

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE ARTES, CIÊNCIAS E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MUDANÇA SOCIAL
E PARTICIPAÇÃO POLÍTICA

WEVERSON ALVES DA CONCEIÇÃO

Inserção de jovens no mundo do trabalho:
estudo sobre o Projeto Dentro da Cena (2013-2020)
na perspectiva de narrativas autobiográficas
de um educador social no âmbito da educação profissional

São Paulo

2022

WEVERSON ALVES DA CONCEIÇÃO

Inserção de jovens no mundo do trabalho:
estudo sobre o Projeto Dentro da Cena (2013-2020)
na perspectiva de narrativas autobiográficas
de um educador social no âmbito da educação profissional

Dissertação apresentada à Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Ciências pelo Programa de Pós-graduação em Mudança Social e Participação Política.

Versão corrigida contendo as alterações solicitadas pela comissão julgadora em 15 de dezembro de 2021. A versão original encontra-se em acervo reservado na Biblioteca da EACH/USP e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP (BDTD), de acordo com a Resolução CoPGr 6018, de 13 de outubro de 2011.

Área de Concentração: Educação

Orientadora:

Profa. Dra. Juliana Pedreschi Rodrigues

São Paulo

2022

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca da Escola de Artes, Ciências e Humanidades,
com os dados inseridos pelo(a) autor(a)

Brenda Fontes Malheiros de Castro CRB 8-7012; Sandra Tokarevicz CRB 8-4936

Conceição, Weverson Alves da

Inserção de jovens no mundo do trabalho: estudo sobre o Projeto Dentro da Cena (2013-2020) na perspectiva de narrativas autobiográficas de um educador social no âmbito da educação profissional. / Weverson Alves da Conceição; orientadora, Juliana Pedreschi Rodrigues. -- São Paulo, 2022. 171 p: il.

Dissertacao (Mestrado em Ciencias) - Programa de Pós-Graduação em Mudança Social e Participação Política, Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, 2022.

Versão corrigida

1. Juventudes. 2. Educação profissional. 3. Educação não formal. 4. Educador social. 5. Abordagem autobiográfica. I. Rodrigues, Juliana Pedreschi, orient. II. Título.

CONCEIÇÃO, Weverson Alves da. **Inserção de jovens no mundo do trabalho**: estudo sobre o Projeto Dentro da Cena (2013-2020) na perspectiva de narrativas autobiográficas de um educador social no âmbito da educação profissional.

Dissertação apresentada à Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Ciências do Programa de Pós-Graduação em Mudança Social e Participação Política.

Área de Concentração: Educação

Aprovado em: 15/12/2021

Banca Examinadora

Profa. Dra. Juliana Pedreschi Rodrigues (orientadora)

Universidade de São Paulo / Escola de Artes, Ciências e Humanidades

Profa. Dra. Silvia Carla Conceição Massagli

Universidade Federal da Fronteira do Sul

Profa. Dra. Valéria Aroeira Garcia

Pesquisadora do grupo PHALA da Faculdade de Educação - UNICAMP

*Dedico esta dissertação ao meu pai, Sr. Valdivino, e à minha mãe, Da. Maria,
pelo amor e apoio incondicionais que eu sempre recebi ao longo
das minhas escolhas e trajetórias profissionais e pessoais.*

AGRADECIMENTOS

A cada educando(a) que participou do Projeto Dentro da Cena e demais projetos e atividades educativas que já tive a alegria de conduzir – sintam-se todos e todas nomeadas. Vocês deram vida aos meus sonhos e me tornaram um educador e ser humano melhor.

À professora Juliana Pedreschi Rodrigues pela confiança, cuidado, orientação, dedicação, paciência e amorosidade durante todo o percurso deste estudo, motivando-me e inspirando a seguir em frente, de forma curiosa e destemida, nesta jornada significativa de formação e transformação acadêmica, profissional e pessoal.

Às professoras Valéria Aroeira Garcia e Silvia Carla Conceição Massagli pelas relevantes e necessárias considerações na qualificação, proporcionando confiança, tranquilidade, estímulo e inspiração para avançar na pesquisa.

Às minhas amigas Larissa, Giselle, Ana Paula e Gisela e ao amigo Mauro pelo apoio, estímulo e escuta empática, especialmente nos últimos meses de escrita. Agradeço também aos meus irmãos, Welington e Ton, e todos(as) amigos(as) do coração que, de alguma maneira, me apoiaram nas escolhas e trajetórias de educador: Léia, Fábio, Márcia, Patrícia, Simone, Gabriel, Santiago, Neusa, Lis, Aninha, Marília, Tati, Sandra, Roberto, Cláudia e muitos outros(as) que não cabem aqui, mas estão no coração.

Ao Camp Pinheiros e toda sua equipe (recente e passada) pelo apoio, parceria e confiança nos mais diversos projetos e ações realizadas desde o ano de 2014, em especial à Julieta Prando, Sr. Lino, Cristiane, Moisés, Karina, Diene, Lucy, Enilda, Mariana, Gislene, Adriana e, a recém-chegada, Tatiane.

À UNAS/Heliópolis e ao serviço de MSE-MA pela confiança e apoio entre os anos de 2015 e 2017, especialmente à Mércia Ribeiro e a toda equipe de técnicos e funcionários com que tive o prazer de trabalhar: Kenji, Mari, Flávia, Jonas, Adriana, Maria, Luciene e todos(as) demais.

Ao Júlio Leite e à Lígia Feitosa, parceiros de criação do jogo de carta Travessias, e a todos(as) educadores(as) e colegas que juntos pudemos vivenciar relações educativas transformadoras, nos mais diversos caminhos formativos como das artes, da educação e do *mindfulness*.

E por fim, agradeço a Deus, a Nossa Senhora e aos meus guardiões por me protegerem, guiarem e fortalecerem neste propósito de vida.

RESUMO

CONCEIÇÃO, Weverson Alves da. **Inserção de jovens no mundo do trabalho:** estudo sobre o Projeto Dentro da Cena (2013-2020) na perspectiva de narrativas autobiográficas de um educador social no âmbito da educação profissional. 2022. 171 f. Dissertação (Mestrado em Mudança Social e Participação Política). Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. Versão corrigida.

O objetivo deste estudo é identificar e compreender as experiências formativas e pedagógicas de um educador social a partir de sua atuação no Projeto Dentro da Cena, uma proposta de educação profissional juvenil no campo da educação não formal, que busca desenvolver valores humanos, consciência crítica e habilidades socioemocionais de jovens para não somente contribuir na inserção digna no mundo do trabalho, mas também para a sua formação integral como ser humano. O período analisado abarca os anos de 2013 a 2020, nos primeiros meses da pandemia do covid-19. Para alcançar tal objetivo, utilizou-se o método autobiográfico mediante a produção e a análise de narrativas pessoais do educador. A investigação fundamentou-se em revisão bibliográfica sobre juventude, concepções de trabalho, políticas públicas e estudos sobre os aspectos da travessia para a vida adulta, sobre a transição escola-trabalho e a inserção do jovem no mundo do trabalho e, por fim, a educação profissional de jovens. Apresentam-se dados do Projeto Dentro da Cena considerando seus objetivos, princípios, perfil dos educandos, espaços institucionais, modelos de financiamento e aspectos metodológicos de ensino/aprendizagem. Os principais resultados identificaram necessidades e saberes formativos e pedagógicos que, de alguma forma, possam contribuir para a formação continuada de educadores sociais, entre eles a importância de se problematizar as noções e os significados hegemônicos que envolvem a juventude, o trabalho e a educação laboral juvenil considerando os valores e as práticas dominantes da sociedade capitalista e neoliberal.

Palavras-chaves: Juventudes; Educação profissional; Educação não formal; Educador social; Abordagem autobiográfica.

ABSTRACT

CONCEIÇÃO, Weverson Alves da. **Integration of young people into the world of work:** study on the Inside the Scene Project (2013-2020) from the perspective of autobiographical narratives of a social educator in the context of professional education. 2022. 171 f. Dissertation (Master in Social Change and Political Participation). School of Arts, Sciences and Humanities, University of São Paulo, São Paulo, 2021. Corrected version.

The aim of this study is to identify and understand the formative and pedagogical experiences of a social educator from his role in the Inside the Scene Project, a proposal for youth professional education in the field of non-formal education, which seeks to develop human values, critical thinking and social-emotional skills in young people to not only contribute to a dignified insertion in the world of work, but also to their integral development as a human being. The analyzed period covers the years from 2013 to 2020, in the first months of the covid-19 pandemic. To achieve this goal, the autobiographical method was used through the production and analysis of the educator's personal narratives. The study was based on a bibliographical review on youth, concept of work, public policies and studies on the transition from adolescence to adulthood, on the school-work transition and the youth integration into the world of work and, finally, on professional education of young people. Data from the Inside the Scene Project is presented considering its objectives, principles, students' profile, institutional spaces, financing model and methodological aspects of teaching/learning. The main results identified formative and pedagogical needs and knowledge that somehow may contribute to the continued formation of social educators, including the importance of questioning the hegemonic notions and meanings that refer to the youth, the work and the labor education of young people considering the dominant values and practices of the capitalist and neoliberal society.

Keywords: Youths; Professional education; Non-formal education; Social educator; Autobiographical approach.

RESUMEN

CONCEIÇÃO, Weverson Alves da. **Inserción de los jóvenes en el mundo laboral:** estudio del Proyecto Dentro de Escena (2013-2020) desde la perspectiva de las narrativas autobiográficas de un educador social en el contexto de la formación profesional. 2021. 172 f. Disertación (Maestría en Cambio Social y Participación Política). Facultad de Artes, Ciencias y Humanidades, Universidad de São Paulo, São Paulo, 2021. Versión corregida.

El objetivo de este estudio es identificar y comprender las experiencias formativas y pedagógicas de un educador social desde su rol en el Proyecto Dentro de Escena, una propuesta de formación profesional de jóvenes en el ámbito de la educación no formal, que busca desarrollar valores humanos, conciencia crítica y habilidades socioemocionales en los jóvenes para contribuir no solo a una inserción digna en el mundo laboral, sino también a su formación integral como ser humano. El período analizado se extiende de 2013 a 2020, en los primeros meses de la pandemia covid-19. Para lograr este objetivo se utilizó el método autobiográfico a través de la producción y análisis de las narrativas personales del educador. El estudio se basó en una revisión biográfica sobre juventud, conceptos laborales, políticas públicas y estudios sobre la transición de la adolescencia a la edad adulta, sobre la transición escuela-trabajo y la inserción de los jóvenes al mundo laboral y, finalmente, sobre la formación profesional de los jóvenes. Se presentan datos del Proyecto Dentro de Escena, considerando sus objetivos, características, perfil de los estudiantes, alianzas institucionales, modelo de financiamiento y otros aspectos metodológicos de la enseñanza / aprendizaje. Los principales resultados identificaron necesidades y saberes formativos y pedagógicos que, de alguna manera, pueden contribuir a la formación continua de los educadores sociales, entre ellos la importancia de cuestionar las nociones y significados hegemónicos que involucran a la juventud, el trabajo y la educación laboral juvenil considerando los valores y prácticas dominantes de la sociedad capitalista y neoliberal.

Palabras clave: Jóvenes; Educación profesional; Educación no formal; Educador social; Enfoque autobiográfico.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - 1998 a 2012: dos estudos e práticas em artes, jogos e autoconhecimento à decisão de atuar profissionalmente como educador.....	123
Quadro 2 - 2013 a 2020: o Projeto Dentro da Cena e outras experiências/ações transversais no percurso do educador.....	125
Quadro 3 - Documentos e outros materiais acessados para recordar lembranças para a produção das narrativas.....	135

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANTDJ	Agenda Nacional de Trabalho Decente para a Juventude
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CISV-SP	Children's International Summer Villages – São Paulo
CNV	Comunicação Não Violenta
CONJUVE	Conselho Nacional da Juventude
EACH	Escola de Artes, Ciências e Humanidades
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ECA-USP	Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo
FEA	Faculdade de Economia e de Administração
FUMCAD	Fundo Municipal para Criança e Adolescente da Cidade de São Paulo
FUVEST	Fundação Universitária para o Vestibular
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MSE-MA	Medida Socioeducativa em Meio Aberto
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
MTI	Mindfulness Trainings International
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONG	Organização Não Governamental
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNJ	Política Nacional de Juventude
PNTDJ	Plano Nacional de Trabalho Decente para a Juventude
PROJOVEM	Programa Inclusão de Jovens
SESC	Serviço Social do Comércio
SNJ	Secretaria Nacional da Juventude
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UNAS	União de Núcleos, Associações dos Moradores de Heliópolis e Região
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1. Introdução.....	13
2. Juventude, trabalho, políticas públicas, inserção laboral e educação profissional.....	15
2.1 Noções de juventude.....	15
2.2 Concepção de trabalho: significados e sentidos.....	23
2.3 Políticas públicas de trabalho juvenil no Brasil.....	38
2.4 Aspectos da travessia para a vida adulta e a transição escola-trabalho, inserção laboral dos jovens e educação profissional.....	47
3. Percursos de um educador: sobre o método autobiográfico.....	80
3.1 Sobre o método autobiográfico.....	82
3.2 Saberes buscados neste método de pesquisa.....	85
3.3 Sobre os procedimentos básicos para coleta e análise de dados.....	88
3.4 Críticas, dificuldades, perspectivas e limitações do método autobiográfico.....	91
4. Projeto Dentro da Cena: uma proposta educacional inserida no campo da educação não formal.....	94
4.1 Objetivos do Projeto Dentro da Cena.....	100
4.2 Princípios do Projeto Dentro da Cena.....	101
4.3 Perfil dos jovens que participam do projeto.....	103
4.4 O educador no contexto do Projeto Dentro da Cena.....	106
4.5 Espaços institucionais e financiamento do projeto.....	108
4.6 Princípios, processos, práticas e outros aspectos metodológicos.....	112
5. Apresentação e análise de dados.....	118
5.1 Etapa introdutória.....	121
5.1.1 A construção da linha do tempo.....	121
5.1.2 Análise dos resultados da etapa introdutória.....	127
5.2 Etapa de aprofundamento.....	133
5.2.1 O procedimento de produção das narrativas pessoais.....	133
5.2.2 Iniciando a análise das narrativas pessoais.....	153
5.2.3 A análise por meio das categorias.....	154

5.2.3.1 - CATEGORIA 1: Noções e significados sobre juventudes, trabalho e/ou educação profissional que me “atravessaram” como educador social e os sentidos atribuídos.....	154
5.2.3.2 - CATEGORIA 2: Formações e transformações durante a trajetória profissional, especialmente aquelas que contribuíram para a construção da identidade profissional e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais na atuação de educador.....	156
5.2.3.3 - CATEGORIA 3: Principais desafios, impactos e mudanças pessoais/profissionais, com ênfase nas relações com o “outro”: educandos, pares e instituições.....	158
5.2.3.4 - CATEGORIA 4: Transformações nos objetivos de ensino/aprendizagem, reorganização de conteúdos e inclusão de processos e práticas educativas na metodologia do projeto.....	160

Considerações finais.....	162
----------------------------------	------------

Referências.....	165
-------------------------	------------

1. Introdução

As mudanças das últimas décadas na organização da produção e do trabalho, em especial no que se refere à influência da revolução tecnológica informacional e das políticas do sistema neoliberal, vêm impactando negativamente as possibilidades laborais dos jovens brasileiros. Nos últimos anos, houve um aumento do desemprego, do subemprego e da informalidade que, em geral, estão associadas às condições precárias de inserção no mundo do trabalho, fazendo com que as transições da escola para o trabalho se tornem mais longas e inseguras e os afastamentos do mercado do trabalho durem mais tempo (ANTUNES, 2020; OLIVEIRA, 2020; OIT, 2020).

Segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT), o Brasil está entre os países com maiores taxas de desemprego entre jovens (INTERNACIONAL LABOUR OFFICE, 2017). Além disso, as desigualdades e a diversidade da juventude brasileira, em função de gênero, etnia/cor e classe, dentre outros aspectos, afetam intensamente o acesso ao emprego formal e às melhores condições de trabalho (CORROCHANO et al., 2017; SILVA; MACEDO; FIGUEIREDO, 2015).

Manica e Caliman (2010) apontam que a educação não formal em confluência com a educação social é uma práxis oportuna para reduzir a vulnerabilidade dos jovens brasileiros, marcada por inseguranças e contradições, e pode proporcionar soluções inovadoras e desejáveis para a educação profissional.

Dessa forma, entende-se como necessário a realização de pesquisas sobre práticas, procedimentos e estratégias pedagógicas, em especial no campo da educação não formal em intersecção com a educação social, que busquem reduzir a vulnerabilidade juvenil em relação à inserção ao mundo do trabalho; e, igualmente, novos estudos sobre a formação e a experiência de educadores sociais que atuam no campo da educação profissional de jovens.

Nesse contexto, o presente estudo estabeleceu como **problema de pesquisa** analisar quais saberes formativos e pedagógicos podem ser encontrados no percurso de um educador social que atua em um projeto de educação profissional, com foco na inserção de jovens no mundo do trabalho. Para isso, designou-se como **objetivo geral** o levantamento e análise de experiências profissionais e de saberes formativos e pedagógicos presentes no percurso do educador, autor da dissertação, no período que compreende a criação do Projeto Dentro da Cena em setembro de 2013 até os primeiros meses de início da pandemia da covid-19, de março a agosto de 2020.

Para responder o problema de pesquisa e alcançar o objetivo, como opção metodológica recorreu-se à abordagem autobiográfica que possibilitou a elaboração de narrativas pessoais, operando em uma dupla perspectiva: como dispositivo de formação pessoal e como instrumento investigativo, processo em permanente diálogo com o aporte teórico.

Assim sendo, no segundo capítulo apresentam-se discussões sobre as noções predominantes sobre juventude no Brasil; as concepções de trabalho, ao considerar a diversidade de significados e sentidos; o tema trabalho no debate e na formulação das políticas para os jovens no Brasil; as questões e desafios sobre a passagem para a vida adulta, a transição escola/trabalho e a inserção laboral juvenil; e, por fim, a educação profissional para os jovens brasileiros. No terceiro capítulo discorre-se sobre o método autobiográfico e a metodologia das narrativas pessoais, apresentando suas origens, os saberes buscados no método e os procedimentos básicos para coleta e análise de dados e, por último, traz à luz algumas críticas, dificuldades, perspectivas e limitações deste método.

No quarto capítulo apresenta-se o Projeto Dentro da Cena, seus objetivos e princípios, o perfil dos jovens que participam do projeto, o papel do educador no contexto do projeto, os espaços institucionais, modelos de financiamento, os processos, as práticas e demais aspectos metodológicos do projeto. No quinto capítulo é apresentado o levantamento e a análise dos resultados, que foram divididos em duas etapas, a saber: introdutória e de aprofundamento. Na etapa introdutória se destaca a produção e análise de uma linha do tempo e, na segunda, na etapa de aprofundamento, desenvolve-se a produção das narrativas autobiográficas e as análises por meio de quatro categorias criadas com base em aspectos que se destacaram ao longo do percurso teórico.

Nas considerações finais apresenta-se as conclusões da pesquisa com reflexões sobre a prática profissional e pessoal do educador. Pretende-se com este estudo contribuir não somente para um maior embasamento de propostas de educação profissional para a juventude, mas, se possível, contribuir para a formação de outros educadores sociais que se dediquem à profissionalização de jovens.

2. Juventude, trabalho, políticas públicas, inserção laboral e educação profissional

2.1 Noções de juventude

Investigar os diferentes conceitos de juventude, sobretudo os hegemônicos, é fundamental para perceber e compreender como estas noções atravessam e impactam as políticas públicas e ações governamentais no Brasil, os projetos político-pedagógicos de instituições e as formações e as práticas dos educadores que atuam com jovens. E, com essas investigações, é também possível revelar perspectivas e arbitrariedades que possam estar legitimando as relações de poder e identificar permanências e/ou rupturas conceituais ao longo do tempo (GROPPO, 2017; TRANCOSO; OLIVEIRA, 2016).

Trancoso e Oliveira (2014), em um estudo sobre os conceitos de juventude utilizados em diversos trabalhos científicos brasileiros, esclarecem, inicialmente, que o ato de conceituar busca compreender e definir algo e, ao mesmo tempo, sustentá-lo e que isso ocorre por meio de uma generalização, isto é, de uma noção única que explica um conjunto de coisas que se interrelacionam e que pode ser aplicada em diversas situações e contextos. Segundo os autores, conceitua-se para esclarecer ou solucionar situações reais da vida e, isso, pode impactar significativamente indivíduos ou grupos sociais. Então, a partir de um conceito já elaborado, as relações entre os diferentes campos do conhecimento serão afetadas e ações sobre a realidade serão propostas e efetuadas, como em escolhas cotidianas ou nas ações políticas e nas ações educativas.

Os autores ainda consideram que no processo de desenvolvimento humano e no processo social e histórico, os conceitos e noções produzidas e disseminadas são determinantes nas relações intra e interpessoais, e são inclusive forças propulsoras de grandes mobilizações sociais, como guerras, racismos e rebeliões. A construção de conceitos, segundo os mesmos autores, é um processo sócio-histórico, permeado por disputas simbólicas e políticas, e, portanto, não ocorre de forma neutra nem permanente. Com isso, nota-se que os conceitos transformam e são transformados, representando os mais distintos interesses e, como alertam os autores, “os conceitos produzidos devem ser olhados com lentes de atenção, conscientes que reproduzem um olhar dentre outros tantos possíveis.” (TRANCOSO; OLIVEIRA, 2014, p. 142).

Sendo assim, é importante observar que diversos campos do conhecimento, como a psicologia, a sociologia, o serviço social e a pedagogia, visam localizar o jovem nas sociedades moderna e pós-moderna e produzir, desta forma, diferentes conceitos ou concepções sobre o que é juventude. São estas noções que, em geral, sustentam políticas

públicas, orientam instituições, fundamentam projetos político-pedagógicos de organizações não governamentais, influenciam o trabalho dos educadores e, até mesmo, informam e alicerçam a compreensão do senso comum (GROPPO, 2017).

Para Trancoso e Oliveira (2014) o conceito de juventude carrega em si uma complexidade, ao se transformar ao longo do tempo dentro dos grupos de uma mesma sociedade e, por ser uma noção socialmente variável, é necessário reconhecer a juventude como um fenômeno sociológico a ser investigado, com suas tensões e dificuldades. Para os autores, este conceito não é e nem pode ser considerado independentemente da história, por ser “polissêmico, interdisciplinar e constricto à realidade sócio-histórica-cultural da experiência humana” (TRANCOSO; OLIVEIRA, 2016, p. 278).

Na mesma direção, Abramo (2016, p. 20) destaca que “é importante lembrar que a noção de juventude é socialmente construída, está em constante disputa e é passível de variações e ressignificações dentro de uma mesma sociedade”.

Entende-se, a partir dessa perspectiva, que há uma heterogeneidade nas concepções de juventude, isto é, que é impossível haver um conceito único de juventude, pois os jovens vivenciam inúmeras situações a partir da condição juvenil e, além disso, considera-se que a complexidade está sendo ampliada em função da elasticidade que esta noção concentra na contemporaneidade, desvinculando, em especial, a idade do sentir-se jovem, tornando fundamental refletir não somente sobre as questões biológicas, como as psíquicas, sociais e culturais do desenvolvimento humano (TRANCOSO; OLIVEIRA, 2014; 2016).

Já para Moreira, Rosário e Santos (2011, p. 459), a categoria de juventude é “uma construção social, histórica, política, econômica, territorial, cultural e relacional e, assim, suas definições dependem (sobremaneira) de movimentações históricas”. As autoras declaram ainda que não se pode definir um único conceito de juventude e, sim, de juventudes, pois os aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais fazem com que haja em cada localidade um tipo de juventude diferente. Nesse mesmo sentido, Sposito, Souza e Silva (2018, p. 3) sustentam que a expressão *juventudes* usada no contexto brasileiro torna-se uma “metáfora designadora das desigualdades e diversidades”.

Sabe-se que no Brasil uma discussão mais aprofundada sobre juventude começou somente em meados da década de 1990, indo além da noção, até então dominante, de adolescência em risco (TRANCOSO; OLIVEIRA, 2014). Isso ocorreu pela necessidade de compreender as características deste público durante a criação das primeiras políticas públicas voltadas para os jovens no final da década de 90 e no início dos anos 2000. Foi com o avanço destas discussões que em 2005 se criou a Política Nacional da Juventude (PNJ) com a

aprovação da Lei 11.129/2005 e que se instituiu a Secretaria Nacional da Juventude (SNJ), o Conselho Nacional da Juventude (CONJUVE) e Programa Inclusão de Jovens (PROJOVEM). Nos anos seguintes, ocorreu a formulação e a implementação de diversas políticas públicas e ações governamentais para os jovens, como a promulgação do Estatuto da Juventude¹ em 2013 e formulação da Agenda e Plano Nacional de Trabalho Decente para a Juventude² entre 2010 e 2015 (TOMMASI; CORROCHANO, 2020). Desse modo, pode-se notar que a discussão sobre juventude ainda é relativamente recente no país (TRANCOSO; OLIVEIRA, 2014).

Nas últimas décadas a juventude brasileira ganhou maior visibilidade no âmbito das políticas públicas, pois passou a ser percebida como estrategicamente relevante ao país por representar uma parcela significativa da população, definida conforme o critério de faixa etária (15 a 29 anos) pela Lei 11.129/2005, Política Nacional de Juventude (PNJ) e seus desdobramentos. O último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), realizado em 2010, mostrou que 26,91% da população brasileira se encontrava na faixa de 15 a 29 anos de idade (TRANCOSO; OLIVEIRA, 2014), representando 51,1 milhões de jovens, conforme o censo demográfico de 2010 (BRASIL, 2020).

Segundo Trancoso e Oliveira (2014), além da maior visibilidade que os jovens brasileiros ganharam a partir da criação da Lei 11.129/2005 (PNJ), pelo menos quatro aspectos favoreceram o aumento da discussão sobre juventude no Brasil, que vale aqui serem citados.

O primeiro se refere à ideia de que a juventude é a culminação do processo de socialização e, assim, é uma importante etapa de preparação do indivíduo para a produção e reprodução da vida em sociedade e, isso, conforme os autores, vai ao encontro do pensamento capitalista predominante na sociedade ocidental, no qual a inserção no mercado do trabalho é a parte central do projeto de vida. O segundo aspecto, baseia-se no entendimento, por outro lado, de que a juventude não está sendo vista e representada como uma etapa da vida e, sim, uma condição a ser conquistada e/ou conservada, não importando a idade, sendo este processo denominado como juvenilização. O terceiro aspecto enfatiza as características de protagonismo e resistência que os jovens conquistaram – ou lhe foram atribuídas – na

¹ O Estatuto da Juventude (Lei 12.852/2013) teve como objetivo geral garantir o pleno exercício da cidadania para a juventude brasileira. Segundo Brasil (2014, p. 7) “a sanção do Estatuto faz com que os direitos já previstos em lei, como educação, trabalho, saúde e cultura, sejam aprofundados para atender às necessidades específicas dos jovens, respeitando suas trajetórias e diversidades, ao mesmo tempo em que assegura novos direitos, como o direito à participação social, ao território, à livre orientação sexual e à sustentabilidade”.

² A formulação da Agenda e do Plano Nacional de Trabalho Decente para a Juventude será apresentada no subcapítulo 2.3.

sociedade contemporânea. Por fim, o quarto aspecto, a juventude é vista como possibilidade concreta de mudança social (TRANCOSO; OLIVEIRA, 2014).

Sobre o aspecto juvenilização apontado acima, Groppo (2016) declara que essa noção surge no final do século passado no campo da sociologia dentro das chamadas teorias pós-críticas da juventude. Segundo ele, a juventude foi transformada em “*valor-signo*, que pode ser *comprado* por quem deseja ostentar a valiosa juventude e tem recursos para tanto” (p. 387). Com isso, pode-se perceber que essa noção conflui com a visão mercadológica do sistema capitalista que vem atravessando diversas dimensões sociais.

Nesse contexto, quais são as principais noções ou conceitos sobre juventude que nas últimas décadas vêm sendo produzidos, disseminados e apropriados, influenciando distintas esferas da sociedade brasileira?

Groppo (2017), apontando outros autores (CASTRO, 2009; BRENNER; LÂNES; CARRANO, 2005), sintetiza que, no Brasil, dos anos 1990 à atualidade, duas principais concepções de juventude vêm influenciando as ações das organizações socioeducativas, as políticas públicas e, até mesmo, os discursos e práticas escolares: a juventude como problema social e os jovens como sujeitos sociais.

Por sua vez a ideia de juventude como problema social, está, em geral, vinculada à imagem do perigo, ao consumo de drogas, à promiscuidade e à violência. De acordo com Groppo (2017) esta noção influenciou e justificou inúmeras ações socioeducativas de projetos e organizações do chamado terceiro setor e as primeiras políticas públicas no Brasil. Segundo o autor, ainda hoje muitas ações e políticas tem como eixo esta noção de juventude “problema/perigo”, mesmo que seja de maneira dissimulada ou “inconsciente”. Nestes casos, mais do que promover a cidadania ou protagonismo social, essas ações e noção têm como objetivo principal controlar, conter ou extinguir as ditas energias juvenis consideradas perigosas à sociedade.

Por outro lado, a noção de jovem como sujeito social trata de reconhecer que os jovens possuem vozes que precisam ser ouvidas e consideradas na sociedade. Para Groppo (2016), essa ideia surge, a princípio, como contraponto à noção, até então dominante, da juventude como problema social. Para o autor esse paradigma reconhece o jovem como sujeito com autonomia e capacidade decisória, e sendo “mais ativo em sua própria socialização, ainda que com o risco da precariedade e de reversão de conquistas, em especial aos jovens pobres.” (p. 392).

Porém, como alerta o próprio autor, é necessário fazer algumas distinções a respeito desta noção. Uma delas é a visão de protagonismo juvenil defendida, principalmente, pelas

fundações empresariais do terceiro setor, onde os jovens precisam propor e realizar ações comunitárias, sobretudo os que participam de programas estatais de transferência de renda. O autor questiona a eficácia e os benefícios destas ações, por se tratar muitas vezes de ações simples como pintar escolas e limpar praças e, em especial, por esperar que jovens “já tão excluídos de benefícios sociais e oportunidades econômicas, resolvam os problemas de sua localidade, justo onde há mais falta de equipamentos e serviços públicos” (GROPPO, 2017, p.12).

Outra distinção feita é o uso desta ideia de protagonismo para criar consenso em projetos de organizações não governamentais (ONG) e políticas públicas. A respeito disso, ressalta que, na maioria das vezes, os jovens são convocados apenas para discussões de caráter secundário, em geral, sobre a execução de ações ou atividades de um projeto, e ficam de fora das discussões principais e decisões mais importantes, como, por exemplo, se determinada ação, projeto ou política é necessária para eles. Dentro desta noção de jovem como sujeito social, é essencial que ele seja realmente cidadão ativo e participativo.

Entretanto, entre os dois polos, de um lado a ideia de juventude problemática e, do outro, os jovens como sujeitos sociais, existem outras concepções legitimadas por teorias ou práticas que são muito influentes nos discursos, ações e políticas.

De acordo com Groppo (2017), uma delas é a noção de juventude como transição à vida adulta, conceito essencial das chamadas teorias tradicionais da juventude, dentro do campo da sociologia. Nestas teorias, desenvolvidas em meados do século XX, a juventude é concebida como a “transição entre a infância (e o mundo privado e as concepções pré-lógicas) e a vida adulta (e o mundo público e as concepções racionalmente legitimadas)” (p. 10). Nesta noção o que mais interessa é saber o que os jovens serão ou deveriam ser quando forem adultos, e menos o que já são. Dessa forma, a principal função da juventude é a socialização secundária, ou seja, aquela que complementar a socialização primária iniciada na infância, tanto no seio da família quanto na escolarização inicial. Assim sendo, a juventude serviria para preparar e educar os jovens para os valores coletivos e a vida pública.

Essa ideia de juventude como fase de transição, segundo Groppo (2017), se complementa, em muito, à noção de juventude perigosa e de delinquência juvenil. Estas duas noções combinadas, a juventude-perigo e a juventude em transição, aumentaram e legitimaram o poder das organizações e dos adultos sobre os jovens, visto que são considerados incompletos e em formação e, em consequência, tratados como vulneráveis e incapazes. Nesse contexto, as distintas vozes e pontos de vista dos jovens dificilmente são reconhecidas ou ouvidas em função da suposta maior experiência adquirida pelos adultos.

Outra concepção apontada por Groppo (2017), que se aproxima mais da juventude como sujeito social, é a noção de juventude como direito. De acordo com ele, esta ideia está muito relacionada ao conceito de *moratória psicossocial*.

O termo moratória, dentro dos estudos de desenvolvimento humano, é considerado, em linhas gerais, um tempo de adiamento de direitos e deveres daqueles que não são mais crianças, mas ainda não são adultos. Há sentidos diversos do conceito de moratória vinculados à juventude, tais como a moratória social, quando se adia as responsabilidades cultural e socialmente esperadas, mais típica entre jovens de classe média e alta; a moratória biológica, ou seja, a certeza que o jovem possui de estar mais distante da morte do que um adulto; e a moratória psicossocial, um período necessário para o adolescente ajustar e integrar os elementos de sua identidade (TRANCOSO; OLIVEIRA, 2016).

Groppo (2017) destaca, ainda, que o sentido de moratória psicossocial subsidiou as propostas dos movimentos em defesa dos direitos da criança e do adolescente que deram origem ao Estatuto da Criança e Adolescente (ECA)³. Contudo, o autor ressalta que o estatuto aproximou o adolescente mais da criança do que do jovem, e para ele isso, de certa forma, contribuiu para infantilizar a juventude. Embora o autor aponte críticas, ele concorda que a criação do ECA foi um passo importante em termos civilizatórios para o Brasil, pois trouxe uma concepção mais ampla do jovem como cidadão que passou a ser considerado “não apenas um portador de direitos, mas ator, agente, sujeito presente na vida pública e nas decisões políticas” (p. 13).

Ainda sobre a distinção entre as ideias de jovem como sujeito social e de jovem como sujeito de direito, Groppo (2016, p. 388) declara que a noção de sujeito social

(...) se apresenta como complemento à noção, oriunda dos movimentos de defesa da criança e do adolescente, do jovem como sujeito de direito (...). A noção do jovem como sujeito social evitaria que os jovens fossem tratados de modo similar às crianças e adolescente, ao se reconhecer a maior capacidade de ação social dos primeiros.

Em continuidade à discussão sobre conceitos de juventude, os pesquisadores Trancoso e Oliveira (2016) apontam outros aspectos e noções predominantes a partir da análise feita com dezenas de teses, dissertações e artigos que discutiram o conceito de juventude entre os anos de 2007 e 2011.

Segundo os autores, três aspectos importantes devem ser considerados para a conceituação de juventude: o primeiro trata sobre a relação entre juventude/jovem e

³ Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) foi criado em 13 de julho de 1990, após um amplo debate realizado por movimentos sociais, organizações e atores da sociedade civil brasileira.

adolescência/adolescente; o segundo aspecto é sobre a caracterização da condição juvenil, isto é, se existe ou não características intrínsecas; e o terceiro, como se articulam entre si as categorias juventude e tempo, destacando as questões de faixa etária e de moratória. Para os autores, esses aspectos possuem um

(...) peso definidor, em direção a uma categoria e grupo social historicamente localizado, em que o corpo, a forma de estar no mundo e a relação com o tempo delineiam concretamente os sujeitos jovens (TRANCOSO; OLIVEIRA, 2016, p. 288).

Sobre a relação entre juventude/jovem e adolescência/adolescente, Trancoso e Oliveira (2016) destacam que grande parte dos pesquisadores analisados compartilha a opinião que a noção de juventude é distinta da noção de adolescência, em que o sujeito está mais imerso no seu processo interior buscando lidar com as transformações decorrentes da puberdade. Na juventude, inicia-se o seu envolvimento nas questões sociais e políticas de sua comunidade e/ou sociedade como um todo, aproximando-se da fase adulta. Porém, as duas categorias se intercalam, ao menos, entre o final da adolescência e o início da juventude, conforme pode ser visto na demarcação etária das principais legislações no Brasil: no ECA, a faixa etária que define ser adolescente é dos 12 anos completos até os 17 anos incompletos; já na PNJ, pra ser considerado jovem a pessoa deve ter entre 15 anos e 29 anos. Ou seja, segundo este critério de idade estabelecido por estas legislações, pode-se ler a situação que adolescência e juventude parecem ser a mesma coisa, sem uma distinção visível, embora muitas vezes, dependendo do interesse político em jogo, a pessoa vai ser considerada de uma forma em detrimento da outra (TRANCOSO; OLIVEIRA, 2016).

