Santos (2004, p. 27), a ordem que impera na pesquisa científica na modernidade é a de que “conhecer significa quantificar”, ou seja, a exatidão científica é comprovada por medições. Para ele (Santos, 2004, p.28), a ciência moderna entende que “o mundo é complicado” e para entendê-lo é necessário dividir e classificar, para então conhecer, no entanto esta ciência moderna “produz conhecimentos e desconhecimentos.” (Santos, 2004, p. 88). Já a ciência pós-moderna busca uma nova forma de fazer ciência, ela reconhece, na opinião do autor, outras formas de conhecimento que não somente o científico racional, e busca “dialogar” com o “conhecimento do senso comum, o conhecimento vulgar e prático com que no cotidiano damos sentido à nossa vida.” (Santos, 2004, p. 88).

Apresentadas as considerações acima, passaremos a refletir sobre o sentido das nossas análises no que se refere ao que chamaremos de categorias de análise.

Antes, porém, é importante comentar sobre a definição das categorias, momento de extrema importância e cuidado na pesquisa, de acordo com Bardin (1979 *apud* Oliveira, 2003).

Consideramos importante observar que Gómez, Flores e Jiménez (1999), nos alertam que na etapa final de análise dos dados o pesquisador deve ser

criteroso e cuidadoso, devendo realizar conferência e verificação das próprias conclusões, sendo fundamental o estabelecimento de categorias para organização conceitual de sua interpretação.

A categorização que apresentamos é considerada para Bardin (1979 *apud* Oliveira, 2003) como *a posteriori*, que significa que foi identificada após a avaliação de todo material coletado.

Nosso objetivo, com esta prática, foi possibilitar conhecer realmente aspectos importantes e relevantes na visão dos entrevistados.

Conforme já anunciado, para a realização da pesquisa foram utilizados instrumentos de coleta de dados que possibilitaram maior proximidade com os parceiros da pesquisa, bem como maior detalhamento no momento da análise dos dados. Além dos questionários aplicados a todos os respondentes, utilizamos a entrevista semiestruturada e a análise de documentos institucionais do Senac SP e especificamente do Programa Educação para o Trabalho.

O uso do roteiro nas entrevistas semiestruturadas permitiu dar uma introdução ao tema no momento da entrevista, porém, a medida que as entrevistas avançavam outros questionamentos surgiam e se complementavam em outros.

As categorias que apresentamos surgiram da observação, da escuta ativa das falas dos entrevistados, falas comuns em palavras, porém carregadas de sentimentos de verdade, crença e confiança.

Em nossas análises observamos aspectos que nos pareceram se aproximar de três categorias elencadas e detalhadas a seguir:

- A visão dos alunos sobre a contribuição do Programa Educação para o Trabalho em suas vidas
- Características do Educador que atua no Programa Educação para o Trabalho na visão dos próprios Educadores
- A visão dos Educadores sobre a sua contribuição para mudanças na vida dos jovens que participam do Programa Educação para o Trabalho

Apresentaremos cada uma das categorias identificadas, considerando que as análises das entrevistas realizadas com os alunos serão tratadas na primeira categoria - A Visão dos alunos sobre a contribuição do Programa - enquanto as entrevistas e relatos dos educadores serão tratados nas duas categorias seguintes:

Características do Educador que atua no Programa e A visão dos educadores sobre a sua contribuição para mudanças na vida de jovens.

3.1 A visão dos alunos sobre a contribuição do Programa Educação para o Trabalho em suas vidas

A análise das respostas dos questionários nos mostrou que 63% dos jovens que frequentaram o Programa, tiveram como motivo inicial para participar do Programa Educação para o Trabalho, a possibilidade de aumentar suas chances de conhecer e/ou ingressar no mercado de trabalho.

Após a aplicação do questionário, realizamos entrevistas semiestruturadas com alunos concluintes do Programa¹⁸, selecionados aleatoriamente no universo daqueles que indicaram ter interesse e disponibilidade para participarem voluntariamente desta etapa da pesquisa.

As entrevistas seguiram um roteiro pré-definido (Anexo VI) que serviu para direcionar as conversas, sem, contudo, representar um elemento engessado que pudesse dificultar a pesquisa. Esse formato permitiu maior interação entre pesquisador e entrevistado. As perguntas instigavam os participantes a narrarem sobre: a percepção da metodologia, se houve mudanças em suas vidas e na vida das próprias famílias, se o Programa trouxe informações sobre o mercado de trabalho, se o jovem tem planos para o futuro e, por fim, aspectos que precisam ser melhorados no Programa.

Inicialmente, ouvimos as percepções dos jovens sobre aspectos gerais do Programa, perguntando qual a avaliação que eles tinham sobre o Programa.

No início das conversas, momento que chamamos de “quebrar o gelo” para a entrevista, alguns jovens responderam de forma mais abrangente, sem se aprofundar ou entrar em detalhes. Desta forma, obtivemos algumas respostas como:

Eu gostei bastante de fazer o PET, porque tem me ajudado muito, me ajudou a melhorar em vários pontos que eu precisava melhorar, enfim me ajudou bastante (RACP1).

¹⁸ Foram entrevistados nove alunos que concluíram o Programa Educação para o Trabalho no 2º semestre/2010.

Eu gostei do PET logo no primeiro dia, porque as pessoas são muito legais, já fiz amizade logo. E, na escola é diferente, você fica meio tímido no seu cantinho, mas aqui não, a gente participa mais (RACP2).

No começo eu não queria vir, mas depois eu passei a gostar achei legal. A minha mãe lutou muito para eu entrar neste curso (RACP5).

Ou, de forma mais simples e direta:

Gostei de fazer o PET porque eu conheci várias pessoas legais e aprendi a ser responsável (RACP6).

Em termos gerais, podemos concluir que os alunos demonstraram ter sido uma experiência agradável a participação no Programa e gostaram de frequentar as aulas, apesar de no início não saberem exatamente como seria o curso ou mesmo chegarem desconfiados, conforme relato do RACP3:

Eu achei muito bom, quer dizer, eu cheguei aqui, e tinha uma imaginação totalmente diferente do PET. Porque eu vim de uma cidade de Rondônia, e nessa cidade tinha PET, só que não era exatamente esse PET era um outro PET. Era diferente, [voltado] mais para a “molecada”¹⁹. Ai eu cheguei aqui falei: nossa PET, eu não vou querer fazer PET. Aí eu cheguei e a coordenadora explicou tudo, o que era o objetivo e tudo o que iria acontecer no curso. Então eu pensei: nossa vou querer fazer sim! Aí eu vim fazer, então foi aquela surpresa, sabe. Me encantou bastante o programa, tudo. Então eu acho que esse programa é assim... motivador! (RACP3).

A percepção de que o programa apresentou novas possibilidades para os jovens também foi relatado pelo RACP4:

Eu acho que é um programa muito bom. Ele abre caminhos para os adolescentes. Tem gente que fala que não, que é bobagem, mas eu vi que não é. Eu pude ver isso ao longo do curso e depois com os resultados que trouxeram. Então para mim foi muito bom assim como para todo mundo. É o que eu acho. Porque é a base, é dali que a gente tira o que pretende fazer mesmo, porque foi através do curso e das atividades que eu tive a certeza do que eu queria para o meu futuro (RACP4).

¹⁹ A entrevistada se refere ao PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, do Governo Federal, que trabalha com ações de proteção e prevenção ao trabalho infantil.

O interesse pelo mercado de trabalho foi o motivo inicial comum aos jovens para ingressarem no Programa. Quando perguntados sobre se o programa realmente trouxe informações sobre o mercado de trabalho, as respostas fornecidas permitiram avaliarmos que sim, que o Programa cumpriu o que foi prometido no início, pois todos se sentiram contemplados nestas “angústias” que não são raras entre os jovens:

Eu já me interessava, só não entendia direito como era esse mercado de trabalho. Hoje eu sei como me comportar e ter postura, tanto que foi assim que eu entrei na empresa como aprendiz²⁰ (RACP2).

As dúvidas relacionadas ao ambiente profissional também são comuns aos jovens, e foram esclarecidas nos encontros diários:

Abriu muita coisa para mim, porque eu tinha muitas dúvidas, e tudo foi esclarecido. Eu não sabia que não podia trabalhar com qualquer roupa, de blusa curta, de calça justa, e outras coisas como piercing e hoje eu sei o que eu posso e não posso fazer no trabalho. Achei muito importante para a gente ter postura [...] (RACP7).

Aspectos como despertar o interesse para outras formas de encarar o dia a dia também foram colocados pelo RACP7:

O interesse pelo mundo do trabalho foi despertado no PET, porque eu era de ficar dentro de casa, eu não gostava de sair pra não arrumar confusão com ninguém. Então eu não saía, ficava lá quieto, só ia e voltava para a escola. Mas depois do PET eu vi que não precisava ficar assim, eu podia estudar e me preparar para trabalhar, que é o que eu faço hoje²¹ (RACP7).

O que inicialmente parecia ser somente um curso focado na preparação para o trabalho, foi se constituindo num ambiente de aprendizagem em vários aspectos e não só o profissional. Os temas abordados oferecem oportunidade de

²⁰ O entrevistado RACP2 estava colocado como aprendiz em empresa do segmento de comércio e frequentando o Programa Aprendizagem Gestão e Negócios no Senac Campinas.

²¹ O entrevistado RACP7 estava colocado como aprendiz em empresa do segmento de comércio e frequentando o Programa Aprendizagem Gestão e Negócios no Senac Campinas.

reflexão sobre o comportamento individual e as relações interpessoais, o que ficou evidenciado nas respostas de alguns alunos. Como exemplo, trazemos a afirmação de RACP1:

Eu vim com interesse maior em começar a trabalhar, era só isso que eu queria. Não ficar naquela vida do jeito que eu era antigamente. Eu era estressada e nervosa. Se você falasse um “A” pra mim, eu já falava o abecedário inteiro pra você. O PET lhe ajuda a ter assim uma calma, uma paciência maior, que você vê que as coisas nem sempre são do seu jeito. Porque você tem uma equipe a sua volta pra te escutar (RACP1).

Outras respostas nos permitiram perceber o entendimento que os alunos tiveram sobre a rotina e as atividades que o Programa ofereceu:

O PET empurra você para o mercado de trabalho. Normalmente você nem está tão preparado para o mercado de trabalho, mas em si, quando você chega no PET começa a “pegar” a rotina, começa a fazer atividade externa, visitar empresas, e isso é muito bom. Eu era muito tímida antes do PET [...](RACP2).

Novas formas de aprender foram notadas pelos alunos que puderam experimentar atividades diferentes da rotina.

Gostei muito das dinâmicas, dos trabalhos em sala, sempre discutidos em equipe. É legal isso, das atividades externas, pesquisas em empresas de verdade, das pesquisas e projetos na comunidade, nossa que bom tudo isso. (RACP6)

Entendemos que as afirmações anteriormente trazidas demonstram que há um contentamento entre os alunos no que se refere a participar do Programa. Não encontramos, entre os respondentes, nenhum caso de aluno que estivesse descontente com a proposta.

Sobre formas diferenciadas de ensinar que fazem parte do Programa

Os entrevistados também comentaram sobre a metodologia, sobre as maneiras diferentes de ensinar, adotadas pelos educadores, chamados de docentes ou pelo próprio nome dos profissionais no momento das entrevistas.

O uso de dinâmicas e outras técnicas que consideram as experiências dos alunos, além do contato e da atenção a estes destinadas, foram aspectos valorizados pelos entrevistados:

As aulas eram diferentes. Não sei, acho que eram as dinâmicas. Eu nunca participei de uma dinâmica assim antes, conheci no PET (RACP2).

O jeito diferente dos educadores foi colocado pelos respondentes de forma comparativa, ou seja, faziam um paralelo com os professores que encontram na escola regular. Destacamos aqui que essa comparação não era o objetivo da entrevista. Mas observamos que, para falar das aulas diferenciadas do Programa, muitos se referiam ao modelo que conhecem na escola, no sentido de ilustrar que uma prática é diferente da outra, sem, contudo, demonstrar que uma é melhor que a outra. No nosso entendimento, apenas são diferentes por abordarem conteúdos diferentes, conforme relato do RACP5:

Os professores ensinam do mesmo jeito, mas o foco da conversa no PET é o trabalho. (RACP5)

Para alguns, a possibilidade de ter uma atenção especial representa um jeito diferente de ensinar. Tal aspecto encontramos nos relatos de RACP1 e RACP4.

O professor do PET ele te dá mais atenção, ele passa a ser como se fosse um amigo. O outro professor não, ele tem que dar atenção para uma sala inteira de 35 a 40 alunos, mas aqui é diferente. Lá na escola você acaba até ficando meio de canto assim. Aqui não, sempre tem uma atenção especial para todo mundo. Os docentes procuram ajudar todo mundo (RACP1).

No PET é totalmente diferente, porque na escola é mais relação professor e aluno, e acabou. Aqui não, porque aqui além de tudo. Se você está com algum problema os professores conseguem perceber e vêm e sentam, conversam com a gente. No PET você tem uma amizade, você tem um amigo além de um professor. Então eu vejo bastante diferença (RACP4).

O dinamismo e o formato das aulas que são realizadas durante um semestre aproximadamente, com encontros diários de segunda a sexta-feira em horário complementar ao da escola, são fatores observados como positivos pelos alunos.

As aulas ou encontros são planejados de forma a contribuir com o processo educacional autônomo dos participantes, sendo ampliadas as possibilidades de favorecimento ao protagonismo dos jovens, objetivando estabelecer uma relação de corresponsabilidade entre os alunos que passam a se perceber como responsáveis pelo seu desenvolvimento pessoal e profissional.

A metodologia era ótima, pois nos preparava para o mercado de trabalho, diferente da escola que tem que ensinar a ler e escrever (RACP5).

Complementando temos que:

A forma de ensinar é diferente, os docentes falam e mostram coisas como exemplos, do que é correto fazer e o que não é legal fazer, o jeito deles é bem diferente (RACP 7).

Os respondentes lembraram-se de momentos das aulas se referindo ao diálogo, às conversas e às “tarefas” que tinham que executar:

As aulas eram dinâmicas, era uma metodologia de diálogo com aluno, com palestras, debates e fóruns, e alguns deles organizados pelos próprios alunos (RACP8).

O rodízio de professores era muito interessante, pois tínhamos a oportunidade de conhecer docentes diferentes e aprender a conviver com cada tipo de pessoa, como se fosse o “chefe” que vamos encontrar no trabalho (RACP9).

Não observamos nas respostas dos entrevistados a expressão “aprender a aprender”, princípio no qual o Programa está alicerçado. No entanto, consideramos que o resultado do uso desta estratégia na metodologia diária favorece em grande parte o perfil do egresso do Programa que percebe nas ações dos educadores formas ou jeitos diferentes de ensinar que favorecem a relação educador e aluno, visando contribuir com o desenvolvimento de todos e de cada um dos alunos.

Sobre comportamentos, postura e outros aprendizados

Observamos nas falas dos entrevistados, a importância da família no incentivo à participação dos jovens. O apoio dos familiares no desenvolvimento dos jovens no dia a dia representa fator de grande importância e, até podemos dizer, de

sucesso, uma vez que o estímulo familiar contribui de forma significativa para a frequência dos alunos aos encontros diários. Além desse aspecto, questões comportamentais e de relacionamento dos jovens também são motivo de reflexão, como relato da RACP1:

Eu aprendi que não é só a sua opinião que conta. Em casa era muita briga entre eu, meu irmão, minha mãe e meu pai. E agora acalmou. Está bem mais tranqüilo. Minha mãe agradeceu muito o PET, ela “amou” (RACP1).

Os elogios dos familiares são importantes para os jovens que comentam sobre o apoio recebido e que, em alguns casos, foi o fator determinante para a permanência no Programa:

No inicio quando comecei, às vezes eu falava, ah, vou desistir porque é muito longe. Mas meus irmãos e meus pais sempre me apoiaram e quando terminou estava todo mundo na minha formatura e estava todo mundo feliz, por eu ter conseguido. Todo mundo achou que foi muito bom fazer este curso (RACP4).

Ah, eu nunca tinha feito nenhum curso, esse foi o primeiro. Quando eu recebi meu diploma, nossa eu fiquei muito feliz, porque eu nunca tinha recebido nenhum diploma. Minha mãe gostou muito da minha participação. Meu pai já morreu, mas até meu padrasto gostou muito, porque eu não desisti (RACP6).

Os familiares, geralmente as mães, mas não exclusivamente estas, podem participar do Programa, por meio dos Encontros de Pais realizados durante todo o Programa. Nestas reuniões os Pais e/ou responsáveis pelos jovens acompanham o desenvolvimento dos temas e conteúdos abordados com os alunos, além de terem a oportunidade de se relacionar com outros pais, conforme relato do RACP3:

A minha mãe gostou muito de eu ter participado e o meu pai também, acho que eles estão crescendo comigo. Eles me apoiaram muito. (RACP3)

E ainda:

O PET fez muita mudança na minha casa, minha mãe ficou muito orgulhosa de mim, hoje eu estou bem melhor (RACP5).

Observamos nas falas dos entrevistados comportamentos que vão desde o sentimento de orgulho, percebido por meio dos elogios recebidos, até mudanças no comportamento familiar, na relação com os pais, irmãos e familiares em geral.

Destacamos que os aspectos relatados pelos entrevistados são abordados e “trabalhados” por meio de atividades diversas durante todo o Programa, com o objetivo de despertar o interesse dos participantes por questões como diálogo, confiança, convivência, compreensão de si e do mundo. Tais ações favorecem a reflexão sobre sua identidade pessoal, social, profissional e política, bem como as competências que são percebidas como necessárias para sua inserção no mundo do trabalho.

Sobre sonhos e futuro

Sonhos, expectativas e planos de futuro, também fizeram parte da conversa com os respondentes. Neste sentido, as falas foram enfáticas, ou seja, quase todos já sabem o que querem ser e ter como profissão. As decisões sobre as carreiras que seguirão surgiram a partir de contato com a área, os interesses pessoais e as pesquisas realizadas durante o Programa:

Eu quero ser Técnica em Enfermagem porque eu gosto de ajudar as pessoas. Ah, porque na minha família assim, o meu tio é doente. Quem faz o exame dele no dedo, [exame] da diabete sou eu, eu que ajudo. Minha mãe tem problema no coração, tem diabete, pressão alta. Na minha família todos são assim, doentes. Minha tia tem problemas no coração. Então foi assim que eu fui me interessando em saber mais sobre esta formação. (RACP1).

Analisar o momento e agir no presente prospectando atingir os objetivos no futuro também faz parte do comportamento demonstrado pelos jovens, conforme relato do RACP2:

Então, é assim: eu estou na área de administração como aprendiz, mas é uma área que “meio” que eu não gosto muito, mas já é um incentivo para eu fazer algo que eu gosto que é a Veterinária. Então o “trabalho” como aprendiz me dá um salário e lá na frente vai me ajudar a pagar a faculdade (RACP2).

Perceber oportunidades de alcançar sonhos e realizar os próprios planos de vida foi outro aspecto apresentado na fala do RACP3:

[...] eu tenho uma enorme vontade de fazer Zoologia e aí eu cheguei e vi que no Senac tem o Meio Ambiente. E minha vontade cresceu bastante em relação a poder fazer parte dessa questão do meio ambiente e no futuro a Zoologia (RACP3).

A atitude empreendedora, comportamento estimulado durante o Programa, surge nas respostas como demonstração do entendimento do comportamento do mercado de trabalho, cada vez mais restrito, e como possibilidade de ter uma carreira profissional autônoma:

Eu quero fazer farmácia, porque além de trabalhar com as pessoas, eu vou poder descobrir novos remédios, mexer com fórmulas tudo o que eu já tinha vontade. Nos fomos fazer uma pesquisa do PET que era sobre profissões que foi onde eu me aprofundei. Aí eu escolhi fazer o técnico, mas eu pretendo ter meu próprio negócio, eu pretendo ter a minha farmácia, ainda assim tendo minha farmácia, eu quero mexer com medicamentos (RACP4).

Opção semelhante ocorreu com RACP7:

Eu quero ser professor de educação física, eu gosto muito de esportes. Então eu quero ser professor de esportes, e depois eu quero abrir uma empresa, uma loja de comércio de vender jogos de vídeo game, um comércio de vídeo game. (RACP7)

Em todas as respostas pudemos observar um elemento comum: a continuidade dos estudos. A formação em nível técnico seguido da formação em nível superior surgiu em algumas respostas.

As respostas demonstraram que os participantes da pesquisa são conscientes da necessidade de formação, de participação em cursos diversos para terem uma atuação profissional que atenda ao mercado e aos seus interesses e desejos. Isso é relatado por RACP6:

No futuro eu quero fazer curso de Designer automotivo. Eu gosto de desenhar, ainda não sei onde tem esse curso ou faculdade, mas é isso que eu quero fazer. Para chegar lá eu pretendo terminar o ensino médio e me preparar (RACP6).

Indecisões também fazem parte da vida dos entrevistados. Associar lazer e trabalho talvez seja uma opção, porém a responsabilidade com a família ainda prevalece:

Ainda não sei o que quero ter de profissão. Os meus planos de futuro são: ajudar meus pais, quem sabe abrir uma empresa aqui na cidade, empresa de esportes, eu gosto muito de jogar bola (RACP5).

Pudemos observar nas afirmações dos entrevistados que consideram importante prosseguir na sua formação regular, no tocante à carreira que querem seguir. De forma geral, manifestam preocupação com o futuro profissional, questão que foi evidenciada, na opinião dos respondentes, nas ações do Programa.

Sobre melhorias no Programa

Após a participação no Programa espera-se, ou deseja-se que o censo crítico e colaborativo dos jovens esteja mais acentuado, favorecendo a manifestação de opiniões e percepções que possam contribuir com melhorias ao Programa. Em função disto, a avaliação dos respondentes sobre o que consideram importante alterar no Programa, aspectos que entendem como necessário aperfeiçoar, serão apresentados a seguir. De forma resumida, a pergunta foi: O que você entende ser necessário alterar no Programa?

Obtivemos como respostas afirmações de ordem mais prática e de ordem mais comportamental. A seguir, alguns relatos:

Eu acho que deveria ter uma dedicação maior para a Feira de empreendedorismo. É como um incentivo para a inserção do jovem no mercado de trabalho (RACP9).

O respondente se refere à atividade da Feira de Empreendedorismo na qual todos participam com o objetivo de vivenciar práticas de empreendedorismo.

No final ocorre sempre um clima de tensão, então poderia ser mais dinâmico talvez, para quebrar este clima de tensão [...] (RACP8).

Acho que os próprios alunos precisam mudar a forma de convivência, pois existiam muitas “panelinhas” (RACP5).

Nestas afirmações observamos que conflitos de relações acontecem, e entendemos que, pelo período de duração do curso, aproximadamente seis meses, os relacionamentos mudam. Considerando as respostas dos jovens, entendemos que alguns comportamentos podem interferir no dia a dia do Programa.

Conforme comentado, o Programa Educação para o Trabalho acontece nas cidades de Campinas, Valinhos e Hortolândia. O Senac possui unidade instalada somente na cidade de Campinas, nas demais cidades o Programa é realizado em espaços das Prefeituras Municipais por meio de parceria entre as Instituições.

Desta forma, observamos que os alunos que participam do Programa em outras cidades têm pouco ou nenhum contato com a unidade do Senac Campinas.

Talvez fosse necessário haver palestras no Senac Campinas com a participação das turmas de outras cidades. (RACP6)

Para alguns alunos, ainda, aprender a utilizar os recursos tecnológicos são de grande importância. Bem por isso, a informática permeia todo o Programa, enquanto ferramenta de trabalho e instrumento facilitador das relações sociais em tempos de tecnologia, sem, contudo oferecer aprofundamento de técnicas no uso de softwares específicos. E isso é criticado por alguns alunos:

Acho que poderia ter mais aulas de informática e o básico de matemática financeira com cálculos de lucro, porcentagem, algo básico, mas importante (RACP3).

No geral, observamos que os respondentes demonstraram comportamento colaborativo nas colocações, aspecto importante no perfil profissional valorizado no mercado de trabalho.

Afinal houve mudanças na vida dos jovens?

Respostas como “o PET mudou minha vida, meu jeito de ver as coisas” (RACP5) foram recorrentes no momento de entrevistas.

Depois do curso eu comecei a acreditar mais em mim, saber que eu posso, que sou capaz, até me tornei mais comunicativa e também aprendi como se abre uma empresa (RACP4).

Para o RACP5, a resposta é simples: “Eu evolui”! E, da mesma forma, acrescenta RACP7:

O PET trouxe mudança na minha casa porque eu ficava em casa a toa, sem fazer nada. Eu aprendi que ficar dentro de casa à toa não é bom, é melhor fazer cursos que vão te ajudar no currículo. A minha mãe falou que agora eu fico mais fora de casa porque minha rotina é empresa como aprendiz de manhã, programa

aprendizagem à tarde e ensino médio à noite. Então não paro em casa, mas estou estudando e trabalhando (RACP7).

O Plano de curso do Programa Educação para o Trabalho-Novas Conexões (2010, vs2, fev/2011) indica há a necessidade de formar jovens protagonistas que provoquem mudanças em suas próprias vidas bem como no entorno ou comunidade em que vivem:

Mais do que antecipar-se aos fatos e adaptar-se as mudanças, a necessidade passa a ser por um jovem protagonista, capaz de provocar mudanças, pensar globalmente e agir localmente. Neste sentido, a participação social torna-se uma condição para provocar o desenvolvimento de um ser político e democrático. A visão do todo e um pensar sistemático passa a ter significado na medida em que suas atitudes empreendedoras venham impactar positivamente em suas relações e em suas vidas (SENAC, 2010, fev/2011, vs2, p.5).

O relato do RACP3 nos demonstra o grau de confiança que surge de toda a dedicação e esforço empreendidos pelos alunos:

Uma grande mudança é: ver a capacidade que eu tenho de poder enfrentar qualquer serviço que aparecer, em poder participar de qualquer processo (RACP3).

A avaliação pessoal de maturidade é destacada pelos respondentes RACP 8 e RACP9:

Puxa, mudou minha vida sim, eu amadureci mais e ampliei minha visão da vida, hoje eu vejo a correria e o esforço do dia a dia de todo mundo (RACP8).

Com certeza, o PET mudou minha vida. Eu cresci, aprendi muitas coisas novas e com o PET consegui um diferencial entre outros adolescentes (RACP9).

No momento em que realizamos as transcrições, pudemos refletir sobre os objetivos do Programa e sobre os resultados esperados e alcançados.

Avaliando o Plano de curso e as conversas realizadas, podemos concluir que estamos muito próximos do perfil desejável do egresso do Programa. Pudemos observar que o jovem se percebe como indivíduo, aprendeu a conviver e se relacionar, adquiriu confiança, consegue expressar seu ponto de vista, compreende as relações sociais e tecnológicas, identifica oportunidades dentro de uma postura

empreendedora e se posiciona de forma a favorecer sua inserção do mercado de trabalho.

Encontramos em Delors (1996, p.82) que: é necessário que a educação possibilite que as pessoas sejam capazes de “dominar seu próprio desenvolvimento.” É papel da educação fazer com que “cada um tome seu destino nas mãos e contribua para o progresso da sociedade em que vive” (Delors, 1996, p.82).

Apoiamos-nos em Delors (1996, p. 11) para apresentar tais considerações por entender que a educação em tempos atuais deve ser vista “não como um remédio milagroso”, mas como um dos caminhos que conduza ao desenvolvimento das pessoas e da sociedade.

O processo de aprendizagem do conhecimento nunca está acabado, e pode enriquecer-se com qualquer experiência. Neste sentido, liga-se cada vez mais à experiência do trabalho, à medida que este se torna menos rotineiro (DELORS, 1996, p.92).

Rios (2007, p.30) afirma que, numa definição mais abrangente, “educação é transmissão de cultura” e que “cultura pode ser definida, em primeira instância, como o mundo transformado pelos homens.” Deveríamos, a partir das considerações de Rios (2007), depreender que educação é a transmissão do mundo transformado pelos homens. Porém, nem tudo é lógico na educação. Ainda interpretando Rios (2007) de forma bastante simplista, entendemos que o processo educacional se dá a partir do momento em que algo, alguém ou o próprio mundo, se transformou.

Partindo desta reflexão, acreditamos que o processo educacional proporcionado pelo Programa ocorreu, na medida em que foi transmitido aos jovens todo um universo de possibilidades de mudanças, oportunidades e perspectivas de futuro, o que resultou em mudanças.

Buscamos também apoio nas considerações de Costa, Cascino e Saviani (2000) que nos alertam para a importância de desenvolvermos a educação para valores. Para os autores é preciso oferecer espaços para que os jovens “se experimentem e se encontrem” (Costa, Cascino e Saviani, 2000, p.18). Os autores lembram que formas alternativas como oficinas, gincanas, debates, jornais murais,

campanhas de preservação serviços comunitários e voluntários, além de outras iniciativas, devem compor o repertório de oportunidades educativas.

Portanto, em resposta ao enunciado deste item — afinal houve mudanças na vida dos jovens? — nossa resposta é sim! O Programa Educação para o Trabalho proporcionou mudanças significativas na vida dos jovens, a partir do que os respondentes afirmaram nas entrevistas e anteriormente trouxemos para esse trabalho.

Mudanças que vão desde as relações interpessoais até a ampliação da visão de mundo e adoção de nova postura, de comprometimento com o seu próprio desenvolvimento e com o desenvolvimento da sociedade onde está inserido.

Neste momento faz-se presente o princípio do “aprender a aprender” (Delors, 1996, p.101), entendendo que esse aprender combine a apropriação de uma cultura geral suficientemente vasta, com a possibilidade de “beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida”.

Numa outra perspectiva, nos apoiamos em Costa (2007, p. 47) que criou a “cultura da trabalhabilidade”. Tal cultura deve contemplar um conjunto de teorias e ações que favoreçam a preparação da juventude brasileira rumo à entrada no mundo do trabalho. Para o autor, esse conceito de trabalhabilidade abrange quatro caminhos que compreendem: a qualificação, a habilitação profissional, a empregabilidade e o empreendedorismo.

Neste sentido, nos aproximamos também de Costa (2007, p. 48) quando se refere sobre a necessidade de articulação entre educação e trabalho e os possíveis caminhos que orientam essa cultura.

Entendemos que o Programa Educação para o Trabalho cumpre e atinge seus objetivos na medida em que torna possível essa articulação e busca contribuir e estimular a cultura da trabalhabilidade.

3.2 Características do Educador que atua no Programa Educação para o Trabalho na visão dos próprios Educadores

Os profissionais entrevistados que atuam na área de Desenvolvimento Social do Senac Campinas, considerados aqui como parceiros da pesquisa, conforme já anunciado, estão representados da seguinte forma:

- Coordenadores – dois respondentes RCA e RCB
- Educadores/Docentes – quatro respondentes: RDPA, RDPB, RDPC E RDPD
- Educadores Egressos – dois respondentes: REPA e REPB

Neste momento da pesquisa, faremos a opção de nos referirmos aos oito profissionais entrevistados como “educadores”, independente do cargo e/ou função que ocupam. Esta opção está baseada no fato de todos atuarem como educadores da área de Desenvolvimento Social na qual está inserido o Programa Educação para o Trabalho objeto de estudo desta pesquisa.

Dito isto, é importante comentar sobre a realização das entrevistas, momento de grande satisfação para esta pesquisadora. Esclarecemos²²: os profissionais entrevistados que atuam diretamente no Programa Educação para o Trabalho e/ou na área de Desenvolvimento Social do Senac Campinas são considerados por esta pesquisadora como elementos de grande influência no público a ser atendido pela Instituição nos próximos anos. Atualmente, estes educadores trabalham por meio dos projetos e programas socioeducativos que atendem adolescentes e jovens de 12 a 24 anos. Em nossa opinião, este público representa a chamada “juventude popular urbana”, conforme encontrado em Costa (2007). Acreditamos que esta juventude represente grande parcela da população, que, num futuro próximo, poderá se formar em cursos de nível Técnico e outras modalidades de educação profissional no Senac SP. Esta crença está baseada nas observações cotidianas do público atendido na Unidade, bem como por entender que o Programa Senac de Gratuidade (PSG) visa contribuir com a formação desta parcela da população.

Para os educadores, o profissional que atua em programas ou projetos de caráter socioeducativo, a exemplo do Programa Educação para o Trabalho, apresenta características diferenciadas, ou particularidades que vão desde a

²² Destaque da autora que considera de extrema importância esclarecer que as entrevistas representaram momentos de grande encantamento com as falas dos entrevistados. À medida que as entrevistas se sucediam, brotava na pesquisadora um sentimento misto de alegria e orgulho pelos profissionais que ali se encontravam. As entrevistas são consideradas por esta autora como conversas de aprendizado. Assim como os próprios educadores no seu dia a dia conversam com seus alunos com o objetivo de orientar e despertar-lhes o sentido do trabalho e da vida, as conversas ou entrevistas tiveram significado semelhante que resultaram em renovação de aprendizados, arrematados por votos e desejos de que esta pesquisa contribua de alguma forma para a melhoria do trabalho coletivo.

“paixão pela educação” até o ser empreendedor e inovador. Por isso a identificação desta categoria está baseada nas percepções que os entrevistados trouxeram das suas experiências.