Ampliando-se mais o debate, vale aqui trazer a compreensão de Abramo⁴ (1997, citada por Brasil, 2014) declarando que essa condição se caracteriza pela forma que uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo de vida, no âmbito histórico-geracional, e ressalta que essa etapa juvenil em uma mesma geração será vivenciada de diversas formas pelos jovens, de acordo com as diferentes situações em que se encontram e vivem marcadas pelas diferenças e desigualdades sociais relativas à classe, cor/etnia, gênero, etc. Nesse sentido, a autora observa:

Uma das ideias clássicas em sociologia da juventude é de que a condição juvenil se caracteriza pela passagem da situação de criação para a de adulto e de membro dependente da família de origem para a de responsável por si e pela própria. Isso implica o desenvolvimento de uma trajetória de uma posição a outra na família e na sociedade, com percursos que dizem respeito, entre outras coisas, à situação de atividade (como estudar e trabalho), à

⁴ ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, ANPED n. 5-6, p. 25-36, 1997. Número especial.

autonomia e independência financeira (situação de moradia, papel na organização familiar, como provedor ou dependente) e a possibilidade de interação social, como circulação pelo território, relação com os grupos e redes sociais e participação política. É, portanto, um momento crucial de formulação de projetos de vida, de escolhas e de construção de caminhos (ABRAMO⁵, 2005, citada por CORROCHANO et al., 2017, p. 140).

Na mesma perspectiva, Brasil (2014, p. 14) afirma que, ao considerar os jovens de uma mesma geração e seus percursos singulares, “a condição juvenil se entrelaça com as diferentes situações vividas pelos jovens, resultando tanto em pertencimento geracional comum (juventude no singular) quanto na diferenciação social entre os jovens (juventudes no plural)”.

Ainda sobre os conceitos de juventude, Trancoso e Oliveira (2014) evidenciam definições predominantes nos 189 estudos analisados por eles, destacando-se:

1) É uma noção em transição e expansão, construída socioculturalmente, mas que precisa ser definida com rigor, sobretudo para fins acadêmicos e de políticas públicas. Conforme o contexto cultural em que se desenvolve, vai adquirir características e papéis determinados e sofrerá expectativas específicas, porém percebe-se que existe uma homogeneidade no padrão de desenvolvimento físico e emocional dos jovens em função dos aspectos biológicos e psíquicos demarcados. Esta noção de juventude defende ainda que, além da socialização promovida pela família, escola e políticas públicas, o jovem também se socializa dentro do seu próprio grupo juvenil, num processo chamado de socialização endógena.

2) É uma etapa de transição entre a infância e a fase adulta, mas que possui aspectos próprios que devem ser levados em conta pelos agentes socializadores e a sociedade como um todo.

3) É uma forma de estar no mundo, independentemente da idade ou fatores biológicos. Torna-se jovem ao consumir ou vivenciar os valores atribuídos ao que é ser jovem, processo definido como juvenilização.

4) É uma relação entre as características intrínsecas da condição juvenil, globalmente reconhecidas, e as características da situação juvenil definidas pelas questões culturais, sociais e econômicas de uma sociedade específica. Em cada tempo e contexto cultural haverá um tipo de juventude.

⁵ ABRAMO, Helena Wendel. “O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileira”, in Freitas, Maria Virginia (org). Juventude e Adolescência no Brasil: referências conceituais, segunda edição, Ação Educativa, 2005.

Como conclusão do estudo, Trancoso e Oliveira (2016) identificam elementos de ruptura e permanência nos conceitos de juventude ao longo do tempo. Como rupturas, destacam a ideia de juventude como conceito em ampliação contínua, fruto da construção social, cultural e histórica; a noção de juvenilização da sociedade, um “estar jovem”; e, por último, o olhar sobre a juventude além das análises geracionais. Nessa perspectiva, como permanências, destacam os limites biológicos definidores das categorias sociais e dos modos de estar no mundo; a atribuição de características psicológicas próprias para as idades, gerando certas expectativas padronizadas para os jovens; a consideração das diferenças geracionais, reforçadas, sobretudo, pelo isolamento dos grupos juvenis; a importância das categorias teóricas de moratória e transição; e, por fim, a dominância nas políticas públicas brasileiras em tratar as juventudes mais pelas perspectivas de crise/problema e de etapa de transição do que pelo paradigma de sujeito social (TRANCOSO; OLIVEIRA, 2016).

Diante desse quadro teórico apresentado, constata-se que as diversas noções de juventude não são neutras e, no entanto, acabam sustentando e orientando as políticas e ações governamentais, práticas educativas e até mesmo o senso comum. E no que se refere às concepções de trabalho que permeiam a sociedade atual, o que se pode observar e compreender? Como as significações relativas à atividade laboral são produzidas, compartilhadas e percebidas pelas instituições e indivíduos, especialmente pelos jovens brasileiros? É o que será visto a seguir.

2.2 Sobre concepção de trabalho: significados e sentidos

Percebe-se na história da civilização humana que o trabalho é uma atividade vital, em si e por si (ANTUNES, 2013) e, na contemporaneidade, vem sendo considerado por diversos autores como a categoria central da sociedade (MANFREDI, 2017; MORIN, 2001; CORROCHANO et al., 2017; SÁ; LEMOS, 2017).

No âmbito individual, ele costuma mobilizar grande parte da vida de uma pessoa, tendo importância na formação de sua identidade, sobrevivência e reconhecimento social, e, ainda, influência em outros âmbitos do viver, como observam Dutra-Thomé e Koller (2014, p. 368) ao constatarem que “os modos de pensar, agir e de sentir despertados na pessoa em seu cotidiano profissional são transportados para a vida familiar e comunitária”. Para as autoras, o trabalho, dessa maneira, torna-se uma atividade fundamental para o desenvolvimento do ser humano no decorrer de seu ciclo de vida.

A atividade laboral evidencia sua relevância por despertar no sujeito importantes questionamentos tanto por se oportunizar as condições de subsistência e desenvolvimento pessoal, quanto pelas fronteiras e barreiras estabelecidas com outras dimensões do viver (lazer, família e educação). É significativa a quantidade de horas que um indivíduo passa trabalhando ao longo de sua vida, assim como o tempo investido na preparação para trabalhar por meio da educação e treinamento profissional. Além disso, percebe-se que o papel social de trabalhador se torna um dos mais significativos na representatividade do eu (GRAEBIN et al., 2019).

Sabe-se que nas últimas décadas as relações e organização do trabalho, no Brasil e no mundo, vêm passando por transformações importantes em função da expansão de novas tecnologias de comunicação e informação, da ampliação do maquinário técnico-informacional-digital, da automação acelerada, do avanço da globalização e da crise econômica e recessão (ANTUNES, 2020; MORIN, 2001; ANTUNES, 2013; OIT, 2020).

Nesse contexto, o mercado do trabalho vem sendo cada vez mais constituído por condições desfavoráveis aos trabalhadores e trabalhadoras como a precarização ampliada e multiforme, a flexibilização, a terceirização, a intensificação dos ritmos de produção, as extensas jornadas tanto no trabalho presencial quanto no *home office*, a informalidade, o desaparecimento de empregos duradouros, a diminuição de vagas, a alta rotatividade, a redução dos espaços de sociabilidade e dos laços de solidariedade, aumento das estratégias de gestão baseadas na pressão psicológica e no controle, a corrosão dos direitos trabalhistas, o achatamento dos salários e o grave problema do desemprego (ANTUNES, 2020; ANTUNES; PRAUN, 2015; OLIVEIRA, 2020; MORIN, 2001; GUIMARÃES, 2004; ANTUNES, 2013; CORROCHANO et. al, 2017; CORROCHANO; TOMMASI, 2020). E, a respeito do desemprego, percebe-se que é pela falta que o trabalho mais se destaca como necessidade para grande parcela da população, sobretudo a população juvenil brasileira (CORROCHANO et. al, 2017; GUIMARÃES, 2004).

Além do mais, nesse cenário constituído por condições desfavoráveis àqueles que vivem do trabalho, manifesta-se, por um lado, o aumento de acidentes de trabalho e adoecimentos com nexo laboral (ANTUNES; PRAUN, 2015) e, por outro, para aqueles que não possuem trabalho ou que não conseguem empregar-se ou reempregar-se, ocorre a intensificação da tensão psicossocial e um processo de progressiva dessocialização que também pode provocar adoecimento físico e mental (DUTRA-THOMÉ; KOLLER, 2014)⁶.

⁶ Sabe-se aqui que as questões de adoecimento e acidentes de trabalho envolvem muitos aspectos para quem estuda e analisa as relações de trabalho no mundo capitalista que vão além do foco deste estudo, porém

Com isso, o trabalho torna-se fonte de preocupações, angústias, sofrimento e inseguranças para os trabalhadores, em especial para os jovens que estão se inserindo na atividade ocupacional, exigindo intensos e prolongados investimentos individuais e coletivos (MONTEIRO, 2014).

Pode-se, ainda, encontrar contradições entre o que os jovens pensam e esperam sobre a vivência laboral e as representações que predominam no mercado de trabalho atual, conforme apontam as autoras Dutra-Thomé e Koller (2014, p. 368):

Nesse contexto, se vê, por um lado, jovens preocupados em atuar em algo que lhes satisfaça pessoalmente (...); por outro, o modelo predominante da função laboral se inspira nas concepções de trabalho enquanto fonte de renda e sobrevivência, com menos foco na satisfação pessoal (...).

À medida que o trabalho ganha centralidade e importância, seja na esfera sociológica ou econômica, na construção de subjetividades e identidades, na preservação da saúde e do bem estar emocional, ou mesmo como necessidade de sobrevivência e reconhecimento social, a relação do ser humano com sua atividade laboral passa a despertar o interesse de cientistas e organizações que buscam uma maior compreensão dos fenômenos relacionados ao mundo do trabalho⁷ e, entre esses, as formas que os sujeitos significam e dão sentido a essa atividade (PEREIRA; TOLFO, 2016; SÁ; LEMOS, 2017).

A discussão sobre os sentidos e significados atribuídos ao trabalho, especialmente em função das grandes transformações que as relações laborativas vêm passando nos últimos tempos, passa a ter maior relevância por causa da imprecisão e complexidade destacadas pelas múltiplas concepções de trabalho compartilhadas na sociedade (GRAEBIN et al., 2019). Além do mais, conforme recomendam Frigotto e Ciavatta (2003, p. 46), na produção de conhecimento e/ou na ação político-prática, é necessária uma atitude de “vigilância crítica, buscando desvendar o sentido e o significado das palavras e conceitos, bem como perceber o que nomeiam ou escondem e que interesses articulam (...) (sobretudo) em períodos históricos em que os conflitos e as disputas se acirram”.

considerou-se importante citar estas questões como parte da densa e complexa problemática do mundo do trabalho.

⁷ Segundo Ciavatta (2019, p. 136), citando Hobsbawn (1987), “o conceito de mundo do trabalho difere de mercado de trabalho onde ocorre a compra e venda da força de trabalho, o trabalho assalariado, o emprego e o desemprego, o trabalho precarizado, desregulamentado. Entretanto, por mundo do trabalho, entende-se o trabalho em geral e as condições de trabalho e de vida dos trabalhadores, a sua cultura, o pertencimento a grupos religiosos, políticos ou culturais, à classe trabalhadora, à história da classe operária”. Sobre este tema, a socióloga Guimarães (2004, p. 5) problematiza a expressão “mundo do trabalho” ao declarar que “longe de ser um mundo possível de ser considerado à parte por seus contornos próprios, o trabalho (com destaque para as relações sociais que nele se tecem) deita suas raízes nos outros ‘mundos’, que são tão importantes para a construção social e simbólica dos ‘sujeitos trabalhadores’ quanto o seria o próprio ‘mundo’ laboral que é, nesse sentido, carente de qualquer auto-suficiência explicativa, sendo permanentemente informado pelas relações e significados tecidos fora das suas fronteiras”.

Ciavatta (2019, p. 138) observa que o termo trabalho é utilizado com os mais diversos significados como, por exemplo, “fator de produção mensurável e intercambiável, emprego, qualquer atividade humana orientada por uma situação concreta”, mas para ela (2016, p. 34) o trabalho pode ser considerado “uma atividade ontocriativa do ser humano sobre a natureza, para daí retirar os meios de vida e de reprodução da espécie”.

Sobre isso, Estelle Morin (2001, p. 12) declara que o trabalho pode ser definido de inúmeras formas, mas, segundo a autora, o aspecto essencial que reúne todos os significados é que ele é “uma atividade que tem um objetivo” e completa: “Geralmente, essa noção designa um gasto de energia mediante um conjunto de atividades coordenadas que visam produzir algo de útil”. Já para o grupo MOW⁸ (1987 apud SÁ; LEMOS, 2017, p. 21), “o trabalho cria e define a existência humana, possui sentidos particulares para os indivíduos e significado econômico e social para a sociedade”. Para Prieb⁹ (2000, citado por DUTRA-THOMÉ; KOLLER, 2014, p. 369), a atividade laboral é “fator de integração social, fonte de autoestima e de sentido para a vida das pessoas”. E segundo Frigotto (2001, p. 73), o trabalho pode ser concebido como “criador e mantenedor da vida humana em suas múltiplas e históricas necessidades”.

Porém, dentre as inúmeras definições de trabalho existentes, percebe-se que determinadas representações prevalecem no atual contexto histórico e cultural, como a noção de trabalho como fonte de renda e de sobrevivência alinhada a uma visão mercadológica (DUTRA-THOMÉ; KOLLER, 2014). Para Facas e Ghizoni (2017), essa lógica dominante no mercado atual desvirtua e restringe o sentido do trabalho, convertendo-o a uma dimensão apenas utilitária e, de acordo com os autores, “a lógica do capital vincula o trabalho à inserção do sujeito na sociedade de consumo – *you work, you gain, you buy*. Se o sujeito não ganha para consumir, é excluído” (p. 2, *italico dos autores*). A esse respeito, Oliveira (2020, p. 1374) afirma que:

A insatisfação econômica, relacionada à condição de consumo, não é só almejada, mas estimulada pelo capital, pois ela representa a afirmação do trabalhador como sujeito econômico e não como agente político. Nesse sentido, o capital pretende que o desejo mobilizador das ações dos trabalhadores em relação a um futuro melhor se estruture sempre com base em uma leitura de cunho individualista e acrítica em relação ao processo de produção capitalista.

⁸ MOW International Research Team. The meaning of work. London: Academic, 1987.

⁹ PRIEB, S. A. M. A tese do fim da centralidade do trabalho: mitos e realidades. Economia e Desenvolvimento, 12, 48-76, 2000.

Com essa compreensão, faz-se necessário considerar também outras dimensões, como a psíquica e a sociopolítica, para melhor compreensão do termo trabalho e, com isso, romper a concepção instrumental, mercadológica, individualizante e consumista propagada cada vez mais na sociedade contemporânea.

Nesse contexto, quais concepções de trabalho podem ser reveladas ao explorar as dimensões humanas e sociais, e não somente as econômicas e mercadológicas? Quais significados estão sendo compartilhados atualmente na sociedade e que afetam como os indivíduos atribuem (ou não) sentido a atividade laboral? E, especialmente no âmbito da presente pesquisa, como essa discussão pode ajudar a melhor compreender a concepção de trabalho, considerando a diversidade e complexidade de sentidos e significados produzidos e compartilhados, de forma que venha contribuir para uma educação profissional que visa o desenvolvimento integral¹⁰ dos jovens no Brasil?

Antes de abordar a relação entre as significações de trabalho e as juventudes brasileiras, reconhece-se aqui ser importante explorar, de maneira mais ampla, a temática dos sentidos e significados atribuídos ao trabalho.

Segundo Pereira e Tolfo (2016, p. 305), o estudo da concepção do trabalho é marcado por uma elevada multidisciplinaridade, pois “os sentidos e os significados do trabalho são um construto psicológico multidimensional e dinâmico decorrente da interação de variáveis pessoais e sociais relacionadas ao trabalho”.

Profissionais e pesquisadores de diversas áreas vêm investigando e debatendo o tema, porém observa-se que é nos âmbitos da sociologia e da psicologia que este estudo vem ganhando maior expressão:

(...) as áreas mais expressivas neste campo (...) vêm a ser a sociologia (...), que contextualiza a evolução do conceito de trabalho na sociedade e a psicologia (...), que busca a compreensão da subjetividade diante das mudanças na realidade do mundo do trabalho (SÁ; LEMOS, 2017, p. 23).

É por essa razão que na presente discussão sobre os sentidos e os significados da atividade laboral se estabelece um diálogo com autores da psicologia e da sociologia.

Vale mencionar que nos estudos sobre a representação do trabalho existem conflitos e embates teóricos quanto à utilização dos termos “significado” e “sentido”, havendo uma discussão se esses vocábulos são (ou não) constructos diferentes.

Pereira e Tolfo (2016) constatam que, especialmente na psicologia, não há consenso no uso dos dois termos, mas observam que esta tensão teórica vem sendo debatida por

¹⁰ Essa noção será aprofundada adiante no subcapítulo em que se discute a educação profissional.

pesquisadores nas décadas recentes com o objetivo de “dirimir confusões conceituais, diferenciar e definir conceitos, bem como determinar qual a perspectiva adotada em seus estudos.” (p. 304). Após revisão de literatura, as autoras observam que em alguns estudos é utilizado somente o termo significado, como em MOW (1978); em outros, somente o termo sentido, como em Morin (2001); em alguns, os dois termos são usados como sinônimos, como em Borges (1998) e MOW (1987); e, por fim, em outros são utilizados como constructos diferentes, como em Tolfo et al. (2005) e Basso (1998).

Pode-se notar essa divergência teórica, por exemplo, quando Sá e Lemos (2017, p. 23) mencionam que “a palavra sentido, quando associada ao fenômeno do trabalho, pode ser considerada um sinônimo da palavra significado e os termos têm sido utilizados como tal em estudos da psicologia”. Sob outra perspectiva, Pereira e Tolfo (2016, p. 304) assumem a diferenciação dos termos ao declararem que:

(...) os significados são constructos construídos coletivamente em um determinado contexto histórico, econômico e social, e os sentidos são concebidos como uma produção pessoal em função da apreensão individual dos significados coletivos, a partir de experiências.

Em busca de uma maior compreensão sobre essa tensão conceitual, Pereira e Tolfo (2016, p. 304), tendo como base o psicólogo e filósofo Leontiev¹¹ (1978), recuperam a evolução sociológica dos dois termos e informam que nas sociedades pré-capitalistas “as ações de sentido e significado se confundiam porque não havia divisão social entre o trabalho e as relações de exploração. Após o capitalismo é que surge essa ruptura da integração entre significado e sentido da ação”. Nessa perspectiva, as autoras observam que “nas relações de dominação, o significado e o sentido podem separar-se, tornando as ações alienadas, dessa forma, o sentido pessoal da ação não corresponde mais ao seu significado.” (PEREIRA; TOLFO, 2016, p. 304).

Ainda sobre a distinção entre significado e sentido, Bendassolli e Gondim (2013) declaram que suas origens podem ser encontradas na filosofia e na sociologia, e ser observadas, especialmente, a partir da evolução das tradições filosóficas empíricas e racionais, influenciando mais tarde os estudos psicológicos sobre a concepção de trabalho.

Considerando-se esse contexto, Pereira e Tolfo (2016) defendem a necessidade de tratar esses dois termos como conceitos diferentes em uma relação de interdependência, compondo uma mesma totalidade. Sob esse aspecto, Bendassolli e Gondim (2013) assumem,

¹¹ Leontiev, A. (1978). O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Livros Horizonte.

igualmente, a diferenciação conceitual dos vocábulos e identificam outros autores¹² que, da mesma maneira, alicerçam suas pesquisas a partir desta distinção. Ainda nessa direção, os autores esclarecem que:

(...) a corrente (teórica) do sentido interessa-se por um olhar sobre os mecanismos psicológicos envolvidos na identificação ou produção de sentidos no trabalho, em que aspectos afetivos e singulares se encontram mais presentes. (...) a corrente do significado dá maior ênfase às cognições e interpretações socialmente compartilhadas sobre o trabalho (BENDASSOLLI; GONDIM, 2013, p. 132).

Nesta pesquisa assume-se, portanto, que sentido e significado são dois conceitos diferentes e interdependentes. Entende-se que os significados do trabalho são construídos e compartilhados coletivamente dentro de um contexto histórico, social e econômico, isso significa que são produções específicas de determinada cultura ou sociedade, compondo o conteúdo dos processos de socialização. Os significados socioculturais atribuídos ao trabalho são compostos pelo conjunto de sentidos individuais, ou seja, são as compreensões acumuladas de forma coletiva e que serão apropriadas de formas distintas pelos sujeitos. Possuem um caráter mais estável e fixo que os sentidos, embora passem por constantes transformações históricas e culturais (DUTRA-THOMÉ; KOLLER, 2014; PEREIRA; TOLFO, 2016; BENDASSOLLI; GONDIM, 2013; GRAEBIN et al., 2019).

Já os sentidos do trabalho são elaborados de forma subjetiva e singular, tendo como base os significados compartilhados socialmente, isso significa que são apreendidos no nível pessoal a partir da singularização dos significados do trabalho contidos no nível coletivo. Os sentidos surgem a partir da acumulação de experiências que o sujeito vivencia em suas atividades laborais. Por serem configurados a partir dos significados coletivos e, ainda, influenciados por variadas esferas como família, amigos, ambiente profissional e educativo, os sentidos do trabalho se constituem nas relações sociais, embora sejam marcados por intensos processos afetivos e cognitivos, e, por isso, são considerados menos estáveis em comparação com os significados. Vale lembrar que tanto os sentidos quanto os significados do trabalho passam por constantes transformações por se estabelecerem por meio de uma relação dinâmica e ativa com a realidade (DUTRA-THOMÉ; KOLLER, 2014; PEREIRA; TOLFO, 2016; BENDASSOLLI; GONDIM, 2013; GRAEBIN et al., 2019).

Sobre a relação de interdependência existente entre os dois constructos, observa-se que um conceito se constrói e se define a partir do outro, isso significa que, por um lado, os significados da atividade laboral, elaborados historicamente, serão apropriados pelos sujeitos

¹² ROSSO; DEKAS; WRZESNIEWSKI, 2010; AGUIAR, 2007; MORIN; TONELLI; PLIOPAS, 2007; TOLFO et al., 2005; TOLFO; PICCININI, 2007; TOLFO; COUTINHO; BAASCH; GUGNIER, 2011.

e transformados em sentidos pessoais e, por outro, os sentidos atribuídos ao trabalho pelos sujeitos irão colaborar, com o tempo, para a mudança dos significados, que antes serviram de base para os sentidos. Percebe-se, então, que “os significados sociais, que serão internalizados e transformados em sentidos, só existem porque os homens os constituíram e os constituem permanentemente” (GRAEBIN et al., 2019, p. 21).

Nessa perspectiva, Bendassolli e Gondim (2013, p. 140) explicitam essa relação de interdependência ao ressaltar que:

(...) o que acontece no nível do indivíduo, como produtor de sentido do seu fazer no trabalho, inclui aspectos da sociedade mais ampla na qual ele se insere, com os significados do trabalho compartilhados pelo grupo ocupacional ou profissional, assim como o nível da sociedade, que confere significado social e cultural ao trabalho, contém aspectos dos indivíduos que a compõem (sentidos particulares).

Com base na diferenciação dos dois termos, pode-se agora fazer avanços sobre os significados do trabalho e, mais adiante, sobre os sentidos do trabalho e, ao final, apresentar as concepções percebidas pelos jovens brasileiros.

Assim sendo, é importante ressaltar que a presente proposta não objetivou traçar a evolução histórica dos diversos estudos sobre o tema e nem aprofundar as correntes teóricas, evidenciando suas diferenças e tensões conceituais. O que se buscou foi evidenciar algumas teorias que possam colaborar para a melhor compreensão do tema considerando o objeto da presente pesquisa.

Contudo, vale pontuar que, ao considerar as diferentes significações atribuídas ao trabalho, conforme afirmam Dutra-Thomé e Koller (2014, p. 375), se permite uma “visão das formas plurais de pensar e entender a função da atividade laboral”.

Investigando a etimologia da palavra trabalho, Dutra-Thomé e Koller declaram que é possível perceber dois polos de acepção existente no termo: um negativo e um positivo. Observam que na própria origem do vocábulo nota-se uma contradição, pois a palavra “origina-se de um instrumento agrícola de cultura de cereais, denominado *tripalium*, também utilizado como instrumento de tortura”. As autoras reconhecem essas noções contraditórias do vocábulo também na língua portuguesa e, mesmo, na época da civilização grega:

(...) na língua portuguesa, é possível encontrar dois significados para a palavra trabalho: (a) a realização de uma obra que expressa o ser humano, que lhe dá reconhecimento social e se mantém herança histórica recebida a ser repassada; (b) a de esforço, rotina, falta de liberdade, resultado consumível e incômodo inevitável (...). Na civilização grega, o trabalho valorizado situava-se para além da satisfação das necessidades básicas, possuía um valor intrínseco atribuído a ele. Portanto, a atividade laboral em si era classificada como digna. Todavia, quando vinculada a outro valor,

como à necessidade de sobrevivência, era considerada indigna (...) (DUTRA-THOMÉ; KOLLER, 2014, p. 368).

Ainda sob a perspectiva dos polos negativo e positivo, Dutra-Thomé e Koller declaram que no mundo ocidental foram incorporados aspectos morais e religiosos ao significado do trabalho em que se percebe tanto uma positividade moral de origem protestante quanto as ideias de castigo e punição de origem judaico-cristã onde:

(...) a conceituação religiosa também foi atribuída ao trabalho, especialmente com base na perspectiva judaico-cristã, que conferiu ao termo o significado de punição. Ao atribuir, como herança bíblica, a conotação de castigo, ele passa a não ser valorizado. Na reforma protestante, no entanto, o trabalho constitui-se uma virtude. Trabalhar arduamente levaria ao êxito material, à benção divina, à salvação e à dignidade da pessoa. Nessa concepção, “não trabalhar” significava o pecado e a ausência da graça divina (DUTRA-THOMÉ; KOLLER, 2014, p. 368).

Na mesma direção, Pereira e Tolfo (2016, p. 309) discutem os significados do trabalho a partir, agora, de três polos: positivo, negativo e neutro. A respeito dos polos positivo e negativo, as autoras, corroborando com as ideias anteriormente apresentadas, sustentam que:

(...) na visão positiva, o trabalho é percebido como missão, vocação, caminho, valor, fonte de prazer, satisfação e autorealização, sendo estes significados predominantes na sociedade moderna industrial. Já a representação negativa refere-se ao trabalho como maldição, opressão, coerção, esforço e castigo e, reforça a ideia de que a atividade laboral é tão degradante que uma pessoa somente pode obter dignidade e cidadania se outros trabalham por ela.

No que se refere ao polo neutro, as autoras declaram que o trabalho não é percebido como uma atividade nobre nem degradante, ele é valorizado por sua função instrumental, um meio para garantir a sobrevivência material e, segundo as autoras, está mais ligado à lógica de emprego e remuneração.

Para Morin (2001), pode-se também encontrar concepções positivas, negativas e neutras nas definições de trabalho. Em termos positivos, seriam aquelas atividades que valorizam o caráter social do trabalho, que geram sentimentos de vinculação, benefícios aos outros e contribuição à sociedade. Em termos negativos, aquelas atividades que as pessoas são obrigadas a fazer para garantir a sobrevivência, muitas vezes desagradáveis e com exigências físicas e mentais. E na concepção neutra, aquelas atividades cumpridas em um horário regular, que não são percebidas nem como agregadoras de valor social nem desagradáveis, e que em troca se recebe um salário. Noção esta similar ao polo neutro observado anteriormente por Pereira e Tolfo (2016).

Sob uma perspectiva sociológica fundamentada no materialismo histórico¹³ e referindo-se as formas sociais de dominação, a autora Ciavatta (2009, p. 409) também aponta uma ambivalência no termo trabalho ao observar que:

(...) as palavras *trabalho*, *labor* (inglês), *travail* (francês), *arbeit* (alemão), *ponos* (grego) têm a mesma raiz de fadiga, pena, sofrimento, pobreza que ganham materialidade nas fábricas-conventos, fábricas-prisões, fábricas sem salário. A transformação moderna do significado da palavra deu-lhe o sentido de positividade, como argumenta John Locke que descobre o trabalho como fonte de propriedade; Adam Smith que o defende como fonte de toda a riqueza; e Karl Marx para quem o trabalho é fonte de toda produtividade e expressão da humanidade do ser humano.

No entanto, uma conotação mais positiva da palavra nem sempre o é ao trabalhador, pois essa noção “positiva” pode ser gerada e disseminada para cimentar a ideologia do sistema dominante, como observado por Frigotto e Ciavatta (2003, p. 49) ao ressaltarem que “com a emergência e afirmação do modo de produção capitalista, rompe-se, por necessidade intrínseca, com a escravidão e busca-se ressignificar o trabalho de sua conotação negativa de *‘tripalium’* (castigo) para uma conotação positiva de *‘labor’*”.

Ainda no mesmo caminho, Frigotto¹⁴ (1989 citado por CIAVATTA, 2009, p. 413) critica a noção com base na ideologia cristã e positivista, muitas vezes vista em um polo positivo, de que todo trabalho dignifica o homem. Para o autor essa noção não cabe a toda atividade laboral, pois “nas relações de trabalho onde o sujeito é o capital e o homem é o objeto a ser consumido, usado, constrói-se uma relação educativa negativa, uma relação de submissão e alienação, isto é, nega-se a possibilidade de um crescimento integral”.

Sobre as diferentes noções atribuídas ao trabalho, examina-se também a significação das palavras trabalho e emprego, pois às vezes são tratadas como sinônimos e outras como representações diferentes. Sobre isso, Morin (2001), reconhecendo a distinção dos dois termos, define trabalho como uma atividade útil que possui um objetivo além do prazer resultante em sua execução e pode ou não ser executado dentro de um emprego. A noção de emprego se refere a “ocupação de uma pessoa, correspondendo ao conjunto de atividades em um sistema organizado economicamente.” (p. 12) e está frequentemente associada à ideia de salário e ao fato de o indivíduo consentir que outro sujeito determine suas condições de trabalho. Todavia, Dutra-Thomé e Koller (2014, p. 369) observam que a partir da instauração

¹³ Sem pretensões de adentrar na definição dessa densa e extensa corrente teórica, vale apenas mencionar, de modo simplificado, que o materialismo histórico e dialético é uma teoria concebida por Karl Marx e Friedrich Engels no século XIX em que se discute “o modo de produção capitalista e às contradições implícitas nas relações entre o trabalho e o capital” (CIAVATTA, 2009, p. 408).

¹⁴ FRIGOTTO, G. É falsa a concepção de que o trabalho dignifica o homem. Comunicado, Belém, p. 4-5, 7 de agosto de 1989.

da sociedade salarial¹⁵ os dois termos passam a ter o mesmo significado e apontam algumas implicações dessa mesma representação:

Na sociedade salarial, o trabalho passou a ter sentido de emprego, significado associado ao conjunto de regras e proteções do chamado Estado Social. (...) este significado tornou-se importante referencial para o desenvolvimento dos indivíduos ao longo de seu processo de socialização, por envolver seu reconhecimento e prestígio social intragrupal e extragrupal. Nesse sentido, a falta de emprego/desemprego, tornou-se fonte de tensão psicossocial, tanto em nível individual quanto comunitário.

Dutra-Thomé e Koller compartilham, ainda, outro significado presente nas discussões sobre a concepção de trabalho: a noção de atividade laboral como mercadoria. Segundo as autoras é a partir da Revolução Industrial no século XIX e com a expansão do sistema capitalista que o conceito de trabalho como mercadoria ganha espaço quando o trabalhador, para sobreviver e obter os meios de vida, vende sua força de trabalho em troca de salário àqueles que são proprietários dos meios de produção.

Nesse sentido, vale reconhecer as contribuições sobre o tema na perspectiva do materialismo histórico. Na concepção marxista compreende-se que “a essência do ser humano encontra-se na atividade laboral: as pessoas são aquilo que produzem e, é na relação de transformação da natureza, por meio da concretização de um projeto, que os indivíduos transformam-se a si mesmos.” (DUTRA-THOMÉ; KOLLER, 2014, p. 369). Nessa ótica, Ciavatta (2009, p. 413) afirma que, embora a atividade laboral seja fundamental para o indivíduo para a produção dos meios de existência, cultura e aprimoramento de si mesmo, ela “assume formas históricas muitas das quais degradantes, penalizantes, nas diferentes culturas, na estrutura capitalista e em suas diversas conjunturas.”.

Na mesma direção, Antunes destaca que os seres humanos necessitam do trabalho e de seu potencial emancipador, porém devem também recusar as formas laborais que os exploram, os alienam, os adoecem e os infelicitam, e por isso, conforme argumenta o autor, torna-se fundamental o estudo sobre a atividade laboral para que a sociedade possa atribuir sentidos dentro e fora do trabalho:

(...) e essa contraditória processualidade do trabalho, que emancipa e aliena, humaniza e sujeita, libera e escraviza, converte o estudo do trabalho humano numa questão crucial de nosso mundo e de nossas vidas neste conturbado século XXI, cujo desafio é dar sentido autoconstituente ao trabalho humano e tornar nossa vida fora do trabalho também dotada de sentido (ANTUNES, 2013, p. 255).

¹⁵ Segundo Frigotto (2001), a sociedade salarial “é aquela em que a maioria, mediante seu emprego, tem sua inserção social relacionada ao local que ocupa na escala salarial”.

Pereira e Tolfo (2016, p. 309) reforçam a relação entre os sentidos do trabalho e os sentidos da vida, declarando que “o trabalho é visto como o primeiro momento de realização do homem e, se for autônomo, autodeterminado e livre, será dotado de sentido, ao mesmo tempo em que possibilitará o uso autônomo do tempo livre e contribuirá para a emancipação do sujeito”.

Sobre isso, Dutra-Thomé e Koller (2014) observam que se existe a conexão no circuito sujeito-trabalho-significado, o sujeito obterá maior satisfação no trabalho, porém quando acontece o rompimento desse circuito, ocorrerá sofrimento para ele. Nesse aspecto, Basso (1998) afirma que quando ocorre a ruptura entre significado e sentido o trabalho torna-se alienado, comprometendo ou descaracterizando a atividade laboral. E na mesma perspectiva, Pereira e Tolfo (2016, p. 309) declaram que “as pessoas precisam encontrar sentidos em suas vidas e nas atividades, caso contrário, mergulham em frustração e em um vazio existencial” e declaram que há uma crise generalizada de sentidos na sociedade contemporânea em decorrência da diversidade de valores e significados que influenciam os indivíduos em diferentes direções.

Portanto, pode-se perguntar nesse contexto, por um lado, como o indivíduo atribui sentido à atividade laborativa e, por outro, o que é um trabalho que faz sentido.

Como visto anteriormente, é a partir dos significados sociais que o sujeito pode perceber a relação entre as suas atividades e experiências vivenciadas, e, dessa maneira, atribuir sentidos às elas, elevando a compreensão sobre o mundo e os fenômenos ao seu redor. E nesse processo de construir (ou não) sentidos relativos à atividade laborativa, o indivíduo sofrerá influência de outras instâncias como a família, a rede de amigos, o ambiente de trabalho e as instituições formadoras (PEREIRA; TOLFO, 2016; GRAEBIN et al., 2019).

Pereira e Tolfo (2016), referindo-se ao grupo MOW (1987), declaram que na atribuição de sentido ao trabalho são considerados três aspectos: a centralidade ou o grau de importância que a atividade laboral tem na vida do sujeito; as normas sociais existentes sobre o trabalho; e o que o sujeito espera alcançar e satisfazer com o trabalho. As autoras explicam que a centralidade pode ser compreendida de duas maneiras, de forma absoluta e de forma relativa: “a centralidade absoluta avalia o valor que o trabalho tem na vida das pessoas e o quanto o trabalho é central para a sua autoimagem, e a centralidade relativa refere-se à importância do trabalho em relação aos outros momentos do ciclo de vida dos sujeitos” (p. 307).

Seguindo nesse caminho, agora destacando o pensamento de Morin (1996), Pereira e Tolfo observam que o sentido do trabalho possui uma estrutura afetiva composta por três

variáveis: “significação (representações e valor da atividade para o sujeito), orientação (inclinação para o trabalho, o que busca e o que guia a atividade) e coerência (harmonia e equilíbrio que espera da sua relação com o trabalho)”. E, no que se refere à variável orientação, entende-se que existem cinco razões para atribuir sentido à atividade laboral: “capacidade de realizar-se e atualizar seu potencial, segurança e autonomia, relacionamentos e sentimentos de pertencimento, contribuição social e ter um sentido na vida e uma ocupação” (PEREIRA; TOLFO, 2016, p. 309).

Em estudo de metanálise sobre o tema, os autores Rosso, Dekas e Wrzesniewski¹⁶ (2010, citados por SÁ; LEMOS, 2017), identificaram quatro fontes de sentido do trabalho: o indivíduo; outras pessoas, como colegas de trabalho e família; o contexto laboral; e a vida espiritual; e também reconheceram sete mecanismos pelos quais o sujeito pode atribuir sentido ao trabalho: autenticidade; autoeficácia; autoestima; propósito; sentimento de pertencimento; transcendência; e sentido cultural e interpessoal.

Sobre a questão como o trabalho pode ter sentido para o sujeito, Pereira e Tolfo apontando Hackman e Oldhan¹⁷ (1975), considerados pioneiros nesses estudos, declaram que o sentido do trabalho associa-se à qualidade de vida e, para isso, o trabalho deve possuir três qualidades:

(...) o trabalho que tem sentido é considerado útil, importante e legítimo para quem o executa e possui três características principais: a variedade das tarefas ou a diversidade de habilidades e competências para executá-las; a identificação com todo o processo de trabalho, de modo que o trabalhador perceba o seu significado, tenha contribuição social e autonomia no seu desenvolvimento; e ter retorno ou *feedback* sobre o desempenho nas atividades executadas (PEREIRA; TOLFO, p. 306).