Os educadores têm diversas formações de faculdade, porém o coeficiente que poderia ser descrito como mais comum é a paixão pela educação (RCA).

Os educadores consideram como fundamentais características que demonstrem serem profissionais realmente preocupados com o desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos. Contudo, todos são unânimes em não demonstrarem um comportamento assistencialista, de “passar a mão na cabeça do aluno”, como disseram alguns. A preocupação em saber ouvir e considerar as realidades individuais são também aspectos fundamentais do perfil deste educador:

Eu acho que ele não pode, de maneira nenhuma, ter pena do aluno. Eu acho que “Ah, coitadinho” não convém. Então a primeira regra é mostrar para esse aluno que ele não é coitado, que ele é capaz, criar essa confiança entre o docente e o aluno, é... criar essa, esse (pausa).. não criar, mas ajudar o aluno a ter uma auto-estima para ele conseguir perceber que ele está nessa realidade social mas que ele pode mudar, e o Programa influencia para o aluno ser protagonista mesmo, ter esta atitude de modificar, de transformar a vida dele. Então, acho que o comportamento, a característica do professor, principalmente, é esta de não entrar nesse universo dele e sim tirá-lo desse universo, dessa situação de vulnerabilidade social em que ele vive (RDPA).

Para o RDPB as características se complementam umas às outras numa sucessão de atitudes que favoreçam o aprendizado:

A característica que eu vejo em primeiro lugar é a humildade. A maior parte dos profissionais da nossa equipe tem esse traço de humildade, de querer realmente fazer algo para transformar a vida do ser humano que esta ali na sala de aula como aluno. (...) Em segundo lugar é a atitude empreendedora, o inovar, o buscar algo novo, algo que realmente vá satisfazer a necessidade daquele aluno. E o profissionalismo, a postura, o corriqueiro de pontualidade, de ter uma linguagem apropriada, de se vestir adequadamente, isso também serve para ser modelo para que o aluno consiga mudar sua postura, para que ele realmente seja transformado, tudo isso significa que o conhecimento não vem apenas da leitura (RDPB).

Destacamos em Delors (1996, p. 152) que “a contribuição dos professores é decisiva para preparar os jovens, não só para encarar o futuro com confiança, mas para construí-lo eles mesmos de maneira determinada e responsável”.

Identificamos que os respondentes se colocam sob esta perspectiva, a de almejarem contribuir para que os jovens estejam realmente preparados para enfrentar e criar um futuro, algo novo, conforme relato do RDPC:

A primeira coisa é entender o contexto do qual ele vem. Se você não conseguir olhar pra realidade deles, se bem que a gente muitas vezes tem até uma realidade próxima ou às vezes muito pior. Então se você não conseguir olhar a realidade deles e enxergar de onde eles estão vindo, dificilmente você vai conseguir dar um norte para eles, algo concreto, baseado em fatos reais do dia a dia (...) se você vai trazer alguma informação, legal, mas como você passar essa informação, se você não o conhece, não sabe os valores, é necessário ter percepção (...) Então eu acho que essa percepção é necessária, acho que tem um misto de afeto e de pulso firme, senão você perde o aluno (...) (RDPC).

A comunicação é uma característica indispensável deste profissional, na visão dos educadores. Comunicar-se e favorecer o processo de comunicação entre os alunos é fator importante para os respondentes, bem como o cuidado com os preconceitos.

Conforme nos lembra Costa (2007, p. 30), é comum que profissionais que trabalham com jovens em situação de vulnerabilidade, identifiquem nestes jovens características como: baixos níveis de autoestima e de autoconfiança, concordância com a lei do mais forte/mais esperto, dificuldade em lidar com tarefas cotidianas e imediatismo. É importante lembrar, ainda na opinião do autor, que se quisermos realmente ter sucesso no trabalho com estes jovens, que passemos a vê-los por um outro lado, pelo lado do que eles são, do que eles são capazes e que eles trazem consigo, conforme encontramos no relato do RDPC:

Uma característica é que tem que ser um bom comunicador, tem que ter a famosa paciência pedagógica do Paulo Freire, mas, sobretudo, tem que tomar cuidado com os pré-conceitos, para não estigmatizar as pessoas antes de conhecê-las. (...) a gente olha aquele aluno que é mais bagunceiro ou aquela aluna que não participa ativamente das aulas e pensa: não vai ter nenhum futuro. Então, acho que a vida sobe e desce dá varias voltas e a

gente tem que incentivar e trabalhar justamente com isso. Se fosse para trabalhar com os melhores não faria muito sentido nosso trabalho. Então a gente tem que acreditar que eles são capazes, que eles podem (RDPD).

O conhecimento sobre o mundo do trabalho, expressão mais abrangente que mercado de trabalho também é característica marcante do perfil deste profissional na opinião dos educadores, conforme relato de REPA:

Tem que ter o conhecimento do mundo do trabalho, tem que ser um professor que respeite os alunos, respeite as características de cada um, sei que é difícil não existe classe homogênea, é complicado, mas enfim a classe vai mostrando suas características, e cada um tem sua individualidade e o professor tem que saber respeitar isso. (REPA)

Para Costa (2007, p. 39), o Brasil enfrenta e enfrentará por alguns anos o grande desafio de “desenvolver o potencial de milhões de jovens”. Esta tarefa deve ser feita agora, considerando a formação demandada pelo novo mundo do trabalho.

Costa (2007, p.39) considera que o trabalho representa para as pessoas, e neste caso em particular para os jovens a “fonte de riqueza material, emocional e espiritual” e entende que é desta forma que educadores devem encará-lo.

O mesmo autor complementa que “a educação – básica e profissional é a chave do desenvolvimento humano” (Costa, 2007, p.39). E aspectos relacionados à personalidade e à sociabilidade constituem fator de sucesso profissional dos jovens, superando inclusive aspectos como habilidade técnica.

Neste sentido, concordamos com Costa (2007) sobre o aumento do nível de exigência pelos jovens que mudam o foco dos postos de trabalho (unicamente) e passam a voltar o olhar para o mundo do trabalho. Por outro lado, encontramos um mundo do trabalho em permanente e profunda transformação, que busca profissionais, jovens ou não, com competências e habilidades que se destacam pela inovação, pelo empreendedorismo e pela postura ética.

Arboleda (1997, *apud* Costa, 2007, p. 49) criou os Códigos da Modernidade, um “conjunto de competências habilidades e capacidades imprescindíveis para um ser humano viver e trabalhar numa sociedade moderna”.

São sete os códigos da modernidade, segundo o autor:

Domínio da leitura e da escrita; capacidade de fazer cálculos e resolver problemas; capacidade de analisar, sintetizar e interpretar dados, fatos e situações, capacidade de compreender e atuar em seu entorno social, receber criticamente os meios de comunicação; capacidade para localizar, acessar e usar melhor a informação acumulada e capacidade de planejar, trabalhar e decidir em grupo. (ARBOLEDA, 1997, *apud* COSTA, 2007, p. 49-57).

Concordamos com Arboleda (1997 Id. Ibid, 2007) e identificamos nos relatos dos entrevistados questões que nos remetem a este pensamento, ou seja, a preocupação e ações que visam desenvolver nos jovens as competências elencadas no Código da Modernidade.

Sobre experiências e escolhas

Experiências profissionais, experiências de vida e escolhas profissionais que passam pelas escolhas pessoais fazem parte do relato dos educadores.

Para os entrevistados, a opção por atuar como educador da área de Desenvolvimento Social tem raízes na história de vida de cada um e representa, para alguns a possibilidade de transformação que ocorre no cotidiano.

Todos estão seguros com as escolhas realizadas e se comprometem com os resultados do trabalho coletivo conforme comenta

(...) quem escolhe trabalhar na área de educação e trabalha no que gosta e gosta do que faz, acho que tem essa vontade de ver o seu trabalho dando resultado, gerando frutos. Eu sinto que todos são comprometidos com isso. (REP B)

Para o respondente RCB fazer bem é o grande segredo da atuação profissional:

(...) primeiro é ter um objetivo, é gostar do que faz e fazer bem feito (...) É também ser empreendedor. (RCB)

Ainda para o mesmo respondente a história da carreira profissional contribuiu para suas escolhas:

Eu comecei dando oficina no PET substituindo você (a própria pesquisadora) na época da dupla docência. Eram aulas de atendimento ao cliente e eu gostei bastante, foi uma experiência

excelente. (...) Então eu fui ficando dando outras aulas e crescendo e me desenvolvendo (...). Na época que iniciei, não tinha um motivo especial, mas hoje eu tenho. Como eu dou aulas no Estado há 15 anos eu percebi uma grande diferença nos alunos de lá que freqüentavam o PET. A área de Desenvolvimento social é diferente. Então a gente acaba se envolvendo cada vez mais. Eu passei a levar o modelo daqui para lá, e percebi a diferença nos alunos (...) (RCB)

Para Cunha (1989, p. 159) os “bons professores reconhecem influencias significativas da família com relação a valores.” Ainda para (Cunha, 1989, p. 159) a ideia de “bom professor” pode variar para as pessoas, na medida em que o termo carrega em si a expressão de um valor.

Encontramos em Costa, Cascino e Saviani (2000, p.17) que “os valores colocam o homem diante de si mesmo, diante dos outros e diante do mundo, numa atitude de conhecimento, discernimento, avaliação e ação.”

E é nessa direção que o relato do RCA, em nossa análise, contempla a preocupação em ser um bom professor/educador:

(...) Desenvolvimento social é minha paixão. Eu sai de um trabalho mais técnico na área de informática que vinha da minha formação de nível técnico, porque eu decidi que eu não queria mais trabalhar só com computador. Eu queria trabalhar com pessoas, com gente. Então fui fazer psicologia. Cursar psicologia e trabalhar na área de desenvolvimento social foi o casamento perfeito para mim. Me relacionar com as pessoas, ver a transformação das pessoas por meio da educação é muito significativo (...) (RCA)

Cunha (1989) comenta que o comportamento dos considerados “bons professores” vem em grande parte da história de cada um, da relação com ex-professores que, de alguma forma, influenciaram de forma positiva nas atitudes e ações pedagógicas.

Podemos reconhecer no relato do respondente RDPA aspectos relacionados a essas influências:

É uma relação que vem desde quando eu tinha 12 anos, eu frequentava projetos sociais, eu era atendida pelos projetos e cresci dentro deles. Minha vida foi assim e deu certo. Trabalhei como estagiária, fui monitora, estagiária na faculdade. Então eu me formei para trabalhar na área social. E o Programa Educação para o Trabalho trouxe evolução na minha carreira porque o

contato da teoria com a prática me ajudou muito. Esta prática sempre ajuda o docente a ter uma visão mais ampla do mundo até (...). (RDPA)

Costa, Cascino e Saviani (2000, p.17), afirmam que “o verdadeiro educador não pode contentar-se em ser apenas um conteudista, um transmissor de conhecimento. Ele deve exercer uma influência positiva sobre os educandos.”

Relatos dos respondentes RDPB e REPB nos trazem estas reflexões:

Eu me encontrei nessa área. Comecei muito jovem, dando aula no EJA²³ e depois no PET (...). Muito do conteúdo apliquei na minha vida pessoal e profissional e eu creio que tem sido uma trajetória de sucesso, tem sido de eterna aprendizagem (...) as aulas são dadas de maneiras diferentes não da para dar a mesma aula que você ministrou numa turma anterior e da mesma forma ministrar na turma atual. Sempre tem algo novo para acrescentar, sempre tem experiências novas (...) (RDPB)

Ainda para Costa, Cascino e Saviani (2000, p.17), o processo educativo é uma consequência da posição que o educador assume e quanto mais cheia de significados quanto melhor.

Na faculdade meu foco era fazer educação especial. Acho que é uma área da educação que me identifico muito e porque acho que existe uma dificuldade maior em educação para eles. Fiz estágio na APAE e queria seguir na área.(...) Voltei para Campinas trabalhei na prefeitura por tempo determinado. Estava procurando um curso e procurei no site do Senac, aí pensei, porque não ver o que tem de trabalho lá? E me inscrevi. (...) nunca imaginei em trabalhar no SENAC, era uma coisa meio distante, eu tinha estudado aqui, feito o PET. Da primeira vez que me inscrevi, não deu certo, mas fiquei muito feliz com a oportunidade poder participar, de voltar para onde de certa forma eu comecei. Foi o PET, os professores que me mostrarem esta carreira para mim, eu não imaginava que eu podia. Então tentei de novo, aí passei. Consegui voltar quase 10 anos depois, agora como educadora. Iniciei no Senac em 2009 como MEP. Então, para mim, trabalhar aqui é muito bom, eu me sinto realizada. (REPB)

Freire (1996, p. 76) recomenda que dentre os diversos saberes necessários e indispensáveis à prática educativa, um deles é o de que “ensinar exige a convicção de que a mudança é possível.”

²³ EJA – Educação de Jovens e Adultos

O respondente REPA nos traz parte da sua história que apresenta possibilidades e mudanças:

Quando fiz o programa PET eu aprendi outras possibilidades (...) abriu um leque de oportunidades na minha cabeça. Eu descobri que posso ir muito além do que eu imaginava que eu poderia ou do que eu fosse capaz..... Eu aprendi que eu podia me planejar e fazer faculdade. Mas na época pensei: como vou fazer faculdade se minha família não tem condições? Consegui um emprego de balconista depois que eu sai do PET. Trabalhava como balconista (...) Fiquei um ano trabalhando e pagando o cursinho para prestar o vestibular. E passei, fiz Pedagogia na Federal de São Carlos. Conclui a faculdade, voltei para Campinas e consegui emprego na área administrativa, não era exatamente o que eu queria. Fiquei desempregada. Pensei: vou tentar na área de docência. Mandeí currículo para tudo quanto é escola, e então surgiu a vaga no Senac. Foi incrível! Voltou um filminho na minha cabeça, quando eu estava no PET, eu olhava aquele prédio e achava tão bonito, via professores lá na frente e falava “nossa, que bonito”, mas não imaginava em voltar como professora. (...) REPA

Para Rios (2007, p. 69) o “educador competente terá de ser exigente”, referindo-se à ideia de que alguns aspectos se fazem necessários quando fala de exigência. A autora nos lembra que algumas situações exigem dos educadores certas posturas que estes não devem se negar a assumir. Neste contexto, Rios (2007) esclarece que o verdadeiro educador, ou o “educador exigente” não deve se contentar com pouco, e nem tampouco deve procurar o mais fácil. É preciso, na opinião da autora, que o educador tenha a “formação de um intelectual atuante no processo de transformação de um sistema autoritário e repressivo, o rigor será uma exigência para sua prática” (Rios, 2007, p.69). A autora encontra na “pedagogia gramsciana da exigência” apoio à sua referência.

Segundo Rios (2007) o educador exerce sua atividade pedagógica no sentido de contribuir na construção e transformação da sociedade. Para tanto se faz necessário que este educador seja e exerça sua competência, que, para a autora significa “saber fazer bem” (Rios, 2007, p. 46). Este “saber fazer bem” para a autora está baseado em dois saberes: técnico e político, nos quais deve ser incluída a dimensão ética. A síntese de todos estes elementos na configuração do

educador nos remete, segundo a autora, ao “intelectual orgânico²⁴” de Gramsci (GRAMSCI, 1978 *apud* Rios, 2007, p.60). Este educador, para Rios (2007), contribui, através de um ensinamento comprometido, para as transformações necessárias da sociedade.

Para o respondente RDPD o comprometimento com o processo de mudanças surge das experiências em movimentos sociais:

Eu devo muito do que eu sou hoje à atividade com grupos sociais que eram vinculados a igreja, ao grupo de jovens (...) eu participava das comunidades de base que são fortes enquanto movimentos sociais e tiveram papel importante na ditadura militar. Esses movimentos discutem a religião para além da contemplação (...) sempre trabalhei com este intuito. No mundo existem grandes injustiças e a gente precisa trabalhar para que as pessoas assumam a responsabilidade sobre o mundo em que vivem e transformem este mundo, acreditando que a transformação é possível. (...) a experiência anterior de movimento social e no movimento estudantil me ajudaram bastante para que a gente pudesse alçar vôos mais altos. Foi o que tentei com a graduação e tento fazer todos os dias, e depois de estudar bastante, entendi que a revolução se faz no cotidiano. (RDPD)

Em Delors (1996), encontramos que é necessário que a educação no século XXI dedique atenção especial aos educadores. No Relatório (Delors, 1996, p.26) reconhece-se que é exigido demais deste profissional que muitas vezes tem que “remediar” falhas de outras instituições também responsáveis pela educação dos jovens. É fato que os educadores enfrentam um cenário muitas vezes não tão favorável, na medida em que encontram jovens cada vez mais informados pela facilidade de acesso às informações, porém com pouco conhecimento. Para Delors (1996), os educadores devem buscar formas alternativas de enfrentar estes desafios, se pretendem realmente se fazer ouvir, e transmitir aos jovens o gosto de aprender e, acima de tudo, fazer-se perceber que o conhecimento exige empenho, dedicação e rigor.

O professor deve estabelecer uma nova relação com quem está aprendendo, passar do papel de “solista” ao de “acompanhante”, tornando-se não mais alguém que transmite conhecimentos, mas

²⁴ Para Gramsci, interpretado por Joll (1977) “os intelectuais orgânicos são aqueles intelectuais tradicionais que compreenderam o curso da História e os projetados pela própria classe revolucionária para atuar como seus líderes.” (JOLL, 1977, p. 72)

aquele que ajuda os seus alunos a encontrar, organizar e gerir o saber, guiando mas não modelando os espíritos, e demonstrando grande firmeza quanto aos valores fundamentais que devem orientar toda a vida. (DELORS, 1996, p.155)

Concordamos com Delors (1996) e observamos nos educadores entrevistados anseios por inovação e excelência no trabalho que realizam diariamente. Estes anseios são traduzidos pelas escolhas apresentadas e pela busca por novas formas de ensinar que favoreçam o diálogo, a relação com o aluno e o desenvolvimento social deste aluno em sua totalidade.

Sobre formação, valores e postura

Para Castanho (2001, p.162) ser professor “é aceitar a aventura, os riscos, os desafios” desta profissão. A autora comenta que o “professor é um artesão numa prática pessoal, integrando as várias contribuições das várias disciplinas, capaz de auto-observação, auto-avaliação e auto-regulação” (Castanho, 2001, p.162). Encontramos em Cavaco (1995, *apud* Castanho, 2001, p.162) que ser professor é:

Perseguir “grandes metas”, distinguindo-as dos objetivos realizáveis em curto prazo; manter um certo grau de liberdade; analisar a experiência própria e reconhecer o valor dos erros e dos acertos; escutar e reconhecer a razão dos outros; repensar a sua vida e reviver cada dia”.

Com estas introduções dos autores, consideramos oportuno comentar sobre as respostas dos respondentes que trazem nas suas falas crenças e valores pessoais:

O PET foi o projeto que me transformou. Junto com a transformação do aluno eu me transformava também. Aquilo que a gente cobrava do aluno a gente passa a cobrar da gente: postura, comportamento, planejamento, planejamento do futuro, o que você quer fazer lá na frente (...) então ao mesmo tempo em que a gente põe o aluno para refletir, a gente reflete junto.
(RCA)

De acordo com Costa, Cascino e Saviani (2000, p.16) “os valores não são conhecimentos apenas cognitivos. Eles transcendem a cognição. Os valores não apenas existem, eles valem. Devem ser vividos, experimentados.”

Diante dos autores, avaliamos que as experiências constituem elementos importantes para os valores praticados ao longo da vida, conforme comenta o respondente RDPB:

Eu trabalhei em projetos de recuperação, e aulas de substituição, mas como eu tive como primeiro contato no Senac quando fui para a escola de ensino formal eu achei muito diferente, muito distante daquilo que realmente um adolescente necessita. Creio que o conteúdo do PET poderia ser agregado, se fosse somado ao que eles aprendem no ensino formal seria muito mais proveitoso, ou até produtivo para a educação do Brasil (...)
(RDPB)

Os autores Costa, Cascino e Saviani (2000) ainda afirmam que os valores que cada um tem, determinarão as suas atitudes. Então, dentro do ambiente educacional é importante que o educador crie oportunidades educativas que permitam aos alunos identificar quais os valores estão sendo trabalhados. Desta forma, ele incorporará esses valores na sua própria vida.

Para o respondente REPB a preocupação com o outro representa fator importante no seu trabalho:

Eu sempre estudei em escola pública então quando você está terminando o ensino médio, vem a pergunta: você vai fazer o que? Vai procurar trabalho numa padaria ou algo assim? (...) Eu arrumei a sandália dele e ele virou e me disse “tia você é um anjo!” Aquilo me marcou. Então acho que isso foi o que dividiu a minha vida realmente. Trabalhar com pessoas, ter esse envolvimento., ajudar as pessoas. Eram crianças pequenininhas, mas foi uma coisa que me deu o contato com uma profissão que eu nunca tinha pensado em ter e anos depois foi para onde voltei. Então falo para mim que o PET, foi muito importante na minha vida. Não é demagogia nem puxa-saquismo, mas foi o que me abriu os olhos. Acho que não sei o que seria de mim hoje, mas acho que teria essa vidinha mesmo. Teria um emprego no bairro, não que não seja ruim. Acho que todas as profissões têm sua importância e dignidade, mas acho que eu nunca iria fazer a faculdade (...) (REPB)

Os comentários dos respondentes demonstram serem eles profissionais que, com base nas próprias experiências, construíram seus valores e sua formação profissional com respeito ao outro e preocupados com o outro.

Sobre atualização profissional

A preocupação com a formação e com a atualização constante faz parte das preocupações e interesses de todos os respondentes.

Todos atribuem aos cursos, repasses e ao próprio PDE (Programa de Desenvolvimento Educacional) parte do sucesso do seu trabalho, conforme comenta RCA:

Para cada produto que a gente trabalha PET, Aprendizagem e outros, a gente participa de repasses. Estes cursos ou repasses contribuem com as discussões, com as reflexões entre os profissionais, porque todas as pessoas que vão para essa capacitação ou elas já trabalham ou elas vão trabalhar no curso, ou no produto oferecido. Então a gente discute a vivência dessas pessoas e troca experiências, tudo isto é bastante positivo. (RCA)

Delors (1996) defende ser necessário dar ao professor a possibilidade, o acesso, à “educação permanente”, como forma de contribuir com as reformas urgentes e necessárias na educação. Porém Delors (1996, p. 25) recomenda um “maior compromisso dos professores com os meios sociais mais desfavorecidos e marginalizados, onde podem contribuir para a melhor inserção dos jovens e adolescentes na sociedade.” É o que encontramos na afirmação que segue.

Fiz o PDE, todos os módulos, os repasses e agora estou fazendo outra Especialização. Estou sempre lendo, sempre me aprofundando, estudando sobre a área. A gente tem estar sempre se atualizando. (...) Todos os cursos me ajudaram sim, e a vivência também é fundamental, porque na teoria os cursos ensinam preparam, a gente se atualiza, mas nada como a vivência, a experiência em sala, o contato com o aluno (RCB).

A inovação se faz presente nas preocupações do respondente RDPB. Esta inovação é recomendada por Delors (1996) como inovação intelectual:

Eu participei dos repasses específicos. O primeiro inclusive eu me lembro dele até hoje, as coisas que foram tratadas, as pessoas que conheci, marcou muito, eu tenho contato com as pessoas até hoje. Eles são importantes porque existe a troca de experiências, de outros docentes de outras unidades, esses treinamentos realmente auxiliam. Participei do PDE, de oito módulos e inclusive de avaliação. E o de recreação, que ajuda e traz um olhar diferente, uma inovação no trabalho em sala de aula (RDPB).

Amparados em Delors (1996), entendemos que os professores tanto afetam quanto

são também afetados pela necessidade de atualização de conhecimentos e competências. A sua vida profissional deve organizar-se de modo que tenham oportunidade, ou antes, se sintam obrigados a aperfeiçoar a sua arte, e beneficiar-se de experiências vividas em diversos níveis da vida econômica social e cultural (DELORS, 1996, p.159).

Para o respondente RDPD, faz-se necessário esta atualização:

Participei do repasse do PET, participei das Rodas de Prosa que também agregam valor. Fiz outros treinamentos. Agente socioambiental, Agente desenvolvimento local, além das reuniões que no próprio grupo a gente está discutindo, como exemplo a de projetos com o José²⁵ que me ajudou bastante, agregou valor, porque dentro do PET e Aprendizagem a gente trabalha por projetos. Eles têm os planos, a própria feira que eles fazem, eu acho que a ideia é esta trabalhar o que está sendo discutido na teoria e depois na prática, não separando estes dois conceitos que são tão importantes. Ainda não tive oportunidade de fazer o PDE, mas tenho muito interesse. (RDPD)

O relato do respondente REPA complementa esta percepção:

Fiz repasses do PET, do Agente de Desenvolvimento Local, o PDE módulos iniciais. Esses repasses e cursos ajudam bastante, a questão do diálogo, do protagonismo social, o como trabalhar isso dentro da sala de aula, me ajudou muito. (REPA)

Para o respondente REPB o compartilhamento de experiências e práticas agrega e traz novas ideias:

²⁵ Nome fictício do professor que ministrou a Oficina de Projetos

Fiz repasses do PET e das capacitações. Fiz esse ano PDE de projetos, agente sócio ambiental e gestor de cooperativa, ate tive varias idéias para colocar em pratica. É muito legal, você vai vendo outras coisas. Vai abrindo nossa cabeça para pensar em outras coisas para aplicar aqui. A gente vai tendo varias idéias com eles: então vocês não acham que a gente pode implantar a coleta do óleo de cozinha? Enfim, tudo ajuda bastante. (REPB)

Conforme anunciamos no capítulo 1 desta pesquisa, em nossa análise, o Programa Educação para o Trabalho aproxima-se da categoria da Educação Social. Desta forma, encontramos em Romans (2003), que o profissional que atua nesta classe da educação reúne um grupo de competências, que na opinião do autor, podem ser reunidas em “conhecimentos, capacidades ou aptidões e atitudes.” (Romans, 2003, p.125). O autor entende que o educador deve: saber (conhecimento), saber fazer (aptidões) e saber se relacionar – saber ser e saber estar (atitudes + habilidade sociais).

Observamos nas conversas com os educadores uma proximidade com a teoria de Romans (2003), representada na Figura 01:

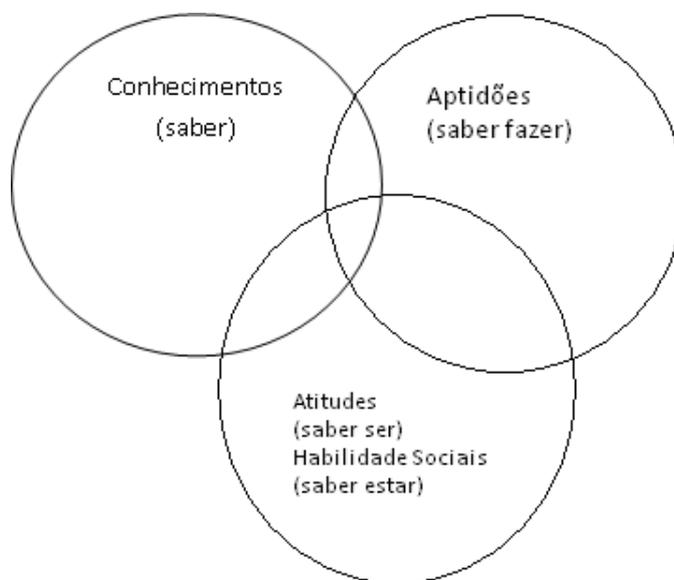


Figura 01: Dimensões da educação social. Fonte: ROMANS, 2003, p. 129.

Aspectos como sentimento de pertença, ações empreendedoras e inovadoras, respeito com todas as pessoas com que se relaciona, incluindo alunos,

valorização das histórias de cada um e gostar do que faz, são algumas das características do perfil do educador traçado pelos próprios educadores entrevistados. Alguns se referiam às suas próprias características, outros identificavam aspectos dos colegas de profissão, sempre no sentido de ressaltar aqueles importantes para a realização do trabalho que escolheram.

Para Petrus (1993, *apud* Romans, 2003, p. 128) o educador social concentra características desejáveis num profissional do âmbito social, das quais destacamos:

- i. Tenha um caráter otimista, dinâmico e aberto à colaboração e trabalho em equipe;
- ii. Desenvolva sua atividade com criatividade, a fim de encontrar saídas para muitas situações diferentes e imprevisíveis;
- iii. Tenha capacidade de se comunicar com todos os públicos (alunos, colegas e instituições) de maneira profissional, baseando a relação na colaboração e respeito mútuo;
- iv. Seja capaz de analisar as causas e conseqüências dos problemas
- v. Tenha sensibilidade para não se escandalizar diante de situações diversas;
- vi. Tenha controle da sua emotividade;
- vii. Possua grau suficiente de maturidade para enfrentar situações e incidentes
- viii. Seja consciente do seu nível de estresse
- ix. Tenha sob controle as conseqüências que para ele comporte a problemática social, levando em conta as limitações existentes;
- x. Seja capaz de refletir e de melhorar sua prática profissional. (PETRUS, 1993 *apud* ROMANS, 2003, p.128)

Para Romans (2003), as características elencadas retratam o perfil de um profissional no âmbito socioeducacional, profissional este que reflete e tem consciência das suas ações de intervenção.

Observamos nas falas dos entrevistados características que se aproximam das descritas por Petrus (1993 *apud* Romans, 2003). Todos elegeram aspectos que demonstram ser este profissional, um educador comprometido com a causa em que atua de forma profissional. E ainda na opinião dos educadores, este perfil favorece a relação professor e aluno, podendo contribuir para o aprendizado.

Finalizando, concordamos com Costa (2007) sobre a importância de apostar no potencial dos jovens e confiar nos valores que regem o trabalho dos educadores: “a crença na força transformadora da educação” (Costa, 2007, p. 31).

3.3 A visão dos Educadores sobre suas contribuições para mudanças na vida dos jovens que participam do Programa Educação para o Trabalho

Os docentes entrevistados foram unânimes em afirmar que nutrem grandes expectativas com relação ao futuro dos alunos. No geral, todos esperam que sua atuação profissional enquanto educador contribua para que esse aluno realmente tenha um “despertar” para uma mudança de postura e conseqüentemente de vida.

(...) uma das bases do Programa Educação para o Trabalho é formar um cidadão, que ele seja ecológico, que ele consiga ser empreendedor da própria vida. Então eu acho que isso são bases que a gente tem que sempre pensar quando entra em sala de aula (RDPA).

Nas entrevistas realizadas, foi possível verificar que os educadores mantêm elevado grau de responsabilidade e comprometimento no que tange ao seu papel como modelo e referência de sucesso na vida dos jovens. Neste sentido, podemos inferir que estes profissionais se percebem como professores marcantes. Aqui nos remetemos a Castanho (2001), que nos traz que o professor marcante “amplia os horizontes próprios e dos alunos, faz-se seguro e incute segurança, busca a verdade a despeito de todas as dificuldades e contingências” (Castanho, 2001, p.162).

A partir destas percepções iniciais, analisamos as respostas à luz das considerações de Castanho (2001), Freire (1996), Delors (1996) e Rios (2007) que abordam a ação educativa enquanto intervenção no mundo.

Consideramos que os educadores entrevistados se posicionam como “educadores brilhantes” na medida em que se comprometem com o futuro dos seus

alunos, oportunizando informações que lhes permitam construir um futuro melhor para si e para os outros, considerando sempre ganhos coletivos.

Sobre família, modelos e mudanças

Da mesma forma que a família representa elemento importante na participação e permanência dos alunos no Programa, identificamos que em alguns casos, representam também elementos que contribuem com as escolhas profissionais.

(...) meu pai era bem rígido. Para ele terminar o ensino médio já estava bom. Depois do PET eu consegui abrir a cabeça dele e ele aceitou. Foi ele que me ajudou a ir prestar o vestibular (...) Ele foi à minha formatura muito feliz. Quando eu passei [na faculdade pública] foi aquela alegria, saiu contando para todo mundo. É que meu pai foi tirado da escola na 4ª. série. Minha avó achava que o mundo ia acabar, então não precisava mais estudar. Era a influência da religião e da própria família fechada, rígida. (...) Hoje minha família tem orgulho de mim. Meus dois irmãos mais velhos voltaram a estudar depois que eu fui para a faculdade. (...) Por ter sido a primeira da minha família a fazer faculdade, acho que influenciei no aspecto positivo. Antigamente as mulheres na minha família eram donas de casa, ninguém trabalhava, e eu mudei isso (REPB).

Para o respondente REPA a família representa um apoio com o qual pode contar caso necessite, e concorda com o modelo de educador que teve no Programa na época em que foi aluno:

As mudanças aconteceram especificamente na minha vida, porque em casa eu nunca tive um estímulo, algo do tipo: “filha depois que você se formar na escola você vai para a faculdade”. Nunca tive este estímulo ou apoio da família, então eu sempre fui por mim mesma. Sempre olhando os caminhos: “ah, então eu acho que é por aqui”. É lógico que sempre comentava com a família: “estou pensando em fazer isso ou aquilo”. E eles me apoiavam, mas não tinha um direcionamento, até por falta de escolaridade mesmo, eles não estudaram. Eu acho que até deveria ser um sonho deles, mas eles nunca compartilharam isto comigo (REPA).