Para Morin (2001, p. 18), o trabalho que tem sentido para o indivíduo possui determinadas características: “é feito de maneira eficiente e leva a alguma coisa”; “é intrinsecamente satisfatório”; “é moralmente aceitável”; “é fonte de experiências de relações humanas satisfatórias”; “garante a segurança e a autonomia”; “mantém ocupado (com horários e uma rotina diária)”.

É mister ressaltar que o ato de atribuir sentido requer esforço e reflexão do sujeito. Bendassolli e Gondim (2013, p. 135), referindo-se à fenomenologia no campo da filosofia, declaram que “o sentido do trabalho seria desvelado mediante a flexibilidade do sujeito,

¹⁶ ROSSO, B. D.; DEKAS, K. H.; WRZESNIEWSKI, A. On the meaning of work: a theoretical integration and review. In: KRAMER, R. M.; STAW, B. M. (ed.). *Research in Organizational Behavior*, v. 30, p. 91-127, 2010.

¹⁷ HACKMAN, J.; OLDFAN, G. Development of job diagnostic survey. *Journal of Applied Psychology*, 60(2), p. 159-170, 1975.

pela qual ele questiona sua própria experiência vivida em relação ao trabalho – parte da qual movida pelos significados herdados” e, referindo-se à Weber (1910) e Schutz (1974) no campo das ciências sociais, os autores ainda reforçam que “entender o significado do trabalho implica (...) esforço de compreensão das ações significativas dos sujeitos em sua relação com o trabalho” (p. 135).

Porém, conforme sustenta Morin (2001, p. 16), é necessário que a organização do trabalho possibilite condições para que os sujeitos consigam atribuir sentido à atividade laborativa, pois “a maneira como os indivíduos trabalham e o que eles produzem têm um impacto sobre o que pensam e na maneira como percebem sua liberdade e sua independência.”. Todavia, como mencionado no início da reflexão, as condições da atividade laborativa na sociedade contemporânea, tanto no Brasil como no mundo, não são nada favoráveis aos trabalhadores e, ainda, como alerta Antunes (2019), a perspectiva é que sejam cada vez piores em função de todas as transformações que vêm ocorrendo no mundo laboral e nos modos de produção e organização do trabalho. Portanto, entende-se aqui que atribuir sentido à atividade laborativa ou encontrar um trabalho que tem sentido se torna cada vez mais desafiante, sobretudo para os jovens que estão entrando no mundo do trabalho.

E, nesse aspecto, quais são as noções de trabalho percebidas pelos jovens?

Com base em uma pesquisa realizada com 542 estudantes de administração em países industrializados, com média de idade de 20,2 anos, Morin (2001, p. 14) identificou a existência de uma concepção positiva do trabalho para esses jovens, sendo percebido como:

(...) um meio de emancipação. Pelo salário que ele possibilita, o indivíduo afirma sua independência; por meio de suas atividades, o trabalho desenvolve o potencial e fortalece a identidade dos indivíduos; pelas relações que o trabalho gera, ele consolida a identidade social; pelos resultados, permite ao indivíduo contribuir ao mundo e dar um sentido à existência. O trabalho (...) (é percebido como) muito mais que um ‘ganha-pão`.

Entretanto, considerando as juventudes brasileiras, observam-se significativas diferenças de percepções, especialmente, em função da diversidade e das desigualdades existentes no país.

Em um estudo realizado por Dutra-Thomé e Koller (2014), com 7.425 jovens brasileiros de nível socioeconômico baixo, entre 14 e 24 anos, ambos os sexos, de sete capitais brasileiras, foram analisados os termos análogos e opostos à palavra “trabalho” com objetivo de compreender os significados da atividade laboral para os jovens.

Após a análise a partir do agrupamento das palavras registradas com base em noções de trabalho já pré-definidas teoricamente, as autoras constataram que prevalece entre esses

jovens uma noção mercadológica e moralista de trabalho em relação a uma visão da atividade laboral como fonte de desenvolvimento pessoal e social. Segundo as autoras, essa constatação se alinha com fatores contextuais da amostra, pois, “frequentemente, jovens de nível socioeconômico baixo necessitam auxiliar financeiramente suas famílias, entrando de maneira precoce e/ou desprotegida no mundo do trabalho” e, ademais, discursos morais e mercadológicos perpassam esse contexto em que se justifica “a importância de trabalhar para além de suas consequências, sejam boas ou ruins.” (p. 377). De acordo com Dutra-Thomé e Koller, esse significado moralizante e mercadológico de atividade laboral para os jovens pode encobrir e minimizar os efeitos nocivos de condições precárias de trabalho, além de afetar ou prejudicar conquistas sociais de proteção quanto ao trabalho infanto-juvenil. É pertinente mencionar que as trajetórias vivenciadas por esse grupo apresentam distinções relevantes em relação aos jovens de nível socioeconômico alto; segundo as autoras, como exemplo, pode-se notar que os jovens desse último nível não são obrigados a ajudar na renda familiar e têm a oportunidade de vivenciar uma moratória mais longa para a exploração de diferentes experiências de trabalho.

Nesse aspecto, percebe-se que as variações no nível socioeconômico podem resultar em diferenciações na concepção de trabalho entre os jovens, do mesmo modo que outras variáveis como o nível de escolaridade e a situação de inserção no mercado de trabalho.

Nessa direção, a socióloga Guimarães (2004, p. 10), em um estudo a partir de dados retirados da pesquisa “Perfil da Juventude Brasileira” (2003) feita com 3.501 jovens, entre 15 e 24 anos, de 198 municípios do Brasil, observa que “o trabalho (para os jovens pesquisados) pode ser dotado de múltiplos significados, impossibilitando que se lhe outorgue um único sentido, de modo unívoco”, pois são reflexos dos diferentes contextos em que se trabalha, das distintas trajetórias e dos diversos perfis dos jovens trabalhadores brasileiros.

A autora aponta três dimensões ao analisar a representação e a centralidade do trabalho entre os jovens pesquisados: o trabalho enquanto valor, necessidade e direito. Na dimensão valor, a autora observa que o trabalho se destaca menos pelo significado ético (embora esteja presente) e mais pelo interesse que desperta e como problema que preocupa, ou seja, a atividade laboral é percebida mais como uma “demanda a satisfazer que (...) um valor a cultivar.” (p. 12). A segunda dimensão evidencia o trabalho como necessidade, e nesse caso, está associada à falta de emprego ou ao desemprego e, sobre isso, a autora ressalta que “há uma consciência, muito claramente difundida entre os jovens, da insegurança e risco que a todos atinge (real ou potencialmente)” (p.13). No tocante à terceira dimensão, o trabalho enquanto direito, ela declara que para uma parcela relevante de jovens evidencia-se a

importância dos direitos sociais e, nesse aspecto, se destaca fortemente o “direito ao trabalho, ao emprego, a ter uma profissão” (p. 16).

Ainda nesse estudo, Guimarães analisa os sentidos que os jovens pesquisados atribuem à atividade laboral a partir de uma escolha única entre as palavras “necessidade, independência, crescimento, autorrealização e exploração” (p. 18). A autora destaca que a palavra necessidade foi a mais escolhida pelos jovens (39% das respostas), porém essa noção se destacou, sobretudo, entre os jovens com maior vulnerabilidade como aqueles de menor renda, menor escolaridade, ocupados no mercado informal e desempregados. Já a palavra crescimento (22% das respostas) como sentido atribuído ao trabalho foi mais representativa entre os jovens que estão trabalhando, ocupados no mercado formal, com escolaridade mais elevada e renda mais alta. O sentido de independência (26% das respostas), segundo a autora, é mais generalizado entre os diferentes perfis de jovens e, para ela, “este é um padrão praticamente universal, que parece recuperar um significado subjetivo do trabalho comum, que transparece para todos os tipos de jovens (...) sendo talvez o móvel mais significativo a distinguir a atração que o trabalho exerce sobre o jovem.” (p. 19). A palavra autorrealização (11% das respostas), embora menos representativa na pesquisa, se mostrou com maior intensidade entre os jovens com idade mais avançada, com renda maior que dez salários-mínimos e que possuem curso superior. Por fim, a palavra exploração foi estatisticamente irrelevante entre os jovens pesquisados, mas para a autora isso acaba se tornando relevante em termos analíticos.

A partir desse entendimento sobre as concepções de trabalho e, anteriormente, sobre as noções de juventude, pode-se agora buscar uma melhor compreensão de como a temática do trabalho juvenil é considerada na esfera das políticas e ações públicas no país.

2.3 Políticas públicas de trabalho juvenil no Brasil

Nos últimos anos vem sendo elaborados estudos¹⁸ que abordam as origens, as formulações e os percursos de políticas públicas e iniciativas governamentais para a juventude e adolescência no Brasil e, nesse contexto, alguns autores¹⁹ descrevem e/ou analisam ações e programas que foram implementados no campo laboral. Assim sendo, a proposta aqui é restringir a abordagem e enfatizar como o trabalho e o direito ao trabalho vêm sendo tematizado no conjunto de ações e políticas públicas de juventude em nível federal,

¹⁸ BRASIL, 2014; MAIDA, 2018; SIRIANI, 2019; SILVA E SILVA, 2011; RIBEIRO E MACEDO, 2018.

¹⁹ TOMMASI e CORROCHANO, 2020; BARROS E COSTA-RENDERS, 2020.

reconhecendo quais as principais noções que embasaram as formulações e ações, e identificar alguns desafios, demandas e tensões ainda em debate na esfera pública quanto à inserção ativa e digna dos jovens brasileiros no mundo laboral.

Como visto anteriormente, o trabalho possui centralidade e importância na vida humana e, sabe-se que representa uma dimensão constitutiva na experiência de ser jovem no Brasil, ou seja, a juventude brasileira, além de estudantil, é considerada trabalhadora (TOMMASI; CORROCHANO, 2020; GUIMARÃES, 2004; ABRAMO, 2016). Embora nas duas últimas décadas tenha ocorrido uma expressiva ampliação da presença dos jovens nos sistemas formais de educação, tanto no ensino obrigatório quanto no técnico e no universitário, percebe-se que a dimensão do trabalho possui uma centralidade para diversos segmentos dessa parcela da população brasileira, de acordo com as faixas de idade, renda familiar, sexo, gênero, cor/raça e local de moradia. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), de 2013, 70% dos jovens brasileiros estavam no mundo do trabalho, trabalhando ou procurando emprego. E em 2019, outros dados revelam que 38,1% dos jovens entre 15 e 29 anos²⁰ trabalhavam e 11,6% estudavam e trabalhavam. Percebe-se, com isso, que no Brasil a combinação trabalho e estudo representa um dos padrões de transição para o mundo laboral, ou seja, tanto a presença do trabalho como a conciliação de estudo e trabalho constituem marcas da condição juvenil no Brasil (CORROCHANO et. al, 2017; ABRAMO, 2016; TOMMASI; CORROCHANO, 2020).

Sobre essa questão, Corrochano et. al (2017) observam que a partir dos anos 1990 se amplia a formulação e implementação de políticas públicas e ações governamentais dirigidas especificamente aos jovens. Porém, no período inicial, as autoras afirmam que as ações dos governos percebiam a juventude ainda como uma etapa problemática e de ameaça à ordem social, com destaque para certos grupos da população brasileira: pobres, negros, mulheres e moradores das grandes periferias urbanas, e tinham como principais questões a violência, as drogas, a gravidez precoce e as doenças sexualmente transmissíveis. Conforme as autoras, essa percepção de risco e de transgressão associada aos jovens impedia de vê-los como sujeitos de direitos e não contribuía para a formulação de políticas públicas que atendessem suas demandas, necessidades e interesses, no tempo presente e no futuro.

Nesse contexto, de acordo com Corrochano et al. (2017), a tematização do trabalho juvenil no Brasil, ainda incipiente, é marcada pelos problemas do desemprego, aumento da

²⁰ Segundo o Estatuto da Juventude, sancionado em 2013, definem-se jovens no Brasil os indivíduos que possuem entre 15 e 29 anos. A idade mínima para admissão ao trabalho no país é 16 anos, porém é permitida a partir de 14 anos na condição de aprendiz, conforme estabelecido na lei de aprendizagem/Lei n. 10.097/2000.

informalidade, baixos salários e precarização do trabalho, atingindo, em especial, os segmentos da população jovem que, historicamente, eram mais afetados pela desigualdade social, como os jovens negros e negras, as jovens mulheres e os jovens em situação de pobreza. Percebe-se que as principais ações para enfrentar essa problemática buscavam estimular à aquisição de qualificação profissional, mas ainda era perceptível que a noção de juventude de risco ainda predominava nessas ações, com a preocupação central de que a falta de emprego e a inatividade levassem os jovens à criminalidade. As autoras observam que, até meados dos anos 2000, o conjunto das ações públicas governamentais dirigidas aos jovens, incluindo aquelas no campo do trabalho, era direcionado a um público-alvo formado, em sua maioria, por jovens de baixa renda, considerados excluídos ou em situação de risco.

Ainda nessa direção, Corrochano et. al declaram que, a partir de 2004, o mercado de trabalho brasileiro começa a se alterar com o crescimento econômico, expansão do assalariamento, a redução do desemprego e a expansão da formalização, e essa transformação repercute positivamente no mercado de trabalho juvenil. Para elas, é nessa época que se inicia outro modo de pensar e elaborar as políticas públicas para os jovens, a partir do reconhecimento da juventude como uma etapa de vida distinta em que se destacam os processos de desenvolvimento, inserção social, conquista de autonomia e definição de identidades, ou seja, uma perspectiva mais alinhada com outro paradigma, a juventude como sujeito de direitos e de políticas:

(...) a mobilização de setores da sociedade brasileira – organizações da sociedade civil, movimentos sociais, pesquisadores, gestores governamentais de diferentes instâncias etc., assim como dos próprios jovens e de organizações juvenis – contribuíram para a emergência e consolidação de uma perspectiva segundo a qual a juventude é compreendida como etapa singular do desenvolvimento pessoal e social, para qual o Estado e a sociedade devem estar atentos e estruturar políticas públicas capazes de garantir cidadania e a plena satisfação de seus direitos em diferentes domínios da vida (CORROCHANO et. al, 2017, p. 144).

Mas, mesmo ainda existindo no imaginário brasileiro a noção de juventude como problema/perigo, dentre outras, Corrochano et. al ressaltam que nesse período dos meados dos anos 2000, os marcos legais e os parâmetros para formulação de políticas públicas para os jovens começam a incorporar a perspectiva em que se reconhece que a população juvenil possui demandas e potencialidades distintas de outros segmentos etários, e em função disso, necessita de estruturas e suportes apropriados. Nesse contexto, são concebidas instituições governamentais como a SNJ e o CONJUVE no ano de 2005.

Contudo, no que se refere ao tema trabalho juvenil, as autoras pontuam que as formulações de políticas e as ações governamentais demoraram mais a acontecer. As ações continuavam incipientes, com tempo e públicos delimitados. Os setores da sociedade que articulavam a formulação de uma política ampla para a juventude brasileira ainda estavam mobilizados por um debate, que vinha ocorrendo desde os anos 1990, sobre como enfrentar a questão do desemprego juvenil: estimular a inserção de jovens no mercado de trabalho ou adiar a entrada em prol da educação e qualificação profissional. Porém, conforme observam as autoras, a discussão sobre essa questão não avançava e impedia que fossem debatidos outros assuntos relacionados ao trabalho juvenil, como jornada, salários e condições de trabalho, e, em consequência, esses assuntos não eram concretizados em políticas nem em ações governamentais (CORROCHANO et. al, 2017).

Diante de tal cenário, Tommasi e Corrochano (2020) afirmam que a estratégia de postergar a entrada dos jovens no mercado de trabalho, priorizando o aumento da escolaridade e da qualificação, foi dominante nas políticas e iniciativas de governo dirigidas às juventudes brasileiras nas últimas décadas. As autoras destacam que a qualificação profissional é um “direito e instrumento indispensável para inclusão e permanência no mundo do trabalho” (p. 358), contudo, observam também que os programas e ações de qualificação continuam sendo dirigidos aos “jovens ditos ‘vulneráveis’ e que, por seu caráter compensatório, avançam pouco em termos de garantia de direitos, ainda que possuam algum efeito em termos de socialização e educação cidadã” (p. 358).

Um debate mais amplo sobre as questões relativas ao trabalho juvenil, envolvendo outras dimensões além da educacional, ocorre somente entre os anos de 2010 e 2015 durante a formulação da Agenda Nacional do Trabalho Decente para a Juventude (ANTDJ) e do Plano Nacional de Trabalho Decente para a Juventude (PNTDJ) (CORROCHANO; ABRAMO, 2016; TOMMASI; CORROCHANO, 2020).

Nesse contexto, dois importantes conceitos nortearam o processo de construção da ANTDJ e do PNTDJ: a noção de *juventude como sujeito de direitos*, que já vinha permeando o campo das políticas públicas de juventude e os espaços institucionais em âmbito federal como a SNJ e o CONJUVE, e o conceito de *trabalho decente*²¹, promovido no Brasil desde 2003 por meio do compromisso assumido entre a Organização Internacional do Trabalho

²¹ De acordo com Picanço (2015, p. 569), “Em 1999, a OIT propôs o conceito de trabalho decente (TD) para definir uma agenda de discussão e promoção de políticas públicas para o trabalho, bem como enfatizou a necessidade de olhar os grupos sociais mais vulneráveis, em especial a juventude, e a busca por reduzir seu grau de vulnerabilidade através de políticas públicas”.

(OIT) e o governo federal, com liderança do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) (CORROCHANO et. al, 2017).

Complementando os conceitos anteriores sobre atividade laboral, se define trabalho decente aquele que é compreendido como trabalho produtivo adequadamente remunerado, exercido em condições de liberdade, equidade e segurança, capaz de garantir uma vida digna, apoiando-se em quatro pilares:

- 1) Respeito às normas internacionais de trabalho, em especial aos princípios e direitos fundamentais do trabalho (liberdade sindical e reconhecimento do direito de negociação coletiva; eliminação do trabalho forçado; abolição efetiva do trabalho infantil; eliminação de todas as formas de discriminação em matéria de emprego e ocupação);
- 2) Promoção do emprego de qualidade;
- 3) extensão da proteção social;
- 4) Diálogo social (CORROCHANO; ABRAMO, 2016, p. 112).

Para Barroso (2020, p. 15) o trabalho decente é visto como “uma condição fundamental para a superação da pobreza e a redução das desigualdades sociais, a garantia da governabilidade democrática e o desenvolvimento sustentável”.

Foi a partir da confluência desses dois conceitos (juventude como sujeito de direitos e trabalho decente) e do processo de diálogo social entre diversos atores (representantes do governo, empregadores, centrais sindicais, pesquisadores e lideranças juvenis), que ocorreu, segundo Corrochano et. al, uma significativa mudança de abordagem sobre o tema trabalho para jovens no Brasil. Nesse cenário, o trabalho passa a ser reconhecido como uma parte fundamental da experiência juvenil:

(...) o trabalho não é apenas ponto de chegada da transição, e/ou consequência do percurso educacional, mas *experiência constituinte do processo de transição para a vida adulta, e, portanto, da vida juvenil* e que tanto influencia como é influenciado pela trajetória educacional (CORROCHANO et. al, 2017, p. 148, *itálico das autoras*).

Ainda nessa perspectiva, as autoras destacam que a partir das discussões da ANTDJ começa existir a compreensão que os problemas relacionados ao trabalho dos jovens brasileiros não serão apenas solucionados na esfera educacional, embora ainda se dê ênfase na elevação da escolaridade e da qualificação, mas que será também fundamental criar soluções na esfera laboral por meio de políticas públicas e ações que viabilizam o direito ao trabalho decente e as condições de exercê-lo. Nesse sentido, as autoras observam que a dualidade entre postergar a entrada dos jovens no mercado de trabalho para que possam se dedicar aos estudos e, conseqüentemente, ter uma melhor preparação e qualificação, ou promover a inserção para impedir a inatividade e reduzir “riscos”, começa a ser suplantada a partir do reconhecimento que é essencialmente necessário promover o desenvolvimento integral dos jovens. Assim:

(...) a nova perspectiva desenvolvida buscava superar essa falsa dualidade, chamando atenção para o fato de que há que se examinar as condições em que o trabalho é exercido e promover garantias de que essa inserção não seja prejudicial ao seu desenvolvimento integral, do qual a educação é parte fundamental (CORROCHANO et. al, 2017, p. 149).

Com base nesse entendimento, evidencia-se, para as autoras, que, para promover e consolidar o direito ao trabalho decente para a juventude brasileira, é importante ir além da problematização entre atividade e inatividade, examinando-se a qualidade da inserção no mundo do trabalho e buscando-se compreender como as condições de exercício do trabalho afetam as trajetórias educacionais e laborais, e quais são os impactos sobre o desenvolvimento, a inclusão social e a construção da autonomia dos jovens.

A partir da formulação da ANTDJ e do PNTDJ, de acordo com Corrochano et. al, tornou-se visível a maior articulação entre trabalho e outras dimensões da vida juvenil, e explicitaram-se questões relativas à diversidade e desigualdade nas trajetórias para a vida adulta. Para o tema trabalho não pode ser visto isoladamente na vida dos jovens e é preciso levar em conta a conciliação das dimensões trabalho, educação e vida familiar, e sem desconsiderar a existência das múltiplas e reversíveis trajetórias juvenis marcadas pela diversidade e desigualdades. Para as autoras, essa compreensão foi uma das maiores contribuições da ANTDJ e PNTDJ para a ampliação do debate sobre trabalho e juventude no Brasil.

No mesmo sentido, Tommasi e Corrochano (2020) esclarecem que a ANTDJ estabeleceu como prioridades quatro lemas: mais e melhor educação; conciliação dos estudos, trabalho e vida familiar; inserção ativa e digna no mundo do trabalho; e o diálogo social. Contudo, de acordo com as autoras, o PNTDJ não foi concretizado pela falta de consenso entre os atores que participaram do diálogo social da ANTDJ, especialmente em função da postura das representações empresariais em oposição aos avanços previstos. Com isso nota-se que:

(...) os avanços contidos na Agenda não se realizaram. A construção de um Plano que poderia dar mais concretude às suas diretrizes, incluindo a produção de indicadores e metas, revelou um conjunto de conflitos e tensões entre os atores ali presentes – organizações sindicais e de empregadores, gestores públicos, sociedade civil. A dificuldade para construir consensos em torno de questões cruciais, como jornada de trabalho, combate à informalidade, qualidade da educação e do trabalho, ou mesmo à situação dos jovens que não estudam e não trabalham impediu a aprovação do Plano, diante do jogo de forças presente entre os atores, na conjuntura de 2015 e 2016, às vésperas do impeachment de Dilma Rousseff (TOMMASI; CORROCHANO, 2020, p. 359).

Ainda sobre a conciliação do trabalho com outras dimensões da vida juvenil, Corrochano et. al (2017) ressaltam que os percursos educacionais e laborais muitas vezes são paralelos nas trajetórias das juventudes brasileiras e não são poucas as dificuldades para conciliar esses percursos e, ainda mais, haver a dedicação à vida familiar, à cultura e ao lazer. Essas sobreposições podem ser bem diversas considerando a faixa etária dos jovens, o momento da trajetória, as condições da família e o tipo e condições de trabalho exercido. Uma questão relevante, nesse sentido, é sobre a extensão das jornadas, tanto laborais quanto escolares. Corrochano et. al (2017) observam que, no Brasil, as jornadas de trabalho são extensas e que ainda não existem consensos e ações específicas para uma organização mais adequada das jornadas dos jovens trabalhadores-estudantes, nem na esfera do trabalho nem na esfera escolar/acadêmica. As autoras destacam, ainda, que existe uma tripla jornada para muitos jovens relativa ao trabalho doméstico não remunerado e de cuidados, em especial para as jovens mulheres sem filhos e os jovens pais/mães, o que impacta significativamente as condições de trabalho e de estudo para eles.

Outra questão significativa e recorrente nos debates sobre juventudes, conforme Corrochano et. al (2017, p. 157), é a situação dos jovens que estão, simultaneamente, fora do mercado de trabalho e dos processos formais de educação e formação, conhecidos por jovens *nem nem*, e que, mais recentemente, vem sendo definidos como “jovens que não estão estudando e nem ocupados no mercado de trabalho (...) jovens ‘sem-sem’”.

De acordo com a PNAD Contínua 2018, cerca de 11 milhões de jovens brasileiros se encontram nesta situação (BARROSO, 2020) e, segundo Brasil (2020), este número representa 23% da população nacional entre 15 e 29 anos, porém se restringir a faixa entre 18 e 24 anos, a incidência é de 27,9% , e em relação aos jovens adultos de 25 a 29 anos, a taxa de *nem-nem* é de 25,9%.

Sobre este assunto, a OIT (2020) observa que não é uma questão somente brasileira e atinge diversos países, sendo um desafio altamente preocupante, pois são jovens que não estão ganhando experiência no mercado de trabalho, nem melhorando sua educação e qualificação, nem recebendo renda de um emprego.

Ainda nesse sentido, Corrochano et. al (2017) declaram que é importante reconhecer os aspectos que costumam estar encobertos nessa questão de dupla inatividade, como a elevada quantidade de trabalho doméstico e de cuidados, sobretudo para as jovens mulheres; a dificuldade de encontrar trabalho; a falta de possibilidades para dar continuidade aos estudos; os déficits nas políticas de proteção social; e, mesmo, a interrupção temporária dos percursos escolares ou laborais para se dedicar às formações não escolares. As autoras reforçam que,

para enfrentar esse problema no Brasil, as políticas e ações não devem se centrar apenas nas perspectivas da educação e da empregabilidade²², mas também no que se refere às estruturas e condições do mercado de trabalho.

Para Corrochano et. al (2017), houve avanços nos indicadores relacionados à juventude brasileira até meados da segunda década dos anos 2000, com maior destaque na área educacional, mas também na área laboral, com mais oportunidades de inserção e maior qualidade de emprego. Nas duas áreas houve melhorias no acesso, tanto ao ensino quanto ao trabalho decente, e houve certa redução das desigualdades nas categorias renda, gênero e raça. Nessa mesma direção, Picanço (2015, p. 585), após mensurar o trabalho decente juvenil ao longo de 20 anos a partir de dados do PNAD (1993, 1998, 2003 e 2012) concluiu que “no contexto em que o acesso à educação foi ampliado, novos postos de trabalho foram criados, a desigualdade econômica reduziu e o trabalho das crianças e adolescentes declinou, os jovens ocupados estão inseridos em trabalhos mais decentes do que antes.”. Porém, reconhece-se que em anos mais recentes, após impeachment da presidenta Dilma Rousseff em 2016, vem ocorrendo um período de desmonte das políticas e programas públicos, afetando e retrocedendo diversos avanços conquistados, como exemplo as reformas de cunho neoliberal como a trabalhista do Governo Temer e a previdência do Governo Bolsonaro (TEODORO, 2020).

De acordo com Corrochano et. al (2017), mesmo com as conquistas antes realizadas, havia ainda diversas contradições e limites para uma inserção digna e ativa no mundo do trabalho, não somente no Brasil como em todo mundo.

Nessa perspectiva, a OIT (2020), em seu último relatório Tendências Globais para o Emprego Juvenil 2020, aponta inúmeros desafios para as juventudes no mercado de trabalho em consequência da automação acelerada, da formação profissional com foco restrito e da falta de empregos que correspondam às qualificações dos jovens. A OIT alerta que a criação de novos empregos para jovens está sendo insuficiente no mundo todo e que não se deve desperdiçar talentos ou investimentos em aprendizado, caso os países queiram enfrentar os problemas advindos das mudanças tecnológicas, climáticas e demográficas, acentuados pela desigualdade social. A OIT também recomenda que haja uma revisão e atualização do treinamento profissional para as juventudes a fim de satisfazer as novas necessidades da economia digital, pois as qualificações geradas em treinamento voltado para empregos específicos poderão, em função da automação, se tornar obsoletas velozmente. Ainda neste relatório, a OIT destaca outro grande desafio em relação aos jovens definidos como “nem-

²² A noção de empregabilidade será discutida no próximo subcapítulo.

nem” ou “sem-sem”, afirmando que, do total de 1,3 bilhão de jovens existentes no mundo, 267 milhões deles estão desconectados da educação e mercado de trabalho, e, que desta parcela, dois terços são mulheres, isto é, 181 milhões. Para OIT, é necessário haver políticas e ações com uma abordagem flexível a fim de alcançar esses e essas jovens, pois, conforme defende a organização, uma abordagem única não servirá para todos (OIT, 2020).

E a respeito do cenário brasileiro, Corrochano et. al (2017) ressaltam que os problemas de desemprego, informalidade, precarização, baixos salários e baixa segurança social seguem intensos para as juventudes, em especial para os segmentos mais atingidos pelas desigualdades em função da cor/etnia, classe, gênero e região de moradia. De acordo com dados do PNAD Contínua 2019, estima-se que 49, 4% dos trabalhadores jovens brasileiros trabalham na informalidade e 28, 4% no mercado formal de trabalho, com uma taxa de desocupação de 22, 2% (TOMMASI; CORROCHANO, 2020). Além dos desafios quanto à qualidade e oportunidades de inserção ao mundo do trabalho, existem as dificuldades de permanência no emprego. Como exemplo disso, pode-se perceber a alta rotatividade existente fruto da baixa qualidade das vagas destinadas aos jovens, mesmo considerando as vagas do mercado formal de emprego (CORROCHANO et. al, 2017).

De acordo com Tommasi e Corrochano (2020), nos anos recentes ocorreu um enfraquecimento das políticas públicas de trabalho juvenil e uma redução das ações e programas para a promoção da inserção digna ao mundo do trabalho em consequência da atual conjuntura da crise econômica e das mudanças políticas no país. E, nesse contexto, vem ocorrendo uma difusão acelerada das ações destinadas ao estímulo do empreendedorismo juvenil. Segundo as autoras, o tema é incentivado pelo setor privado desde os anos 2000 e vem sendo adotado, cada vez mais, por escolas, universidades, fundações do terceiro setor, instituições governamentais, entre outras. Sobre isso, elas declaram que nas iniciativas que promovem o empreendedorismo, é perceptível o fortalecimento da noção dos jovens como protagonistas e agentes de mudança, em resposta à noção de jovens como problema social. Entretanto, como visto anteriormente no subcapítulo sobre conceitos de juventude, essa visão de protagonismo é bastante problematizada (GROPPO, 2017).

Ainda sobre esse tema, Tommasi e Corrochano (2020) observam que o estímulo ao empreendedorismo pode encobrir os problemas de desemprego, precariedade e baixos salários no campo do trabalho juvenil. Segundo elas, as iniciativas que visam capacitar indivíduos e mudar comportamentos para favorecer o espírito e as atitudes empreendedoras podem ser usadas, de certa forma, como estratégias de convencimento a partir da ideia de que o sucesso profissional é de responsabilidade somente de cada indivíduo e não uma questão de estrutura

social e econômica e de condições do mercado de trabalho. Para as autoras, “o empreendedorismo valoriza as atividades informais, os excluídos do mundo empresarial e do emprego formal, (ou seja,) os que sempre viveram ‘à margem’ do sistema” (p. 363).

Diante disso, entende-se que o tema da inserção juvenil no mundo do trabalho e a qualidade desta inserção continuam em pauta e merecem atenção por parte dos representantes do governo e da sociedade civil, tanto no cenário brasileiro quando no cenário mundial. Mas antes de aprofundarmos a questão da inserção laboral das juventudes brasileiras, assim como a educação profissional necessária para uma inserção ativa e digna, faz-se importante uma melhor compreensão sobre o trânsito dos jovens para a vida adulta e a suas trajetórias na transição escola-trabalho.

2.4 Aspectos da travessia para a vida adulta e a transição escola-trabalho, inserção laboral dos jovens e educação profissional

Corroborando as noções anteriormente feitas, a juventude é considerada uma etapa singular do ciclo da vida, uma fase em que os sujeitos exploram identidades e buscam conquistar autonomia e emancipação. Para Brasil (2014, p. 14), a juventude não deve ser considerada “mera transição, e sim como um período de desenvolvimento que tem a mesma importância que as demais etapas do ciclo vital, que nunca foram chamadas de transitórias”.

Já segundo a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), esse período da vida está relacionado à:

- (i) a obtenção da condição adulta como uma meta; (ii) a emancipação e a autonomia como trajetória; (iii) a construção de uma identidade própria como questão central; (iv) as relações entre gerações como um marco básico para atingir tais propósitos; e (v) as relações entre jovens para modelar identidades, ou seja, interação entre pares como parte do processo de socialização (UNESCO²³, 2004 citado por BRASIL, 2014, p. 20).

Estabelecendo um diálogo com essa conceituação, Dutra-Thomé, Pereira e Koller (2016) declaram que a juventude é uma etapa do desenvolvimento humano em que se percebem diversas mudanças nas dimensões biológica, psicológica e social e, segundo os autores, no âmbito brasileiro, a troca de papéis característica desse período sofre influência de “fatores psicossociais, como as diferenças de gêneros, classes sociais, escolaridades e etnias, e também pelas diversas formas de comunicação e estilos de vida dos jovens brasileiros” (p. 101).

²³ UNESCO. Políticas públicas de/ para/ com Juventudes. Brasília, 2004.

Para os autores, é nessa fase da vida que se dá a inserção social dos indivíduos nas múltiplas dimensões da vida adulta como laboral, nupcial e parental, evidenciando-se as possibilidades e impossibilidades de inclusão, com influência direta na construção dos projetos pessoais e coletivos, e é ainda nesse período que os sujeitos exploram suas identidades. Segundo os autores, a exploração de identidades pode ser entendida quando “as pessoas estão se movendo no sentido de fazer escolhas cruciais no amor e no trabalho, tentando integrar seus interesses e preferências com as oportunidades disponíveis” (DUTRA-THOMÉ; KOLLER, 2019, p. 57, tradução nossa).

Nessa perspectiva, Dutra-Thomé e Koller (2014), agora em outro estudo sobre a influência do nível socioeconômico no trânsito dos jovens brasileiros, incluindo o impacto sobre a exploração de identidades, constatam diferenças significativas nas trajetórias dos sujeitos de nível socioeconômico baixo e nível socioeconômico alto no país. De acordo com as autoras, as trajetórias dos jovens de nível socioeconômico baixo são marcadas por uma necessidade prematura em assumir papéis de adulto e, desse modo, a exploração de identidade aconteceria mais tarde, somente após um período de foco no outro, em que há priorização da família, e com o próprio suporte financeiro, ao invés do suporte dos pais e/ou de outros familiares. Já para os jovens de nível socioeconômico alto, suas trajetórias possibilitam experimentar uma maior exploração de identidade, semelhante ao que acontece com os jovens de países industrializados. Dutra-Thomé e Koller (2019, p. 62, tradução nossa) observam que os jovens brasileiros de nível socioeconômico alto “começam a trabalhar como uma forma de explorar diferentes experiências de trabalho e que (...) podem viver uma moratória prolongada de exploração de identidade”, experienciando “sua autonomia como um ensaio para seu futuro de adulto”, o que acaba favorecendo a busca por atividades laborais mais significativas, com maior satisfação pessoal, em relações de trabalho mais saudáveis e com carga horária que permite desfrutar o lazer.

Sabe-se que no contexto atual a passagem dos jovens brasileiros para a vida adulta se constitui por trajetórias divergentes, não lineares, múltiplas e reversíveis, sendo assim considerado um processo complexo com influência de fatores sociais, econômicos, psicológicos, culturais, dentre outros. (SPOSITO; SOUZA; SILVA, 2018; BRASIL, 2014; DUTRA-THOMÉ; KOLLER, 2019; ABRAMO, 2016).

Por sua vez Sposito, Souza e Silva (2018, p. 15) observam que no cenário brasileiro, desde o final da década de 1990 e, especialmente a partir da experiência europeia, se reconhece o caráter processual das mudanças na juventude, em que não há mais rituais claros

de passagem como antigamente, e, sim, certa imprecisão ou confusão entre início e fim dos momentos significativos no trânsito para a vida adulta.

Sobre isso, Abramo (2016) afirma que os jovens brasileiros percorrem caminhos diversos de inserção, autonomia, inclusão e participação, sendo que esses caminhos não obedecem a um padrão único e, em maior parte, não são compostos por etapas lineares e sucessivas. A autora (p. 32) declara que “os eventos que marcam as passagens à sua condição de adulto não são necessariamente sucessivos e irreversíveis. Assim sendo, sair de casa dos pais, casar, ter filhos são eventos que podem acontecer em sequências variadas e com arranjos múltiplos”. Para uma melhor compreensão dessa ideia, vale mencionar as palavras de Guimarães, citadas por Abramo:

(...) o período entre 15 e os 29 anos compreende movimentos de transição especialmente relevantes para a determinação da estrutura de oportunidades que se apresentará aos jovens em termos de alcance educacional, ocupacional e de chances de mobilidade social. É nesse período que se localizam certos marcos do ciclo de vida, chaves no rumo à autonomização de *status*. O acúmulo de escolarização formal através das transições localizadas no sistema educacional; a entrada e a circulação no mundo do trabalho, e a transição entre situações ocupacionais; a mudança na condição domiciliar, com a saída do domicílio de origem, associada, ou não, com as experiências na nupcialidade e da parentalidade, são alguns dos exemplos de fenômenos típicos desta fase do ciclo de vida. Tais eventos, entretanto, não acontecem em uma sequência específica, ao contrário, as trajetórias são heterogêneas e se caracterizam pela riqueza das experiências dos jovens (GUIMARÃES, 2014, citada por ABRAMO, 2016, p. 38).