E complementa com os modelos que teve e com a busca em ser referência para seus alunos:

Na época que eu fiz o PET a professora era psicóloga, e eu queria ser psicóloga. (...) Nossa, não tinha parado para pensar que ela era modelo para mim. Eu a admirava. E acredito que somos modelo. Vejo isso pela minha própria experiência. (...) Hoje eu busco seguir isto. A gente vê alunos que não tem muita referência. E a gente precisa ser exemplo para eles. O papel do professor nesta área é fundamental, e é totalmente profissional. Não misturamos o pessoal, enfim é bastante importante no amadurecimento dos alunos, eles verem que outra postura [diferente do que eles conhecem] é possível (REPA).

De forma geral, os respondentes consideram que representam uma figura de influência da vida dos jovens. Chamados de modelo, de exemplo, de referência, observamos que todos têm consciência deste papel que ocupam, e, em função disto, demonstram grande preocupação e um elevado censo de responsabilidade por fazer jus a este reconhecimento. É comum nas falas dos educadores o cuidado com a postura, as condutas e práticas que não permitam dissociar o discurso da ação.

Eu mesma segui um modelo, o professor do PET acabou me influenciando. Lógico que não foi só ele, mas também tudo que eu passei e as experiências que tive me trouxeram para área da educação. Trabalhar com pessoas (...). Eu falo para eles [alunos] que eu fiz o PET. Eles dizem, então se a professora fez, eu quero fazer também. Acho que eles me vêem como modelo, o que traz também uma responsabilidade enorme. Porque se você é modelo, você realmente tem que agir como tal. Eu não falo somente aqui e faço diferente fora daqui. Eu estava falando da compostagem na sala com eles [alunos] e contei que tenho canteiro de rosas em casa e realmente uso essa técnica. Combinei que vou tirar fotos para eles verem. Acho que quando o aluno é respeitado, você o escuta de verdade de certa forma você está sendo modelo, referência para ele (REPB).

Complementamos nossa análise com Rios (2007), que nos fala sobre as competências do educador. Para a autora competência significa “saber fazer bem” (Rios, 2007, p. 46) e esta competência está permeada pelas dimensões técnica, política e ética. Ainda para Rios (2007), estas dimensões não podem ser apenas

referências conceituais, pois considera importante encontrá-las “na prática, na vida real” (Rios, 2007, p. 67).

Tais práticas são encontradas nas afirmações (que representam as práticas pedagógicas) dos educadores entrevistados.

O respondente RDPA faz considerações sobre outros agentes que influenciam na vida dos jovens, além dos próprios educadores:

O educador é modelo sim, mas não vejo só ele como exemplo. Eu acho que o aluno tem que perceber a sociedade em que vive, a realidade dele, a casa, a família. Eu vejo que ele tem vários tipos de exemplos, do pai, da mãe, do professor da escola formal, do professor do PET. Então, todos esses exemplos ele tem que ter noção de que cada um deles vai contribuir de alguma forma, positiva ou negativa (RDPA).

Complementando este pensamento, o respondente RDPC considera que os educadores são modelo e por isso devem refletir sobre a influência que exercem:

Sem dúvida, a gente é modelo, mas não em tudo. Eu acho que algumas coisas eles vão seguir realmente do seu jeito, principalmente, se eles te admirarem, vão até copiar. Por isso a gente tem que ter cuidado. Tem que cuidar mesmo, tem que se perguntar: como estou me apresentando e agindo? Para que ele copie (se for copiar) o melhor possível (RDPC).

Apoiados em Cunha (1989, p. 161), indicamos que professores/educadores que vivenciaram práticas sociais chamadas mais ativas, ou mesmo a militância social, como exemplo: participação em movimento estudantil, movimento profissional, religioso, partido político e sindical, demonstram ter maior facilidade de relacionar questões da educação com o contexto social do país. Tais profissionais demonstram um entendimento maior da influência de aspectos políticos e sociais globais no cenário da educação:

Acho que isso [ser modelo] pode acontecer, mas mais do que isso é a própria missão da educação que é dar aquele significado. Acho que na sociedade em que vivemos nesse mundo pós-moderno, essa sociedade líquida, o grande problema é que não temos identidade. A maioria da agitação que a gente identifica nos alunos desta faixa etária tem outras questões que eu enxergo como falta de identidade. Algo como: poxa quem eu sou e o que eu quero de verdade na minha vida? Se a gente não tem objetivo de vida, a gente não sabe qual caminho escolher.

Muitas vezes o que eu vejo é que eles não querem nada mesmo. Não só os nossos alunos, mas pensando num público maior eu vejo que falta essa identidade, falta essa perspectiva de futuro. Acredito que o nosso trabalho transforma pelo exemplo do professor também, mas mais que isso dá uma perspectiva. E aí ele percebe: opa eu posso chegar em algum lugar, eu preciso trabalhar bastante, eu preciso estudar, eu preciso me dedicar. E o sucesso é a união da oportunidade com alguém bem preparado. Ao contrário do que a gente fala o mundo está cheio de oportunidades, basta a gente se preparar, se capacitar para elas, eu digo sempre isso para os alunos (RDPD).

Cunha (1989, p. 162) comenta que observou em sua pesquisa sobre “bons professores” que “há um esforço de coerência entre o que ele faz e o que ele pensa”. Observamos esta preocupação nas respostas de todos os docentes, conforme relato de RCA:

Da mesma forma que a família é o modelo para a criança no seu desenvolvimento, é aquilo que torna o jovem ou adulto, ou seja, aquilo que ele é. É a família que ele teve, independente da estrutura ou constituição familiar. O educador é a mesma coisa. Ele é o espelho, por isso eu falei no começo da entrevista, eu acabei refletindo mais sobre o que eu queria para o meu futuro, para o meu dia a dia observando mais o meu próprio comportamento. Eu via que os meus alunos estavam indo para o mesmo caminho que eu, então eles acreditavam naquilo que eu falava. Então pensei como posso falar uma coisa e agir de um jeito diferente. Acho que isso não combina com educação. Como você vai discutir cidadania assim, se o profissional/educador não tem uma atitude cidadã. Prece aquele ditado popular: faça o que eu falo e não o que eu faço. Enfim, acho que isso não condiz com a prática do educador (RCA).

Freire (1996, p. 76) alerta que “ensinar exige a convicção de que a mudança é possível.” Neste sentido, os educadores apresentam a compreensão de que ocupam um lugar privilegiado, o de contribuir e perceber mudanças na vida dos jovens, porém, estas mudanças podem ocorrer em momentos e espaços diferentes. O relato do respondente RDPD retrata este entendimento:

A transformação da vida de um jovem é muito complexa e está permeada de diversos fatores. No entanto, acredito que todas as interações do meio social afetam o desenvolvimento das pessoas e, portanto, o curso com certeza gera algumas transformações, mas estas variam de pessoa para pessoa. (...) A

expectativa primordial é que eles saiam transformados. Se mudar alguma coisa, se for só o bom-dia que ele aprendeu a falar para a mãe ou para o pai já é um primeiro passo. Em última instância a gente sempre tem (como diria Paulo Freire) o lado político. (RDPD).

Para Costa, Cascino e Saviani (2000, p. 18) “o ser humano é um ser de relações: ele existe como pessoa, torna-se pessoa, à medida que se relaciona consigo mesmo, com os outros, com a natureza e com a dimensão transcendente da vida”. Os autores observam que diariamente somos chamados para “encontros, para a convivência humana” que possibilitam “identificar, incorporar e viver valores humanos” (Costa, Cascino e Saviani, 2000, p. 18).

Neste sentido, identificamos nos educadores a percepção de que a sua atuação e o próprio Programa podem favorecer as relações interpessoais e sociais, conforme relato de RDPC:

O Programa Educação para o Trabalho tem em sua estrutura toda uma lógica baseada no processo de aprendizagem como construção e significação do conhecimento. A sala de aula é cenário de partilhamento e construção que favorece ao jovem o estabelecimento de um vínculo afetivo com o conhecimento e com o grupo ao qual passou a pertencer. O jovem experimenta o empoderamento que todo esse processo favorece e cada qual em seu nível de apropriação, aprende e apreende, sendo assim, sua percepção de mundo e de potencialidades se modifica e amplia, e ele por isso, com certeza se transforma. (RDPC)

Questões práticas, relacionadas ao dia a dia, também fazem parte das reflexões dos educadores. A preocupação de que o programa não seja caracterizado como o “salvador da vida dos jovens” está presente nas falas dos respondentes que buscam nas suas ações contribuir para o desenvolvimento de cidadãos mais críticos e inventivos, porém conscientes do lugar que ocupam e do mundo como um todo. Provocar e instigar o pensamento criativo, sem porém tirar os pés do chão (os próprios e os dos alunos) é tarefa importante para o RCB:

Nosso objetivo não é só o jovem sair preparado para o mercado [de trabalho] e começar a trabalhar. Não. Ele tem sim que sair preparado, mas ele deve saber “permanecer no mercado”. (...) por isso a importância de desenvolver qualidades neste aluno. O saber se posicionar de forma crítica é fundamental. Conhecer o mundo, conhecer a realidade que ele vai enfrentar após o programa, é muito importante. Porque hoje o mercado de trabalho é exigente e o jovem precisa ter esse “chão” (RCB).

A partir do exposto, consideramos que os educadores avaliam suas práticas pedagógicas de forma bastante reflexiva, todos demonstram ter consciência do espaço que ocupam e do quanto suas ações e comportamentos podem refletir de forma positiva na vida e nas relações dos jovens. Porém, concordam que não são os únicos a exercer influências e que isto é positivo, na medida em que os jovens, agora mais críticos e de certa forma preparados, passam a fazer suas escolhas com base nos aprendizados adquiridos não só no Programa, mas em todos os ambientes que frequenta.

Em nossa análise as reflexões dos respondentes se aproximam de Rios (2007, p. 71) no sentido de que “a atuação do educador não é o único fator que contribui, ou pode contribuir para a melhoria da educação”.

Para Delors (1996, p. 157) o trabalho do professor não consiste apenas em “transmitir informações ou conhecimentos”. O trabalho do educador é colocar as informações na forma de “problemas a serem resolvidos”, com o objetivo de favorecer a interpretação dos alunos e a correlação com questões mais abrangentes que envolvem o problema apresentado, procurando a busca de soluções criativas.

Quem não recorda ainda aquele professor que levava a refletir, que incutia a vontade de trabalhar as questões um pouco mais profundamente? Quem, ao tomar decisões importantes no decurso da sua vida, não foi influenciado, ao menos em parte, pelo que aprendeu com determinado professor? (DELORS, 1996, p. 156)

Sobre o que poderia ser diferente

O posicionamento crítico dos educadores surge nas respostas sobre o que poderia ser alterado no Programa. Neste momento, os respondentes foram convidados a pensar o que poderia ter sido melhor? Ou até em alterações para o Programa.

Percebemos nas respostas dos educadores preocupações com aspectos de melhoria para o aluno, sem, contudo, representar uma crítica apenas, sem alguma contextualização.

Para os educadores REPA, RDPA e RCA a retirada da Estação de Vivência²⁶ representa um aspecto delicado do Programa, pois essa atividade contribuía em grande parte para a aproximação entre jovem e empresa.

As falas demonstram esta preocupação, ao mesmo tempo em que consideram que a estrutura do programa é favorável ao processo de aprendizagem diferenciado proposto e realizado por todos:

Acredito que poderia ter havido um cuidado maior com a antiga "estação de vivência" que foi excluída. Ela era muito importante no desenvolvimento profissional dos jovens. Talvez uma supervisão e um apoio maior fossem necessários para que isso ocorresse. REPA

Pensar em acrescentar outras atividades práticas faz parte do relato do RDPA:

Acredito que um ponto muito importante no PET é a prática, que, aliás, ficou bastante comprometida com a retirada da Estação de Vivências. A prática é onde os alunos conseguem assimilar os conteúdos passados por meio da teoria. Nas atividades práticas conseguem executar tarefas importantes que envolvem comprometimento, responsabilidade, trabalho em equipe, além das habilidades específicas para o trabalho. Estas atividades práticas são executadas em todos os instrumentais do programa, mas ainda considero pouco. Eu alteraria e acrescentaria mais atividades práticas. RDPA

Já para RCA as atualizações foram importantes, porém seriam mais eficazes se a vivência fosse mantida:

Penso que rever os aspectos vivenciais do programa, incluindo atividades que possibilitem aos jovens se conectar com a realidade do mundo do trabalho seria muito enriquecedor para o desenvolvimento dos alunos. Em versões anteriores o Programa oferecia a chamada "Estação de Vivências", mas por reformulações e adequações a legislação trabalhista, o momento foi retirado do curso. Embora a substituição da Estação de Vivência tenha ocorrido por outro componente vivencial e prático, acredito que ainda não se atingiu o esperado para a prática necessária no Programa. Entendo que colocar o aluno numa empresa na vivência, na prática real seria fechar com chave de ouro tudo o que falamos e trabalhamos com o jovem durante meses. Eu diria que seria excelente se mantivesse essa

²⁶ Estação de Vivência – momento no qual o aluno tinha a oportunidade de “vivenciar” práticas profissionais em empresas reais. O aluno experimentava por 30 horas a rotina de trabalho dentro de empresas parceiras do Programa. Esta etapa do Programa foi excluída na atualização de 2008, por questões de adequação à legislação trabalhista.

atualização junto com a estação de vivência. Não foi uma mudança sem contexto, eu acredito que tem essa preocupação em formar esse jovem para ser um transformador social, mas acho que não podemos perder o foco, que para fazer isso, o “cara” precisa comer, precisa trabalhar, para ele pagar uma faculdade ele precisa trabalhar. E a vivência proporcionava esse contato direto entre jovem e empresa. (RCA)

Questões tidas como comportamentais preocupam alguns educadores, que acreditam que certas adequações de conteúdo contribuam para que o Programa atinja seus objetivos. Tal aspecto podemos encontrar na resposta de RDPC:

Considero o PET bastante alinhado com as necessidades do mercado, ou seja, prepara bem o jovem para as exigências que encontrará nesse mercado de trabalho, mas acho que poderia ser pensado em trabalhar-se talvez mais profunda ou exaustivamente, a questão da identidade e da auto-estima, uma vez que o jovem que vem até nós, chega muito desacreditado de si mesmo e de suas capacidades. (RDPC)

Avaliações sobre a operacionalização do Programa também são aspectos comentados pelos educadores, sendo que para RDPC a articulação do calendário entre os próprios educadores favorece o aprendizado por parte dos alunos, principalmente no que tange à realização dos projetos previstos no programa:

Eu acredito que com o calendário discutido entre os pares e maior articulação dos instrumentais, poderia ser melhor aproveitadas as atividades externas. Da mesma forma os projetos realizados (Fórum Social e Profissional; Plano de Ação Social) seriam fixados e compreendidos de forma mais efetiva pelos alunos em seu aspecto formativo. RDPC

Observamos que todas as afirmações foram “recheadas” por contextos e reflexões. Em nossa análise, não houve respostas ou considerações sem a preocupação de esclarecer o posicionamento individual ou suas opiniões particulares, sem que fosse levado em consideração o coletivo, entendendo como coletivo o ambiente macro do programa. Primeiramente as considerações levaram em conta melhorias que favorecem o aprendizado dos alunos, visto como elemento central da ação do programa. De forma complementar, as reflexões levam em consideração todos os envolvidos, quais sejam, os demais educadores, seus pares,

os coordenadores, parceiros do programa e toda estrutura organizacional do Senac.

Na sequência, quando instigados a comentar sobre expectativas com relação aos alunos e às suas próprias vidas, observamos que todos acreditam no potencial dos jovens e, da mesma forma, creem que seu próprio potencial e empenho contribuirão para resultados positivos em suas vidas.

Sobre expectativas e futuro

Acreditar que é possível contribuir por meio das ações educativas cotidianas para a formação, transformação ou mudanças nas vidas dos jovens é consenso entre os educadores.

Quando perguntados sobre quais expectativas que trazem com relação aos alunos, todos são unânimes em comentar sobre o sucesso que desejam que ocorra na vida de todos.

Encontramos em Freire (1996, p. 141) que “ensinar exige querer bem aos educandos”. Entendemos que este querer bem não passa pelo comportamento da bondade ou do assistencialismo do professor, mas se refere ao ato de desejar que os alunos cresçam e se desenvolvam por suas próprias atitudes, e que estas tenham como base comportamentos éticos que, num dado momento, tiveram como orientadores tais professores/educadores.

Buscamos nos apoiar também em Trocmé-Fabre (2004, p. 60) no sentido de assim refletir: “o educador, o formador e os diferentes atores da situação de formação, não podem mais fazer economia quanto ao seu próprio percurso”. Da mesma forma que para a autora, não podemos negar que existem fatores vitais necessários ao bom funcionamento da aprendizagem, destacando-se a “afetividade, como o verdadeiro motor de um sistema vivo” (Trocmé-Fabre, 2004, p. 60).

Este sentimento de afetividade e satisfação é comum nas respostas dos educadores quando a pergunta é o aluno. Ao inquirirmos sobre expectativas com relação às próprias vidas, no geral há um sentimento de positivismo para a continuidade no trabalho que desempenham atualmente. Para alguns educadores,

a pergunta foi importante para pararem para refletir e pensarem no que realmente desejam e almejam.

Iniciamos tais considerações com a percepção das mudanças que, na opinião do REPB, favorecem o crescimento pessoal dos alunos. Complementando com o interesse pessoal do respondente em continuar estudando na área, assim indica:

A cada semestre posso verificar com clareza a transformação pela qual os nossos alunos passam. Suas dúvidas, incertezas, inseguranças e ansiedades, e poder mediar situações que buscam transformar esses adolescentes e sua forma de perceber e interagir com o mundo. Ao final, percebemos o quanto esses adolescentes cresceram como seres humanos e futuros profissionais, aptos para buscarem aquilo que quiserem de suas vidas. (...) Eu gosto de trabalhar na área da educação, então esse ano vou fazer uma pós em Pedagogia Social porque estou na área e gosto dela. Meu filho está com 3 anos, então mestrado não daria para fazer agora, pois é algo que toma o nosso tempo, mas a especialização já vou começar (REDB).

Para o respondente RCA os sonhos são importantes, mas deseja que os alunos trabalhem e se empenhem em realizá-los. Ainda para este educador, novos desafios são importantes na medida em que favorecem mudanças de postura e conseqüentemente de transformação pessoal:

Eu espero que eles [alunos] realmente absorvam aquilo que a gente está colocando, trabalhando com eles. Espero que eles consigam se tornar autônomos no desenvolvimento deles, algo que a gente trabalha no PET: autonomia. Espero que consigam se sentir capazes de conquistar tudo aquilo que realmente planejaram, tudo aquilo que eles quiserem ter, e não somente ficar com o sonho. O sonho é importante, mas não pode ficar no "sonho". Ah, meu sonho é ganhar na loteria, não é só isso, mesmo se ele sonha em ganhar na loteria ele terá que jogar se não, não tem como ganhar. Então espero que ele realmente faça, que tenha atitude. (...) Com relação à minha vida, isto é mais complicado. Acho que é conseguir dar sempre o meu melhor. Creio que a partir do momento que eu transformo o ambiente onde estou, eu me transformo também. Então se eu tiver novos desafios, vou me transformar mais e vou dar aquilo que eu tenho de bom neste outro desafio (RCA).

A afetividade que comenta Trocmé-Fabre (2004) é aspecto relevante na percepção do educador RDPD que crê que o movimento constante e o dinamismo

da atividade de educador sejam molas propulsoras para o seu próprio desenvolvimento e realização pessoal:

A gente quer o sucesso deles. A gente tem uma afetividade grande por eles e quer todo mundo trabalhando. Então se é o programa educação para o trabalho, a gente quer que eles consigam trabalho. Quem sabe uma vaga na aprendizagem, assim eles continuam conosco, para que eles estejam aqui, pelo menos, em termos, felizes por ter conseguido o sucesso do trabalho, Mas além desta última instância qualquer mudança já vale. (...) Acredito que a gente tem que estar sempre em movimento, até por isso acho me adaptei bem ao Senac. Aqui existe essa possibilidade de fazer várias coisas, você pode trabalhar em Valinhos, em Campinas, em Hortolândia, no PET, na Aprendizagem, no Sem limites, então esse dinamismo é importante. (...) A expectativa é me manter sempre ativo e enfrentar novos desafios para que eu consiga estar sempre motivado e estando motivado eu acho que a possibilidade de transformar vidas por meio da educação é maior. E continuar dando aulas porque acredito que serei feliz fazendo as outras pessoas felizes (RDPD).

Delors (1996, p. 44) considera que uma das tarefas essenciais da educação do futuro é “preparar cada indivíduo para se compreender a si mesmo e ao outro, através de um melhor conhecimento do mundo”. O autor sinaliza que para compreendermos de fato a “crescente complexidade dos fenômenos mundiais”, faz-se necessário “adquirir um conjunto de conhecimentos, aprender a relativizar os fatos e revelar sentido crítico perante o fluxo de informações” (DELORS, 1996, p. 47). É neste ponto que a educação se revela, facilitando o entendimento verdadeiro dos fatos, muitas vezes distorcidos pelos meios de comunicação num mundo em ebulição permanente. Ainda para o autor, a compreensão deste mundo se dá “a partir da compreensão das relações que ligam o ser humano ao seu meio ambiente” (DELORS, 1996, p. 47).

A compreensão do mundo pelos alunos é o anseio do educador RDPA que busca na formação constante dentro da área educacional a oportunidade de fazer sempre melhor:

Minha expectativa maior é que ele [aluno] consiga ter essa visão da realidade da sociedade em que vive. Que consiga transformar a realidade dele, a realidade social, e consiga frutos, sucesso, um bom emprego, ir para a faculdade, e estabelecer metas para a vida dele. Eu acredito que uma das nossas funções é essa: de ajudá-lo a construir uma visão do futuro. (...) Estou fazendo

Mestrado e depois quero fazer o Doutorado. Eu realmente quero me aprofundar na área de educação. Já verifiquei na Universidade um projeto que me interessa. É uma pesquisa sobre as entidades não formais, parece muito interessante, então vou tentar (RDPA).

O desejo de que os alunos se transformem em agentes multiplicadores do conhecimento adquirido é a expectativa do educador RDPB que resume este comportamento como “cidadão consciente”. Para este educador continuar contribuindo com transformações na sociedade é seu plano de futuro.

Eu desejo que eles [alunos] se tornem cidadãos conscientes. Que aquilo que ele aprende em sala de aula, consiga aplicar na sua vida pessoal. E acima de tudo seja um agente multiplicador daquele conhecimento. Resumindo, espero que ele seja cidadão consciente, independente da área em que for atuar. Que tenha essa preocupação social, podendo multiplicar as informações. (...) Eu pretendo continuar atuando na minha sociedade de forma a melhorar, a transformar. Nós não podemos mudar o mundo, mas eu creio que a minha parte estou fazendo. E eu tenho essa feliz oportunidade de poder fazer isso sendo remunerada. É muito bom fazer o que a gente gosta. Eu pretendo continuar nesta área (RDPB).

Para o educador REPA que viu sua vida transformada pelas oportunidades que teve e pelas escolhas que fez em sua vida, o desejo é o de que os alunos atinjam este mesmo nível de mudanças.

Eu desejo que eles [alunos] consigam mudar de condição pessoal, social enfim, que eles tenham sucesso e consigam concluir seus estudos, fazer uma faculdade, consigam um bom emprego, que é isso que eles vêm buscar aqui. (...) Eu lembro até hoje, que tinha uma atividade [no PET] da linha do tempo que a gente imaginava como estaria dez anos depois. Eu fiz e coloquei que queria ter feito muita coisa pessoal e profissional. Mas eu não imaginava que teria feito faculdade depois do PET, que estaria trabalhando em educação e no Senac, puxa que mudança! Lembro que eu tinha um sonho de morar sozinha, mas ainda não consegui. Tudo bem, porque as outras expectativas que eu tinha com 17 anos, estou conseguindo realizar (...) Eu pretendo fazer uma pós-graduação para me aprofundar na área social, gosto bastante da área de artes, então quero fazer uma ponte entre essas duas coisas e evoluir dentro do Senac. Enfim, se não no SENAC em outro lugar também, mas atuando como docente desta área específica: social (REPA).

Para o educador RCB o anseio maior é que os alunos se coloquem no mercado de trabalho e busquem oportunidades de crescimento, aliado a isso o desenvolvimento pessoal do educador faz parte dos seus planos:

Minhas expectativas com os alunos é encontrá-los trabalhando num comercio, em uma empresa, numa faculdade, enfim dando encaminhamento na vida. Fico feliz quando eles vêm me contar que estão trabalhando, fazendo faculdade. Desejo que continuem buscando crescer. (...) Quanto a mim, quero continuar me desenvolvendo, melhorando meu trabalho nessa área que parece que já está no sangue. Acho que a pós [em Pedagogia Social] vai me ajudar a melhorar (RCB).

O comportamento e a postura profissional trabalhados durante todo o Programa devem fazer parte do perfil profissional dos alunos a partir do programa, conforme relato do RDPC:

Desejo, espero realmente que eles [alunos] saiam do PET sabendo se portar em qualquer situação pública que eles tenham que enfrentar. (...) Espero que todos tenham uma carreira, que consigam estudar fazer o que quiserem. Tenham segurança e acreditem neles. Porque se eles não conseguirem acreditar neles, ninguém vai acreditar, eu falo isso o tempo todo. (...) Expectativas para minha vida? Dá para fazer essa pergunta daqui há um mês? [risos] Ah, espero conseguir continuar dando aula aqui no Senac, porque eu gosto muito de tudo isso (RDPC).

Concluindo nossas análises no que se refere às falas dos educadores sobre aspectos de contribuição para mudanças nas vidas dos jovens, recorreremos novamente à Costa (2007) para explorarmos um pouco mais sobre a cultura da trabalhabilidade, conceito ainda em construção conforme comenta o autor. Para Costa (2007):

a cultura da trabalhabilidade não prepara a pessoa apenas para desempenhar-se em determinado posto, ramo de trabalho ou segmento da atividade empreendedora, mas para atuar no mundo do trabalho em toda sua inteireza e complexidade (COSTA, 2007, p. 60).

Em nossas análises entendemos que os educadores que atuam no Programa Educação para o Trabalho, na área de Desenvolvimento Social do Senac Campinas, mantêm estreito relacionamento com essa cultura, na medida em

buscam desenvolver nos alunos todo um arsenal de competências que contribuam para este fim, qual seja, preparar jovens brasileiros para assumirem a direção das próprias vidas.

Ainda para Costa (2007, p. 61) é esta cultura que nos permite “apreender a trajetória, a situação atual e as perspectivas do mundo do trabalho em cada etapa de sua evolução histórica”. Desta forma, para o autor, esse tipo de formação necessita de “habilidades metacognitivas, como o aprender a aprender (autodidatismo), ensinar o ensinar (didatismo) e conhecer o conhecer (construção do conhecimento novo)” (Costa, 2007, p. 61).

Em nossa opinião, educadores que se aliem a esta cultura devem apresentar características diferenciadas e inquietações que os motivem a realizar um trabalho que vise à realização dos indivíduos, conforme nos lembra Rios (2007). Para a autora, a visão “mais correta” de educador e de educação é a de “mediador e de ação mediadora” (Rios, 2007, p. 70).

Aspectos apresentados nas conversas com os educadores nos permitiram identificar elementos de mediação e de ações mediadoras, que em nossa análise favorecem a relação educador e educando.

Consideramos oportuno finalizar esta categoria de análise com os comentários do educador RCA que sintetiza em palavras, sentimentos e até emoções demonstradas pelos educadores ao longo das entrevistas.

O que leva o educador a participar desse movimento é a esperança que temos na transformação das pessoas, fazendo-as refletir sobre um mundo melhor, inclusivo e socialmente responsável por tudo que fazemos. Penso que a forma como os educadores fazem isso é primeiramente “cavando” um espaço na vida desse jovem, dando significado às vivências dos adolescentes e mostrando que isso é importante sim, mesmo que o jovem discorde. Quando esse elo se fecha, temos uma relação de empatia entre educador e educando que permitirá todo o processo de crescimento e amadurecimento desse jovem em relação a sua vida e ao mundo (RCA).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES — COMPREENSÕES POSSÍVEIS

Iniciamos esta etapa da pesquisa tecendo comentários sobre a escolha do título: algumas considerações.

Optamos por esta expressão visto que apresentaremos na sequência alguns comentários, algumas reflexões, algumas explicações e explanações, porém sabemos que não podemos, nem tampouco conseguiremos esgotá-las, uma vez que a cada leitura, identificamos novas e diferentes compreensões.

Assim, nosso objetivo aqui é nos atermos ao que nos propomos, mas já sabendo que muitas vezes a proposta inicial nos leva a percursos tão diferentes dos previstos, que encontramos ao final (final do caminho escolhido) um novo ponto de partida para novas análises.

Apresentada esta introdução, traremos algumas considerações sobre três aspectos que consideramos importantes para responderem aos nossos questionamentos e anseios iniciais. Num primeiro momento, pretendíamos identificar as contribuições do educador que visassem promover mudanças, colocadas aqui como formação e/ou transformações na vida dos jovens que participam do Programa Educação para o Trabalho, realizado pelo Senac Campinas.

Como problema central da nossa pesquisa, pretendíamos responder à pergunta: Pode a Educação Social, no caso o Programa Educação para o Trabalho, configurar-se em ambiente complementar ao ensino escolar, contribuindo com o desenvolvimento pessoal e profissional de jovens com interesse pelo mercado de trabalho?

E por fim, pretendíamos oferecer aos educadores oportunidades de reflexão sobre suas práticas e ações que contribuíssem com mudanças nas vidas dos jovens em diferentes contextos sociais.

Iniciamos nossas considerações sobre as contribuições dos educadores para a formação e transformação da vida dos jovens que participam do Programa Educação para o Trabalho. Para tanto, traçamos um cenário que contemplou a Educação Social enquanto categoria da educação, da qual, para nós, o Programa se aproxima.

Entendemos que esta aproximação se faz necessária na medida em que elementos da Pedagogia Social, que representa a ciência desta modalidade de educação, podem contribuir com as práticas pedagógicas e ações educativas capazes de favorecer e proporcionar transformação social, como é o caso do Programa Educação para o Trabalho.

As descobertas e os estudos que ocorreram durante a realização da pesquisa, sobre os temas Pedagogia Social enquanto teoria e Educação Social enquanto práticas nos ajudaram a compreender este modelo e formato de educação, a chamada Educação Social, modelo não tão novo, porém dinâmico e ainda em construção, principalmente no Brasil. Observamos que diversos outros países se encontram numa posição mais avançada com relação a esta modalidade de educação. E acreditamos que num futuro próximo o Brasil se aliará aos países que já adotam esta prática, a exemplo do Uruguai, de profissionalização e regulamentação destes profissionais chamados de “educadores sociais”.

Concordamos com Silva (2009) quando apresenta toda uma estrutura diferenciada de formação e prática profissional do Pedagogo Social e/ou Educador Social, que visa atender a uma demanda cada vez mais urgente em nossa sociedade.

Nossa intenção com esta filiação do Programa à Educação Social não é a de negar a educação formal, ou mesmo a educação profissional da qual a instituição Senac é uma das representantes nacionais.

Antes, entendemos que os objetivos, temas e conteúdos previstos no Programa visam preparar o jovem enquanto cidadão e não somente como um reprodutor de técnicas de trabalho. Aliado a isto, avaliamos que o público ao qual se destina o Programa, jovens entre 14 a 21 anos, oriundos das camadas populares, os chamados por Costa (2007) de “juventude popular urbana”, representam em grande parte, público-alvo dos programas e/ou projetos de Educação Social.

Com relação ao item idade, temos duas considerações a apresentar no que tange à faixa etária escolhida ou atendida pelo Programa. Em primeira análise, encontramos uma divergência entre os documentos Plano de Curso do Programa Educação para o Trabalho - Novas Conexões -publicado em maio/2010, atualizado em fevereiro/2011, versão2, o Guia de orientação a técnicos do programa (julho/2008) e o Caderno de Orientação do Trabalho docente (julho/2008, p. 11).

Identificamos que tanto o Guia de orientações quanto o Caderno de trabalho do docente apresentam como pré-requisitos a faixa etária de 15 a 21 anos. Já o Plano de Curso apresenta como pré-requisito a idade entre 14 e 21 anos.

Avaliamos que esta divergência se deva à falta de atualização dos documentos, o que pode ser alterado rapidamente. Porém outro aspecto merece nossa avaliação.

Como apresentamos no capítulo 2, identificamos que a maior parte dos jovens que frequenta o Programa encontra-se com idades entre 15 e 16 anos, sendo que o grupo com 15 anos representa 34% dos participantes. Também não identificamos nenhum jovem com 14 anos, aspecto que merece nossa atenção.

Avaliamos que o interesse maior dos jovens pelo Programa está concentrado na população de jovens a partir de 15 anos de idade, sendo esta a idade inicial para caracterização da população jovem no Brasil pelo IBGE²⁷ nas pesquisas e dados censitários.