Corroborando a perspectiva, Corrochano et al (2017, p. 142) sustentam que o trânsito para a vida adulta precisa ser compreendido de maneira multidimensional, pois os percursos “podem tornar-se menos previsíveis, marcados por reversibilidades”, percursos esses interpretados como “trajetórias ioiô” por Pais²⁴ (2001), conforme pontuam as autoras. Ainda citando Pais, as autoras observam que essas continuidades e descontinuidades das trajetórias se referem aos diversos aspectos da vida dos jovens como a família, a escola e a profissão e que um acento maior em uma dimensão pode impactar todas as demais, alterando e reorganizando os rumos de suas vidas. Corrochano et al ressaltam, ainda, que “as reversibilidades e descontinuidades não necessariamente estão presentes ou se configuram do mesmo modo nos trajetos do conjunto da população juvenil” (p. 142), havendo trajetórias diversas ao considerar as “diferenças e desigualdades que marcam as vidas de jovens de diferentes países, de áreas rurais e urbanas, de jovens homens e mulheres, de diferentes pertencimentos de classe e étnico/raciais, dentre outros aspectos”.

²⁴ PAIS, José Machado. Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro. Porto, Âmbar, 2001.

Em geral, no contexto brasileiro se destaca a existência de duas dimensões principais que particularizam o trânsito para a vida adulta: a escolar e a ocupacional (GUIMARÃES, 2006). Nessa perspectiva, Barros e Costa-Renders (2020) afirma que é por meio do trabalho, além da escola, que muitas juventudes vivenciam a sua condição juvenil no país, sendo que para algumas delas existe delimitação do universo de experiências e do campo de possibilidades.

No mesmo sentido, Abramo, referindo-se aos percursos escolar e laboral na juventude, observa que:

(...) educação e trabalho constituem dois percursos que se entrecruzam, com movimentos contrários, exatamente neste período da vida. O percurso da educação vai sendo concluído (ou abandonado), ou assumindo o significado de especialização; o trabalho vai sendo intensamente buscado, ganhando importância e se transformando na atividade principal. E há, para uma parcela nada desprezível de jovens, um trecho da vida onde estudo e trabalho são atividades concomitantes; porém, há aqueles que não estão envolvidos nem em uma nem em outra dessas atividades, compondo o que se costumou chamar de 'nem nem' (...) (ABRAMO, 2016, p. 37).

Sobre o mesmo tema, Tartuce²⁵ (2010, citado por Corrochano e Abramo, 2016, p. 115) ressalta que o entendimento sobre a inserção social juvenil deve considerar as “(in)tensas e reversíveis trajetórias ocupacionais que se superpõem às também descontínuas trajetórias escolares”.

No caso brasileiro, Abramo (2016) observa que para uma parcela representativa da população juvenil, especialmente nas faixas etárias de 15 a 17 anos e 18 a 24 anos, faz-se necessário uma intensa dedicação para conciliar trabalho e estudo, e que esta dupla atividade durante a juventude é bem mais expressiva que a dupla inatividade. Para a autora (p. 37), “boa parte das preocupações atuais com os jovens do Brasil focam justamente nesse processo, que se convencionou chamar de ‘transição escola trabalho’”.

Além da conciliação do binômio estudo-trabalho, outra característica que distingue a relação escola e trabalho no contexto brasileiro é a entrada precoce no mercado laboral (CORROCHANO; ABRAMO, 2016). Sabe-se, também, que há distintas formas de combinar trabalho e estudo no contexto das juventudes brasileiras (GUIMARÃES, 2006).

A esse respeito, Guimarães (2006, p. 172) observa que no Brasil a entrada no mercado de trabalho, considerada um dos principais marcos na passagem para a vida adulta, “não apenas parece antecipada pelo engajamento laboral de crianças e adolescentes, como apresenta uma importante defasagem com respeito ao alvo de aquisição de credenciais

²⁵ TARTUCE, G. L. Jovens na transição escola-trabalho: tensões e intenções. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2010.

escolares adequadas”. E, além do mais, de acordo com Barros e Costa-Renders (2020), para muitos jovens existe a divisão de rotina diária não só entre trabalho e estudo, mas também com as obrigações domésticas, e isso pode favorecer a manutenção de um ciclo de exclusão social.

Em perspectiva contrária, mas ainda sobre a relação estudo e trabalho, Dutra-Thomé, Pereira e Koller (2016) afirmam que os jovens brasileiros cada vez mais investem na educação, sendo que, para aqueles de classe socioeconômica mais alta, vêm sendo comum o adiamento da inserção laboral e a formação familiar em prol de uma maior escolarização. Porém, para os jovens de camadas mais populares, os papéis da vida adulta, com já visto, costumam se antecipar, frequentemente ocorrendo uma entrada precoce no mercado de trabalho. Essa vivência laboral antecipada, de acordo com os autores, pode influenciar positiva e negativamente o desenvolvimento psicológico dos jovens e seus desempenhos escolares.

No que se refere aos aspectos positivos do trabalho durante a juventude, Dutra-Thomé, Pereira e Koller (2016) apontam que a atividade laboral pode promover o crescimento do jovem como pessoa e cidadão; pode colaborar para a construção de um futuro diferente para ele; permite ganhos quanto à socialização, pois a convivência com a chefia e os colegas de trabalho pode se tornar uma fonte de referência para o incentivo ao estudo e à superação de problemas individuais, sendo possível aprimorar habilidades e competências para o mundo do trabalho; e, além do mais, pode contribuir na escolha profissional.

Sobre os aspectos negativos, os autores destacam possíveis efeitos como a dupla jornada escola-trabalho que costuma ser extensa e cansativa, reduzindo o tempo para o sono, descanso e lazer dos jovens, e isso pode prejudicar o rendimento escolar com o risco, ainda, de abandono do estudo; a gestão das exigências laborais e escolares costuma ser desgastante para a maioria dos jovens; muitos deles se inserem em empregos precários com carga horária excessiva e em situações de risco, tanto físico, emocional e social; podem, ainda, se ocupar em empregos que não desenvolvem a autonomia e, sim, a submissão quanto às decisões; talvez haja um excesso de responsabilidades, podendo ocasionar estresse e outros adoecimentos com nexo laboral; há o risco, por fim, de fragilização da autoridade parental em função do jovem receber um salário que talvez seja superior aos dos pais ou responsáveis.

Ao considerar o impacto da experiência do trabalho na trajetória escolar, Dutra-Thomé, Pereira e Koller (2016, p.103) concluem que a “experiência laboral pode afetar a dedicação dos jovens aos estudos, especialmente quando estes acumulam responsabilidades e precisam assumir compromentimentos precoces, como pagar as suas próprias contas ou

auxiliar na renda familiar”. E, dessa forma, é provável que haja a redução do aproveitamento escolar ou uma menor escolaridade, prejudicando a busca futura por um melhor emprego e qualidade de vida. Como medidas alternativas para atenuar o impacto negativo do trabalho na vida escolar do jovem, os autores citam, como exemplo, o exercício da atividade laboral dentro do regime de socioaprendizagem²⁶ em que há carga horária menor, formalização com direitos trabalhistas, formação técnico-profissional, dentre outros benefícios.

Ainda na mesma perspectiva, Guimarães (2006) afirma que os jovens trabalhadores, especialmente aqueles entre 15 a 19 anos, podem completar menos anos de estudos e apresentar maior atraso escolar em relação aos que somente estudam.

Nesse contexto é importante mencionar, conforme aponta Belmiro (2020, p. 5), que “o tema do trabalho foi importante para diferenciar a etapa da juventude da adolescência, posto que, se para os adolescentes o trabalho representa um dano ao seu processo de desenvolvimento e deve ser postergado, para os jovens, o trabalho encontra-se na perspectiva do direito”.

Sabe-se que a juventude no Brasil, conforme a Política Nacional de Juventude, é uma condição social parametrizada por uma faixa etária entre 15 e 29 anos, dividida em três grupos: 15 a 17 anos, denominados jovens-adolescentes; 18 a 24 anos, denominados como jovens-jovens; e a dos 25 a 29 anos, denominados jovens-adultos (ABRAMOVAY; CASTRO, 2015). Sobre essa parametrização etária, Abramo (2016, p. 40) comenta que:

(...) a idade é a principal variável: justamente porque se trata de um percurso de inclusão no mundo trabalho, ou seja, de um processo através do qual se desloca da dedicação exclusiva aos estudos para um período de conciliação entre estudo e trabalho para, por fim, uma dedicação exclusiva ao trabalho. É claro que os momentos de conclusão ou abandono dos estudos, de entrada no trabalho, assim como as condições de conciliação entre os dois termos variam profundamente, segundo as características e a situação socioeconômica dos jovens.

Conforme observa Brasil (2014, p. 23), a noção de idade é social e “as faixas etárias e os conjuntos de pessoas que elas delimitam pouco têm de naturais” e, nesse sentido, “a fixação de uma ‘idade` (ou faixa etária ou fase de vida) (...) é produto de uma disputa que envolve, entre outros, gerações e classes”. Porém, conforme destacam Sposito, Souza e Silva, os parâmetros etários ainda possuem uma função importante na organização social:

²⁶ A lei da aprendizagem, Lei 10.097/2000, determina que empresas de médio e grande porte devem contratar jovens com idade entre 14 e 24 anos como aprendizes. O contrato de trabalho pode durar até dois anos e, durante esse período, o jovem é capacitado na instituição formadora e na empresa, combinando formação teórica e prática.

(...) seja no debate sobre as diferentes etapas da vida ou sobre os processos de transição para a vida adulta, tem-se enfatizado como uma das principais características da contemporaneidade um processo de *descronologização* e *desinstitucionalização* da sociedade, no qual as idades deixariam de se constituir como marcadores a assinalar diferenças e posições ocupadas pelos indivíduos na estrutura social. Mas, como afirma Guita Grin Debert (1999), seria um equívoco supor que as idades deixaram de constituir uma dimensão fundamental na organização social (SPOSITO; SOUZA; SILVA, 2018, p. 20).

Contudo, segundo Leon (2007), existe uma grande heterogeneidade de juventudes dentro da faixa etária de 15 e 29 anos. Sobre isso, Sposito e Tarábola (2017, p. 13) percebem que é necessário compreender as diferenças existentes no interior dos tempos configurados como juvenis, pois os “desafios comuns se declinam de modos diversos entre os adolescentes (15 a 17 anos), daqueles que são mais velhos (18 a 24 anos) ou do grupo que está mais fortemente próximo da vida adulta (25 a 29 anos)”.

Abramo (2016) destaca que é necessário observar as especificidades dos distintos momentos da juventude para melhor entender os significados das situações e das questões vividas pelos jovens. Nesse viés, por exemplo, a autora constata que, de acordo com as faixas etárias, existem diferenças significativas no que se refere à situação de atividade, ou seja, estudo e trabalho, conforme pode ser percebido nos dados revelados pela pesquisa Agenda Juventude Brasil de 2013 ao afirmar que:

(...) podemos observar que, entre os adolescentes, a maioria está na escola (85%, somando os que só estudam e os que estudam e trabalham) e cerca de um quarto no mundo do trabalho (25%, somando os que só trabalham, com os que estudam e trabalham). (...) Já depois dos 18 anos, fica evidente que o trabalho constitui atividade exclusiva muito mais que a escola, relação que se acentua na terceira faixa etária. Estão fora da escola, portanto, 67% do que têm 18 e 24 anos, e 85% dos que têm entre 25 e 29 anos. Aqui é preciso lembrar que, depois dos 18 anos, parte dos que não frequentam a escola já terminou os estudos, pelo menos a educação básica (cerca de metade dos que não frequentam a escola, ou cerca de 1/3 do conjunto dos jovens) e parte abandonou antes de terminar (outra metade dos que não frequentam a escola, cerca de 1/3 do conjunto dos jovens). Desse modo, a conta dos que ‘abandonaram’ a escola é diferente da dos que ‘não frequentam’: dos 18 a 24 anos, 32% estão fora da escola sem ter terminado a educação básica; na faixa dos 25 aos 29 anos, são 37% (ABRAMO, 2016, p. 38).

Nesse sentido, Sposito, Souza e Silva (2018), com base em análise de dados das PNADs de 2004 e 2014, resgatam a dimensão processual a partir das três faixas etárias juvenis, identificando singularidades que distinguem os momentos da juventude brasileira.

Sobre a faixa de 15 a 17 anos, os denominados jovens-adolescentes, as autoras afirmam que se destaca a centralidade da escola. Apontam que no Brasil em 2014, 84,3% dos

jovens dessa faixa etária frequentavam uma instituição formal de ensino. Em relação a isso, declaram que:

(...) é possível afirmar que a construção de conhecimentos acerca da condição juvenil e das vivências de moças e rapazes de 15 a 17 anos está cada vez mais relacionada àquilo que experimentam na escola e às tensões de se viver a condição de estudante, o que não significa subsumir suas experiências à dimensão estritamente escolar e estudantil (SPOSITO; SOUZA; SILVA, 2018, p. 5).

Entretanto, as autoras apontam que no ano de 2014, 15,7% dos jovens dessa faixa não estavam na escola, sendo que apenas 20,3% deles tinham concluído a educação básica. As autoras notam a existência de trajetórias estudantis pouco lineares, possivelmente marcadas por experiências de reprovação ou por uma relação intermitente com a escola. Constatam ainda que apenas 67,2% frequentavam o ensino médio, com visíveis assimetrias de renda, de raça/cor e de sexo. A respeito da dimensão laboral, as autoras reconhecem a importância do trabalho para essa faixa etária e sugerem haver uma precarização nas relações laborais para esse segmento. Assim considera-se que:

(...) a inserção laboral dos jovens das camadas populares figurou com relativa centralidade para a apreensão das vivências dos estudantes de escolas públicas. E, sobre esse aspecto, não há como negar que o trabalho segue sendo uma dimensão importante na vida de moças e rapazes de 15 a 17 anos. Em 2014, 16,4% dos jovens dessa faixa etária conciliavam estudo e trabalho, e outros 5,7% dedicavam-se apenas às atividades laborais. Em números absolutos, tratava-se de um contingente formado por pouco mais de 2,3 milhões de trabalhadores, dentre os quais 50,4% não possuíam vínculos formais e 36,9% cumpriam jornadas iguais ou superiores a 40 horas semanais. Considerando que é nesse grupo etário que encontramos parcela da população para quem o trabalho só poderia figurar a partir de vínculos bastante específicos e protegidos, esses dois aspectos dão indícios de relações laborais marcadas por precariedade (SPOSITO; SOUZA; SILVA, 2018, p. 7).

Apesar do valor da atividade laboral para esse segmento, Sposito, Souza e Silva reconhecem um progressivo afastamento dos jovens de 15 a 17 anos do mundo do trabalho, segundo as estatísticas brasileiras dos últimos anos. Nesse sentido, as autoras declaram que as mudanças econômicas ocorridas nas duas primeiras décadas desse século “teriam garantido condições favoráveis para que as famílias mais pobres pudessem postergar a entrada de seus membros mais novos, os adolescentes, no mundo do trabalho” (p. 7).

No tocante à faixa entre 18 e 24 anos, os chamados jovens-jovens, Sposito, Souza e Silva afirmam que essa faixa etária possui uma destacada heterogeneidade de situações vividas pelos jovens nos âmbitos dos estudos, do trabalho e da vida familiar. As autoras

sugerem que isso se deva às tensões e impasses desigualmente vividos por eles nas distintas dimensões da vida social. Para as autoras, ao analisar essa faixa etária é possível:

(...) produzir conhecimento sobre como os jovens realizam trânsitos cruciais em suas trajetórias biográficas e, ao mesmo tempo, identificar de que modo as características sociais e históricas de nosso país declinam como possibilidades, potencialidades ou impasses em suas trajetórias individuais (SPOSITO; SOUZA; SILVA, 2018, p. 9).

Sobre o aspecto das desigualdades nesse grupo, as autoras ressaltam que no que se refere à raça/etnia e nível socioeconômico há diferenças bem expressivas.

Em 2014, entre os estudantes brancos, 71,4% estavam matriculados em cursos de graduação, realidade de apenas 45,8% dos estudantes pardos e 44,2% dos pretos. No mesmo ano, dentre os jovens estudantes pertencentes às famílias do primeiro quintil de renda (20% mais pobres), 28,3% estavam no ensino superior, enquanto, dentre os do quinto quintil (20% mais ricos), 81,8% frequentavam esse nível de ensino (SPOSITO; SOUZA; SILVA, 2018, p. 10).

As autoras observam, ainda, que embora seja significativo considerar a educação no entendimento das experiências e trajetórias dos jovens pertencentes a esse segmento juvenil, é a dimensão do trabalho como inserção e experimentação que se faz destaque para grande parcela desses jovens. Segundo os dados de PNAD de 2014, 59,5% dos indivíduos entre 18 e 24 anos estavam trabalhando, conciliando ou não essa atividade com os estudos.

De acordo com as autoras, a busca por trabalho parece atingir os diversos níveis socioeconômicos dessa faixa etária, porém se percebe a forte influência das desigualdades sociais em relação à inserção ocupacional e à qualidade do emprego encontrado, e ressaltam que:

(...) se é verdade que os jovens de mais baixa renda tendem a se inserir de modo mais precoce no mercado de trabalho, os 18 anos parecem ser a idade em que grande parte desses segmentos, até mesmo os de melhor condição de vida, buscam uma ocupação; e, a partir desse momento, as desigualdades sociais se manifestam de maneira mais contundente nas chances dos indivíduos em encontrar trabalho e na qualidade do trabalho encontrado. Entre os jovens que trabalhavam em 2014, eram os mais pobres, os negros e as mulheres que estavam submetidos a trabalhos de menor remuneração e com vínculos informais. (...) (E ainda,) era entre os jovens negros e do sexo feminino que se destacava com maior relevo percentual o grupo de jovens que não estudava e não trabalhava (SPOSITO; SOUZA; SILVA, 2018, p. 12).

No que se refere a terceira faixa, aqueles com idade entre 25 e 29 anos, denominados como jovens-adultos, Sposito, Souza e Silva afirmam que em 2014, 73,5% dos jovens nessa faixa etária trabalhavam, dentre os quais 7,8% conciliavam atividades laborais e estudos. Sobre os jovens em dupla inatividade nesse segmento, os chamados “sem-sem”, observa-se

que essa situação é mais vivida pelas mulheres. Segundo as autoras, em 2014, 33,1% das jovens não estudavam e não exerciam atividades no mercado de trabalho, sendo que, para os jovens homens, 11,6% estavam nessa situação. Isso talvez se explique porque são as jovens mulheres que costumam se dedicar aos cuidados dos filhos, familiares e rotinas da casa.

Considerando as desigualdades nessa faixa etária, as autoras afirmam que apesar da ampliação das relações laborais de maior formalidade para esse conjunto da população, passando de 48,3% (2004) para 60,1% (2014), determinados segmentos juvenis desse grupo continuavam sendo mais afetados pelo trabalho informal. Segundo elas, entre os jovens trabalhadores brancos, 15,5% tinham vínculos informais, já entre os jovens pretos, 21,8%, e entre os pardos, de 22,9%. As autoras percebem ainda, que os jovens de famílias de baixa renda eram os que possuíam os vínculos menos formalizados de trabalho. Sobre esse segmento da população juvenil, Guimarães (2006, p. 193) também observa haver uma maior pressão pela urgência da inserção ocupacional duradoura, sobretudo em função dos papéis sociais relacionados à constituição de domicílio próprio e de família, pressão essa que acaba muitas vezes reduzindo as oportunidades de escolha de melhores empregos.

Para Corrochano e Freitas (2016, p. 149), com referência à pesquisa Agenda Juventude Brasil de 2013, percebe-se que a atual geração juvenil é a mais escolarizada na história do Brasil e destaca que, na percepção da maioria dos jovens pesquisados, “o principal motivo para o estudo encontra-se na preparação para o mercado de trabalho”, porém, para esses jovens, “aumentou a percepção de maior fragilidade da contribuição da escola para seu futuro profissional” e eles percebem que “a formação escolar é condição, mas não garantia para uma inserção profissional de qualidade.” Entretanto, vale mencionar, conforme observa Ciavatta (2016, p. 38), que existe uma “cultura empresarial reducionista da educação pautada pelas necessidades do mercado” e, com isso, pode-se inferir que essa cultura e/ou lógica econômica vem afetando a percepção dos jovens brasileiros sobre a razão dos estudos e a importância da escola.

Porém, antes de abordar a relação entre educação e trabalho e os debates e as tensões existentes no cenário brasileiro sobre esse assunto, serão aprofundadas a seguir algumas questões e desafios relativos à inserção dos jovens no mundo do trabalho.

No contexto brasileiro é fundamental compreender a importância do trabalho para os jovens, pois, para eles, esse é um dos temas principais de interesse e de preocupação em suas vidas (ABRAMO, 2016; PINHEIROS et al., 2016; GUIMARÃES, 2006, 2004).

Segundo Corrochano e Freitas (2016, p. 156), a atividade laboral para os jovens brasileiros “persiste como realidade, como problema e como uma das dimensões importantes para a realização e para a melhoria das condições de vida”. Nesse sentido, pontuam que:

(...) embora o momento da juventude ainda esteja fortemente relacionado à educação e à qualificação profissional, especialmente considerando as expectativas do mundo adulto, os jovens apontam para a centralidade do trabalho neste momento da vida, seja em termos de realidade no tempo presente, seja em termos de projetos para o futuro (p.165).

A inserção ou a transição para o trabalho é um processo histórico e socialmente construído e, como visto anteriormente, é necessário compreender as suas especificidades. Sobre isso, Corrochano e Freitas ressaltam que “para uns, a juventude se constitui mais fortemente como um momento de preparação para o ingresso no mundo do trabalho; para outros, o trabalho ou as múltiplas combinações entre trabalho e estudo fazem parte de sua realidade desde muito cedo” (p. 157).

De acordo com Barros e Costa-Renders (2020), a inclusão dos jovens em um trabalho decente, especialmente para aqueles em situação de maior vulnerabilidade, pode contribuir para a redução da desigualdade social brasileira. Contudo, como já apontado anteriormente e agora por Picanço (2015, p. 571), a inserção ocupacional no país é marcada historicamente pela precariedade.

No Brasil, o trabalho das crianças, adolescentes e jovens sempre esteve fortemente presente. Além disso, o padrão de inserção ocupacional dos jovens é marcado por precariedade. Tal precariedade pode ser entendida de duas formas: trata-se tanto da tendência a estar nas piores ocupações no mercado de trabalho, quanto ter a pior remuneração e relações de trabalho instáveis quando comparados aos adultos em ocupações semelhantes.

As autoras Corrochano e Freitas (2016, p. 162), em citação à pesquisa Agenda Juventude Brasil, ressaltam que, embora tenha sido percebida uma maior formalização dos vínculos entre os sujeitos pesquisados, isso não significa, absolutamente, um trabalho não precário. Segundo elas, “a precarização do trabalho também pode ser encontrada nas condições efetivas de trabalho, nas tensas, intensas e extensas jornadas e na diversificação das formas de remuneração.” As autoras afirmam, assim, que a complexidade do conceito de precarização evidencia outras questões relativas aos jovens e ao mundo do trabalho que vão muito além da questão de inserção.

Sob esse ponto, Silva (2020, p. 2560) observa que em um cenário de condições precárias de ocupação se faz presente uma incerteza social e laboral que dificulta a passagem para a vida adulta, gerando uma espécie de ‘geração canguru’, em que os jovens continuam morando com as famílias sem perspectivas de constituição de domicílio próprio, mesmo após

a união conjugal ou gravidez. Percebe-se, portanto, que o contexto de trabalho precário não oferece condições adequadas para o desenvolvimento e autonomia pessoal e a transformação social.

Para Barros e Costa-Renders (2020), os indivíduos jovens acabam sendo os mais impactados quando ocorrem as crises no mercado de trabalho e as mudanças políticas do país, isso ocorre, especialmente, em função da falta de experiência profissional e por estarem no começo de suas carreiras. Diante disso, as autoras defendem que, além de possibilitar e assegurar o acesso dos jovens aos postos de trabalho, é fundamental criar oportunidades para um desenvolvimento pleno e saudável por meio de qualificação profissional adequada e condições de emprego mais justas nos termos do trabalho decente.

De acordo com as autoras, os jovens de nível socioeconômico mais baixo costumam entrar no mercado de trabalho de forma prematura e em piores condições e, dessa forma, esse processo de inserção laboral acaba se tornando um elemento produtor e reprodutor de desigualdades. Como exemplo disso, as autoras observam que os jovens de nível socioeconômico mais alto são aqueles que conseguem obter os empregos de melhor qualidade, porque costumam prolongar a vida acadêmica e postergam a entrada no mercado formal em busca uma melhor qualificação. Assim, tal situação acaba por manter ou fomentar a desigualdade socioeconômica, pois os jovens de nível socioeconômico baixo, se inserindo de forma precária e com escolaridade baixa, ficam com os piores empregos por exigir menos qualificação e, conseqüentemente, com salários mais baixos, reproduzindo a desigualdade socioeconômica.

Diante desse panorama, Barros e Costa-Renders (2020) afirmam que elevar a escolaridade e melhorar sua qualidade torna-se central para a construção de trajetórias mais eficazes para se conseguir um trabalho decente. Contudo, reforçam que também é fundamental a elaboração e a implementação de políticas públicas efetivas que assegurem aos jovens a não reprodução de padrões socioculturais que agrave a vulnerabilidade e a desigualdade. Vale aqui também mencionar que nesse sentido é igualmente necessário o aumento as vagas de emprego decente e a melhoria das condições de trabalho juvenil.

As autoras Corrochano e Freitas (2016), descrevendo alguns reflexos da desigualdade brasileira na inclusão ocupacional, apontam que os jovens que têm menores taxas de inserção no mercado de trabalho são os mais jovens, as mulheres, os de menor renda e os jovens rurais. Já quando se refere ao desemprego, os segmentos que levam mais tempo para encontrar trabalho são os de baixa renda, mulheres, negros e os jovens rurais. Sobre a inserção antecipada no mercado de trabalho, os principais segmentos em que isso ocorre, são os

homens, os negros, os de mais baixa renda e os moradores de áreas rurais. A respeito da relação entre entrada precoce e gênero, Guimarães (2006, p. 180) também constata que no Brasil os rapazes se inserem mais precocemente que as moças, porém observa que, para elas, pode existir um ganho educacional em virtude disso.

Segundo observação de Monteiro (2014), a atividade laboral é fundamental para identificar-se como adulto ou não, seja pela presença ou pela falta, e possibilita o reconhecimento social do sujeito, sobretudo pela profissão exercida e pela posição ocupada na sociedade brasileira, especialmente por ser uma sociedade marcada pela divisão e desigualdade social. Nessa perspectiva, Manica e Caliman (2010, p. 46) também observam que:

(...) o trabalho é visto como uma das melhores formas de inserção do indivíduo em uma sociedade que tende a excluir o diferente, o pobre, o idoso, o negro ou qualquer outro que não esteja dentro dos padrões convencionados pela sociedade da qual fazemos parte. Através da autonomia financeira esse indivíduo consegue, muitas vezes, vencer as barreiras da exclusão.

Na mesma direção, Guimarães (2006) afirma que a inserção no mercado de trabalho é condição necessária para que outras dimensões da passagem da adolescência à vida adulta se efetivem, sobretudo em virtude da autonomia e independência material que pode ocorrer por meio do trabalho. A autora destaca que a entrada no mundo do trabalho “é parte fundamental do processo de autonomização que leva desde a dependência completa dos pais, na primeira infância, à assunção plena dos papéis sociais de adulto.” (p. 178). Porém, segundo a autora, a reestruturação econômica e produtiva que vem ocorrendo no país, além de fatores demográficos e educacionais, coloca em risco essa movimentação de *status*, a qual é essencial no desenvolvimento do ciclo de vida, pois cada vez mais vem se deteriorando as chances de inclusão dos jovens brasileiros no mundo do trabalho.

Nesse contexto, Guimarães observa ocorrer um enfraquecimento dos vínculos e uma intensificação das transições ocupacionais que afetam toda a população brasileira trabalhadora, especialmente a juvenil, sobretudo em função da ampliação do tempo de procura de trabalho, da recorrência na desocupação, da instabilidade dos empregos (precários) e do aumento do desemprego, ou seja, o desemprego se estende e a procura se torna mais difícil.

A autora pontua que há uma diversidade de padrões de inserção considerando as sociedades num mesmo momento de tempo e entre grupos sociais numa mesma sociedade. No que se refere às juventudes brasileiras, Guimarães observa que existe um:

(...) paradoxo entre um destino (ainda) socialmente esperado – que codificava a passagem à vida adulta como um movimento que, começando na família, estendia-se à escola e culminava com a inserção no mercado de trabalho e com a participação política – e as suas (escassas) chances de realização para parcela não-desprezível das novas gerações (GUIMARÃES, 2006, p. 176).

Ainda segundo ela, é necessário compreender a inserção laboral como um processo aberto, sem um direcionamento ou caminho preestabelecidos, abrangendo diversos padrões. Esse percurso de entrada no mundo do trabalho não é pré-determinado, muitas vezes se configurando caótico por apresentar “(...) intensas transições entre situações ocupacionais, já que as trajetórias profissionais não são mais previsíveis a partir de mecanismos de regulação socialmente institucionalizados” (p. 8). Também aponta que os jovens vivenciam uma acentuada rotatividade em busca do “emprego certo”, o que os leva a transitar não somente entre as situações de emprego e desemprego, mas entre as de atividade e inatividade, fazendo com que esse processo de ensaio e erro em busca de uma inserção adequada se torne mais longo e transitório. Sobre isso, a autora observa haver “um tipo de trajetória errática que se poderia considerar ‘tentativa’, em que o ingresso duradouro no mercado ainda não se consolidou, fazendo que os indivíduos entrem e saiam, circulando com frequência entre o desemprego e a inatividade” (p. 191).

A respeito da rotatividade presente durante o percurso de inserção juvenil, Brasil (2014, p. 9) também observa que:

(...) os estudos demonstram que o desemprego e a rotatividade no trabalho são maiores entre os jovens - não porque eles não sabem o que querem ou porque o mercado não os quer, mas porque o ingresso no mercado, muitas vezes, ocorre de forma precária, sem a qualificação necessária e jornadas de trabalho que desestimulam a continuidade dos estudos.

No contexto brasileiro, Guimarães (2004, p. 6) constata que há “distintas formas de socialização profissional relativas aos diversos grupos de jovens, variados por sua origem social, regional, étnica, ou mesmo por sua condição de gênero ou seu capital escolar”. A autora, igualmente, consegue perceber três grandes caminhos que os sujeitos percorrem em relação ao mercado de trabalho e que possuem possíveis elos entre as faixas etárias: as trajetórias-tentativas, geralmente feita pelos indivíduos mais jovens ao perscrutar o mercado; as trajetórias de inserção, em que há maior mobilização em busca da inserção efetiva; e as trajetórias dos inclusos, geralmente realizadas pelos jovens-adultos após a inclusão no mercado de trabalho já em caráter mais duradouro. Para ela, esses caminhos são influenciados não somente pela faixa etária, mas também por outros fatores como o socioeconômico e nível de escolaridade. Nesse aspecto, a autora conclui que “mesmo num contexto de crescente

fragilização de vínculos, que afeta a todos, a maneira como tal fragilização atinge cada um desses grupos parece ser específica dada a etapa do ciclo de vida em que se encontram” (p. 195).

Dutra-Thomé e Koller, ao considerar o nível socioeconômico da juventude brasileira, observam que tanto os jovens de nível socioeconômico baixo quanto os de nível socioeconômico alto enfrentam instabilidade em relação à inserção no trabalho, porém a origem dessa instabilidade pode se diferenciar:

(...) a falta de trabalho estrutural e as demandas de educação superior e qualificação profissional restringem as oportunidades disponíveis no mercado de trabalho para ambos os grupos (...) o que os torna desafiadores para alcançar a independência financeira. No entanto, com maior frequência o grupo de baixo nível socioeconômico também lida com restrições financeiras familiares, acumulando a instabilidade inerente ao processo de transição para a vida adulta e a própria instabilidade familiar (DUTRA-THOMÉ; KOLLER, 2019, p. 63, tradução nossa).

Outro aspecto significativo a ser observado na inserção laboral diz respeito aos empregos considerados como porta de entrada para os jovens. Sobre isso, Guimarães (2004, p. 22) observa que com a reestruturação da produção e do mercado de trabalho e a decorrente redução de oportunidades de emprego, houve redução dos postos de trabalho na base da pirâmide ocupacional, provocando o desaparecimento de muitos “empregos de entrada (como auxiliares do comércio e serviços, office-boys, aprendizes e meio-oficiais da indústria, dentre outros), ou mudando-lhes o perfil ao elevar-lhes os requisitos de entrada (como idade, experiência ou escolaridade)”. No mesmo viés, Antunes (2020) ressalta, ainda, que esses empregos de entrada para os jovens (como em postos de telemarketing, supermercados, empresas de *fast-food*, comércio e outros) tendem a sofrer uma precarização ampliada e multiforme, especialmente em função da progressiva e intensa automatização.

Corroborando a ideia, Silva (2020) declara que a flexibilização da produção no sistema capitalista vem resultando em aumento da precarização, intensificação da exploração e aumento dos processos de exclusão e, como consequência direta para a juventude, se eleva a dificuldade do primeiro emprego, e no caso da juventude que já trabalha, ocorre outras formas de exclusão, como a de raça e a de local de moradia.

É relevante considerar que os inúmeros desafios enfrentados pelos jovens na inserção no mundo do trabalho podem afetar intensamente a dimensão emocional provocando tanto prejuízos individuais quanto sociais. Sobre isso, Graebin et al. (2019, p. 34) observa que “deve-se pensar como conduzir os jovens no início de sua carreira, para que eles não se desmotivem ou se frustrem” com os desafios e as dificuldades de inserção. Nessa direção,

Silva (2020) afirma que os problemas e as dificuldades excessivas e duradouras na inclusão ocupacional dos jovens podem elevar, sobremaneira, os riscos sociais associados a desânimo e inatividade prolongada.

No que se refere às expectativas das juventudes brasileiras quando se busca emprego, nota-se um interesse acentuado dos jovens pela remuneração e pela formalização. Sobre isso, Corrochano e Freitas, ao analisar dados da pesquisa Agenda Juventude Brasil de 2013, observam que:

(...) quando buscam trabalho, os aspectos que os jovens mais levam em conta são o salário (citado por 63%), o registro em carteira (33%), a localização/facilidade de acesso (17%), a chance de crescimento na carreira (17%) e o horário flexível (16%). A importância do salário é maior entre os jovens mais velhos, os brancos e os dos estratos altos de renda. A carteira assinada é mais buscada pelas jovens mulheres, pelos que têm 18 anos ou mais, os urbanos e os dos estratos mais altos. (...) A chance de crescimento na carreira é mais valorizada na área urbana, entre os brancos, os de mais alta renda, os que estudam e os com até o ensino superior (CORROCHANO; FREITAS, 2016, p.165).

Ainda nessa análise, as autoras apontam questões que precisam ser consideradas ao se pensar ações que contribuam para a inserção laboral juvenil:

(...) questões que vão além da preocupação com o salário, o desemprego e a formalização dos vínculos. Aspectos relacionados à possibilidade de realização e de crescimento pessoal no trabalho, de adequação entre o trabalho e a formação adquirida e, especialmente, aspectos relativos ao tempo de trabalho, ganham destaque, sinalizando a importância de ações que consigam apoiá-los na construção de seus percursos, entre escola, o trabalho e outras dimensões da vida (CORROCHANO; FREITAS, 2016, p.165).

De acordo Corrochano e Freitas, a pesquisa Agenda Juventude Brasil de 2013 mostra uma possível discrepância entre o que os jovens esperam do trabalho para a realização dos seus projetos e sonhos de vida e o que a sociedade e as políticas públicas ofertam, e, isso, “parece sinalizar o fato de que os jovens ainda estão – e se percebem como – muito solitários ou restritos ao âmbito privado de enfrentamento de questões no mundo do trabalho e na construção de seus trajetos profissionais” (p. 170). Com esse ponto de vista, as autoras defendem que:

(...) se há fortes expectativas depositadas no trabalho e em melhores trabalhos, especialmente considerando os projetos de futuro, é preciso construir ações que, efetivamente, deem apoio a essas jovens gerações, dado um contexto onde cada vez mais a ideologia da interiorização do fracasso e sucesso ganha força, sobretudo quando pensamos no mundo do trabalho, obscurecendo-se os constrangimentos estruturais impostos pelo tipo de sociedade que vivemos (CORROCHANO e FREITAS, 2016, p. 171).