Encontramos também em Costa (2007) que grande parte dos projetos para a juventude popular urbana devem se concentrar nos 34 milhões de pessoas com idades entre 15 e 24 anos.

Desta forma, em nossa análise e na constatação de que jovens com 14 anos dificilmente ou raramente têm interesse por programas com este foco, avaliamos que a faixa etária ideal do programa está concentrada nos jovens entre 15 e 21 anos.

Em nossa análise, esta pequena adequação de idade inicial (de 14 para 15 anos), que pelo que constatamos já havia sido pensada anteriormente, conforme o Guia de orientação e Caderno de orientação do Programa, pode contribuir para a otimização do resultado deste trabalho, visto que a entrada inicial seja considerada a partir dos 15 anos e, no limite, dos 21 anos. Entendemos que jovens com 14 anos mereçam especial atenção também, porém acreditamos que por meio de outros programas e/ou projetos socioeducativos.

Esta observação com relação à idade inicial de entrada no Programa formou-se no decorrer da pesquisa, na medida em que as etapas se sucediam e os resultados eram avaliados.

²⁷ O IBGE considera como jovem a população entre 15 a 24 anos de idade.

Ainda com relação à nossa inquietação inicial sobre as contribuições do educador que atua no Programa Educação para o Trabalho, consideramos as entrevistas e relatos dos educadores como momentos de grande relevância para a pesquisa e para a pesquisadora.

As entrevistas representaram momentos de encantamento pelos alunos e profissionais entrevistados. A disponibilidade em participar, a firmeza e segurança nas respostas, demonstraram um trabalho de qualidade realizado pelos educadores, bem como o comprometimento destes educadores com o trabalho que realizam.

Os caminhos para chegarmos à resposta a nossa questão — afinal houve mudanças nas vidas dos jovens? — foram muitos e diversos. Analisamos e tabulamos dados, ouvimos entrevistas, conversamos, analisamos tais conversas, criamos categorias, alteramos categorias, identificamos aspectos comuns nas falas e algumas vezes não conseguíamos encontrar os pontos comuns. Resumidamente tivemos um percurso de idas e voltas ao texto, às entrevistas e aos autores.

Por fim, entre tantos questionamentos pudemos ouvir de todos — jovens e educadores — que houve mudanças na vida de todos.

Afinal, lembrando Trocmé-Fabre (2004, p. 16) “o aprender é um processo de transformação”. Todos aprendemos e nos transformamos juntos.

Logo, entendemos que quando se dá o processo de aprendizagem, que pode ser visto como uma via de mão dupla, consideramos que a transformação se fez por todos os envolvidos. Nenhum dos atores da aprendizagem saiu da mesma forma como entrou, ou seja, algo mudou, algo se transformou, ou ainda, alguém mudou e alguém se transformou.

Dito desta forma parece até certo ponto bastante simplista; porém, para chegarmos a esta consideração, percorremos todas as etapas da pesquisa científica e nos cercamos de todos os elementos e instrumentos científicos válidos para tal fim.

Note-se que não utilizamos a palavra “conclusão” na frase acima, visto que entendemos que não é nosso papel concluir, mas apenas considerar e refletir sobre as descobertas. E é isso que fizemos. Complementamos estas considerações com dois comentários dos respondentes Educadores Egressos do Programa REPA e REPB que participaram da pesquisa como egressos e como educadores. Esta participação especial, por assim dizer, permitiu conhecer ações empreendidas em

momentos passados do Programa, que contribuíram ou favoreceram mudanças significativas nas vidas dos jovens.

Ao final das entrevistas, foi perguntado aos educadores se tinham interesse em complementar algo, ou acrescentar algum comentário. Destacamos o comentário do educador REPA:

Eu só queria destacar mesmo a importância que o PET tem para a vida do jovem. Para mim, foi um divisor de águas, talvez se eu não tivesse feito, eu estivesse hoje como vendedora de alguma loja, ou outro trabalho mais simples (REPA).

Para o educador REPB o comentário foi: “eu represento o resultado do trabalho de vocês, então vocês trabalham bem!” (REPB).

Outro aspecto que merece nossa atenção é a questão que sugerimos sobre a possibilidade de que a Educação Social possa se configurar em ambiente complementar à educação escolar.

Após análises e observações, consideramos que este seja o grande caminho, senão o único para a educação do futuro, conforme nos orienta Delors (1996):

E chegamos, assim, a uma das maiores dificuldades de qualquer reforma: as políticas a adotar em relação aos jovens e adolescentes que terminam o ensino primário. Políticas que cubram o período que decorre até à entrada na vida profissional ou no ensino superior (DELORS, 1996, p. 23).

E complementa:

Uma preocupação ainda maior da Comissão em valorizar todos os talentos, de modo a diminuir o insucesso escolar, e evitar a muitos adolescentes o sentimento de exclusão e de ausência de futuro (DELORS, 1996, p. 23).

A preocupação com esta parcela da população não é de hoje e se faz urgente, não só no Brasil. As orientações contidas no Relatório Delors (1996) são para que esforços em diversos níveis e esferas sejam empreendidos, visto que esta população demanda grande atenção mundial, conforme segue:

(...) é o ensino secundário que ocupa agora, com caráter de urgência, a nossa atenção. De fato, é entre a saída do primeiro grau e a entrada na vida ativa ou, então, o acesso a ensinos

superiores, que se joga o destino de milhões de jovens de ambos os sexos, é este o ponto fraco dos nossos sistemas educativos, devido ao elitismo excessivo, à falta de domínio sobre os fenômenos da massificação, à inércia e ausência de capacidade de adaptação. Numa idade em que os jovens são confrontados com os problemas da adolescência, em que, de algum modo, se sentem já com maturidade, mas sofrendo, de fato, por falta dela, em que estão não descuidados mas ansiosos quanto ao futuro, é importante proporcionar-lhes locais propícios à aprendizagem e à descoberta, fornecer-lhes meios para refletirem e prepararem o futuro, diversificar os percursos em função das suas capacidades, e agir, sempre, de modo a que as suas perspectivas não saiam goradas e possam, a qualquer momento, retomar ou corrigir o percurso iniciado (DELORS, 1996, p. 29).

No Brasil estamos falando de uma população de 34 milhões de pessoas que preocupam os gestores públicos das três esferas. Políticas públicas que visem esta faixa da população são pensadas e implementadas, porém, via de regra, por questões ideológicas e partidárias muitas não têm continuidade e acabam por representarem ações pontuais de atendimento ao jovem.

Avaliamos que o estabelecimento de parcerias entre os setores público, privado e terceiro setor, se constitui como alternativas para contribuir com a minimização deste cenário. Quando falamos em parcerias, entendemos que estas se dêem por meio de políticas públicas e/ou convênios municipais que otimizem os recursos públicos.

Neste aspecto concordamos com Rios (2007, p.44) que nos alerta “Uma vez que a escola não tem sido nem eficiente, nem eficaz, é necessário refletir pra que se encontrem caminhos para sua transformação”.

Neste sentido, avaliamos a Educação Social, no caso específico do Programa em estudo, como sendo um caminho que possa se constituir em ambiente complementar ao da educação escolar, com o objetivo de contribuir com (ou para) o desenvolvimento pessoal e profissional de jovens com interesse pelo mercado de trabalho.

Também para apresentarmos tal consideração, nos remetemos aos estudos da Especialização em Gestão Pública concluída em 2007, momento em que foi possível compreender os meandros daquele ambiente.

Por fim, pretendemos apresentar nossas considerações sobre oferecer aos educadores uma oportunidade de reflexão.

Acreditamos que o educador em geral, quer seja de escolas públicas ou privadas, independente da categoria que atue, deva ter como prática buscar formas diferentes de atuar, visando sempre o desenvolvimento do aluno. Retornamos a Castanho (2001) quando fala sobre “professores brilhantes”:

O professor é um artesão numa prática pessoal, integrando as várias contribuições das várias disciplinas, capaz de auto-observação, auto-avaliação e auto-regulação. Ensina a caminhar com passos firmes e também ensina o fascínio do ousar. Ensina trilhas e desenvolve o atrevimento de sair das trilhas aprendidas (CASTANHO, 2001, p. 162).

Complementando, encontramos apoio em Gramsci (*apud* Joll, 1977) que justifica nossas percepções sobre a semelhança dos educadores que atuam no Programa Educação para o Trabalho com as características dos “intelectuais orgânicos” defendidos por tal autor. Gramsci (*apud* Joll, 1977) alerta:

O modo de ser dos novos intelectuais não pode mais consistir apenas na eloquência, movente externo e momentâneo de sentimentos e paixões, mas na participação ativa na vida prática, como construtor, organizador, “permanente persuasor” e não simplesmente um orador (GRAMSCI *apud* JOLL, 1977, p.73)

Assim, esperamos que a pesquisa proporcione reflexões, bem como provoque novas inquietações sobre o tema investigado e instigue novas pesquisas.

Finalizando nossas considerações, comentamos que temos a intenção de continuar esta pesquisa no que tange à defesa de uma causa, a causa que move nosso trabalho na área educacional.

Ao encerrar a presente investigação, indicamos a nossa intenção de continuar acreditando que é possível sim um outro caminho para a educação. Vislumbramos que a formação dos adolescentes e jovens possa ser desenvolvida de forma complementar ao ensino formal, por meio da parceria entre Organizações, Poder Público, Escolas Públicas e programas e/ou projetos de Educação Social realizados por profissionais preparados e comprometidos com a missão educacional.

REFERÊNCIAS

- BOGDAN, Robert C., BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei Federal nº 9.394/96*. Brasília: 1996.
- _____. Presidência da República, *Constituição da República Federativa do Brasil*, Casa Civil, Brasília: 1988.
- _____. Senado Federal, *Decreto-lei n. 8.621 de 10 de janeiro de 1946*, Subsecretaria de Informações, 125º da Independência e 58º da República Rio de Janeiro.
- _____. Senado Federal, *Decreto-lei n. 8622 de 10 de janeiro de 1946*, Subsecretaria de Informações, 125º da Independência e 58º da República Rio de Janeiro.
- CALIMAN, Geraldo. A Pedagogia Social na Itália. In: SOUZA NETO, João Clemente, SILVA, Roberto, MOURA, Rogério (Orgs.). *Pedagogia Social*. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.
- CAMARANO, Ana Amélia, PASINATO, Maria Tereza, ARRUDA, Marcela Rocha e LOVISOLO, Nicolas Emílio. *Os Jovens Brasileiros no Mercado de Trabalho. Mercado de Trabalho- Conjuntura e Análise*, São Paulo, 2003.
- CASTANHO, Maria Eugenia. Sobre Professores Marcantes. In: CASTANHO, Maria Eugenia e CASTANHO, Sérgio (Orgs.). *Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior*, Campinas/SP: Papyrus Editora, 2001.
- CHAROUX, Ofélia Maria Guazzelli. *Metodologia: Processo de Produção, Registro e relato de conhecimento*, 3ª. Ed. São Paulo, DVS Editora, 2006.
- CHIZZOTTI, A. *Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2006.
- COSTA, Antonio Carlos Gomes, *Juventude Popular Urbana – Educação, Cultura, Trabalho*. São Paulo: Associação Caminhando Juntos, 2007.
- COSTA, Antonio Carlos Gomes, CASCINO, Pasquale, SAVIANI, Dermeval. *Educador: novo milênio, novo perfil?* São Paulo: Paulus, 2000.
- CUNHA, Maria Isabel. *O Bom professor e sua prática*. Campinas/SP: Papyrus Editora, 1989.

DELORS, Jacques, *Educação – Um Tesouro a Descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

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

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

SEADE, FUNDAÇÃO. Indicadores e Dados Estatísticos. <<http://www.seade.gov.br/>>. Acesso em 18/04/2010 e 10/08/2011.

GARCIA, Valéria A. *A educação não formal como acontecimento*. 428f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas: 2009.

GENTILI, Pablo. *Desencanto e Utopia: a educação no labirinto dos novos tempos*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

GIRON, Graziella Rossetto. *Políticas públicas, educação e neoliberalismo: o que isso tem a ver com cidadania?* Revista de Educação PUC-Campinas. Campinas/SP: Gráfica e Editora Flamboyant. nº 24, p. 17-26, jun/2008.

GOHN, Maria da Glória. *Educação não formal na pedagogia social*. In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 2006, Proceedings online. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2010.

_____, Maria da Glória. *Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas*. Ensaio: avaliação políticas públicas. Educacionais. Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, Mar. 2006.

GÓMEZ, G. R, FLORES, J., JIMÉNEZ, E. G. *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones ALJIBE, 1999.

HOLANDA, Aurélio Buarque. *Dicionário da Língua Portuguesa*, São Paulo: Positivo, 2008

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, População Jovem no Brasil: a dimensão demográfica, <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/populacao_jovem_brasil/comentario1.pdf>. Acesso em 18/04/2010 e 10/08/2011

JOLL, James. *As idéias de Gramsci*. São Paulo: Editora Cultrix, 1977.

LOUREIRO, Manuel, CASTELEIRO, Steven. A Pedagogia Social em Portugal, In: SOUZA NETO, João Clemente, SILVA, Roberto, MOURA, Rogério (Orgs.). *Pedagogia Social*. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.

LUDKE, Menga, MARLI, E..D.A. André. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

LUZURIAGA, Loureiro. *Pedagogia Social e Política*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1960.

MACHADO, Erico Ribas, *A Constituição da Pedagogia Social na Realidade Educacional Brasileira*. 242f. Dissertação de Mestrado em Educação. Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: 2010.

MARQUES, M. O. *Escrever é preciso – O princípio da pesquisa*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001

OLIVEIRA, Eliana de, ENS, Romilda Teodora, ANDRADE, Daniela B. S. Freire, MUSSIS, Carlos Ralph. *Análise de Conteúdo e Pesquisa na Área da Educação*, *Revista Diálogo Educacional*. Curitiba: v.4, n.9, p.11-2, maio/agosto/2003.

OTTO, Hans-Uwe. *Origens da Pedagogia Social*. In: SOUZA NETO, João Clemente, SILVA, Roberto, MOURA, Rogério (Orgs.). *Pedagogia Social*, São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.

PETRUS, Antoni. Novos âmbitos em Educação Social. In: ROMANS, M., PETRUS, A., TRILLA, J. Tradução ROSA, Ernani, *Profissão Educador Social*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

POCHMANN, Marcio, *A batalha pelo primeiro emprego: a situação do jovem no mercado de trabalho brasileiro*. 2ª. Ed. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

RIOS, Terezinha Azeredo. *Ética e Competência*. São Paulo: Cortez. 17ª. Ed., 2007.

ROCHA, Sebastião, *A função do Educador*. Belo Horizonte: CPCD, 1991.

ROMANS, M. Formação Continuada dos Profissionais em Educação Social. In: ROMANS, M., PETRUS, A., TRILLA, J. Tradução ROSA, Ernani, *Profissão Educador Social*, Porto Alegre: Artmed, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as Ciências*. 2ª. Ed. São Paulo: 2004.

SAVIANI, Dermeval. *Política educacional brasileira: limites e perspectivas*. Revista de Educação PUC-Campinas. Campinas/SP: Gráfica e Editora Flamboyant. nº 24, p.07-16, jun/2008.

SENAC SÃO PAULO. Disponível em: <<http://www.sp.senac.br>>. Acesso em: 18/04/2010 e 21/05/2010 e 10/08/2011

_____. *Proposta Pedagógica*. São Paulo: Senac São Paulo, 2005.

_____. *Plano de Curso do Programa Educação para o Trabalho – Novas Conexões*. São Paulo: Senac São Paulo, Maio/2010, atualizado fevereiro/2011, versão 2.

_____. Caderno do Docente – Integração, *Programa Educação para o Trabalho – Novas Conexões*. São Paulo: Senac São Paulo, Julho/2008

_____. *Relatório Anual – Versão Sintética 2010*. São Paulo: Senac São Paulo, 2010.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. 23ª. Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

SILVA, Roberto. As Bases científicas da Educação não formal. In: SOUZA NETO, João Clemente, SILVA, Roberto, MOURA, Rogério (Orgs.). *Pedagogia Social*. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.

SOUZA NETO, João Clemente de, Roberto da Silva e Rogério Moura (Orgs) *Pedagogia Social*, São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.

TRILLA, J. O Universo da Educação Social. In: ROMANS, M., PETRUS, A., TRILLA, J. Tradução ROSA, Ernani, *Profissão Educador Social*, Porto Alegre: Artmed, 2003.

TROCMÉ-FABRE, Hélène, *A Árvore do Saber-aprender*. São Paulo: 2004.