No atual sistema econômico e social no qual predomina uma ideologia da individualização, impactando intensamente a entrada e permanência dos jovens no mercado de trabalho, Brasil (2014, p. 40) sustenta que as reformas de caráter liberal enfraqueceram a solidariedade trabalhista e fortaleceram os “critérios relacionados à competição no mercado e à individualização dos riscos”. Com esse viés, Guimarães (2006, p. 183) afirma, igualmente, que a lógica liberal e individualista implementadas no país vem responsabilizando os jovens brasileiros por seus fracassos ou sucessos em seus projetos de vida e ressalta que esse processo é cada vez mais presente e difundido na sociedade, e, em especial, no mercado de trabalho, transferindo ao trabalhador “a responsabilidade de encarar as crescentes incertezas e riscos, tornando-o um gerenciador do próprio percurso”.

Diante desse quadro, é fundamental considerar e melhor compreender os problemas estruturais que afetam diretamente a inclusão laboral, como o desemprego e a sua precarização. Antunes (2019) afirma que o desemprego estrutural e a precarização do trabalho estão no centro da dinâmica do capitalismo atual, pois o mesmo possui uma lógica destrutiva que é única em sua essência. Na mesma perspectiva, Silva (2020, p. 2620) sustenta que a precarização no capitalismo contemporâneo não é conjuntural e, sim, estrutural, e observa que:

(...) cresceu o número de jovens que precisam trabalhar cada vez mais cedo como forma de ajudar seus pais e complementar a renda familiar, mas estes são inseridos de maneira precária nos postos de trabalho existentes. Isso revela que o trabalho precoce e precário dos jovens da classe trabalhadora, longe de ser apenas uma questão conjuntural, faz parte do núcleo estrutural do capitalismo.

De acordo com Antunes (2019), as transformações do trabalho vividas atualmente sob o viés do neoliberalismo, tendo como base o empreendedorismo, autoexploração, individualismo, concorrência e intensificação da produtividade, e, ainda, segundo ele, fetichizadas pelas tecnologias da informação, vêm escondendo as relações laborais, implodindo o emprego e reduzindo a proteção social. Para ele, a nova fase do capitalismo na era informacional-digital provocará profundas mudanças no universo microcômico do trabalho, afetando fortemente as cadeias produtivas globais, em que expandirá ainda mais o maquinário técnico-informacional-digital - o que o autor nomeia de “trabalho morto”, onde equipamentos com maior inteligência artificial e digitalização do espaço produtivo ocuparão os diversos níveis de produção.

Como consequência, afirma o autor, haverá a redução de um extenso conjunto de atividades hoje existentes, que se tornarão dispensáveis ou supérfluas. Desse modo, o trabalho

humano (denominado por ele de “trabalho vivo”) enfrentará um novo ciclo destrutivo, de forma intensiva e diversa, configurando uma nova etapa de submissão do trabalho ao capital. Nesse cenário, entende-se que os empregos que costumam ser porta de entrada para os jovens serão cada vez menos intelectualizados e mais automatizados, o que aumentará enormemente os desafios da inserção ocupacional para as juventudes brasileiras.

Na mesma direção, Manfredi (2017, p. 23) destaca que o desenvolvimento tecnológico impulsionado pela ciência e inovações já vem provocando mudanças nos postos de trabalho e na estrutura ocupacional, tanto em termos quantitativos quanto qualitativos, significando, assim, que novas profissões irão surgir, porém outras irão desaparecer, assim como irão surgir ou expandir novas formas de trabalho, além do emprego assalariado. Sobre esse enfoque, Manica e Caliman (2010, p. 46) observam, também, que as transformações tecnológicas poderão estimular ainda mais “o aumento das desigualdades sociais, na medida em que nem todos terão acesso aos recursos tecnológicos e aos novos saberes”.

De acordo com Oliveira (2020, p.1364), nesse espaço de sociabilidade em que se persevera o viés neoliberal e marcado, ainda, por intensas e rápidas transformações, “a alienação cotidiana enfrentada pelo trabalhador no processo capitalista se expressa em sua vida não apenas por ele se sentir cada vez menos satisfeito como trabalhador, mas como um fator latente, inibidor de sua realização plena”. Para Antunes (2013), uma das formas de enfrentamento é pensar uma educação que visa o trabalho emancipador, revelando e recusando o trabalho que explora, aliena e infelicita os sujeitos, aquele que, segundo ele, destrói a força humana que trabalha.

Ao considerar esse contexto de inserção laboral dos jovens brasileiros, pode-se agora aprofundar o tema da educação profissional no país, buscando identificar concepções e tensões que permeiam o debate do tema, e investigar como ela é capaz de ser um caminho de contribuição na formação humana em que se mira a realização plena dos indivíduos e a transformação social.

Sobre essa perspectiva, diversos estudos nos últimos anos vêm analisando a evolução da educação profissional²⁷ no Brasil em sua relação com a escola e além dos muros da escola

²⁷ Na presente pesquisa será usado o termo “educação profissional”, de acordo com a maior parte dos autores aqui referenciados. Porém, sabe-se que há um debate sobre o uso dos dois termos. Segundo Ciavatta (2018), até os anos 1990 se usava o termo “formação profissional” e com a implementação da LDB, Lei n. 9.394/96, passou a usar o termo “educação profissional”. De acordo com ela, essa substituição foi criticada na época, pois “o conceito amplo de educação como formação humana foi ressignificado na LDB, a Lei n. 934, como se a formação profissional fosse uma formação plena, e não apenas preparação para o mercado de trabalho”. Segundo a autora, na nova Lei da Reforma do Ensino Médio, Lei n. 13.415/2017, no artigo 4º, retomou-se o termo “formação profissional”. Porém, na presente pesquisa não se fará a distinção entre os dois termos.

(MANFREDI, 2017; CIAVATTA, 2016; OLIVEIRA, 2020, 1999; SILVA, 2020; BARROS, 2020; CHISTÉ, 2017).

Em virtude da extensão do tema e dos limites dessa presente pesquisa, considerando seu objeto de estudo que se insere no campo da educação não formal²⁸, propõe-se aqui apresentar noções, conflitos e possibilidades relativas à educação profissional em um sentido abrangente, para além das dimensões escola e oficial, reconhecendo, contudo, a importância e a necessidade dessa discussão no âmbito restrito da educação escolar, especialmente no que se refere ao ensino médio e as respectivas políticas públicas nessa esfera. Embora esteja além do escopo da presente pesquisa, admite-se ser um debate fundamental e cheio de tensões e impasses, especialmente em anos recentes, como se percebe em estudos de diversos autores como Oliveira (2020), Ciavatta (2016, 2018), Silva (2020), Manfredi (2017) e Silva e Flach (2017).

Pode-se compreender, conforme estudos de Silva e Flach (2017, p. 735), que a “educação não é neutra, mas sim um ato político relacionado à determinada concepção de homem e sociedade”. A partir de uma perspectiva baseada no ideário materialista histórico e dialético, as autoras declaram que a educação em sentido amplo se relaciona diretamente com o trabalho, embora sejam conceitos distintos, já que “educação é o intercâmbio entre homem-homem e trabalho é intercâmbio homem-natureza” (p. 727), desse modo, torna-se necessário que os sujeitos apreendam conhecimentos, valores e habilidades, dentre outros aspectos, para que o trabalho se efetive. Para as autoras, portanto, a educação é uma mediação para o trabalho.

Nessa perspectiva, Silva e Flach sustentam que a educação em sentido amplo pode ser entendida por meio de dois importantes vieses, a conservação e a transformação, e, de acordo com a forma de sociabilidade em que ela ocorre, pode se destacar tanto aspectos positivos quanto negativos:

(...) a conservação de todos os conhecimentos que a humanidade já produziu e a superação deste estado pela incorporação de novos elementos que levam ao desenvolvimento do gênero e a transformação deste. Esses elementos – conservação e transformação – podem contribuir tanto para a perpetuação quanto para a revolução de determinada forma de produção e organização sociais. Assim, a educação, em determinada forma de sociabilidade, pode ter aspectos tanto mais negativos quanto mais positivos (SILVA e FLACH, 2017, p. 728).

Silva e Flach ressaltam também a necessidade de debater as noções que orientam a criação e a implementação de programas e políticas educacionais, pois, como já visto

²⁸ O conceito de educação não formal será definido e aprofundado ao longo do terceiro capítulo.

anteriormente, nenhuma concepção é neutra e sempre expressa determinados interesses de grupos ou classes. As autoras evidenciam que as noções direcionam os objetivos finais das práticas educativas e que, para superar as concepções e compromissos hegemônicos, é necessário explicitar as contradições desses e formular alternativas como possibilidade e que:

(...) tais interesses precisam ser explicitados, pois, mesmo havendo uma concepção hegemônica é preciso indicar outra que tenha em seu âmago o compromisso de emancipação humana, mesmo que esteja situada na esfera da possibilidade, em razão da atual forma de sociabilidade (SILVA e FLACH, 2017, p. 718).

Na mesma direção, Manfredi (2017) observa que as concepções e as relações entre trabalho, escolaridade e profissionalização se fundamentam em princípios político-filosóficos divergentes e são marcadas por complexidade e historicidade, e, segundo a autora, “as representações que povoam o imaginário social sobre as correlações entre escolaridade, trabalho e profissão não espelham de modo nítido as ligações existentes entre as estruturas, os processos e os interesses dos sujeitos sociais envolvidos” (p. 16). Com esse enfoque, Manfredi (2017, p. 38) enfatiza a existência de diferentes interesses em jogo por parte dos trabalhadores, dos empresários, dos gestores do Estado e de outros sujeitos sociais mobilizados pelo tema, e, dessa forma, a educação profissional torna-se “um campo de disputa e de negociação entre os diferentes segmentos e grupos que compõem a sociedade, desvelando a dimensão histórico-política das reformas de ensino, das concepções, dos projetos e das práticas formativas”. Segundo a autora, são inúmeras as concepções de educação profissional:

(...) há desde as que consideram a Educação Profissional em uma perspectiva compensatória e assistencialista, como uma forma de educação para os pobres, até aquelas centradas na racionalidade técnico-instrumental, as quais postulam uma formação voltada para a satisfação das mudanças e inovações do sistema produtivo e dos ditames do atual modelo econômico de desenvolvimento brasileiro, além de outras orientadas pela ideia de uma educação tecnológica, em uma perspectiva de formação de trabalhadores como sujeitos coletivos e históricos. Esta orientação postula a vinculação entre a formação técnica e uma sólida base científica, em uma perspectiva social e histórica-crítica, integrando a preparação para o trabalho à formação de nível médio. Nessa mesma linha, há concepções que entendem a formação para o trabalho como uma das dimensões educativas do processo de formação humana (MANFREDI, 2017, p.36).

Para Manfredi, a educação profissional pode, ainda, ser representada como um direito social e uma condição necessária para que haja a inclusão ocupacional e o exercício da cidadania.

Conforme observam Silva e Flach (2017), apesar de haver diversas representações de educação profissional, há duas grandes vertentes conceituais que orientam as diferentes propostas político-educacionais nesse campo: aquelas que compactuam com a manutenção do sistema capitalista e aquelas que possuem perspectivas emancipadoras. Com esse olhar, as autoras declaram que o pensamento hegemônico atual é sustentado pela noção de que o modo de produção vigente fundado no capitalismo é passível apenas de melhoria, pois existe a impossibilidade de um novo sistema produtivo e econômico. Para elas, esse viés conservador “reforça a exploração capitalista impedindo ou fragilizando tentativas sob uma lógica emancipadora”, ampliando a hegemonia da ideologia capitalista na sociedade, sendo que “a educação exerce importante papel para a manutenção desse pensamento” (p. 722). Corroborando essa tese, Chisté (2017) reconhece que determinadas concepções e aspectos político-históricos relacionam a educação profissional à preparação de indivíduos que atenderão as demandas do mercado, e, com isso, se amplia e fortalece o capitalismo, contribuindo com a manutenção do *status quo*.

No contexto brasileiro, Silva (2020, p. 2540) observa que os projetos pedagógicos de qualificação profissional juvenil são diversos e contraditórios, sendo “uns alinhados com projetos sociais que procuram fortalecer as condições de reprodução do sistema do capital, e outros que buscam inovações visando construir bases objetivas e subjetivas para emancipação da juventude”.

Oliveira (2020, p. 1227) destaca que a educação profissional assumiu uma impressionante relevância na história da educação brasileira, sobretudo nas últimas décadas, em função das intensas transformações ocorridas no sistema produtivo e econômico, do aumento do desemprego, da ampliação da precarização e do fortalecimento do discurso da empregabilidade. Nesse cenário, de acordo com o autor, a preparação para o mercado de trabalho é percebida socialmente como “o único mecanismo capaz de inserir um contingente populacional ao mercado moderno e viabilizar a continuidade do processo de circulação de mercadorias”.

Entretanto, como constata Oliveira, embora a educação profissional venha sendo valorizada nos discursos e ações do governo, além por parte de outros setores da sociedade, não se nota uma identidade fundamentada em pressupostos de emancipação e, sim, uma educação orientada por um viés assistencialista que atribui à qualificação profissional a função de reerguer a economia nacional.

Na mesma linha de raciocínio, Silva (2020) reconhece que nas últimas décadas ocorreu um importante avanço ao se expandir a educação profissional no país por ampliar as

possibilidades de profissionalização aos jovens ingressantes e trabalhadores. Porém, os pressupostos do capitalismo que impõe o desemprego estrutural e a precarização do trabalho como estratégia de acumulação, não permitem maior acesso à expansão da educação profissional, possibilitando garantias, condições e oportunidades de emprego.

Sobre isso, Oliveira (2020, p.1237) afirma que não há uma “relação causa-efeito entre escolarização, qualificação e crescimento econômico”. No mesmo sentido, Manfredi (2017, p. 30) declara que a educação, como processo social, não garante nem gera emprego e, sim, os “mecanismos de crescimento econômico, de políticas de desenvolvimento, de criação de novos empregos, de distribuição de renda (entre outras), é que são responsáveis pela criação de novos postos de trabalho e até de novas ocupações”. E, por fim, conforme salientam Silva e Flach (2017, p. 725), os problemas da “sociedade capitalista não podem ser solucionados somente por meio da educação”.

Belmiro e Lucena (2020), em uma breve análise sobre a história da educação profissional no Brasil, constata uma dualidade estrutural no sistema educativo no país, fundada na separação entre a preparação para as atividades de planejamento e supervisão, destinada a uma classe mais rica, e a preparação para as atividades de execução, destinada à classe mais pobre, o que vem resultar em diferentes propostas educacionais:

(...) a formação de trabalhadores e cidadãos constitui-se historicamente a partir de uma dualidade estrutural presente no sistema educativo e que definiu, ao longo da história, um tipo de educação para cada classe social demarcando, assim, a trajetória educacional dos que vão desempenhar as funções intelectuais ou instrumentais numa sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimita claramente a divisão entre capital e trabalho, traduzida na separação entre as atividades de planejamento e supervisão e as atividades de execução. (...) Para essas duas distintas funções no sistema produtivo correspondem, historicamente, trajetórias educacionais e escolas diferentes, sendo que, a formação acadêmica intelectualizada é destinada aos intelectuais e a formação profissional – com ênfase no aprendizado, quase exclusivo, das formas de ‘fazer’ em detrimento ao desenvolvimento de habilidades psicofísicas e de formação humana – é destinada aos trabalhadores (BELMIRO; LUCENA, 2020, p. 11).

Trazem luz Barros e Costa-Renders (2020) ao analisar a história da educação profissional no Brasil, reconhecendo que muitos projetos educativos voltados para juventude são orientados por um viés assistencialista, em que os jovens são considerados como problema social, e, assim, devem estar preparados e ocupados em empregos, que geralmente são de execução de funções mecânicas e, muitas vezes, rudimentares. O trabalho, nesse enfoque, é visto como estratégia para evitar a criminalidade e a exclusão social, especialmente para aqueles jovens percebidos como “delinquentes” e que necessitam se “reinsersir” na

sociedade (embora reconhece-se aqui que todos já estão inseridos, pois a sociedade desigual e excludente como a capitalista “insere” a todos por necessitar dessa desigualdade para a sua manutenção e expansão). Dessa forma, segundo os autores, a atividade laboral torna-se a única alternativa dos jovens pobres que não podem estudar, mesmo que os empregos sejam precários e sem direitos. Percebe-se, ainda, nessa situação, uma noção de educação que estimula o fazer ocupacional apenas como uma prática, sem valorizar o papel social da educação e do trabalho para a vida dos jovens.

Para Ciavatta (2018), as políticas educacionais e de trabalho no Brasil são historicamente destinadas às classes de baixa renda em que a educação profissional é voltada às necessidades do mercado, normalmente por meio de cursos rápidos. A autora, em outro estudo (2016), afirma que, no Brasil, desde os anos 1940, o empresariado sempre esteve à frente da formação profissional dos trabalhadores. Mas, segundo ela, no decorrer dos anos de 1990 é que se deu a ampliação das políticas neoliberais e a percepção da importância da formação profissional, e com isso, as necessidades do mercado se tornaram predominantes em relação a outros valores da vida social. Para a autora, a educação em sentido amplo não ficou imune ao intenso processo de ideologização ocorrido, especialmente no que se refere à preparação para o trabalho:

(...) a formação profissional que, até então, era um ramo do sistema nacional de ensino, recebeu a denominação de educação profissional (LDB 9.394/1996, Art. 39). A função da educação, síntese de todos os aspectos do desenvolvimento humano, foi subsumida à formação para o trabalho de acordo com as necessidades empresariais, legitimada pela doutrina neoliberal (CIAVATTA, 2016, p. 35).

Ciavatta (2009) sustenta também que a educação profissional vem se orientando a partir de uma perspectiva em que a formação laboral se reduz ao treinamento para o trabalho simples ou especializado. Sobre isso, Frigotto e Ciavatta (2003, p. 45) reforça que há uma “redução do saber e da técnica às questões operacionais, aos valores pautados pelo individualismo e pela competitividade exigidos pelo mundo empresarial”. Ciavatta (2018, p. 212) complementa, ainda, que atualmente “avolumam-se os programas de formação restritos aos aspectos instrumentais e, mesmo esses, com uma base mínima de conhecimentos, comparáveis ao analfabetismo funcional, pela restrita educação profissional”, mesmo considerando o amplo e intenso desenvolvimento científico e tecnológico no mundo produtivo. Corroborando seu ponto de vista, a autora declara que:

(...) a educação profissional tem sido utilizada como uma estratégia de hegemonia política na educação, persuadindo os próprios trabalhadores e seus filhos de que esta formação para o trabalho é melhor do que a rua. E aqueles que não tiveram a escola regular no tempo previsto, convencem-se

de que seria melhor uma educação profissional abreviada, funcional a uma atividade laboral, para lhes dar condições de inserção/reinserção no mercado de trabalho (CIAVATTA, 2016, p. 44).

Já as autoras Barros e Costa-Renders (2020, p. 192) observam que no campo das políticas educacionais e de formação de mão de obra para as juventudes pobres brasileiras, não costuma haver espaços de discussão de temáticas importantes para o mundo do trabalho como, por exemplo, a escolha profissional e que a qualificação laboral aparece em geral como alternativa secundária por meio de um aprendizado de habilidades restritas ao desempenho de um ofício.

No tocante à qualificação profissional para as juventudes, Silva (2020, p. 2650) nota que tem sido defendida pelo setor empresarial como fator crucial do crescimento econômico do país, favorecendo o aumento da produtividade e da geração de lucro, porém, segundo ele, costuma estar distante de significar uma formação emancipatória.

Nesse sentido, vale aqui melhor compreender os conceitos de qualificação, empregabilidade e competências, noções estas fortemente presentes nos debates sobre educação profissional realizados no país nas últimas décadas.

Cantú (2003) dissertando sobre qualificação profissional, afirma que esse termo é um conceito multidimensional e controverso, constituindo-se um tema central na sociologia do trabalho. Sobre isso, a autora destaca as palavras de Carrilho e Iranzo que observam que:

(...) a definição mesma da qualificação está no centro do debate, sendo uma das preocupações dos estudiosos do tema, mas não parece estar claramente explicitada. Pode-se querer determinar os atributos do indivíduo, as exigências do posto de trabalho ou a resultante da estrutura de classificações em vinculação com sua remuneração (CARRILHO; IRANZO²⁹ 2000 apud CANTÚ, 2003, p. 24).

Com esse enfoque, Cantú destaca que as mudanças na produção e a adoção das novas formas de gestão e de organização do trabalho, repercutiram-se sobre “as qualificações requeridas aos trabalhadores, tornando-as uma ferramenta de extrema relevância para a inserção, reinserção ou permanência destes no mercado de trabalho” (p. 16). A autora declara, ainda que:

(...) o avanço da divisão do trabalho seria o fenômeno responsável pela perda progressiva da qualificação dos trabalhadores cedendo lugar a um saber operário cada vez mais fragmentado. (...) O desenvolvimento da grande indústria moderna e da mecanização acentuaria um processo de

²⁹ CARRILHO, Jorge; IRANZO, Consuelo. Calificación y competencias laborales em América Latina. In: TOLEDO, Enrique de La Garza (Coord.). In: Tratado latinoamericano de sociología del trabajo. México: El Colegio de México; Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales; Universidad Autónoma Metropolitana; Fondo de Cultura Económica, 2000.

desqualificação progressiva, sendo o homem convertido em um acessório da máquina (CANTÚ, 2003, p. 24).

Sobre essa desqualificação progressiva citada por Cantú, a socióloga Manfredi (2017) esclarece que ela é intrínseca ao modo de produção capitalista, pois nesse sistema as funções precisam ser executadas de maneira padronizada e rotineira, com velocidade máxima e sem perda de tempo, ou seja, busca-se simplificar cada vez mais as tarefas e o encargo do trabalhador, e, desta forma, desqualificam-se os postos de trabalho.

Ainda respeito da questão da qualificação laboral, Cantú (2003, p. 37) revela que, “na perspectiva das empresas, a qualificação requerida ao trabalhador, se reveste de novos significados e se revela um importante instrumento tanto para a contratação como para a manutenção dos trabalhadores no mercado de trabalho”. De acordo com a autora, a partir dos anos 1990 no Brasil, a qualificação passa a ser percebida como uma salvação frente ao desemprego, tornando-se sinônimo de empregabilidade.

Nesse sentido, Manfredi (1998 citada por OLIVEIRA, 1999, p. 58) declara que “(...) a ressignificação da qualificação e das estratégias de formação profissional fazem parte de um processo de ressocialização e aculturação da classe trabalhadora (...)”. Referindo-se ao termo empregabilidade, Oliveira (1999, p. 52), também observa que o capitalismo:

(...) constrói os novos conceitos e as novas categorias coordenadoras da sua relação com o trabalho. Entre estes, os conceitos de empregabilidade e de competências surgem como aqueles que melhor sintetizam a crise do emprego e as estratégias do capital, no campo educacional, objetivando manter a sua hegemonia.

A noção de empregabilidade no entendimento de Minarelli³⁰ (1995 citado por Cantú, 2003, p. 38) “refere-se à capacidade de conseguir emprego a partir de seus conhecimentos, habilidades, atitudes intencionalmente desenvolvidas por meio da educação e treinamento, sintonizados com as novas necessidades do mercado”. Cantú (2003, p. 38) também esclarece que a empregabilidade é a “capacidade da mão de obra de se manter empregada ou de obter novo emprego quando demitida”. E para Oliveira (1999, p. 56) a empregabilidade pode ser compreendida como “a contínua preparação para que o trabalhador mantenha o seu emprego ou, se o perder, esteja capacitado para logo obter de novo”.

Ainda nesse viés, Oliveira declara que a noção de empregabilidade se constrói a partir de uma estrutura econômica que tem como características o desemprego permanente e a competição crescente entre trabalhadores, e, dessa forma, essa noção acaba elevando a responsabilização dos sujeitos que trabalham ou buscam trabalho:

³⁰ MINARELLI, J. Empregabilidade, o caminho das pedras. São Paulo: Gente, 1995.

(...) o conceito de empregabilidade surge (...) como um mecanismo que retira do capital e do Estado a responsabilidade pela implementação de medidas capazes de garantir um mínimo de condições de sobrevivência para a população. Ao se responsabilizar os indivíduos pelo estabelecimento de estratégias capazes de inseri-los no mercado de trabalho, justifica-se o desemprego pela falta de preparação dos mesmos para acompanharem as mudanças existentes no mundo do trabalho (OLIVEIRA, 1999, p. 57).

Para o autor, há uma relação direta entre os conceitos de empregabilidade e de competências, sendo que “o primeiro carrega a ideia de um possível movimento (tornar-se empregado) e o segundo institui condicionantes para que a empregabilidade possa se realizar” (p. 57). Sobre isso, afirma que não basta o cidadão ter as qualificações disponíveis para se inserir e permanecer no emprego, é necessário que ele tenha, também, aquelas competências que são de interesse do empregador.

Dando sequência ao seu pensamento, Oliveira observa que a incorporação da noção de competência pelos defensores do capital serve como uma estratégia de abstração das relações de conflitos presentes no exercício ocupacional e, assim, evidencia-se somente os aspectos subjetivos, sobretudo comportamentais, que o trabalhador precisa ter para realizar a atividade. Desse modo, o desenvolvimento restrito à dimensão comportamental não permite que o trabalhador adquira maior liberdade ou autonomia. Oliveira (p. 58, *itálico do autor*) conclui que, sob esse viés, “o saber, em todas as dimensões, *fazer, ser, aprender*, começam e terminam onde o capital determina” e afirma que o problema desta nova relação entre a educação e trabalho “é a responsabilização dos indivíduos pela sua inserção no mercado de trabalho, mediante a aquisição de um conjunto de competências”.

Corroborando a ideia, Cantú (2003) declara que ao longo do século XX, houve um deslocamento da noção de qualificação para a de competência. A autora observa que a primazia da ideia de qualificação nos processos educativos e formativos estimulou a dimensão da competitividade, transferindo claramente a responsabilidade social para o âmbito individual. Nessa perspectiva, citando as palavras de Frigotto³¹ (1998 citado por Cantú 2003, p. 38), são os “indivíduos que devem adquirir competências ou habilidades nos campos cognitivos, técnico, de gestão e atitudes para se tornarem competitivos e empregáveis”.

A esse respeito, Cantú destaca, igualmente, que não basta o trabalhador desenvolver estratégias pessoais para sua inserção, reinserção ou permanência na atividade laboral, pois o seu movimento no campo laboral depende, em muito, das estratégias aplicadas pelos empregadores para o preenchimento das vagas de trabalho.

³¹ FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de Final do Século. Petrópolis, Vozes, 1998.

Na mesma direção, Silva (2020) critica o argumento que vem sendo hegemônico no país em defesa de uma educação profissional vinculada aos interesses do mercado e aos princípios neoliberais³², em que se valoriza e se promove uma pedagogia de competências orientada para a empregabilidade, e assim:

(...) na perspectiva do capital, surge a defesa da ‘pedagogia das competências e da empregabilidade’, sintonizada com as novas formas de intensificar a exploração do trabalho, segundo um modelo ‘flexível de acumulação’. Segundo essa perspectiva, a nova função da educação e da escola é fornecer o pacote de competências que o mercado reconhece como adequadas ao ‘novo cidadão produtivo’. A aquisição dessas competências seria supostamente a condição fundamental para ter acesso ao mercado de trabalho, de relações cada vez mais instáveis e precarizadas. Nesse sentido, conforme os ‘homens de negócio’, a empregabilidade é como a segurança é chamada agora (SILVA, 2020, p. 2640).

Percebe-se, ainda, que a chamada “pedagogia das competências” privilegia a dimensão instrumental e comportamental em detrimento de uma visão mais ampla, em que se é possível o desenvolvimento da reflexão crítica e criativa sobre o fazer profissional.

(...) do ponto de vista curricular, a ‘pedagogia das competências’ é entendida (...) como aquela na qual não se parte de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir conhecimentos considerados mais importantes. De outra forma, parte-se de situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações, adequando-se às demandas de ‘qualificação’ dos novos trabalhadores das empresas flexibilizadas. (...) (Evidencia-se) uma seleção instrumental dos conteúdos a serem ensinados, secundarizando o olhar reflexivo sobre eles, o que possibilitaria a compreensão do processo sócio-histórico de construção do conhecimento científico, o relacionamento entre os fatos, ideias, ideologias e a conseqüente realização de atos ou ações de maneira crítica e criativa, compreendendo e construindo criticamente novas relações (RAMOS³³, 2001 citado por SILVA, 2020, p. 2659).

Considerando a formação laboral juvenil, Silva (2020) observa que a qualificação profissional baseada na pedagogia das competências estimula muito mais os projetos pessoais de profissionalização dos jovens do que uma proposta em que se compreenda e valorize a mesma, a partir de uma perspectiva mais coletiva. Para Silva, esse enfoque de ‘qualificação’ profissional da juventude se alinha com os objetivos da produção e do mercado ao invés de enfatizar a autonomia e emancipação dos jovens. Nesse sentido, o autor destaca que atualmente “o grande desafio é superar o projeto de educação profissional na perspectiva da pedagogia das competências e da empregabilidade” (p. 2728).

³² Segundo Ciavatta (2016, p. 35), “o neoliberalismo retomou princípios e valores do liberalismo clássico (individualismo, liberdade política e econômica, defesa da propriedade privada) adaptados aos avanços da ciência e das tecnologias para o mercado”.

³³ RAMOS, Marise Nogueira. A pedagogia das competências: Autonomia ou adaptação?. São Paulo: Cortez, 2001.

Outro aspecto relevante sobre a qualificação profissional de trabalhadores é o que diz respeito ao caráter disciplinador em muitos programas e práticas desenvolvidas, conforme observado por Leite³⁴ (2003 citada por Silva, 2020, p. 1384) ao analisar treinamentos em fábricas. Segundo a autora, percebe-se a existência de:

(...) programas comportamentais ou motivacionais, que se caracterizam basicamente pela preocupação em despertar nos trabalhadores uma postura cooperativa com relação às estratégias gerenciais e que não podem ser confundidos com treinamentos destinados a formar trabalhadores mais qualificados. (...) O conteúdo de tais programas costumava centrar-se em questões relacionadas ao tipo de atitude que a empresa espera de seus trabalhadores no cotidiano da produção, e não em noções técnicas, operacionais ou mesmo de formação básica. O caráter disciplinador de tais programas era, portanto, evidente e estava presente mesmo nos casos em que os conteúdos relacionados às atitudes vinham mesclados com ensinamentos técnicos ou operacionais.

As transformações na produção e organização do trabalho nas últimas décadas têm afetado fortemente o papel da educação e da formação profissional. Segundo Silva (2020, p. 2632), “a nova base técnico-científica de natureza digital-molecular e as novas formas flexíveis de organização do trabalho passaram a exigir uma maior preparação (...) e, portanto, um maior tempo para formação, que deve se estender continuamente ao longo da vida útil das pessoas”.

De acordo com Oliveira (2020), reconhece-se que, entre os pesquisadores brasileiros de educação profissional, críticos da sociedade capitalista, como Maria Ciavatta, Gaudêncio Frigotto, entre outros, existe um consenso que é necessário buscar a integração entre a preparação para o mercado de trabalho e a formação de um sujeito reflexivo, crítico, criativo e interventor, que por meio do conhecimento adquirido pela educação, possa conseguir ler e compreender a realidade social, econômica e política em que está inserido.

Instrumentalizar-se por meio da educação para ter acesso e permanência no mercado de trabalho é um direito dos jovens trabalhadores, assim como de todos os outros trabalhadores (CHISTÉ, 2017). Entretanto, conforme visto até aqui e, ainda, enfatizado por Barros e Costa-Renders (2020), a formação profissional de jovens, além de fomentar a instrumentalização adequada para o exercício laboral, precisa formar para a reflexão crítica, com vistas à conquista de autonomia, cidadania e transformação social, e não ser exclusivamente dirigida para formar mão de obra qualificada para as empresas, ou seja, uma formação utilitarista orientada pelos valores do mercado e do capitalismo.

³⁴ LEITE, Márcia de Paula. Trabalho e sociedade em transformação: Mudanças produtivas e atores sociais. São Paulo: Fundação Perseu Abram, 2003.

Assim, entende-se aqui ser fundamental reconhecer o jovem trabalhador como um profissional em desenvolvimento, que precisa ser protegido em seu direito de ter uma educação profissional que visa à formação como cidadão e profissional, uma formação capaz de prepará-lo para refletir e compreender sua atuação ocupacional, as características do mundo do trabalho e a sociedade em que está inserido. Sobre esse ponto de vista, Barros e Costa-Renders (2020, p. 205) defendem que os programas e ações devem “possibilitar condições de acesso ao trabalho e aprendizagens significativas para jovens (especialmente aqueles) em situação de vulnerabilidade social, com vistas a sua formação integral, enquanto trabalhador e cidadão”.

A respeito da necessidade e importância da educação profissional para a transformação social, Oliveira (2020, p.1414) declara que “a passagem pelos bancos escolares ou pelos espaços educativos deve propiciar aos indivíduos o domínio de saberes qualificadores para uma intervenção social mais consciente e autônoma”. Para Maria Ciavatta³⁵ (2005 citada por Oliveira, 2020, p.1424) a educação, em um sentido amplo, mesmo que seja “incapaz de mudar a sociedade desigual em que vivemos, ela é um recurso relevante para a compreensão dos fundamentos da desigualdade”. E nesse mesmo viés, Chisté (2017) afirma que, por meio da educação profissional, um direito de todos, é possível enfrentar e, mesmo, reduzir as desigualdades sociais em busca da transformação social.

A formação profissional, segundo Oliveira (2020), ao proporcionar a emancipação do trabalhador, o enfrentamento do processo de alienação, o confronto frente às condições precárias de trabalho e a transformação social, evidencia-se como uma formação do sujeito em uma perspectiva ampla e multidimensional. Portanto, para Oliveira (1999, p. 60) é necessário “desmistificar a ideia de que o único modelo viável de educação, inclusive a profissional, é aquele pensado pelas elites empresariais” e que se deve buscar a construção de um modelo alternativo de educação, que não só incorpore as mudanças produzidas no mundo do trabalho, mas que também possibilite aos trabalhadores tornarem-se conscientes dos obstáculos e limites que o sistema econômico atual impõe para a obtenção dos meios de existência assim como contribuir para o desenvolvimento e a realização pessoal e coletiva.

Para Frigotto (2001, p. 83), a formação profissional deve envolver, ainda, uma “dimensão ético-política da formação de sujeitos autônomos e construtores de processos sociais radicalmente democráticos, solidários e equalitários”. No mesmo sentido, Manfredi

³⁵ CIAVATTA, Maria. “A formação integrada: A escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade”. In: FRIGOTTO, Gaudêncio et al. (orgs.). Ensino médio integrado: Concepções e contradições. São Paulo: Cortez, pp. 83-105, 2005.

(2017, p.178), ao analisar modelos alternativos de educação profissional, observa que a formação profissional pode ser compreendida como “uma dimensão importante e significativa de um processo global – a formação humana -, referendado por princípios éticos, políticos e culturais”, e que não se deve limitar à apenas ao preparo de mão de obra para a inserção, reinserção ou permanência no mercado de trabalho. A esse respeito, Oliveira (2020, p. 1434) complementa afirmando que:

(...) a educação escolar (básica ou profissional) há de ser vista sempre como tendo sua identidade em movimento e em reconstrução. Deve ser valorizada não em virtude de valores ou proposições de formação estanques, mas naquilo que lhe dá o sentido de existência: a formação humana. Consequentemente, não cabe pensar a escola ou a educação profissional voltadas apenas para uma dimensão da vida humana: o trabalho assalariado ou a formação de um agente econômico. A educação profissional, assim como a educação básica ou o ensino superior, é um espaço – não o único, mas fundamental – para a elaboração de uma identidade agregadora de várias dimensões, sejam estas políticas, afetivas, físico-intelectuais ou econômicas.

Ao se falar em educação profissional como parte da formação humana em suas múltiplas dimensões, ou seja, o desenvolvimento pleno do indivíduo em todas suas potencialidades, nos âmbitos pessoal e social, vale aqui apresentar algumas considerações sobre a noção de educação integral. Reconhece-se que é uma concepção em disputa no Brasil, conforme apontam Silva e Flach (2017), e marcada por intensos e extensos debates, especialmente em anos recentes, e, por isso, sabe-se que o aprofundamento dessa discussão vai muito além do propósito e objeto da presente pesquisa. Porém, acredita-se que vale mencionar algumas ideias sobre o tema objetivando melhor compreensão de como a educação profissional pode contribuir para a formação humana em sentido amplo.

A esse respeito, Silva e Flach discutindo os conceitos de educação integral, observam que, assim como a educação não é neutra e:

(...) as diferentes nomenclaturas comumente utilizadas com relação à educação integral também não são neutras, mas dotadas de sentido e objetivo. Portanto faz-se necessário ter clareza do conceito de educação integral defendido e do fim almejado por meio da prática educativa (SILVA; FLACH, 2017, p. 735).

Para as autoras, existem diversas concepções de educação integral que fundamentam as propostas político-educacionais para diferentes fins. Sobre isso, elas sustentam que a concepção predominante atual está mais vinculada à lógica da sociedade capitalista, ou seja, uma noção de educação integral que se orienta por perspectivas que compactuam com a continuidade do sistema, ao invés de perspectivas que buscam a emancipação.

A educação integral, segundo Silva e Flach, deve criar condições para “o desenvolvimento pleno do indivíduo em todas as suas potencialidades, de forma a satisfazer tanto as suas inclinações individuais (e experiências subjetivas) quanto às necessidades sociais” (p. 721), contribuindo, ao fim, para a evolução do gênero humano. Nesse sentido as autoras afirmam que:

(...) a educação é, então, uma mediação entre o indivíduo e a sociedade e exerce papel fundamental no processo de autoconstrução do homem. Conclui-se assim, que a educação é essencialmente positiva, e no sentido ontológico, educação integral possibilitaria a máxima apropriação possível de tudo aquilo produzido pelo gênero humano, garantido, assim, a reprodução do gênero e seu desenvolvimento (SILVA; FLACH, 2017, p. 728).

Com essa perspectiva, Silva e Flach observam que a educação integral ampliaria as oportunidades para que os sujeitos conseguissem lidar com as diferentes e imprevisíveis situações e acontecimentos que viessem ocorrer ao longo de suas vidas. Entretanto, as autoras consideram que o pleno desenvolvimento integral dos indivíduos não seja possível dentro do sistema capitalista, e, sim, a realização de atividades educativas de caráter emancipador:

(...) desenvolvimento integral só é possível em outro modelo de sociedade onde não vigore a exploração do homem pelo homem. Deste modo, pode-se concluir que a educação verdadeiramente integral não pode ser atingida nessa forma de sociabilidade, mesmo muitas propostas sendo assim intituladas. Todavia, atividades educativas de caráter emancipador são possíveis de serem realizadas no vigente modelo de sociedade (SILVA; FLACH, 2017, p. 735).

Silva e Flach, citando Tonet³⁶ (2013), destacam alguns requisitos para uma atividade educativa de caráter emancipador: ter clareza sobre o objetivo que se pretende alcançar, nesse caso, a emancipação humana; ter um domínio aprofundado e amplo sobre o que é emancipação; compreender o processo histórico e os problemas atuais, considerando as dimensões do universal e particular; saber de qual educação se trata e quais premissas ela se fundamenta; e articular os conhecimentos historicamente produzidos com as práticas sociais. Nas palavras de Tonet (2013 citado por SILVA e FLACH, 2017, p. 734) “a atividade educativa é tanto mais emancipadora, quanto mais e melhor puder exercer o seu papel específico”, papel esse, conforme complementam as autoras, de possibilitar que os indivíduos se apropriem dos conhecimentos gerados pela humanidade.

No enfrentamento do ideário capitalista e neoliberal que vem se impondo sobre a educação, em sentido amplo, nas últimas décadas no Brasil, Ciavatta (2018, p. 208) traz a

³⁶ TONET, I. Método científico: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

ideia da necessidade de se fazer um exame do “(...) sentido da resistência possível e das adaptações necessárias para resistir melhor”, de impor limites à sua expansão e de romper com os princípios individualistas e competitivos, os quais são cada vez mais intensificados pelo sistema capitalista e em seus desdobramentos culturais, sociais, profissionais etc. Nesse enfoque, ao fazer considerações sobre a educação profissional integrada ao ensino médio, que historicamente vem promovendo a separação entre a ação de executar e a ação de pensar, a autora Ciavatta (2005 citada por OLIVEIRA, 2020, p. 1445) defende que o trabalhador, jovem ou não, possui o direito a uma formação em que se possa compreender as relações sociais implícitas aos fenômenos do mundo:

(...) trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para leitura do mundo e para atuação como pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, nesse sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos.

Sob a mesma luz, Oliveira (2020) afirma que a educação profissional que visa a formação de trabalhadores críticos, criativos, autônomos e protagonistas de uma cidadania ativa, deve promover ações e projetos em que estejam articulados o pensar e o fazer, não compactuando, assim, com a alienação no e pelo trabalho. Segundo o autor, a alienação não se extinguirá somente com mudanças no processo educativo, entretanto, conforme ressalta Chisté (2017, p. 244), a educação profissional pode se tornar “uma das alternativas contra hegemônicas e contrárias a uma educação alienante. Uma entre as possíveis e importantes propostas que, juntas, contribuirão com o processo de conscientização e transformação social”.

A esse respeito, Oliveira (2020, p. 1474) declara que no enfrentamento do processo de alienação é necessário que os trabalhadores sejam capazes de fazer uma leitura que explicita as relações e condições do trabalho no sistema capitalista. Ele observa que:

(...) isso não resolve a questão da alienação, mas amplia a possibilidade de os trabalhadores estruturarem práticas de resistência no processo de trabalho, de forma que a sujeição econômica não seja também a expressão de sua incapacidade de empreender mecanismos de recomposição do domínio de suas tarefas e de construção de uma sociedade para além da exploração capitalista.

O autor ainda afirma que a educação profissional e as práticas de qualificação profissional, por não estarem isentas de ideologias, interesses e objetivos, afetam diretamente as práticas dos trabalhadores tanto nos seus locais de trabalho, quanto nos momentos e

espaços de organização política, assim como na educação de seus filhos. Desse modo, ressalta Oliveira, “a forma como o trabalhador interpreta a realidade e como ele lê seu processo de trabalho estrutura-se com base nas práticas de formação pelas quais ele passou.” (p. 1474). Para ele, portanto, mesmo que a forma de trabalho capitalista seja a forma dominante no sistema atual, a educação profissional pode se tornar uma estratégia essencial para que o trabalhador enfrente a alienação, ao manter, no processo educativo, a inseparabilidade entre o pensar e o fazer.

Nesse sentido é indispensável que o momento de formação se pautar pela expectativa de que os futuros trabalhadores possam ser, antes de tudo, críticos sobre sua própria ação como trabalhadores. Em outras palavras, a possibilidade de o trabalhador enfrentar a alienação e a própria dominação estabelecida pelo capital requer desse trabalhador uma leitura desveladora do trabalho no capitalismo (OLIVEIRA, 2020, p. 1474).

Por fim, Oliveira conclui que, mesmo no limite do trabalho capitalista, a formação profissional e as práticas de qualificação laboral podem gerar condições e oportunidades para que o trabalhador desenvolva “sua capacidade de criar e de fazer do próprio trabalho um momento de ressignificação do mundo e de suas práticas. Nesse movimento, sua capacidade criativa estará direcionada a seu próprio desenvolvimento como ser humano” (p. 1485).

Diante do exposto, entende-se que é fundamental uma educação profissional de jovens que confronte o ideário do sistema capitalista e do neoliberalismo, defensor e propagador do discurso individualizante, alienante e mecanicista do trabalho.

Finalmente, sabe-se que uma educação profissional deve integrar o pensar e o fazer, sem desconsiderar que é necessária uma qualificação adequada frente às transformações do modo de produção e organização do mercado de trabalho, mas indo além, deve-se também considerar o imprescindível papel e percursos dos(as) educadores(as) de jovens que devem ter como objetivo contribuir com o desenvolvimento integral das potencialidades dos(as) educandos(as), nas suas dimensões individual e coletiva, estimulando a reflexão crítica em direção à autonomia e à emancipação com vistas às transformações sociais e, conseqüente, melhoria de vida de todas e todos, educandos(as) e educadores(as).

3. Percursos de um educador: considerações sobre o método autobiográfico

Na área da educação, os estudos com histórias de vida surgiram a partir de “uma busca de alternativas para se produzir outro tipo de conhecimento sobre o professor e suas práticas docentes”, sendo que as propostas neste sentido possuem diversas perspectivas metodológicas e objetivos (BUENO, 2002, p. 23). Uma destas perspectivas é a abordagem autobiográfica em que se estuda a própria vida do educador por meio de narrativas pessoais.

Segundo Abrahão (2003, p. 81) a leitura das trajetórias de vida e profissional de educadores torna possível apreender as “(...) teorias e práticas de formação, de ensino, de relações interpessoais e institucionais, de construção identitária – do ser educador – relacionados aos diferentes momentos e cenários sociopolítico-econômico-culturais.”.

Antes de avançar o tema desse capítulo, é importante salientar que o presente estudo adota o termo educador por ser pertinente ao seu objeto de pesquisa, embora ver-se-á que é comum os autores da pesquisa autobiográfica usar o termo professor. Reconhece-se que há problematização muito importante e densa sobre esses dois termos na área da Educação, como pode ser visto, por exemplo, no artigo de Paolo Nosella intitulado “A formação do educador e do professor – esboço histórico”³⁷, que apresenta a etimologia das palavras educador e professor, trazendo a amplitude de cada uma delas e os sentidos que ambas assumem. Porém, considerando o objeto investigado e o contexto da presente pesquisa, não será explicitada essa discussão e o termo educador será utilizado sempre que possível, mesmo em citações indiretas. Manter-se-á o termo professor apenas nas citações diretas dos autores aqui referenciados.

Dando continuidade ao tema do capítulo, entende-se que a abordagem autobiográfica permite ao educador ser sujeito condutor de sua formação, narrando e se apropriando de sua trajetória de vida. Ao voltar-se para seu passado e reconstituir sua trajetória, o educador cria oportunidades para exercitar a reflexão e ganhar consciência individual e coletiva (BUENO, 2002).

Nóvoa³⁸ (1988 apud BUENO, 2002, p. 22), referindo-se ao campo da formação de educadores, apresenta o conceito de reflexividade crítica e ressalta que “a formação é

³⁷ NOSELLA, Paolo. A formação do educador e do professor: esboço histórico. In: JARDILINO, J. R. L.; NOSELLA, P. (Org.). Os professores não erram: ensaios de história e teoria sobre a profissão de mestre. São Paulo: Terras do Sonhar; Edições Pulsar, 2005.

³⁸ NÓVOA, António. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.) O método (auto)biográfico e a formação. Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. dos Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 107-129.

inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida” e que “ninguém forma ninguém”. Nessa perspectiva, Albuquerque e Gonçalves (2019) propõem analisar o trabalho docente a partir da própria história de vida do educador, dando ênfase à sua bagagem experiencial e estimulando à reflexão sobre si mesmo. As autoras afirmam que esta abordagem possibilita uma conscientização sobre as experiências formadoras que cada um vive, permitindo a identificação de saberes. Para elas, o relato das experiências é a principal via de acesso ao processo de formação e ocorre por meio de narrativas.

Por sua vez, Bueno (2002, p. 23) corrobora a ideia ao afirmar que este tipo de formação revaloriza a noção de experiência e “a forma pela qual o saber forja nas situações concretas, como se constrói através da ação ou se desenvolve nos acontecimentos existenciais”. A autora observa que os relatos de história de vida ajudam o educador a entender o processo de formação como algo que exige a interpretação de suas experiências e da história de vida educacional, tendo que revisar “êxitos, fracassos, momentos cruciais, interesses e investimentos” (p. 27), o que é permitido por este falar por si próprio e de suas práticas.

Desse modo, a voz do educador é enaltecida na abordagem autobiográfica, pois dar voz é valorizar a subjetividade e, ao mesmo tempo, permite que o educador se torne sujeito de investigação e não somente objeto, tornando-se assim em um gerador de conhecimento (BUENO, 2002).

Sobre esse tema Albuquerque e Gonçalves (2019, p.125) observam que os estudos autobiográficos contribuem para os processos formativos de reflexão e para as mudanças nas práticas docentes questionando “de que forma as reflexões propostas em relatos autobiográficos realizados por docentes ajudam a compreender a prática docente em sala de aula”.

A autobiografia pode servir tanto à formação quanto à investigação, simultaneamente ou não. Nesse sentido, Bueno (2002) afirma que a autobiografia pode contribuir para a formação profissional contínua e consciente do educador, sua investigação temática e no questionamento do poder hegemônico na Educação. A autora ressalta que as autobiografias “são entendidas como ‘biografias educativas’, isto é, enquanto instrumentos de formação, que podem ou não estar alinhadas à pesquisa” (p. 22). Com isso, nota-se a ênfase sobre o aspecto formativo, mas também a possibilidade de uma nova perspectiva para a investigação educacional e percebe-se, portanto, a existência de um duplo caráter nos métodos autobiográficos, o formativo e o investigativo.

Por fim, Bueno (2002) destaca três possibilidades de estudos autobiográficos a partir de uma sistematização feita por Nóvoa (1992): a primeira são os estudos que visam exclusivamente contribuir para com o processo de formação do professor, onde se utilizam as histórias de vida como ferramenta de educação continuada; a segunda, aqueles estudos com objetivos essencialmente investigativos, visando adquirir conhecimento sobre aspectos da formação dos professores ou de suas práticas; e, a terceira, os estudos que visam simultaneamente contribuir para a formação continuada e investigar os processos existentes neste contexto.

Assim sendo, entende-se que para alcançar os objetivos desse presente estudo, a abordagem autobiográfica será utilizada para operar nesta dupla perspectiva: como dispositivo de formação pessoal e como instrumento investigativo.

3.1 Sobre as origens do método autobiográfico

No Brasil, as histórias de vida e as narrativas pessoais como metodologias de investigação científica no campo da educação ganharam impulso a partir do início dos anos 1990 e, posteriormente, surgiu uma multiplicidade de práticas em diferentes programas de pós-graduação na área educacional, mas também, em um diálogo interdisciplinar com a sociologia, a antropologia, a psicologia, a história, a literatura e as artes (BUENO et al., 2006)

Na Europa, Bueno (2002) justifica que antes da década de 1980 pouca ênfase foi dada sobre a pessoa do professor, e que esse aspecto foi claramente ignorado ou desprezado. A autora pontua que há um redirecionamento das pesquisas e das práticas de formação a partir de 1984 com o lançamento da obra “*O professor é uma pessoa*” de Ada Abraham e que com esta obra se inicia uma literatura pedagógica onde passa a ser valorizada a vida dos professores, suas trajetórias profissionais, as biografias e autobiografias docentes.

Foi a partir dessa literatura que surgiram as justificativas para se aderir a este movimento, em especial as potencialidades para a pesquisa e para as práticas de formação docente. Nessa perspectiva pode-se considerar que um aspecto fundamental da pesquisa autobiográfica é a questão da subjetividade como eixo aglutinador das argumentações. Por ter sido esquecida ou relegada pela ciência positivista e dominante até então, a exploração da subjetividade se mostrou um caminho promissor para o desenvolvimento teórico na área educacional, possibilitando novas formulações e propostas para este campo (BUENO, 2002).

Bueno et al. (2006) observa que, embora recente na área das ciências da educação, o recurso ao método autobiográfico, sendo a subjetividade o núcleo central, foi também

utilizado pelas ciências sociais entre os anos 20 e 30 do século XX, porém nas décadas seguintes caiu em desuso em função da pesquisa empírica dominante, marcada pela objetividade. Foi somente por volta dos anos 1980, na Europa, que o método passa a ser utilizado novamente no campo das ciências humanas, como mencionado acima.

Problematizando o tema, o sociólogo Franco Ferrarotti³⁹ (1988 apud BUENO 2002) afirma que a utilização do método autobiográfico provocou importantes debates teóricos em sua evolução como método científico, em busca de reconhecimento enquanto método autônomo de investigação. Segundo Ferrarotti, o interesse por este debate ocorreu em função da necessidade de renovação metodológica, fruto da crise epistemológica generalizada nas ciências sociais, em especial quanto à separação artificial sujeito-objeto.

Já Bueno et al. (2006) destacam que esta evolução foi permeada por duas reflexões: de um lado, sobre o estatuto da história de vida e seu valor como documento histórico e, por outro, o interesse pelo relato como objeto de linguagem e sua dimensão de autocriação como prática de autopoética, processo onde o relato é compreendido como um campo de experiência e um dispositivo de exploração formadora.

Por sua vez, Nóvoa e Finger (2010) nos contam que a abordagem metodológica das narrativas autobiográficas surgiu na Alemanha no final do século XIX como uma crítica à objetividade do positivismo e uma alternativa sociológica. A partir da segunda década de XX começou a ser usada mais sistematicamente por sociólogos norte-americanos, o que provocou polêmicas em torno da sua epistemologia, pois a subjetividade ganhou o status de valor de conhecimento. Os autores afirmam que, por ser qualitativo, subjetivo e distante dos esquemas de hipótese e verificação, o método autobiográfico rompe com o quadro epistemológico até então estabelecido para as ciências sociais e naturais.

Ao contrário do paradigma da modernidade que valorizava e defendia a objetividade e o distanciamento entre pesquisador e sujeito, as narrativas autobiográficas não somente se assumem subjetivas, mas enaltecem a subjetividade, convidando os sujeitos a falarem de si mesmo e de suas práticas, valorizando e explorando suas dimensões pessoais, seus afetos, sentimentos e trajetórias de vida, levando-os à percepção da complexidade das interpretações que fazem de suas experiências e práticas (NÓVOA e FINGER, 2010).

Sobre esta questão epistemológica da relação objetividade/subjetividade que atravessa o método autobiográfico desde suas origens, vale destacar nesta pesquisa algumas ideias

³⁹ FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.) O método (auto)biográfico e a formação. Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 17-34.

apresentadas por Boaventura de Sousa Santos em seu artigo “Um discurso sobre as Ciências na transição para uma ciência pós-moderna” (1988), em que o autor faz um resgate histórico das ciências desde o paradigma dominante na modernidade, passando pela sua crise, até chegar ao momento de transição atual, quando emerge um novo paradigma.

Nesse artigo, o autor afirma que a ciência moderna consagra o homem enquanto sujeito epistemológico, mas o expulsa como sujeito empírico e que é neste movimento que se institui a distinção dicotômica sujeito/objeto. Segundo o autor, apesar de trazer incômodo nas ciências sociais, “a distinção epistemológica entre sujeito e objeto teve de se articular metodologicamente com a distância empírica entre sujeito e objeto” (p. 67).

Contudo, ainda segundo o autor, na ciência pós-moderna o sujeito empírico ressurgiu, não só nas ciências sociais, mas até mesmo nas ciências físico-naturais. Santos, após refletir os impactos da mecânica quântica⁴⁰ e outros avanços das ciências naturais⁴¹ nesta direção do ressurgimento do sujeito, afirma que, no paradigma emergente, o objeto é a continuação do sujeito por outros meios e infere que todo conhecimento científico é autoconhecimento e observa que “a ciência é, assim, autobiográfica.” (p. 68). Aprofundando esta visão, o autor comenta:

(...) hoje sabemos ou suspeitamos que as nossas trajetórias de vida pessoais e coletivas (enquanto comunidades científicas) e os valores, as crenças e os prejuízos que transportam são a prova íntima do nosso conhecimento, sem o qual as nossas investigações laboratoriais ou de arquivo, os nossos cálculos ou os nossos trabalhos de campo constituiriam um emaranhado de diligências absurdas sem fio nem pavio. No entanto, este saber, suspeitado ou insuspeitado, corre hoje subterraneamente, clandestinamente, nos não-ditos dos nossos trabalhos científicos. **No paradigma emergente, o caráter autobiográfico e auto referenciável da ciência é plenamente assumido** (SANTOS, 1988, p. 68, negrito nosso).

E Santos declara ainda que há uma transgressão nos métodos usados no conhecimento pós-moderno e ela repercute nos estilos e gêneros literários que influenciam a escrita científica. Nesse sentido, pode-se observar que não há um estilo unidimensional na escrita, e sim, uma configuração de estilos construída conforme critério e imaginação do pesquisador, e que há, ainda, uma tolerância discursiva. Ele ressalta que, a composição transdisciplinar e individualizada que esta pluralidade metodológica indica, sugere uma maior personalização do trabalho científico, o que vai ao encontro com o uso do relato narrativo no método

⁴⁰ Santos (1988) observa que no domínio da microfísica, a mecânica quântica descobriu e comprovou que existe interferência estrutural do sujeito no objeto observado. Cientistas da mecânica quântica como Heisenberg e Bohr “demonstram que não é possível observar ou medir um objeto sem interferir nele, sem o alterar, e a tal ponto que o objeto que sai de um processo de medição da curvatura não é o mesmo que lá entrou.” (SANTOS, 1988, p. 55).

⁴¹ O autor apresenta avanços do conhecimento nos domínios da química e biologia que contribuíram para a problematização da dicotomia objeto/sujeito nas ciências (SANTOS, 1988, p. 56-57).

autobiográfico. O autor conclui que “assim ressubjetivado, o conhecimento científico ensina a viver e traduz-se num saber prático.” (p. 69).

Na mesma direção de Santos, Edgar Morin (2018) declara que a ciência moderna expulsou o sujeito das ciências humanas, conforme disseminou entre elas o princípio determinista e redutor. Afirma que o pensamento da modernidade recorta e isola o conhecimento, permitindo aos especialistas ter ótimo desempenho em seus compartimentos, contudo este pensamento ainda “(...) ignora, oculta ou dilui tudo que é subjetivo, afetivo, livre e *criador*” (p. 15).

Analisando o paradigma hegemônico no século XIX e a literatura daquela época, Morin também destaca o valor da subjetividade e a complexidade humana já apontados nos romances literários declarando que:

(...) no século XIX, enquanto o individual, o singular, o concreto e o histórico eram ignorados pela ciência, a literatura e, particularmente, o romance – de Balzac a Dostoievski e a Proust – restituíram e revelaram a complexidade humana. As ciências realizavam o que acreditavam ser sua missão: dissolver a complexidade das aparências para revelar a simplicidade oculta da realidade; de fato, a literatura assumia por missão revelar a complexidade humana que se esconde sob as aparências de simplicidade. Revelava os indivíduos, sujeitos de desejos, paixões, sonhos, delírios; (...) (MORIN, 2018, p. 91).

O autor afirma que o sujeito continuará invisível e sua existência será negada se continuarmos sob a dominação do paradigma científico modernista. Contudo, na reforma do pensamento que defende, ele preconiza que “é preciso conceber o sujeito como aquele que dá unidade e invariância a uma pluralidade de personagens, de caracteres, de potencialidades” (p. 128).

3.2 Saberes buscados neste método de pesquisa

A autora Delory-Momberger (2016) reflete sobre qual saber a pesquisa biográfica aspira e como ele é construído, afirmando que o campo de conhecimento dessa abordagem é o dos processos de individuação, da subjetivação, da construção de si, em interações com o outro e com o mundo social. A autora observa que a pesquisa biográfica se diferencia de outras correntes como as das sociologias do indivíduo ou da psicologia social por introduzir a dimensão do tempo, a temporalidade biográfica nos processos de construção individual.

Segundo a autora, a investigação baseada na biografia estimula a reflexão dos sujeitos sobre o agir e o pensar orientados e articulados no tempo, organizando e construindo a

experiência por meio da lógica de uma razão narrativa, ou seja, a trama narrativa permite a apreensão e a compreensão da experiência acumulada e integrada nas vidas dos sujeitos. Ela ainda ressalta que o modo de presença do indivíduo no mundo social resulta de uma experiência no tempo: o indivíduo vive o espaço social como uma sucessão temporal de situações e acontecimentos (DELORY-MOMBERGER, 2016).

Para Delory-Momberger (2016), o saber pretendido pela pesquisa biográfica é o de explorar o espaço e a função do biográfico nos processos de individuação e de socialização, com o propósito de questionar suas múltiplas dimensões como cognitiva, psíquica e social, com fins de contribuir para uma melhor compreensão das relações recíprocas dos indivíduos na sociedade, buscando compreender como se forma e fabrica o sujeito social singular, afirmando que a essência da atividade biográfica é a construção da experiência, ou seja, como cada um se apropria do que vive transformando em “experiências”, e afirma que estas experiências acontecem no contexto histórico e social e que, portanto, trazem a marca das épocas e dos ambientes em que se vive.

A autora prossegue considerando que a categoria biográfica pode ser definida como uma categoria da experiência, onde o indivíduo, dentro de suas condições histórico-sociais, integra a estrutura e interpreta as situações e acontecimentos de sua vida. Assim a construção biográfica passa a ser vista pela autora como um campo privilegiado de flexibilidade, e prossegue esclarecendo que os saberes da experiência vão se armazenando em uma espécie de reservatório de conhecimentos disponíveis os quais são utilizados pelos indivíduos para interpretar suas experiências passadas e presentes e para construir suas experiências futuras. Ela ainda descreve que a investigação biográfica estuda os processos conjuntos de individuação e socialização que são constitutivos da construção e desenvolvimento socio-individual como formas de apropriação e configuração biográfica, de forma que os indivíduos compartilham situações muitas vezes idênticas ou similares, porém cada um irá construir sua própria experiência de forma singular, pois há um modo particular de vivê-la, de dar sua forma e sua significação, ou seja, há uma lógica interna, biográfica.

Sobre a experiência, Delory-Momberger (2016) avança refletindo sobre a relação entre individuação e socialização e observa que a pesquisa biográfica investiga também como o indivíduo se apropria dos ambientes de todo tipo que são os seus, como é esta construção do mundo interior a partir do mundo exterior e, neste processo, a subjetividade individual e o social não devem ser separados para se enfrentarem e, sim, mantidos em uma relação conjunta, pois o biográfico além de ser o espaço de uma mediação e articulação entre indivíduo e social, é, simultaneamente, o lugar de uma instituição do indivíduo e de uma

realização social. Assim sendo, entende-se que a pesquisa biográfica analisa e compreende, ao mesmo tempo, a experiência singular e a estrutura social contida nesta experiência.

Já para Domingo (2016), observa-se que o educador-pesquisador por meio do relato autobiográfico, não somente dá forma ao que foi vivido por meio da narração, mas, ainda mais, permite o processo de enriquecer e transformar a experiência vivida. Desse modo, cria condições para o surgimento de questões que poderão ser exploradas e investigadas, e, com isso, terá a oportunidade de acessar um saber pedagógico, ou seja, um saber que pode iluminar o seu fazer educativo. Com esse enfoque, Domingo afirma que o saber pedagógico pode contribuir para que o educador perceba novas possibilidades e sentidos em suas relações e práticas educativas, e, dessa forma, se abrir para novas experiências.

E nessa perspectiva, como o saber é acessado pela pesquisa biográfica?

De acordo com Delory-Momberger (2016), o acesso ocorre ao identificar como o sujeito biografava suas experiências e isso é possível, sobretudo, pelo discurso narrativo, a fala que ele tem sobre si mesmo. Ou seja, a fala de si constitui o material privilegiado do saber biográfico. E como foi visto anteriormente, a dimensão temporal é o que diferencia a pesquisa biográfica de outras correntes como as sociologias do indivíduo ou a psicologia social, e o narrativo, “por suas características específicas, é a forma que mantém a relação mais direta com a dimensão temporal da experiência e do agir humano” (p.140).

A autora esclarece, ainda, que na ou pela narrativa se configura e se interpreta a experiência vivida, dando forma e construindo sentido. O que fundamenta o interesse da pesquisa biográfica na narrativa é que ela não apenas é o resultado do “ato de narrar”, mas ela tem o poder de efetivação sobre o que é narrado, ou seja, a narrativa é um poderoso instrumento de biografização. A narrativa produz e permite perceber a construção singular que o indivíduo faz de uma experiência/vivência integrando elementos coletivos. Esta fala de si pode permitir ao sujeito a apropriação de sua história, contribuindo em uma perspectiva emancipatória.

Corroborando com esta ideia, as autoras Marques e Satriano (2017) declaram que a narrativa de si ou autobiográfica resgata o valor da subjetividade, e esta subjetividade pode tornar-se conhecimento científico pela dupla dimensão contida na narração, individual e social, e explicam que a narrativa possibilita a busca da compreensão que o sujeito pode ter de si, criando oportunidade de uma (re)elaboração de questões internas. Neste processo, o sujeito se apropria da realidade, a transforma e a traduz em sua subjetividade e, quando a narra, pode se aproximar de suas emoções, aumentar a capacidade de reflexão e gerar *insights* pessoais.

Marques e Satriano (2017, p. 375) prosseguem declarando que, na pesquisa das autobiografias, exhibe-se mais a subjetividade de quem narra do que a fidelidade do fato narrado de forma que:

(...) a ênfase não está no registro fiel, cópia da realidade (até porque é impossível), mas na dinâmica, no que a pessoa pensou que fez, porque ela pensou que fazia alguma coisa, em que situação ela pensou que estava, como ela descreve seu sentimento e apreensões desta situação descrita. [...] a narração não apenas relata, mas justifica, há uma leitura contextual em todo texto produzido.

Neste mesmo sentido, Camasmie⁴² (2007 citada por MARQUES; SATRIANO, 2017, p. 382) observa que o narrar é diferente do informar e que a informação é um dado objetivo que pode ser reproduzido por qualquer sujeito, enquanto a narração é um dado sempre em construção, próprio do narrador. Ao informar se busca a explicação do fato e ao narrar, a sua compreensão. Para a autora, “narrar é muito mais do que informar”.

Por fim, Marques e Satriano (2017, p. 377) ressaltam que o pesquisador da abordagem autobiográfica não é neutro, ele atua em uma “dualidade de proximidade e distanciamento, de apropriação e estranhamento, de conforto e angústia”, e, desse modo, ocorre um diálogo entre a figura/função do pesquisador e do narrador.

3.3 Sobre os procedimentos básicos para coleta e análise de dados

Um dos principais procedimentos autobiográficos para a coleta de dados é a produção do relato narrativo abrangendo a formação e a trajetória profissional do educador. Marques e Satriano (2017, p. 378) afirmam que pode haver diversas formas de produzir e registrar o relato e que incluirá “os fatos como observados, assim como os sentimentos, as reações, os preconceitos, ou seja, são registrados tanto os aspectos cognitivos quanto afetivo-sociais”. As autoras reforçam que, além da descrição do que foi vivenciado, é fundamental registrar o como foi vivenciado, a diferença entre as expectativas iniciais e aquilo que resultou, além de acrescentar as relações sociais e contextuais.

À luz do que foi citado acima, Pineau sugere um caminho que pode contribuir na produção de um relato autobiográfico, apresentando “[...] quatro portas para entrar no interior de si mesmo e encontrar os tesouros lá escondidos.”. E são elas:

⁴² Camasmie, A. T. Narrativa de histórias pessoais: um caminho de compreensão de si mesmo a luz do pensamento de Hannah Arendt. São Paulo: Programa de Pós graduação em Filosofia da Pontifícia Universidade Católica. Dissertação de mestrado. 2007.

- Identificar experiências que geraram aprendizado: de momentos ou lugares privilegiados; situações de rupturas, bifurcações, espanto, etc;
- Identificar o que aprendi com essas experiências: saberes explícitos, conhecimentos informais que adquirimos ao longo da vida, conhecimento desconhecido, etc;
- A partir de competências e valores;
- A busca por evidências (PINEAU, 2020, p. 61).

Dávila e Argnani, ao investigarem experiências pedagógicas de educadores sociais na Argentina, descrevem alguns passos para escrever relatos pedagógicos na abordagem autobiográfica:

- 1) Identificar e selecionar as práticas pedagógicas a relatar e documentar (sondar a memória pessoal, rastrear e registrar pegadas de certas práticas pedagógicas para reconstruí-las);
- 2) Escrever e reescrever distintas versões do relato da experiência pedagógica a documentar (onde estão compondo o que dá sentido aos distintos elementos da experiência) articulando momentos de trabalho solitário e autoreflexivo com trabalho em coletivo entre pares;
- 3) Editar pedagogicamente o relato da experiência, o que implica uma completa trama de operações cognitivas, orientadas a cooperar e incidir nas sucessivas e recursivas produções textuais do relato pedagógico: leituras e releituras próprias e estrangeiras, individuais e coletivas, das distintas versões do relato; a interpretação e a reflexão pedagógica em torno da experiência pedagógica reconstruída e narrada (...) (DÁVILA; ARGNANI, 2020, p. 28, tradução nossa).

Assim sendo, na presente pesquisa, a produção do relato autobiográfico seguiu um caminho próprio inspirado nas sugestões de Dávila e Argnani (2020), Pineau (2020) e Marques e Satriano (2017) e que será explicitado no capítulo 5.

Outro procedimento de coleta de dados que traz benefícios à pesquisa autobiográfica, e que serviu como fonte de inspiração no levantamento de dados deste estudo, é o inventário de pesquisa por esta prática permitir uma organização de dados da pesquisa, servindo para “buscar uma ordem na desordem que muitas vezes caracteriza nossos achados de investigação” (PRADO; MORAIS, 2011, p. 137) e, ao percorrer o processo de elaboração do inventário, um saber da experiência vai surgindo e atravessando o pesquisador (PRADO; FRAUENDORF; CHAUTZ, 2018).

A atividade de inventariar os “guar-dados” (termo utilizado por Geraldí⁴³, 1993, citado por PRADO; MORAIS, 2011) da pesquisa convida o pesquisador a revisitar sua prática pedagógica para compreender escritos, imagens, objetos e outros suportes de lembranças que fazem parte de sua história, e contribui para o delineamento da pesquisa durante o processo de investigação. Assim sendo, o pesquisador, ao visitar os documentos catalogados e em diálogo

⁴³ GERALDI, Corinta Maria G. Produção do Ensino e Pesquisa na Educação: estudo sobre o trabalho docente no curso de Pedagogia. 1993. Tese de Doutorado. UNICAMP, Campinas.

com teóricos, tem a oportunidade de conscientizar-se do saber da experiência construído e, ao mesmo tempo, sustentar a própria ação de inventariar. Portanto, o procedimento do inventário é muito mais do que organizar os materiais de pesquisa como:

(...) no processo de elaboração do inventário, os autores da pesquisa dão contornos únicos à ação investigativa, ao experienciar diferentes rememorações produzidas no contato com inúmeros materiais constituintes do tema pesquisado. (...) As formas de organizar, como organizar, o que incluir, o que deixar de fora, dizem muito da história do sujeito pesquisador, porque são escolhas que contam de si, que desvelam e revelam: sofrimento, desencanto, encanto, paixão, medos de um *passadopresentefuturo*, de algo que foi, é e virá ser (PRADO; FRAUENDORF; CHAUTZ, 2018, p. 535).

E ainda possui um imenso potencial para o processo de investigação, pois ao:

(...) reencontrar-se com esses materiais, que se configuram como documentos pela riqueza de informações e dados que trazem explícita ou implicitamente algo da temática a ser investigada, por vezes acaba sendo um ato muito maior que a própria pesquisa (...) (PRADO; FRAUENDORF; CHAUTZ, 2018, p. 536).

Segundo Prado e Morais (2011), uma estratégia possível para inventariar é, primeiramente, classificar e depois separar e retirar do conjunto os materiais que pareçam não tão necessários, para, então, reunir e criar o conjunto de objetos da pesquisa que serão identificados como *materiais de pesquisa*. E neste processo de inventariar, os autores sugerem que o pesquisador deve ir se perguntando o que do acervo é relevante para a pesquisa, o que selecionar, por que excluir um material e não outro, por que incluir algo, como juntar os materiais, quais sentidos vão sendo produzidos e o que o processo está desafiando a enfrentar.

Para Prado, Frauendorf e Chautz (2018, p. 540), este trabalho artesanal é racional, mas ao mesmo tempo, emocional e afetivo sendo “um processo árduo e solitário, mas que certamente propicia a descoberta de diversos sentidos sobre a constituição pessoal e profissional dos professores [...]”. Os autores ressaltam que é importante o pesquisador ir compartilhando as ações realizadas e como as foi descobrindo, e convidar teóricos que o ajudem a dialogar com o conjunto de materiais para gerar o conhecimento científico pretendido.

Para iniciar o processo de análise dos dados a partir do relato narrativo, Mainardi⁴⁴ (2006 citado por MARQUES; SATRIANO, 2017) recomenda ao pesquisador retomar à narrativa autobiográfica após sua produção e reescrever um novo texto com suas impressões e associações, favorecendo a expressão do sentir antes de trabalhar de forma mais objetiva. Observa que a vivacidade do texto estará neste “ir e vir” entre o racional e o sentimental,

⁴⁴ Mainardi, D. M. O Método autobiográfico no estudo da formação da mulher para se tornar policial militar. 17º Seminário Educação. Políticas educacionais: cenários e projetos sociais. Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Cuiabá/MT. 22 a 25 de novembro, 2009.

favorecendo assim o diálogo, a reflexão crítica e análise para a tomada de consciência. Será uma negociação constante entre o papel de pesquisador, o que foi narrado por si e o papel de narrador.

Com essa finalidade, Souza (2018, p. 974), refletindo sua própria experiência de pesquisadora narrativa, descreve algumas perguntas que podem ser úteis tanto no reescrever quanto na análise propriamente dita: “Por que você decidiu contar esta história?” “Por que isto te chamou a atenção?” “O que você compreendeu dessa experiência?” “Como você se sente ao contar essa experiência?”. A autora observa que é a partir das narrativas (consideradas dados) das experiências vividas é que se desdobram os construtos teóricos.

Por fim, Marques e Satriano (2017) sugerem também fazer uma categorização levando em conta a repetição/frequência, relevância, intensidade e estranheza, lembrando que o que predomina é o tratamento qualitativo, mesmo considerando a repetição/frequência.

3.4 Críticas, dificuldades, perspectivas e limitações do método autobiográfico

Embora cada vez mais aceito, estudado e utilizado nas ciências humanas, em especial a partir da última década do século XX, o método autobiográfico, desde as suas origens no final do século XIX, vem sofrendo críticas e provocando debates teóricos por romper com o paradigma epistemológico dominante da modernidade, o positivismo, em que se valoriza e se defende, entre outros aspectos, a objetividade, a neutralidade e o distanciamento entre pesquisador e sujeito. Como visto anteriormente, esses debates surgem justamente a partir da necessidade de renovação metodológica em função da crise epistemológica generalizada nas ciências sociais, sobretudo quanto à separação artificial sujeito-objeto (FERRAROTTI, 1988 apud BUENO, 2002; SANTOS, 1988; MORIN, 2018).