ANEXOS

ANEXO I:**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado (a) Docente/Educador, Coordenador, Egresso, Aluno (a) e/ou responsável (para alunos com menos de 18 anos) do Programa Educação para o Trabalho:

A pesquisa intitulada **“O educador e sua contribuição para a (trans)formação da vida de jovens no Programa Educação para o Trabalho”** está sendo desenvolvida sob a responsabilidade da pesquisadora Fatima Regina Colevate do Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, sob orientação da Prof^a. Dr^a Maria Auxiliadora Bueno Andrade Megid. O objetivo da pesquisa é demonstrar a importância do educador na vida de jovens que participam do Programa Educação para o Trabalho, realizado pelo Senac Campinas. Considera-se este estudo relevante, pois permitirá o aprofundamento do conhecimento científico sobre o assunto, o que poderá contribuir para a compreensão das diferentes práticas educativas utilizadas por educadores que marcam a vida dos alunos em ambientes de educação social. O seu envolvimento nesse trabalho é voluntário, sendo-lhe garantido que os seus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar o objetivo do trabalho, exposto acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada. A participação nessa pesquisa não lhe trará qualquer prejuízo ou benefício financeiro ou profissional e, se desejar, a sua exclusão do grupo de pesquisa poderá ser solicitada, em qualquer momento. Esta participação se dará por meio de uma entrevista áudio-gravada. As fitas serão por mim transcritas e inutilizadas após o processo de transcrição. Todos os dados coletados servirão única e exclusivamente para a composição da presente pesquisa. Informo ainda que o termo será feito em duas vias, sendo uma para o participante e outra para o pesquisador. O projeto em questão foi analisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade da PUC-Campinas, que poderá ser contatado para esclarecimentos quanto à avaliação de caráter ético do projeto. Caso concorde dar o seu consentimento livre e esclarecido para participar do projeto de pesquisa supracitado, assine o seu nome abaixo e responda ao questionário.

Atenciosamente,

Fatima Regina Colevate
Mestranda Educação
PUC Campinas
fcolevat@sp.senac.br
(19) 2117-0605/9765-2263

Prof^a. Dr^a Maria Auxiliadora Bueno Andrade Megid
Programa de Pós Graduação-Mestrado Educação
PUC Campinas
dmegid@puc-campinas.edu.br
(19) 33437409 - Faculdade de Educação PPGE

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da PUC-Campinas
comitedeetica@puc-campinas.edu.br - (19) 3343-6777

Estou esclarecido (a) e dou consentimento para que as informações por mim prestadas sejam usadas nesta pesquisa. Também, estou ciente de que receberei uma cópia integral deste Termo.

Nome: _____

Assinatura: _____ Data: ____/____/____.

ANEXO II**Questionário de Pesquisa de Mestrado:****O educador e sua contribuição para a (trans)formação da vida de jovens
no Programa Educação para o Trabalho**

Sujeito: Aluno cursando o Programa Educação para o Trabalho

Dados Pessoais referentes ao Aluno:

1. Qual sua idade? _____ Qual a sua escolaridade? _____
2. Atua atualmente no mercado de trabalho? () sim () não
3. Já atuou no mercado de trabalho? () sim () não
4. Em que atividade? (responda caso tenha respondido sim a uma das perguntas: 2 ou 3) _____
5. Trabalha (ou trabalhou) por quanto tempo? _____ anos e _____ meses
6. Por que você se interessou em participar do Programa Educação para o Trabalho?
7. De que forma entende que ele contribuirá para sua formação?
8. Antes deste curso, você já tinha participado de algum curso ou projeto social específico para formação de jovens?
 - a. () sim, Qual o motivo que o levou a participar? _____
 - b. () não, Por que não participou? _____
9. Tem interesse e disponibilidade em ser entrevistado para a pesquisa em referência?
() sim () não
10. Em caso positivo, escreva seu nome completo:

ANEXO III**Questionário para Pesquisa de Mestrado:****O educador e sua contribuição para a (trans)formação da vida de jovens
no Programa Educação para o Trabalho**

Sujeito: Educador/Docente ministrando aulas no Programa Educação para o Trabalho

Dados referentes ao Docente:

1. Qual sua idade? _____
 - a. Qual a sua formação?(graduação, especialização, etc) _____

 - b. Qual sua experiência profissional? (Resumidamente em locais/função e tempo) _____
2. Em que ano iniciou sua carreira docente? _____
 - a. Quando iniciou sua atuação na área de Desenvolvimento Social? _____
 - b. E especificamente no Programa Educação para o Trabalho? _____
3. Qual o regime de contrato de trabalho? (CLT ou outro) _____
4. Qual a jornada semanal de trabalho? _____
5. Você tem outra atividade profissional remunerada? _____
 - a. Se sim, qual atividade e qual a jornada semanal? _____
6. Por que escolheu a carreira docente? Em que circunstâncias?

ANEXO IV
Questionário para Pesquisa de Mestrado:

**O educador e sua contribuição para a (trans)formação da vida de jovens
no Programa Educação para o Trabalho**

Sujeito: Coordenador do Programa Educação para o Trabalho

Dados referentes ao docente:

1. Qual sua idade? _____
 - a. Qual a sua formação?(graduação, especialização, etc)

 - b. Qual sua experiência profissional? (Resumidamente em locais/função e tempo) _____
2. Em que ano iniciou sua carreira docente? _____
 - a. Quando iniciou sua atuação na área de Desenvolvimento Social? _____
 - b. E especificamente no Programa Educação para o Trabalho? _____
 - c. E na coordenação do Programa? _____
3. Qual o regime de contrato de trabalho? (CLT ou outro) _____
4. Qual a jornada semanal de trabalho? _____
5. Por que escolheu a área de Desenvolvimento Social para atuar? Em quais circunstâncias?

ANEXO V
Questionário de Pesquisa Mestrado:

**O educador e sua contribuição para a (trans)formação da vida de jovens
no Programa Educação para o Trabalho**

Sujeito: Egresso do Programa Educação para o Trabalho - Educadores

Dados referentes ao docente:

1. Qual sua idade?
 - a. Qual a sua formação?
 - b. Qual sua experiência profissional?
2. Quando iniciou sua carreira docente?
 - a. Quando iniciou sua atuação na área de Desenvolvimento Social?
 - b. E especificamente no Programa Educação para o Trabalho? (caso já tenha ministrado aulas no PET)
3. Por que escolheu a carreira docente? Em que circunstâncias?
4. Há quanto tempo concluiu o Programa Educação para o Trabalho como aluno(a)?
5. Antes deste curso, você já tinha participado de algum curso ou projeto social específico para formação de jovens?
 - a. () sim, Qual o motivo que o levou a participar?_____
 - b. () não, Por que não participou?_____

ANEXO VI

Roteiro de Entrevista de Pesquisa de Mestrado:

Entrevistado: Aluno concluinte do Programa Educação para o Trabalho

1. Como você avalia o Programa Educação para o Trabalho?
2. Você percebeu alguma diferença na forma, na maneira de ensinar entre os docentes/educadores do Programa?
3. Você entendeu a metodologia praticada durante todo o curso? Em caso positivo, como era?
4. Você se interessava pelo mercado de trabalho antes de cursar o Programa?
5. O programa trouxe informações sobre este mercado de trabalho?
6. Em sua opinião, o Programa contribuiu para mudar alguma coisa em sua vida? E na de seus familiares? Se sim, o que mudou?
7. Após ter participado do Programa Educação para o Trabalho, que aspectos você considera importante alterar no Programa?
8. Você escolheu a profissão que gostaria de exercer no futuro? Se sim, qual é?
9. Quais são seus planos para o futuro?

ANEXO VII

Roteiro de entrevista de Pesquisa Mestrado:

Sujeito: Coordenador e/ou Educador/Docente do Programa Educação para o Trabalho

Entrevista:

1. Como avalia o desenvolvimento da sua carreira no Programa Educação para o Trabalho e/ou na área de Desenvolvimento Social?
2. Por que você atua na área? Qual sua relação e interesse por esta área?
3. Já participou de curso/capacitação/treinamento para atuar como educador/docente na área de Desenvolvimento Social? Em caso positivo, tais ações foram úteis para o trabalho diário com os jovens?
4. Quais as características/perfil que considera fundamentais para o educador/docente do Programa Educação para o Trabalho?
5. Você acredita que o educador/docente é modelo, é referência para os jovens?
6. Você acredita que a educação pode contribuir para transformar a vida dos jovens?
7. Quais suas expectativas com relação:
 - a. aos alunos do Programa Educação para o Trabalho?
 - b. com relação à sua vida?
8. O que poderia ser melhorado no Programa?

ANEXO VIII

Roteiro de entrevista para Pesquisa Mestrado:

Respondente: Educador/docente egresso do Programa Educação para o Trabalho

1. Como você avalia o Programa Educação para o Trabalho na época em que era aluno?
2. O Programa proporcionou alguma mudança na sua vida? E na de seus familiares?
3. Por que você escolheu atuar como docente da área de Desenvolvimento Social? Qual sua relação e interesse por esta área?
4. Já participou de curso/capacitação/treinamento para atuar como educador/docente na área Desenvolvimento Social? Em caso positivo, foram úteis para o trabalho diário com os jovens?
5. Quais as características/perfil que considera fundamentais para o educador que lida com jovens em projetos ou programas socioeducativos?
6. Na época em que era aluno do Programa Educação para o Trabalho, você via os educadores/docentes do programa como modelo?
7. Você acredita que a educação pode contribuir para transformar a vida dos jovens?
8. Quais suas expectativas com relação aos alunos da área de Desenvolvimento Social?
9. E com relação a sua vida?
10. O que poderia ser melhorado no Programa?

Anexo IX



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Campinas, 09 de setembro de 2010

Protocolo 589/10

Prezada Senhora Fátima Regina Colevate,

CIC: Coordenação de Pós-Graduação em Educação

Parecer Projeto: PROJETO APROVADO

I – Identificação:

Título do Projeto: O papel do educador na transformação da vida de jovens: Estudo de caso do Programa Educação para o Trabalho.

Pesquisadora responsável: Fátima Regina Colevate

Orientadora: Maria Auxiliadora Bueno Andrade Megid

Instituição onde se realizará: Senac Campinas

Data de apresentação das reformulações solicitadas pelo CEP: 08.09.2010

II – Objetivo:

Identificar a importância de educador como modelo e referência na contribuição para a transformação da vida de jovens que participam de projetos sociais com foco na preparação para o mundo do trabalho.

III – Sumário:

A pesquisa visa demonstrar a importância do papel do educador na vida de jovens entre 15 e 21 anos, oriundos de famílias de baixa renda, utilizando tecnologias e valorizando as experiências e realidades individuais, podendo favorecer o processo de aprendizagem e a relação professor e aluno.

IV – 2º Parecer do CEP:

Dessa forma, e considerando a Resolução no 196/96 item VII.13.b, que *define as atribuições dos CEPs e classifica os pareceres emitidos aos projetos de pesquisa envolvendo seres humanos*, e, ainda que a documentação apresentada atende ao solicitado, emitiu-se o parecer para o presente projeto: **Aprovado**.

Conforme a Resolução 196/96, é atribuição do CEP "acompanhar o desenvolvimento dos projetos através de relatórios anuais dos pesquisadores" (VII.13.d). Por isso a pesquisadora responsável deverá encaminhar para o CEP PUC Campinas o relatório final do seu projeto, até 30 dias após o seu término.

V - Data da Aprovação: 09/09/10

Sendo só o que nos cumpre informar, aproveitamos da oportunidade para renovar votos de estima e consideração.

Atenciosamente,


Prof. Dr. Carlos Alberto Zanotti
Presidente do C.E.P.S.H.P
PUC-Campinas

Anexo X

Page 1 of 2



Cursos Livres



Outros

Curtir

Cadastre-se para ver do que seus amigos gostam.

Programa Educação Para o Trabalho - Novas Conexões

Curso que visa contribuir para a inclusão de jovens socialmente desfavorecidos, por meio do desenvolvimento de competências que ampliem as possibilidades de inserção no mundo do trabalho, geração de renda e participação na sociedade.

Visa atender a uma nova sociedade – a sociedade do conhecimento – e uma das suas premissas básicas é a tecnologia como possibilidade de inserção profissional e social. Mais do que se anteparar aos fatos e às mudanças, a necessidade passa a ser por um jovem protagonista, capaz de provocar mudanças, pensar globalmente e agir localmente.

Neste sentido, a participação social torna-se uma condição para provocar o desenvolvimento de uma pessoa política e democrática. A visão do todo e um pensar sistemático passa a ter significado na medida em que suas atitudes empreendedoras venham impactar positivamente em suas relações e em suas vidas.
(Carga horária: 330 horas)

Pré-Requisitos

Jovens de 14 a 21 anos, cursando a partir do 7º ano do Ensino Fundamental (antiga 6ª série), matriculados ou egressos de instituições públicas de ensino e/ou de programas de Educação de Jovens e Adultos, com renda familiar de até 2 (dois) salários mínimos e interesse por questões relacionadas ao trabalho.

Método

Utiliza-se do aprender a aprender para a construção do conhecimento e do protagonismo do jovem no processo educacional. Foca a participação social ativa, a autonomia, a atitude empreendedora e as conexões como possibilidade de inserção na sociedade e no mundo do trabalho.

Busca desenvolver competências pessoais e profissionais que garantam a formação global do participante e ampliem suas possibilidades de inserção social e profissional, a partir do repertório de cada um e suas conexões com as diversas informações, de modo a integrar esses elementos na construção de novos saberes.

Programa

Eixo de Integração – 135h

Conecta todos os eixos temáticos abordados nos Instrumentais, dando sentido e unicidade ao Programa:

Plano de Ação na Comunidade
Plano Profissional ou Plano de Negócios
Tecnologia e Gerenciamento de Blog
Redes Sociais e Desenvolvimento Local
Política e Democracia
Cultura Empreendedora
Pensamento Sistêmico

Instrumentais – 195h

Desenvolvimento Humano – 24h
Desenvolvimento Pessoal – 27h
Comunicação – 27h
Atitude Empreendedora – 27h
Sistemas e Processos Organizacionais – 30h
Excelência no Atendimento e Relacionamento com o Cliente – 30h

Planejamento e Gestão de Fóruns – 30h

1 – Profissional: Juventude e mundo do trabalho
2 – Social: Juventude, vida comunitária e exercício da cidadania

Pilares do Programa

- O desenvolvimento de competências pessoais e profissionais para o mundo do trabalho;
- A tecnologia como ferramenta de trabalho e uma forma de participação na globalização, de aquisição de uma cultura livre e de conectividade em redes sociais;
- A participação social e política, por meio da prática do diálogo;
- A metodologia de redes como forma de conexão do jovem com o mundo;
- A construção de uma cultura empreendedora;

Matrículas abertas nas unidades

Clique na unidade de seu interesse, conheça as opções de datas e horários e faça sua inscrição online. Ou clique aqui para ver outras unidades que oferecem o curso e registrar seu interesse pelas próximas turmas.

Unidades Senac

- CENTRO UNIVERSITÁRIO SENAC - CAMPUS ÁGUAS DE SÃO PEDRO
- SENAC AMERICANA
- SENAC ARAÇATUBA
- SENAC BAURU
- SENAC BEBEDOURO
- SENAC BOTUCATU
- SENAC CATANDUVA
- SENAC CONSOLAÇÃO
- SENAC FRANCA
- SENAC GUARATINGUETÁ
- SENAC ITAPIRA
- SENAC ITAQUERA
- SENAC JABOTICABAL
- SENAC JAÚ
- SENAC JUNDIAÍ
- SENAC LAPA TITO
- SENAC MARÍLIA
- SENAC MOGI GUAÇU
- SENAC NOVE DE JULHO
- SENAC PENHA
- SENAC PIRACICABA
- SENAC RIBEIRÃO PRETO
- SENAC RIO CLARO
- SENAC SANTO AMARO
- SENAC SANTO ANDRÉ
- SENAC SÃO CARLOS
- SENAC SÃO JOÃO DA BOA VISTA
- SENAC TATUAPÉ
- SENAC TAUBATÉ
- SENAC TIRADENTES
- SENAC VILA PRUDENTE

- O desenvolvimento de um pensamento sistêmico.

Certificação

Ao jovem que concluir satisfatoriamente o Programa, será conferido o certificado de conclusão de curso: Programa Educação para o Trabalho – Novas Conexões.

Observações

O programa foca a participação social ativa, a atitude empreendedora e as conexões como possibilidade de inserção na sociedade e no mundo do trabalho. Respeita um planejamento por competências e adota ações participativas e autônomas, a construção do conhecimento e o protagonismo do jovem no seu processo educacional, com foco no "aprender a aprender", "aprender a ser" e "aprender a conviver".

Busca desenvolver competências pessoais e profissionais que garantam a formação global do participante e ampliem suas possibilidades de inserção social e profissional, a partir do repertório de cada participante e suas conexões com as diversas informações, de modo a integrar esses elementos na construção de novos saberes.

mais informações ligue **0600 883 2000**