Algumas críticas envolvendo o método autobiográfico são em relação à valorização dos aspectos qualitativos, à subjetividade com valor de conhecimento científico, à não-neutralidade dos procedimentos e por ser um método distante dos esquemas de hipótese e verificação (NÓVOA; FINGER, 2010; SANTOS; GARMS, 2014).

Santos e Garms (2014) afirmam que é justamente a valorização da subjetividade e ausência de objetividade que diferencia o método autobiográfico das metodologias positivistas, pois a abordagem autobiográfica se sustenta em dados qualitativos e, no que se refere aos dados quantitativos, eles são marginais e pouco relevantes. As autoras observam que esperar e/ou buscar no método autobiográfico um suporte centrado em informações e dados quantitativos é deturpar sua real concepção. Nessa mesma direção, Ferreira (2017, p.

83) destaca que os estudos biográficos e as metodologias narrativas vêm ganhando confiabilidade e visibilidade justamente por permitir e garantir “a captura das dimensões pessoais e humanas que, de outro modo, não podem ser quantificadas como fatos e dados numéricos”.

Já Bueno (2002) observa que, desde as origens do método autobiográfico, houve tentativas em adaptá-lo nos moldes positivistas, buscando estabelecer hipóteses prévias, quantificar os seus produtos e buscar a neutralidade nos procedimentos. A autora declara que essas tentativas eram “uma total incompreensão do valor de conhecimento que o método autobiográfico atribui à subjetividade” (p. 17). A autora afirma que, nas metodologias positivistas, a suposta neutralidade nos procedimentos e na relação do sujeito de pesquisa com o seu objeto de estudo provoca uma artificial separação entre sujeito-objeto, pois o objeto de estudo, nas ciências humanas, é o próprio sujeito. Reforçando essa ideia, Ferreira (2017) observa que acreditar na neutralidade do sujeito na produção do conhecimento é ignorar a dimensão subjetiva existente na percepção da realidade e dos fatos.

Outra crítica sobre a abordagem autobiográfica é que há um esvaziamento das lógicas sociais, enfatizando somente a dimensão individual e subjetiva do pesquisador. Sobre isso, Ferrarotti (1988 apud ALBUQUERQUE; GONÇALVES, 2019) diverge, afirmando que o sistema social está contido em cada ato individual e a história desse sistema é parte da história individual de cada um. O autor, citado por Bueno (2002), declara “podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual” (FERRAROTTI, 1988 apud BUENO, 2002, p. 19).

Vale mencionar, porém, alguns riscos e restrições que o pesquisador pode enfrentar ao adotar a pesquisa autobiográfica, necessitando que haja uma atitude de prudência e de vigilância metodológicas.

Marques e Satriano (2017), nesse sentido, descrevem algumas dificuldades que podem surgir na produção do relato por meio da narrativa pessoal e no processo de sua análise. As autoras observam que sempre haverá uma autocensura e/ou incapacidade de autopercepção, mesmo registrando uma maior quantidade de dados no relato e fazendo maiores articulações na análise. Elas declaram que, na autonarrativa produzida no discurso livre, principalmente no oral, ocorrerá a associação de ideias e aparecerão lapsos, esquecimentos, trocas e atos falhos. Já na autonarrativa produzida em texto ou escolha de materiais pessoais poderá vir à tona o autojulgamento. Porém vale ressaltar, como pontua Nóvoa⁴⁵ (2001 apud ABRAHÃO, 2003),

⁴⁵ NÓVOA, A Prefácio. In: ABRAHÃO, M.H.M.B. (org.). História e Histórias de Vida - destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001. p. 7-12.

o relato não é uma mera descrição dos fatos ocorridos, mas uma construção e reconstrução dos itinerários passados e que é tão importante o que se diz quanto o que não se diz ou fica por dizer. Nesta mesma direção, Domingo (2016) observa que o relato autobiográfico não é uma transcrição do vivido, e, sim, uma composição, impulsionada pela inquietude que o vivido provocou no pesquisador.

Sobre a análise, Marques e Satriano (2017) afirmam que há o risco de haver explicações simplistas ou sem um questionamento maior e recomendam que haja o exercício de observação de segunda ordem e a indagação constante. As autoras destacam que a análise do narrado deve visar o questionamento e a conscientização, e não o julgamento para aprovação externa. E, finalmente, o “mergulho interior”, segundo elas, não é apenas para resgatar lembranças e, sim, para criar oportunidade de uma reflexão consciente e o surgimento de questões e mudanças internas. Ressaltam que o pesquisador necessita, para isso, encontrar um justo equilíbrio entre comprometimento, coragem e maturidade para poder olhar para sua própria história, de forma nem punitiva nem benevolente, e conseguir superar obstáculos como o autoengano.

Outro cuidado a ser observado na pesquisa autobiográfica é sobre a diversidade de autores e perspectivas adotadas. Sousa, Assis e Nogueira (2016, p. 59) notaram que é comum haver certo ecletismo de autores referenciados em estudos de abordagem autobiográfica, porém, muitas vezes, são “autores que não ‘se conversam’ teoricamente.” e sugerem que é necessário haver uma coerência teórica e metodológica, assim:

(...) entendemos, diante dessa observação, que se faz necessário um aprofundamento teórico e metodológico, a fim de demonstrar coerência entre os objetivos de pesquisa, o método utilizado e os autores que são eleitos para embasar, tanto os processos investigativos quanto os relatórios de pesquisa. Dessa forma, evita-se a apropriação indevida ou a interpretação equivocada das ideias dos autores referenciados.

Sobre isso, Matos (2016) declara que a profusão e diversidade de abordagens e perspectivas das investigações autobiográficas merecem vigilância metodológica por parte dos pesquisadores, porém ressalta que é essa diversidade que permite conjugar diversos olhares disciplinares e a produção de um conhecimento que entrecruzam diversos saberes como os que serão apresentados, a seguir, a partir da proposta educacional e da trajetória de um educador no contexto do Projeto Dentro da Cena.

4. Projeto Dentro da Cena: uma proposta educacional inserida no campo da educação não formal

O Projeto Dentro da Cena é um projeto sociopedagógico que tem como objetivo principal o desenvolvimento de valores humanos e habilidades socioemocionais que favoreçam a inserção digna de jovens no mundo do trabalho, tendo como pressuposto a educação integral do ser humano, ou seja, aquela que busca o desenvolvimento pleno do indivíduo em todas as potencialidades, tanto nas dimensões subjetivas quanto sociais, contribuindo, ao fim, para a evolução do gênero humano, pressuposto este alinhado com o conceito de educação integral defendido por autores como Silva e Flach (2017).

O projeto oferece atividades educativas em formato de oficinas, especialmente para jovens entre 15 e 22 anos de idade, e quase sempre – mas não exclusivamente – de nível socioeconômico baixo, em diferentes espaços institucionalizados, sobretudo em organizações não governamentais.

Idealizado e coordenado pelo educador e pesquisador desta presente pesquisa, o projeto teve a primeira oficina realizada em 7 de setembro do ano de 2013 na cidade de Anápolis, em Goiás, para um grupo de 22 jovens. Em seus primeiros sete anos de existência, considerando o recorte temporal escolhido para este estudo (anos de 2013 a 2020), foram ministradas aproximadamente 300 oficinas com um total aproximado de 12.000 participantes. Com exceção da primeira oficina, todas as demais foram ofertadas de forma gratuita aos participantes por meio de apoio financeiro, profissional e/ou logístico de 20 instituições diferentes em 06 cidades, sendo a maioria das oficinas realizadas no município de São Paulo.

O projeto começou como uma oficina de iniciação em jogos teatrais, em função da formação, experiência e paixão do educador pelo teatro, porém nessa ocasião não se deslumbrava como iria ser o projeto socioeducativo, embora já houvesse essa intenção, e não estava ainda definido o seu nome. Foi a partir da elaboração de uma proposta para concorrer a um edital público em Goiás, em janeiro de 2014, que a ideia se transformou em um projeto e recebeu, assim, o nome “Projeto Dentro da Cena”. É interessante mencionar que o nome “Dentro da Cena” já tinha sido utilizado pelo educador em um trabalho desenvolvimento no ano de 2012, para um treinamento dirigido a analistas e gestores em início de carreira, que se constituía em uma dinâmica de grupo com imersão no universo teatral, onde os participantes “mergulhavam” em cenas da tragédia grega Antígona. Porém, após alguns pilotos realizados para a consultoria contratante, o trabalho não foi adiante e a ideia da dinâmica foi engavetada pelo educador para um dia ser retomada.

Em janeiro de 2014, quando foi necessário batizar o projeto para jovens na inscrição do edital público em Goiás, aproveitou-se o nome já criado para a dinâmica de grupo, porque percebeu-se que a ideia de estar “dentro da cena” alinhava-se com objetivos do novo projeto. Ao contrário de um nome que remetesse a um sentido de estar iniciando ou “entrando em cena”, já se considerava o jovem artista como um sujeito dentro do palco da vida, já protagonistas de sua própria história, ou seja, um indivíduo que já estava “dentro da cena”.

Em seu primeiro ano e meio de atividade, entre os anos de 2013 e 2014, o projeto foi direcionado para a iniciação teatral de adolescentes e jovens, contudo logo após a primeira oficina identificou-se que a iniciação por meio de jogos teatrais deveria ser fundamentada no desenvolvimento de valores humanos e habilidades socioemocionais, o que será melhor explicitado no próximo capítulo deste estudo, e nessa perspectiva, a base seriam os princípios e as práticas do teatro-educação alinhados com princípios e práticas dos jogos cooperativos. A partir do ano de 2015 é que houve um direcionamento mais claro e planejado para a educação profissional de jovens em sentido amplo, não somente para o trabalho de jovens atores, e, dessa forma, a metodologia foi se abrindo e se fundamentando em outros princípios e práticas educativas além do teatro-educação e jogos cooperativos. Esse aspecto será ampliado na descrição dos procedimentos sociopedagógicos logo a seguir e também no próximo capítulo quando forem apresentados e analisados os percursos do educador.

Antes de avançar na descrição do projeto, é pertinente mencionar que o Dentro da Cena está inserido no campo da educação não formal em intersecção com a educação social e, nessa perspectiva, considera-se importante para o presente estudo apresentar uma breve compreensão e distinção dos conceitos de educação não formal, educação social e pedagogia social.

Segundo Garcia (2007), o conceito de educação não formal não é único e está em constante processo de construção e desconstrução. A autora destaca a abrangência desse segmento do campo educacional, ao afirmar que a educação não formal “deriva e transita por várias e diferentes ações e áreas do conhecimento. Desde áreas histórica e ideologicamente mais comprometidas com questões referentes à transformação social, como outras que reforçam a manutenção da ordem social vigente” (p. 31). Sobre os diferentes interesses e fins na área educacional, vale reforçar, como observa Gadotti (2005, p. 11), que a educação, como um todo, pode “servir tanto para a ampliação das oportunidades sociais quanto para a preservação das desigualdades, podendo servir a um projeto de transformação social ou de reprodução das relações sociais existentes”.

Sabe-se que a educação não formal abrange em seu campo uma diversidade de práticas e processos de aprendizagens para o viver e conviver nas mais variadas dimensões, e que, segundo Gadotti (2005), não se restringe a uma ou outra etapa do desenvolvimento do ciclo da vida.

Para Gohn (2020, p. 12), pode-se entender a educação não formal como:

(...) um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade. Ela designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade e programas e projetos sociais.

Com essa perspectiva, a autora destaca que os processos e propostas da educação não formal são marcados por uma maior flexibilidade em relação à chamada educação formal e que existe uma intencionalidade quanto aos aprendizados e saberes produzidos. Gohn (2020, p. 13) sustenta que as práticas de educação não formal podem contribuir para a formação do ser humano de modo amplo, atuando “no processo de formação e construção da cidadania das pessoas, em qualquer nível social ou de escolaridade, destacando, entretanto, sua relevância no campo da juventude”. Sob esse ponto de vista, a autora defende que o eixo da educação não formal deve ser a formação para a cidadania, autonomia e emancipação social dos indivíduos e que ela não deve se restringir à formação de indivíduos isolados, e, sim, de sujeitos cidadãos que atuarão de modo coletivo na sociedade.

Entretanto, conforme observa Garcia (2007), em muitas práticas e projetos no campo da educação não formal se percebe que o sentido pedagógico é orientado pela lógica e valores neoliberais, especialmente na esfera da educação profissional, em que se nota amplamente o uso das possibilidades da educação não formal para atender interesses econômicos da sociedade capitalista.

Garcia destaca ainda que a educação não formal não se limita às propostas e ações no setor social⁴⁶. Porém, segundo a autora, as práticas no campo não formal que atuam especificamente no setor social podem ser mais bem compreendidas pelo que vem sendo denominado como educação social.

De acordo com Gohn (2014, p. 20), a educação social pode ser definida como:

(...) um conjunto fundamentado e sistematizado de práticas educativas não convencionais realizadas preferencialmente – ainda que não exclusivamente

⁴⁶ Para Garcia, Rodrigues e Filho (2017, p. 181) o setor social é compreendido como “aquele que tem por função exercer ações que confluem para a melhoria da qualidade de vida da sociedade como um todo, sendo que sua atuação extrapola o campo educacional, e nesse aspecto, (...) (opta-se) por promover diálogos entre diferentes áreas de atuação no setor denominado social”.

– no âmbito da educação não formal, orientadas para o desenvolvimento adequado e competente dos indivíduos, assim como para dar respostas a seus problemas e necessidades sociais.

Desta forma, compreende-se que nem toda educação não formal é educação social, e não necessariamente toda educação social se insere no campo da não formal, embora quase sempre sua atuação seja no âmbito não formal. Sobre isso, Garcia (2009, p. 173) afirma que a educação social é uma “área correlata dentre as muitas compreendidas pelo campo da educação não formal”.

Para Garcia, Rodrigues e Filho (2017, p. 187), a educação social pode ser conceituada como a intervenção da pedagogia social no campo da educação. A esse respeito, Pérez (2021, p. 3, tradução nossa) afirma que a pedagogia social é “a ciência teórico-prática da educação social de pessoas, grupos, comunidades e da sociedade em seu conjunto”, ou seja, a pedagogia social é o campo científico e a educação social é o objeto de estudo, práxis, processo formativo e atividade profissional. Sobre esse tema, Caliman⁴⁷ (2008 citado por Manica e Caliman, 2010, p. 45) afirma que:

(...) a pedagogia social tem como finalidade de pesquisa a promoção de condições de bem-estar social, de convivência, de exercício da cidadania, de promoção social e desenvolvimento, de superação de condições de sofrimento e marginalidade. Tem a ver com a construção, aplicação e avaliação de metodologias de prevenção e recuperação.

Nessa perspectiva, é importante também observar, segundo Silva, Neto e Graciani (2017), que a pedagogia social compreende uma diversidade de práticas, não somente a educação social, mas, por exemplo, a educação popular e a educação comunitária.

Ainda a respeito da educação social, Groppo (2013) observa que esse segmento do campo da educação enfatiza modos de intervir no chamado setor social em que se busca desenvolver grupos humanos ou melhorar seu bem-estar e qualidade de vida por meio de diferentes estratégias e práticas educacionais. Sob esse viés, Gohn (2014) afirma que a educação social, por ser menos rígida e com menos formalismos, se torna uma possibilidade para criar soluções e dar respostas às novas necessidades educativas das sociedades, especialmente a brasileira, marcada por intensas e amplas desigualdades. Sob esse ponto de vista, Pérez (2021, p. 5) declara que a educação social pode promover não só a mudança individual, mas a mudança social e que:

(...) a educação social, onde quer que aconteça, enfatiza a dimensão relacional da pessoa e promove atitudes, valores e condutas que facilitam a

⁴⁷ CALIMAN, Geraldo. Paradigmas da exclusão social. Brasília: Universa/UNESCO, 2008.

vida em comunidade, isto é, a convivência, sem renunciar por isso, em absoluto, a modificar estruturas tecnoadministrativas e sociopolíticas obsoletas, inflexíveis e insensíveis que limitam o exercício dos direitos e da liberdade, enquanto geram desigualdade e exclusão (tradução nossa).

Na mesma direção, Garcia, Rodrigues e Filho (2017) declaram que as ações da educação social surgem em resposta às problemáticas e conflitos sociais, significando, desta maneira, que o foco da educação social está no enfrentamento de diversas questões que interferem na organização social. Para os autores, a educação social destaca-se por seu “compromisso com problemáticas que são importantes para um determinado grupo (...)” (p. 181) e se diferencia, sobretudo, por sua atuação em geral com pessoas que se encontram em situação de vulnerabilidade, situação de risco ou em conflito social.

Diante do panorama teórico apresentado, entende-se o Projeto Dentro da Cena, portanto, como uma proposta educacional no campo da educação não formal em relação íntima com a educação social, pois ele busca, por meio de suas atividades, dar resposta à problemática social relativa à inserção do jovem brasileiro no mundo do trabalho, considerando o contexto neoliberal e capitalista vigente, marcado, como visto anteriormente, pelo intenso desemprego e precarização estrutural, e ainda atravessado pelas diferenças socioeconômicas, étnicas, de gênero, escolares, entre outras, que constituem as juventudes brasileiras. Sob a perspectiva do Projeto Dentro da Cena, os jovens brasileiros vivem uma situação de vulnerabilidade no que se refere à entrada no mercado de trabalho, além de outras situações de vulnerabilização em que estão imersos.

Sobre o tema trabalho, Garcia (2009) observa que as pessoas, ao ocuparem um lugar nas relações laborais, terão garantidas suas posições na estrutura social, porém, quando se conjuga a precarização do trabalho e a fragilidade das redes de solidariedade cada vez mais presentes na sociedade contemporânea, a vulnerabilidade social se estabelece ou se amplia. A esse respeito, a autora enfatiza que os indivíduos destituídos de trabalho na sociedade brasileira, “vivem uma situação de trânsito, que em um momento podem ser atendidos pela proteção do Estado por uma situação de vulnerabilidade e, em outro, à margem de qualquer atendimento” (GARCIA, 2009, p. 175).

A noção de vulnerabilidade, segundo Dimenstein e Neto (2020, p. 3), é um conceito complexo e polissêmico e que está em permanente construção e disputa, mas observam que “a ideia de vulnerabilidade surgiu no campo jurídico como modo de reconhecer situações de fragilidade que atingem certas populações, principalmente no que concerne à não garantia de seus direitos civis, políticos e sociais”. Os autores ainda destacam que “a categoria vulnerabilidade apareceu em um contexto de esgotamento da matriz analítica da pobreza

enquanto às questões econômicas e de renda” (p. 3) e afirmam que diversos fatores estão envolvidos na produção da vulnerabilidade, sendo a maior parte deles fora do controle do indivíduo, como escolaridade deficiente, desemprego, profunda desigualdade social, situações de violência, trabalho precarizado, relações de gênero, racismo, dentre outros. Os autores ressaltam que ao não se prevenir as situações de vulnerabilidade, como exemplo à inserção e inclusão dos sujeitos no mercado de trabalho, essas podem se transformar em situações de risco. Dimenstein e Neto defendem que mais do que problematizar a vulnerabilidade é fundamental desvelar, enfrentar e modificar as relações sociais, econômicas e políticas que produzem e sustentam as desigualdades e as demais causas produtoras da vulnerabilização em um contexto em que:

(...) todos somos vulneráveis em algum momento e em alguma medida, e as pessoas podem experienciar condições de vulnerabilidades muito diferentes, mesmo vivenciando as mesmas condições sociais. Por este ângulo, há o entrelaçamento de questões de gênero, raça/etnia, sexualidade, geracionais, aspectos culturais e econômicos, entre outros, que produzem as singularidades das situações (DIMENSTEIN; NETO, 2020, p. 10).

Com esse entendimento, considera-se que o Projeto Dentro da Cena vem atuando na prevenção e no enfrentamento da situação de vulnerabilidade que os jovens brasileiros vivenciam no que se refere ao árduo e inseguro trânsito de inserção e permanência no mundo do trabalho considerando a realidade desigual do Brasil e a cultura hegemônica neoliberal e capitalista existente.

Dando continuidade à descrição do projeto, julga-se importante inicialmente esclarecer que o Dentro da Cena não se constitui uma instituição formalizada como uma ONG ou organização da sociedade civil de interesse público (OSCIP)⁴⁸, tampouco é um projeto nascido dentro de uma instituição já estabelecida ou fruto de um projeto político-pedagógico existente. O Projeto Dentro da Cena foi criado de forma independente a partir de um desejo

⁴⁸ Sobre essa diferenciação entre ONG e OSCIP, sabe-se que “OSCIP é uma qualificação jurídica atribuída a diferentes tipos de entidades privadas atuando em áreas típicas do setor público com interesse social, que podem ser financiadas pelo Estado ou pela iniciativa privada sem fins lucrativos.” Nesse sentido, reconhece-se que “a figura da ONG não existe no ordenamento jurídico brasileiro. A sigla é usada de maneira genérica para identificar organizações do terceiro setor, ou seja, que atuam sem fins comerciais e cumprindo um papel de interesse público, como associações, cooperativas, fundações, institutos, entre outras. Já a qualificação de OSCIP é o reconhecimento oficial e legal mais próximo do que se entende por ONG, especialmente porque é marcada por exigências legais de prestação de contas referentes a todo o dinheiro público recebido do Estado. (...) Dessa forma, já que a OSCIP é uma qualificação para entidades do terceiro setor, pode-se dizer que toda OSCIP é uma ONG, mas nem toda ONG é uma OSCIP”. (SEBRAE, 2021. Acessado em 10/10/2021. <https://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/bis/oscip-organizacao-da-sociedade-civil-de-interesse-publico,554a15bfd0b17410VgnVCM100003b74010aRCRD>).

do seu idealizador em atuar com educação de jovens, constituindo-se e desenvolvendo-se como uma proposta pedagógica, não formalizada juridicamente, porém planejada, estruturada e orientada por princípios e práticas socioeducativas, sendo viabilizada ao longo dos anos por meio de financiamento e/ou parceria com órgãos públicos e instituições inseridas no chamado terceiro setor. Após esse esclarecimento inicial, segue-se, de modo mais detalhado, apresentando o projeto em suas principais características e aspectos.

4.1 Objetivos do Projeto Dentro da Cena

O Dentro da Cena tem como área temática a educação profissional de jovens e possui como objetivo principal promover e desenvolver valores humanos e habilidades socioemocionais que venham contribuir para uma inserção digna no mundo do trabalho, tendo como base a formação integral dos sujeitos, considerando, assim, o desenvolvimento das potencialidades de ser humano nas dimensões individual e social. Nessa perspectiva, busca-se por meio das oficinas promover um espaço e uma situação de ensino/aprendizagem que favoreça não só a preparação para a entrada no mundo do trabalho, através da prática de habilidades socioemocionais significativas para o atual contexto e organização do trabalho, e mediante reflexões pertinentes e necessárias sobre a inserção laboral e transição escola/trabalho, mas, em especial, busca-se de forma ampla favorecer o processo de aquisição de autonomia, a emancipação, a convivência equânime e pacífica, a inclusão social e a cidadania, objetivando, dessa maneira, tanto a transformação pessoal dos indivíduos quanto a mudança social. Com esse propósito, o projeto fundamenta e organiza sua metodologia, estratégias e atividades para que as oficinas possam ser experienciadas pelos jovens como uma oportunidade educativa que integra o fazer e o pensar a respeito da atuação profissional e o mundo do trabalho, contribuindo para a construção e o fortalecimento de suas trajetórias de inserção social e ocupacional.

Entende-se, portanto, a educação profissional praticada no e pelo Projeto Dentro da Cena como um meio para a transformação pessoal e social através do trabalho (AFONSO; GONZALEZ, 2017). Nesse sentido, destacam-se as palavras de Júnior e Nogueira (2018, p. 100), com base em Paulo Freire⁴⁹ (1979), sobre o objetivo central de um processo educativo com perspectiva humanista:

(...) estabelece-se assim qual deve ser o objetivo central do processo educativo que visa à humanização do ser humano: a promoção de uma

⁴⁹ FREIRE, Paulo R. N. Educação e Mudança. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

consciência crítica capaz de pensar a si e os outros e agir em favor de si e dos outros visando à transformação da realidade.

É importante mencionar que por meio dos objetivos descritos do Dentro da Cena percebe-se a existência de possibilidades anti-hegemônicas para a educação profissional de jovens considerando a educação não formal em intersecção com a educação social, porém reconhece-se, por outro lado, que há certos limites nessa proposição de objetivos. Sobre isso, pode ser citado, como exemplo, a existência de uma limitação, ou mesmo insuficiência, de carga horária total das oficinas para a consolidação dos objetivos propostos pelo projeto, pois as oficinas do projeto costumam se inserir, quase sempre, em uma programação pedagógica já existente de uma ONG parceira, e, assim, de certa forma, disputam tempo e espaço com outras atividades pedagógicas da instituição, além do que para a realização de novas oficinas envolve-se um investimento financeiro extra, e que muitas vezes as ONGs não desejam financiar, mesmo que haja um exposto interesse dos jovens em participar de mais oficinas do projeto.

4.2 Princípios do Projeto Dentro da Cena

Conforme exposto e discutido até o momento, o projeto reconhece a vulnerabilidade da juventude brasileira em relação à inclusão no mundo do trabalho, tanto em função da atual ordem vigente no país quanto em relação aos aspectos como desigualdade, questões de gênero, de etnia/raça, local de moradia, entre outros. Outra importante razão para a existência do projeto foi a percepção, construída aos poucos durante os dois primeiros anos de atividade do projeto, que era necessário e importante desenvolver habilidades socioemocionais que contribuíssem para uma inserção digna no mundo do trabalho, tanto no que se refere à conquista do primeiro emprego quanto para a permanência no mercado laboral, assim como para se obter uma melhor atuação profissional.

A esse respeito, é importante salientar que entre as habilidades, aquelas relacionadas ao conhecimento, chamadas de cognitivas, (lógico e processamento de informações), são as mais extensivamente ensinadas aos jovens não somente no Brasil, mas em muitos países. Contudo, constata-se ainda uma lacuna na formação juvenil no que se refere às habilidades não-cognitivas ou socioemocionais, tanto no âmbito intrapessoal como no interpessoal, o que reflete diretamente na aprendizagem e no desempenho profissional futuro (PELLEGRINO; HILTON, 2012).

Para Del Prette e Del Prette (2006), a maior parte das habilidades interpessoais necessárias no âmbito do trabalho não é desenvolvida ao longo do ensino formal (técnico ou acadêmico). Porém, é importante mencionar que, no caso brasileiro, segundo Canetti, Paranahyba e Santos (2021), a ideia de desenvolver habilidades emocionais e sociais para os jovens, assim como para as crianças e os adolescentes, no ambiente escolar não é recente e nos últimos anos intensificou-se o debate sobre o tema no país. De acordo com as autoras, em 2018, a partir da reorganização e reforma do ensino no país, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destinada ao ensino médio e, dentre as diversas alterações e mudanças, foi incluída a promoção de habilidades sociais e emocionais para os jovens.

Entende-se que esse debate em relação à reforma do ensino médio e a obrigatoriedade da promoção da educação socioemocional na educação escolar vai além do objeto da presente pesquisa, por adentrar em discussões profundas e densas relativas ao sistema formal de ensino brasileiro, embora se reconheça aqui a importância e a necessidade de discutir o tema, visto os diversos interesses em disputa. O que se busca salientar, entretanto, mesmo de forma breve, é que parte das críticas se deve a reforma ter sido realizada sem um amplo debate entre os diferentes atores sociais interessados no tema e que o novo currículo do ensino médio teria como base os interesses e valores liberais na lógica da sociedade capitalista. No que se trata, especificamente, da promoção da educação socioemocional a partir da homologação da BNCC em 2018, uma das críticas que se faz é que junto à esse novo currículo não se constata a promoção de um questionamento das estruturas sociais, compactuando, assim, com o sistema de desigualdades e injustiça da sociedade brasileira, ou seja, que a educação socioemocional no currículo estaria capacitando os jovens do ensino médio sobretudo para atender, de forma mais eficiente, às demandas do mercado de trabalho e da economia. Nesse sentido, o interesse pela educação socioemocional teria como base a ideia de controle e domesticação e, ainda, estaria reforçando os valores do modelo socioeconômico hegemônico vigente como o individualismo, a competição e a intensa produtividade, além de responsabilizar ainda mais os sujeitos por seus sucessos e fracassos no mercado de trabalho (CANETTI, PARANAHYBA; SANTOS, 2021).

O Projeto Dentro da Cena acredita que o desenvolvimento das habilidades sociais e emocionais alinhada com a promoção de valores humanos e a reflexão sobre as contradições, desigualdades e interesses presentes no atual sistema laboral e econômico podem, sim, contribuir para uma educação profissional que, por um lado prepare os jovens para enfrentar os desafios de suas trajetórias de inserção ocupacional, e por outro, integre o fazer e o pensar

em direção à autorrealização, autonomia, cidadania e transformação social por meio do trabalho.

Desde o surgimento do projeto no ano de 2013 buscou-se cada vez mais que os jovens participantes das oficinas estivessem mais bem preparados para o mundo do trabalho através da aquisição e do aprimoramento das habilidades socioemocionais, como comunicação interpessoal, socialização, autoconfiança e criatividade, e de um conjunto de valores humanos interligados a estas habilidades como cooperação, empatia e solidariedade, sem desconsiderar a reflexão crítica a partir das experiências vivenciadas por meio das atividades propostas.

Entende-se que desenvolver essas habilidades e valores não é somente significativo para a educação profissional dos jovens, mas para a formação humana em sentido amplo, na dimensão pessoal e social, tal como a formação para a cidadania e participação na sociedade. Tome-se, por exemplo, a cooperação e sua importância na participação democrática conforme observa PATEMAN, 1992. p. 36) ao declarar que “(...) a situação participativa é tal que cada cidadão seria impotente para realizar qualquer coisa sem a cooperação de todos os outros (...)” Em outro trecho, a autora mostra a importância de valores como cooperação e solidariedade na situação participativa ao afirmar que o indivíduo tem de “atender não apenas a seus próprios interesses; (precisa) se guiar, no caso de reivindicações conflitantes, por outro comando que não o de suas parcialidades privadas; de aplicar, a cada vez, princípios e máximas que têm como razão de existência o bem comum” (p. 45).

4.3 Perfil dos jovens que participam do projeto

Entre 2013 e 2020, recorte temporal da presente pesquisa, houve, como já apresentando, aproximadamente 12.000 participantes nas oficinas do projeto. Vale esclarecer que o Dentro da Cena considera-se “participante” o sujeito que esteve em uma oficina, porém sabe-se que muitos jovens participaram de duas ou três oficinas. Dessa forma, constata-se que o número de participantes é maior que o número de sujeitos únicos, mas não há esse dado de sujeitos únicos em função do controle de frequência realizado em que se registra apenas o número de participantes em cada oficina.

Outro aspecto importante a salientar é que as oficinas do projeto não foram realizadas em apenas uma instituição e sim diferentes instituições, e, por causa disso, percebe-se que jovens com diferentes perfis sociodemográfico participaram do projeto. Portanto, o que se pode descrever aqui são algumas características gerais em relação ao público-alvo do projeto,

e que é possível identificar particularidades relativas ao público a partir de uma ONG ou instituição parceira em específico.

A partir desse entendimento, pode-se fazer algumas generalizações em relação ao perfil dos jovens participantes: do sexo masculino e feminino, com a faixa etária entre 15 a 22 anos, classe socioeconômica baixa, estudantes ou com ensino médio recém concluído, moradores da zona urbana, de regiões periféricas de grande metrópole, com predominância de pretos e pardos, grande parte iniciando o primeiro emprego. Em geral, dentro do recorte temporal da pesquisa, são jovens em situação de vulnerabilidade socioeconômica, sendo uma parte em situação de risco e uma pequena parcela em conflito com a lei.

Mas vale reforçar que são generalizações a partir da quantidade total de jovens que já participaram das oficinas, mas, como mencionado acima, encontra-se diferenças importantes nas características dos perfis se for considerado o contexto e/ou espaço onde as oficinas são oferecidas.

Tem-se que a maior parte dos participantes é considerada “jovens de projeto” (BRASIL, 2014), ou seja, jovens que já estão inscritos em algum programa sociopedagógico de determinada instituição no âmbito não formal. Entretanto, em uma pequena parcela das oficinas, mesmo sendo oferecidas em espaços institucionais de ONGs, as inscrições foram abertas a qualquer interessado. Isso ocorreu, por exemplo, em oficinas realizadas em cinco cidades diferentes no estado de Goiás em 2014, e em algumas oficinas na cidade de São Paulo como no evento Programa de Verão na Escola de Artes, Ciências e Humanidades (EACH) da Universidade de São Paulo (USP)⁵⁰ e no Galpão ZL/Fundação Tide Setúbal⁵¹ em 2019. Ou seja, não constitui uma característica que todos os jovens do Dentro da Cena já são inscritos ou fazem parte de outro projeto sociopedagógico.

A expressiva maioria dos participantes é de classe socioeconômica baixa, como constatado a partir de fichas de inscrição feitas pelas ONGs parceiras como Camp Pinheiros e a União de Núcleos, Associações dos Moradores de Heliópolis e Região (UNAS)⁵², porém foi observado pelo educador que uma pequena parcela desses jovens, mesmo

⁵⁰ O Programa de Verão EACH/USP é um evento realizado nos meses de janeiro ou fevereiro na Universidade de São Paulo em que se apresenta uma programação de cursos de extensão gratuitos à toda comunidade.

⁵¹ O Galpão ZL é uma iniciativa da Fundação Tide Setubal em parceria com a Sociedade Amigos do Jardim Lapenna, Está localizado no bairro Jardim Lapenna, zona leste de São Paulo, e oferece atividades gratuitas na área de educação, cultura, esporte, culinária, empreendedorismo e atendimento às demandas sociais locais, e segundo o site da fundação, tem o propósito de contribuir com o crescimento pessoal dos moradores, investindo na sua formação, na geração de renda e na criação de laços para o desenvolvimento do bairro. Informações disponíveis em: <https://fundacaotidesetubal.org.br/galpao-zl/>.

⁵² As ONGs Camp Pinheiros e a UNAS serão descritas no subcapítulo 4.4 “Espaços institucionais e financiamento do projeto”.

participando de ONG, eram de classe média ou até mesmo alta, como alguns jovens universitários que estavam inscritos no Camp Pinheiros como jovem aprendiz em bancos, multinacionais e escritórios de advocacia. Contudo, esses jovens são exceções dentro do conjunto de jovens participantes do projeto.

Quanto à faixa etária atendida considera-se que a grande maioria se encontra entre 15 e 22 anos, ou seja, enquadrando-se nas duas faixas etárias dos estudos de juventude: jovens-adolescentes (15 a 18 anos) e jovens-jovens (18 a 24 anos). Essa faixa etária atendida ocorre, especialmente, porque a maior parcela dos participantes do Dentro da Cena são jovens aprendizes. Contudo, algumas oficinas foram oferecidas para adolescentes entre 12 e 15 anos e para jovens acima de 22 anos. Pode-se citar como exemplo as oficinas dadas em 2014 para adolescentes de 13 a 15 anos que faziam parte do Projeto Transformar⁵³, também do Camp Pinheiros, e para adolescentes cumprindo medida socioeducativa na UNAS entre 2015 e 2017, com idade entre 12 e 17 anos incompletos. Já em algumas situações em que foram dadas oficinas abertas, tal como no Programa de Verão na Universidade de São Paulo em 2019, observou-se a participação de jovens-adultos e, até mesmo, adultos, pois não havia restrição de idade na inscrição.

Outra generalização que se pode fazer é que a maior parte dos jovens participa das oficinas de forma não optativa, isto é, de modo obrigatório, sobretudo porque as oficinas do Dentro da Cena são incluídas em uma programação pedagógica já existente na instituição parceira. Por exemplo, é o que ocorre no programa de socioaprendizagem do Camp Pinheiros, em São Paulo, desde o ano de 2015. Nesse caso, todos os jovens inscritos nesse programa precisam participar das oficinas, ou seja, constitui-se uma atividade obrigatória para eles, e caso não participem necessitam justificar para não serem penalizados com falta e desconto na remuneração do salário que receberão da empresa contratante. Contudo, essa obrigatoriedade não é uma regra no projeto, pois em diversas oficinas a participação foi optativa. Isso ocorreu nas oficinas com inscrições abertas ao público em geral como citadas acima; em oficinas realizadas em outro programa do Camp Pinheiros, chamado Projeto Conquistar⁵⁴, entre 2016 e 2019, quando os jovens eram convidados a participar sem uma obrigatoriedade; e também na ONG UNAS, em São Paulo, entre 2015 e 2017, quando as oficinas do Dentro da Cena

⁵³ O Projeto Transformar do Camp Pinheiros, segundo o site da instituição, é um serviço gratuito destinado a jovens e adolescentes e promove ações socioeducativas que visam à participação, prevenção, promoção integral e convívio familiar e social. Informações disponíveis em <https://www.campustalentos.org.br/>.

⁵⁴ O Projeto Conquistar promovido pelo Camp Pinheiros é um projeto para jovens que se formaram no curso Formação para a Cidadania, oferecido pela instituição, mas que estão enfrentando dificuldades nos processos seletivos de jovem aprendiz. Tem como objetivo apresentar informações e dicas úteis para a realização de entrevistas, assim como contribuir para o fortalecimento emocional/comportamental dos jovens para melhor enfrentamento dos desafios vividos.

eram oferecidas aos jovens que cumpriam medidas socioeducativas em liberdade assistida, e, nesse caso, as oficinas do projeto eram recomendadas pelos técnicos da organização por beneficiar o jovem em seu acompanhamento judicial, mas a participação era livre e não obrigatória.

Outra característica que é possível generalizar, mas com claras exceções, é que a maior parte dos jovens está matriculada na rede de ensino médio, técnico ou superior, ou, se não matriculados, possuem o ensino médio recém-concluído; e, em geral, esses jovens estão com a escolaridade adequada à idade. Porém, em algumas situações, muitos jovens que passaram pelo projeto haviam abandonado a escola ou estavam com atraso escolar. Como exemplo é possível citar uma grande parcela dos adolescentes que cumpriam medida socioeducativa na ONG UNAS e alguns jovens que se inscreviam no Projeto Conquistar do Camp Pinheiros.

Nessa mesma direção, percebe-se que a maior parte dos jovens pode ser considerada trabalhadora, pois quando da participação das oficinas estava em início do primeiro emprego como jovem aprendiz e/ou já possuía uma experiência anterior de trabalho, mesmo estando desempregada, porém uma parcela reduzida que passou pelo projeto estava em situação de inatividade ou em busca de seu primeiro emprego.

Outra constatação é relativa à região de moradia dos participantes. Todas as oficinas foram oferecidas para moradores de região urbana, sendo que uma grande parte dos participantes morava em regiões periféricas de uma metrópole (São Paulo) ou em municípios próximos a ela (como Osasco, Itapevi e Embu-Guaçu). Contudo, em 2013 e 2014, o projeto foi realizado em cinco cidades diferentes do estado de Goiás, sendo uma cidade de porte médio (Anápolis) e quatro pequenos municípios do entorno (Campo Limpo de Goiás, Leopoldo de Bulhões, Nerópolis e Pirenópolis).

Cabe aqui mencionar dados sociodemográficos da pesquisa “Juventudes e Travessias: o que pensam os jovens acerca de suas trajetórias escolares e profissionais?” (BASILI⁵⁵; LEITE; FEITOSA, 2019). O estudo fundamentou o desenvolvimento do jogo de cartas Travessias⁵⁶ e foi realizado com aproximadamente 800 jovens, sendo que a maior parcela era de jovens aprendizes do Camp Pinheiros e que já haviam participado das oficinas do Projeto

⁵⁵ Everson Basili é o nome artístico do autor desta dissertação e usado em diferentes projetos profissionais como, por exemplo na realização da pesquisa “Juventudes e Travessias: o que pensam os jovens acerca de suas trajetórias escolares e profissionais?” e no desenvolvimento do jogo Travessias.

⁵⁶ Jogo Travessias é um jogo de cartas concebido e produzido em 2019 pelo pesquisador dessa pesquisa, Júlio Leite e Lígia Feitosa com o apoio da Fundação Itaú Social, Camp Pinheiros, Senai Dourados, Universidade Federal da Grande Dourados e Universidade Federal de Santa Catarina. Dirigido a profissionais que atuam com juventudes, tem como objetivo “promover, de forma lúdica e descontraída, a reflexão dos jovens acerca da transição escola/mundo do trabalho, abordando desafios, estratégias e emoções que envolvem as suas ‘travessias’” (<https://www.projetostravessias.com>).

Dentro da Cena. É pertinente citar estes dados porque uma parcela expressiva dos participantes do Dentro da Cena é de jovens aprendizes do Camp Pinheiros. Identificou-se que entre os jovens pesquisados 55% eram do sexo feminino, 42% possuíam idade entre 17 e 18 anos, 62% eram negros e pardos, 74% estavam no ensino médio, 29% não trabalhavam e 54% possuíam renda familiar entre 01 e 03 salários-mínimos.

Reconhece-se, por fim, que muitos participantes das oficinas são jovens desprovidos de diversos direitos sociais e em situação de vulnerabilidade no que diz respeito à qualificação profissional adequada, à inserção ocupacional digna e segura e às condições e oportunidades de trabalho decente.

É importante ressaltar que o Dentro da Cena se fundamenta na noção de juventude em que os jovens são considerados sujeitos sociais e de direitos, e nessa perspectiva busca-se torná-los sujeitos do processo de aprendizado por meio de práticas, processos e ambientes educativos que favoreçam uma participação ativa e reflexiva sobre a produção de saberes e o desenvolvimento de valores humanos e habilidades socioemocionais em direção à autonomia, cidadania, emancipação, autorrealização e transformação social, enfim em direção à humanização do ser. Com esse olhar, o Projeto Dentro da Cena se identifica com a ideia de Gadotti (2005, p. 13), ao declarar que a educação precisa formar sujeitos humanizados e livres, e não sujeitos sujeitados e desumanizados.

4.4 O educador no contexto do Projeto Dentro da Cena

O profissional responsável por promover as oficinas é o próprio idealizador do Projeto Dentro da Cena e autor do presente estudo. Sua primeira experiência como educador social foi em 2008 ao ser convidado para dar um curso semestral de cenografia para jovens participantes de uma ONG da cidade de São Paulo, chamada Projeto Carmim, que desenvolvia diversos projetos sociais e educativos na área das artes visuais. Essa experiência foi um marco importante para o educador antes de iniciar o seu próprio projeto no ano de 2013, pois foi a primeira vez que teve oportunidade em atuar com jovens, de forma profissional e remunerada, e em um contexto de educação não formal. A respeito do seu trajeto formativo e pedagógico, será mais bem apresentado e refletido no próximo capítulo, entretanto é pertinente mencionar brevemente a sua formação: graduou-se em Administração de Empresas pela USP, fez curso técnico de ator, especializou-se em Direção Teatral com ênfase em Jogos Teatrais, realizou inúmeros cursos livres em artes visuais, especializou-se em Jogos Cooperativos e Cultura de Paz e formou-se como instrutor de meditação e *mindfulness*.

E antes de assumir a educação social como profissão, atuou por cerca de 05 anos como empreendedor e 13 anos como artista plástico e artista cênico nas funções de diretor de teatro, cenógrafo e produtor cultural. Desde 2019 vem também atuando como consultor, avaliador de projetos e instrutor de meditação e *mindfulness*.

Sem pretender aprofundar a formação e outros aspectos do profissional como educador social, o que será feito no capítulo a seguir, vale neste momento apresentar de forma introdutória algumas considerações sobre o que é ser um educador social. Para Andersen (2017), é um indivíduo que, de forma profissional, facilita o processo para que as pessoas em situação de vulnerabilidade participem dignamente da sociedade. E nesse sentido, Gohn (2020) afirma que a figura do educador social é um elemento chave no processo educativo, pois é a pessoa que, por meio da organização das atividades, pode construir espaços de cidadania no território onde atua. E de acordo com Manica e Caliman (2010), o educador social é aquele que se dedica às questões sociais e culturais, enfatizando as relações sociais e a inclusão social, e dessa forma deve ter objetivos claros com vistas a diminuir as desigualdades sociais.

Na compreensão de Gohn (2010 citada por ÁVILA; GONZALEZ, 2017, p. 20) percebe-se que o “(...) educador deve estar sempre aberto para não só ensinar como também aprender e usar o que recebe de informações como forma de dinamizar ainda mais o trabalho que desenvolve no caminho de uma formação integral do indivíduo”.

Por sua vez, Garcia, Rodrigues e Filho (2017, p. 183) revelam que a formação de muitos educadores sociais se constitui e se desenvolve por meio de suas práticas, militância e atuações, e para os autores é necessário “refletir sobre a identidade do educador social – tanto no que se refere sobre sua formação, como sobre suas possíveis atuações”.

Entretanto, é importante ressaltar que assim como a educação e os projetos político-pedagógicos das instituições não são neutros, a atuação de um educador social também não é, e nessa perspectiva o projeto político-pedagógico do educador pode ou não estar alinhado com o projeto político-pedagógico da instituição em que atua, e, nessa perspectiva, o educador pode tanto estar atuando em direção à transformação social quanto contribuindo para a manutenção da ordem vigente (GARCIA, 2009).

4.5 Espaços institucionais e financiamento do projeto

Como já apontado anteriormente, as oficinas do Dentro da Cena são realizadas em diferentes espaços institucionais, totalizando 20 espaços diferentes entre o período de 2013 a

2020. Percebe-se a predominância de oficinas no Camp Pinheiros e na UNAS, ambos na cidade de São Paulo (SP). Por serem as principais parceiras, é importante apresentar uma breve descrição dessas duas instituições

O Camp Pinheiros é uma entidade civil de direito privado, sem fins lucrativos, de assistência social e reconhecida de utilidade pública. A instituição foi fundada em 1978 e se localiza na cidade de São Paulo, atendendo um público tanto dessa cidade quanto de outros municípios no entorno. Segundo o site da instituição, tem como missão:

(...) promover ao adolescente e jovem a formação cidadã e o protagonismo, por meio da formação profissional e sua inserção no mundo do trabalho, com ações que estimulem a convivência e o fortalecimento de vínculos familiares e sociais, visando a objetividade de torná-los cidadãos capazes de transformar a realidade de suas comunidades⁵⁷.

Visa ainda “ser uma instituição de referência em suas ações educativas e de cidadania, inovando a busca permanente da excelência em suas inclusões sociais”. Declara como valores institucionais a valorização da cidadania e do conhecimento, transparência nas ações, responsabilidade social, respeito, integridade, qualidade, melhoria contínua e preocupação com um futuro melhor.

Para cumprir essa missão, o Camp Pinheiros oferece diversos programas e serviços gratuitos para adolescentes, jovens, adultos, idosos e familiares em vulnerabilidade, como Programa Formação para Cidadania, Programa de Estágio, Oficinas de Geração de Renda (cursos de instalador elétrico, beleza e culinária), Oficinas de Convivência e Cultura (iniciação musical, inglês, entre outras atividades culturais), Centro Dia para o Idoso, entre outros programas.

O maior programa da instituição é o Programa de Socioaprendizagem que tem como objetivo a inserção do jovem no mundo do trabalho, por meio de formação técnico-profissional conciliando a aprendizagem teórica na instituição e a prática nas empresas parceiras. Em setembro de 2021 declararam atender 1430 aprendizes entre 15 e 22 anos, em parceria com 226 empresas. Este programa está intimamente ligado a Lei 10.097/2000 conhecida como “Lei da Aprendizagem”, a qual determina que empresas de médio e grande porte contratem jovens com idade entre 14 e 24 anos como aprendizes seguindo os critérios da Lei, preenchendo uma cota de 5% a 15% do seu quadro cujas funções demandem formação profissional.

Já a UNAS é uma entidade sem fins lucrativos, também localizada na cidade de São Paulo (SP); Surgiu em 1978 enquanto comissão de moradores da favela de

⁵⁷ Informações disponíveis em: <https://www.campustalentos.org.br/>

Heliópolis, em luta pelo direito à moradia e posse da terra. Em sua missão declara que se deve “contribuir para transformar Heliópolis e região num bairro educador, promovendo a cidadania e o desenvolvimento integral da comunidade”. E segundo informações do seu site institucional, declara-se que:

(...) em nosso trabalho, acreditamos na pessoa como sujeito de direitos independentemente da idade, fortalecendo sua autonomia para a efetivação da cidadania, procurando quebrar as paredes invisíveis que separam as periferias dos outros bairros da cidade. Para tal efeito buscamos parcerias com o poder público, a iniciativa privada e organizações sociais, garantindo o suporte à implementação de projetos, programas e serviços de forma abrangente nas áreas de educação, cultura, assistência social, esporte, juventude, empreendedorismo, direitos humanos e movimentos de base⁵⁸.

A instituição visa “ser referência em educação e formação libertadora, reconhecida pelo empenho e comprometimento com a comunidade, engajada na luta por justiça social”. Afirma, ainda, possuir como valores os direitos humanos, empatia, equidade, diversidade, história e memória, formação de novas lideranças, ética e transparência.

De acordo com a entidade, atualmente impacta cerca de 10 mil pessoas diretamente por mês, por meio de 52 projetos sociais nas áreas de educação, cultura, esporte, direitos humanos, juventude, movimentos de base, empreendedorismo e assistência social.

Dentre os projetos na área de assistência social se encontra o serviço de Medida Socioeducativa em Meio Aberto (MSE-MA), em que o Projeto Dentro da Cena foi realizado. Segundo o site da UNAS, esse serviço tem o objetivo de atender adolescentes e jovens que cometeram atos infracionais e que estão em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto, por meio de ações de proteção judicial, assistencial e apoio psicológico. Promove ainda ações de inclusão social e familiar, com atividades de recreação e cultura, palestras e capacitações profissionais. Afirma atender cerca de 270 adolescentes e jovens em três unidades de MSE-MA. O Dentro da Cena foi realizado na unidade de Heliópolis entre 2015 e 2017, e na unidade do Parque Bristol em 2017, sendo que na época não havia uma terceira unidade.

Sobre o financiamento do Projeto Dentro da Cena, pode-se afirmar que durante o período estudado existiram modelos diferentes de arrecadação de recursos necessários para viabilizar a realização das oficinas e o trabalho de seu educador.

⁵⁸ Informações disponíveis em: <https://www.unas.org.br/>

A primeira oficina do projeto, em setembro de 2013, foi promovida por uma agência de publicidade na cidade de Anápolis, Goiás, e houve cobrança de taxa de inscrição aos interessados. A oficina teve 22 participantes e o valor arrecado foi dividido em partes iguais entre a agência organizadora e o educador. A partir do ano de 2014, todas as oficinas foram oferecidas de forma gratuita aos jovens, ou seja, sem cobranças de taxas de inscrição.

Em 2014, a segunda e a terceira oficina do projeto foram oferecidas por meio de trabalho voluntário do educador para os adolescentes matriculados no Projeto Transformar do Camp Pinheiros. Nessa mesma época, o Dentro da Cena, ainda com um forte direcionamento para a promoção do teatro-educação, foi inscrito em um edital público na área cultural no estado de Goiás, em que recebeu um prêmio financeiro para realizar 11 oficinas em cinco diferentes municípios daquele estado, com recursos para o serviço do educador, um produtor cultural, serviço de filmagem e fotos, despesas de transporte, material de divulgação, site de inscrição, entre outros itens orçamentários.

Já a partir de 2015, surgiram novas formas de financiamento do projeto. O educador foi contratado para ministrar as oficinas do Dentro da Cena como prestador de serviço/oficineiro, em especial, nos casos das instituições Camp Pinheiros e UNAS. Na situação do Camp Pinheiros, após a negociação comercial inicial com a gestão da entidade, foi fechado um contrato em caráter experimental na categoria prestação de serviços para a facilitação de 24 oficinas para um período de seis meses, e nessa contratação haveria pagamento mensal do serviço por meio de emissão de nota fiscal. O contrato seria renovado a cada seis meses conforme avaliação de resultados junto à coordenação pedagógica e à gestão administrativa. Já no caso da UNAS, no âmbito do serviço do MSE-MA, o educador foi contratado na categoria oficineiro por meio de verba já disponível no orçamento da instituição para atividades educativas e culturais, sendo que a negociação da continuidade do serviço seria feita mês a mês, a partir de avaliação da equipe técnica do serviço. Nessa relação, o pagamento ao educador também era mensal por meio de emissão de nota fiscal de pessoa jurídica. Portanto, nesses dois casos evidencia-se que o projeto foi viabilizado, e ainda continua até o momento, por meio de contratação do serviço do educador através de sua pessoa jurídica, na categoria Microempreendedor Individual.

Ainda a respeito do financiamento das atividades do projeto, em 2017 alterou-se a relação de contratação com o Camp Pinheiros, passando a ser uma contratação por tempo indeterminado para o oferecimento de cinco oficinas por mês, sendo quatro delas para o Programa de Socioaprendizagem, uma por semana, e uma oficina mensal para o Projeto Conquistar, ambos programas integrantes da instituição. Nesse novo modelo de contratação

dos serviços foi incluso uma cláusula para haver três semanas por ano, em que o serviço seria remunerado sem a prestação de oficinas equivalentes, e outra cláusula que explicitava que se a oficina semanal não fosse ministrada por motivo da instituição ou de feriado, o serviço seria considerado prestado e assim remunerado. Dessa forma, ganhou-se maior segurança e estabilidade para a realização das atividades do projeto e, conseqüentemente, em relação à remuneração do educador.

Entre 2015 e 2020, outras oficinas do Dentro da Cena foram ofertadas para diversas instituições, em alguns casos de forma voluntária, como na Universidade de São Paulo (SP), ou contratadas como prestação de serviço, como no Galpão ZL/Fundação Tide Setúbal (SP). É relevante mencionar que, além dos rendimentos proporcionados pelo Projeto Dentro da Cena, o educador vem desenvolvendo nos últimos anos outros projetos financiados por meio de prêmios ou seleções públicas, além de oferecer serviços de consultoria e cursos na área educativa e cultural⁵⁹, tantos para instituições quanto para pessoas físicas, o que vem permitindo a sua sustentabilidade financeira profissional.

Além do aspecto financeiro, reconhece-se haver outros aspectos importantes nas relações com essas instituições para que o projeto aconteça, tais como negociação comercial, adequação de espaço físico para realização das atividades, conflitos e confluências com outros profissionais e colaboradores, adequações aos horários, aos programas e às normas já estabelecidas das instituições, dentre tantos outros.

Vale ressaltar também que, embora o educador organize e ministre as oficinas do projeto de forma individual, tanto no que se refere ao planejamento das atividades quanto à atuação no espaço de aprendizagem com os jovens, considera-se que foi, e ainda é, fundamental para a realização do projeto o apoio de vários outros profissionais, tais como assistentes sociais, coordenadores e orientadores pedagógicos, psicólogos, produtores culturais, e mesmo profissionais de áreas diversas como administração, captação de recursos, direito, alimentação e limpeza; profissionais estes, quase em sua totalidade integrantes das instituições onde ocorre o Dentro da Cena.

É importante ainda destacar que se reconhece que cada instituição tem um projeto político-pedagógico, sendo isso observado nas diferentes instituições onde o Dentro da Cena foi realizado. De acordo com Garcia (2009, p. 188), “as ações no campo da educação não-formal não podem ser pensadas descoladas do projeto político das instituições que as propõem.” e é importante perceber que “por trás das propostas colocadas, há sempre um

⁵⁹ Os outros projetos, serviços e cursos realizados pelo educador serão descritos no próximo capítulo.

modelo de sociedade”. Entende-se, de acordo com a autora, que os projetos político-pedagógicos denomina o conjunto de crenças, valores, os objetivos, interesses, representações do mundo e do viver em sociedade e que fundamenta e orienta a ação política e pedagógica das instituições e dos sujeitos.

Sobre isso, nota-se nas instituições em que se realiza o Projeto Dentro da Cena que o projeto político-pedagógico às vezes se evidencia, outras não; às vezes se percebe práticas coerentes com o discurso promovido pela instituição, outras não; às vezes se observa uma diferença de discurso e prática entre a alta direção, os gestores e a equipe de educadores; dentre outras percepções sobre o tema. O que se ressalta aqui é que o Dentro da Cena, na figura do seu educador, busca, por um lado ficar atento e vigilante sobre as questões e interesses que envolvem os diferentes projetos político-pedagógico das instituições consideradas parceiras, tanto na dimensão dos discursos quanto das práticas gerenciais e educativas, assim como nas relações humanas existentes no âmbito dessas entidades, e por outro lado, o educador busca evidenciar qual é a proposição do Dentro da Cena e defendê-la quando necessário, mas reconhece-se que nem sempre a conciliação de interesses, diferentes ou mesmo divergentes, é simples, rápida ou possível por envolver diversos atores, forças desiguais de poder, a sustentabilidade financeira do projeto, a continuidade das ações, o público atendido, dentre outros aspectos.

4.6 Princípios, processos, práticas e outros aspectos metodológicos

O Projeto Dentro da Cena para atingir seus objetivos se orienta por princípios éticos e humanistas que primam o respeito ao semelhante, a cooperação, a amorosidade, a solidariedade, o respeito à diversidade, a alegria, a convivência justa e pacífica, o direito a aprender, dentre outros.

Alinhado com o pensamento de Gadotti (2005, p. 4), o projeto considera a educação como um “processo dinâmico, interativo, complexo e criativo”, em que se valoriza a sensibilidade e a sociabilidade humana, permitindo oportunidades de aprendizado que ofereçam prática, reflexão, conscientização e transformação a fim de obter melhores condições de vida para o indivíduo e para os outros. Como visto anteriormente, o Dentro da Cena oferece um processo educativo via educação não formal em intersecção com a educação social. Nesse sentido, corrobora-se o convite de Manica e Caliman para que haja uma proposta metodológica:

(...) capaz de lidar com a complexidade dos problemas sociais que, ainda hoje, nos envergonham como seres humanos, como cidadãos e como educadores, ante a perspectiva de que outra pedagogia é possível. Que essa pedagogia, voltada para a sensibilidade e a sociabilidade humana, seja a base para a educação profissional na perspectiva da pedagogia social e, assim, aumente as possibilidades de oferecer mudanças e melhores condições de vida (...) (MANICA; CALIMAN, 2010, p. 50).

Para tanto, busca-se estabelecer e aperfeiçoar um processo educativo que envolva aprendizagens na dimensão subjetiva (nos planos emocional, cognitivo e de valores), comportamental (no âmbito das atitudes e habilidades) e na dimensão coletiva e social. Nessa perspectiva, podem ser citados alguns tipos de aprendizagem promovidos nas oficinas do Dentro da Cena, de acordo com proposição de Gohn (2014): aprendizagem emocional e social (com clara ênfase nesse tipo de aprendizagem), prática, cognitiva, técnico-instrumental (no âmbito da cultura organizacional das empresas), teórica (em proporção bem menor que as outras) e, em especial, a reflexiva (sobre as práticas, os comportamentos, as experiências e o contexto laboral, social, econômico e cultural).

Com esse propósito, o Dentro da Cena vem se utilizando de diferentes processos, práticas e ferramentas pedagógicas em sua metodologia em constante movimentação e permanente construção. Nessa direção, vêm sendo combinadas e integradas diversas abordagens pedagógicas, artísticas e lúdicas tais como os jogos teatrais na perspectiva do teatro-educação, os jogos cooperativos, a comunicação não violenta, as danças circulares, brincadeiras tradicionais brasileiras, o ciclo de aprendizagem vivencial, dinâmicas de grupo, práticas de artes visuais e o Jogo Travessias.

A metodologia é marcada pela flexibilidade, contudo possui como fundamentos educativos a aprendizagem por meio da ludicidade; a cooperação e o respeito ao próximo como valores principais; e a produção de saberes por meio da reflexão individual e coletiva sobre as experiências vivenciadas. Sobre esse último aspecto, Bondía (2002) em seu artigo “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”, traz inspiração ao concluir que a experiência “(...) é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem ‘pré-ver`nem ‘pré-dizer`”.

Reconhece-se que o contexto educativo tem um papel de alta relevância na aprendizagem (GOHN, 2014). Dessa forma o ambiente e a situação de aprendizagem que se instala nas oficinas do Dentro da Cena tornam-se um diferencial do projeto. Desde a chegada dos participantes no espaço pedagógico, durante as atividades, nos intervalos e ao final das oficinas se busca a construção de um ambiente acolhedor, respeitoso, descontraído, colaborativo e divertido, com uso de estratégias e recursos diversos como músicas animadas,

materiais coloridos, contato corporal afetuoso entre as pessoas, distribuição de guloseimas nos jogos, comunicação empática e amorosa, formação de rodas de conversas, dentre outros.

Com essa abordagem se desenvolvem os valores humanos, se praticam as habilidades socioemocionais e se refletem as experiências vivenciadas na oficina e as que virão acontecer no mundo do trabalho e na atuação profissional, em direção à autonomia, autorrealização, emancipação, cidadania e transformação social. Durante as oficinas são trabalhados valores como cooperação, respeito ao próximo, calma, solidariedade, alegria, amorosidade e confiança, e habilidades socioemocionais como comunicação interpessoal, empatia, sociabilidade, autoestima, flexibilidade, reflexão crítica e criatividade.

Sobre isso, é pertinente ressaltar o pensamento de Gohn (2014, p. 31) ao observar que:

(...) a educação (formal, não formal e informal) é o campo prioritário para o desenvolvimento de valores – para desenvolver a capacidade de enfrentar adversidades, mas também como capacidade de recriar, refazer, retraduzir, ressignificar as condições concretas de vivência cotidiana a partir de outras bases, buscando saídas novas e perspectivas novas.

Sob a mesma luz, a autora ainda destaca que “a aprendizagem de novos valores altera personalidades e comportamentos sociais, viabilizando processos de mudança social” (p. 21) e, também, afirma que na educação não formal não há um currículo a priori como na educação formal, tanto no que se refere aos conteúdos e aos temas quanto às habilidades desenvolvidas.

A esse respeito, observa-se que no *Dentro da Cena*, do início de suas atividades até o momento presente, esse “currículo” foi nascendo, se transformando e desenvolvendo, a partir dos muitos olhares em jogo: do educador, dos jovens participantes, dos profissionais que dialogam com o projeto e dos gestores das instituições. O que é pertinente mencionar é que além de valores humanos e habilidades emocionais e sociais, desde o começo do projeto vem sendo abordado conteúdos relativos ao mundo do trabalho, com ênfase, em especial, às questões relativas à inserção profissional como a conquista e o início do primeiro emprego, entretanto a temática vem se expandindo ao longo dos anos, sendo tratada de modo mais amplo a transição escola/mundo do trabalho, com conteúdo sobre autoconhecimento, redes sociais (famílias e amigos) e temas transversais ao mundo do trabalho como estudos, escolha profissional, racismo, desigualdade social, questão de gênero, diversidade, precarização, automatização, cultura, entre outros.

Na mesma linha de pensamento, Gadotti (2005, p. 2) observa que “uma das características da educação não formal é sua flexibilidade tanto em relação ao tempo quanto em relação à criação e recriação dos seus múltiplos espaços”. Sobre isso, percebe-se que não

existe um formato único de oficina oferecida pelo projeto em aspectos como uso do espaço, tempo de duração, frequência, estrutura necessária e ferramentas pedagógicas utilizadas. Por exemplo, as oficinas realizadas no Camp Pinheiros para as turmas de jovens aprendizes em início de contrato, antes do surgimento da pandemia da covid-19 em 2020, ocorriam uma vez por semana, normalmente nas segundas-feiras, tendo a duração de 6 horas cada, no horário das 8h às 15hs, com intervalo para lanche entre 10h e 10:20h e intervalo para almoço entre 12h e 13h. Esse horário seguia a programação pedagógica já estabelecida pela instituição, conforme estabelecido pela Lei de Socioaprendizagem. Nesse caso, eram ministradas três oficinas diferentes a cada ciclo de três semanas, com mudanças nas atividades e conteúdos abordados, isso ocorria porque os jovens participantes permaneciam nessa preparação inicial por duas ou três semanas antes de iniciar as atividades prática na empresa. Já em outra situação na mesma instituição, sendo agora o Dentro da Cena realizado em outro programa chamado Projeto Conquistar, dedicado aos jovens com dificuldades para passar em processo de entrevista de emprego, a oficina tinha frequência mensal, com duração de quatro horas, das 8h às 12h com intervalo de 20 minutos para lanche. O objetivo, conteúdo e atividades eram diferentes em relação às oficinas oferecidas para a formação de jovens aprendizes.

Outro exemplo de formato foram as oficinas oferecidas no MSE-MA na instituição UNAS. Em 2017 as oficinas eram mensais, com quatro encontros semanais, e eram realizadas às terças feiras, sendo uma oficina na parte da manhã, entre 10h e 12h, e outra entre 14h e 16h. As oficinas de manhã tinham como base o aprendizado do desenho artístico e, embora fossem mensais, se estenderam durante o ano todo sem muitas alterações, finalizando com uma exposição de arte ao final do ano. Já as oficinas da tarde realmente eram mensais, e possuíam uma carga horária de 8h no total. Houve, por exemplo, oficinas de jogos cooperativos, criatividade, construção de pipa, comunicação interpessoal, *silk screen*, jogos de tabuleiro e jogos de salão (xadrez, pebolim e tênis de mesa). Outra situação de formato, foi uma oficina dada em Anápolis, Goiás, com duração de um mês e com carga horária total de 24 horas, sendo um encontro por semana, das 9h às 12h e das 14h às 17h.

Já no contexto da pandemia do covid no ano de 2020, que será mais bem abordado no capítulo quatro, as oficinas *online* vêm acontecendo das 8h às 10h, nas terças e quintas-feiras, com conteúdo alterado semanalmente em um ciclo de três semanas, porém as oficinas de terça são oferecidas para jovens aprendizes em início de contrato e as de quinta para jovens que estão encerrando o contrato de aprendizes.

Percebe-se, portanto, que os formatos, conteúdos e objetivos específicos das oficinas do Dentro da Cena podem ser diferentes especialmente em função da necessidade e interesse

do público atendido e do contexto e espaço institucional de realização. Nesse sentido é pertinente a compreensão de Gohn (2014, p. 34) ao observar que:

(...) o método nasce a partir de problematização da vida cotidiana; os conteúdos emergem a partir dos temas que se colocam como necessidades, carências, desafios, obstáculos ou ações empreendedoras a serem realizadas; os conteúdos não são dados a priori. São construídos no processo.

Faz-se necessário destacar que os resultados esperados com as oficinas do projeto são diversos, mas pode-se mencionar que se espera, em geral, que o jovem após uma oficina do Dentro da Cena se sinta mais autoconfiante, comunicativo, mais atento e focado, alegre, mais autoconsciente, mais tranquilo, melhor preparado para refletir e concluir aprendizados sobre suas experiências pessoais, laborais e do mundo ao seu redor, mais crítico e com a percepção mais aberta sobre as questões que o envolve, tanto pessoais, familiares e sociais, mais aberto à diversidade, com uma visão mais cooperativa e solidária sobre a convivência em sociedade, mais fortalecido para seguir e construir suas trajetórias educacionais e profissionais, mais inspirado pelas trajetórias dos outros participantes, mais motivado para sonhar novas alternativas para si e o mundo e lutar por esses sonhos, enfim mais humanizado.

Por último, ressalta-se que ao final de cada oficina é realizada uma avaliação por meio de questionário em que cada participante responde questões sociodemográficas como nome, idade, gênero e grau de escolaridade, e algumas perguntas abertas. Esse questionário vem sendo aplicado desde a segunda oficina do projeto e foi se alterando ao longo do tempo, mas, no geral, algumas perguntas se mantiveram em seu teor, alterando muitas vezes somente as frases ou as palavras. Algumas dessas perguntas são: “Como está se sentindo após a oficina? O que mais gostou na oficina e no educador? O que menos gostou na oficina e no educador? Qual foi o seu principal aprendizado na oficina e com o educador? Alguma sugestão ou crítica sobre a oficina ou o educador?”. Dependendo do conteúdo abordado e dos objetivos particulares da oficina, também eram incluídas perguntas mais específicas como “Você considera que sua comunicação com outras pessoas será diferente depois da oficina? Por quê?” ou perguntas para levantar interesses como “Quais outros assuntos ou habilidades socioemocionais você gostaria de saber ou aprender neste momento da sua vida profissional?”.

Diante do apresentado, foi possível expor alguns aspectos e princípios deste projeto socioeducativo no campo da educação não formal. No capítulo seguinte, serão apresentadas e analisadas as narrativas autobiográficas do educador considerando seus percursos formativos e pedagógicos no contexto do Projeto Dentro da Cena.

5. Apresentação e análise de dados

Este capítulo apresenta o uso do método autobiográfico e da metodologia das narrativas pessoais para investigar o percurso formativo e pedagógico do educador no contexto do Projeto Dentro da Cena no período que compreende os anos de 2013 a 2020, abrangendo o início do projeto até os primeiros meses da pandemia do covid-19.

Antes de iniciar a apresentação dos dados e realizar o processo de análise, faz-se necessárias duas observações relevantes. A primeira delas diz respeito à pessoa gramatical utilizada na enunciação. Como visto na discussão do método no capítulo 3, a principal característica dessa abordagem de pesquisa é a valorização da subjetividade, e no caso específico do presente estudo, a subjetividade do educador-pesquisador. Nessa perspectiva, assume-se neste capítulo uma mudança em relação à pessoa gramatical do discurso até então utilizada na dissertação. Ao invés do uso da terceira pessoa do singular como feito nos capítulos anteriores, que carrega uma presumida neutralidade do pesquisador e o distanciamento entre sujeito e objeto, neste capítulo será adotado o discurso na primeira pessoa do singular, assim como foi usado por Ferreira (2017), Domingo (2016) e Souza (2018). Esta proposta de discurso para o capítulo é igualmente inspirada por Morin (2018), ao alertar que o sujeito ficará invisível e sua existência negada se estiver sob a dominação do paradigma científico moderno, calcado no positivismo que prega o distanciamento do sujeito pesquisador e objeto pesquisado, e ainda por Santos (1988, p. 68), ao afirmar que “no paradigma emergente, o caráter autobiográfico e auto referenciável da ciência é plenamente assumido”. Acredito, portanto, que dessa forma haverá não só a adequação do discurso ao método de pesquisa, mas um aumento do potencial criativo da escrita inerente ao valor da subjetividade, considerando os fins pretendidos deste estudo.

A segunda observação é que a partir do surgimento do Projeto Dentro da Cena, com realização da primeira oficina no dia 7 de setembro de 2013, até o limite do recorte temporal estabelecido para este estudo, o mês de agosto do ano de 2020, vem ocorrendo o que considero a constituição e o fortalecimento da minha identidade profissional como educador social, sendo isso um dos motivos para a escolha deste projeto e do período temporal a ser investigado, além do fato que o Dentro da Cena é um projeto em continuidade desde sua concepção e que possui um volume expressivo de participantes, aproximadamente 12.000 jovens.

Entretanto, julgo relevante mencionar que essa escolha ocupacional e o nascimento da identidade laboral foram acontecendo aos poucos, antes do início do Projeto Dentro da Cena,

por meio de experiências pessoais e profissionais em diferentes contextos, tanto através de ações formativas e pedagógicas diversas, quanto mediante inúmeras práticas e reflexões. Nesse sentido, para melhor situar a atuação profissional e as experiências vividas como educador social no contexto do Dentro da Cena, acredito que é fundamental compreender, de modo mais amplo e integrativo, não somente as diversas trajetórias anteriores ao projeto, mas também outras trajetórias concomitantes a ele. Dessa forma, torna-se possível contextualizar e melhor entender a minha atuação como educador social no âmbito do Projeto Dentro da Cena.

Sob a luz dessas observações iniciais, o presente capítulo apresenta, em duas etapas, os procedimentos de levantamento e apresentação de dados e a análise dos resultados: a primeira etapa, denominada “etapa introdutória”, contextualiza as diferentes trajetórias que vivenciei antes e durante o desenvolvimento do projeto, e a segunda etapa, nomeada “etapa de aprofundamento”, investiga propriamente as minhas experiências de educador social no projeto Dentro da Cena entre os anos de 2013 e de 2020.

Para melhor entendimento do processo realizado, descrevo a seguir, de modo preliminar, os procedimentos de levantamento, apresentação e análise de dados em cada etapa citada.

A etapa introdutória consiste na contextualização das trajetórias e das experiências que me levaram a profissão de educador social e à atual identidade profissional e o respectivo surgimento e desenvolvimento do Projeto Dentro da Cena. O procedimento escolhido para esta etapa foi construir uma linha do tempo, a partir de micronarrativas baseadas em lembranças e recordações e subsidiadas com alguns dados objetivos encontrados em documentos que serão explicitados logo adiante. Esta construção da linha do tempo foi dividida em dois grandes períodos: o primeiro estende-se de 1998 a 2012, com o objetivo de encontrar pistas, vestígios, causas e interesses que me levaram a decidir, ao final de 2012, a construir, de forma intencional, uma carreira de educador de jovens, assim como de facilitador em desenvolvimento humano e laboral. Vale ressaltar que esse período de 1998 a 2012 foi definido a posteriori, de acordo com a coleta de dados que foi sendo feita a fim de satisfazer minhas inquietações. O segundo período desta linha do tempo compreende os anos de 2013 a 2020, abrangendo o recorte temporal deste estudo, porém aqui o objetivo é visualizar não somente as ações exclusivas e/ou relacionadas diretamente ao Projeto Dentro da Cena, mas outras ações transversais que foram, de alguma forma, influenciando e nutrindo as minhas práticas pedagógicas e os princípios e a metodologia do projeto, incluindo, portanto, uma breve visualização de outros projetos e serviços prestados simultâneos ao Dentro da Cena.

O procedimento de levantamento de dados foi a produção de relatos autobiográficos por meio de narrativas, tendo como suporte a revisitação de materiais de meu acervo como fotos, escritos, questionários de avaliação, planos de aula e vídeos; revisitação esta inspirada no procedimento de inventário explicado no capítulo 3, embora aqui o objetivo não seja a catalogação de todo material selecionado e utilizado como sugerido por certos autores (PRADO; FRAUENDORF; CHAUTZ, 2018; PRADO; MORAIS, 2011), e, sim, que a partir desta proposta de procedimento posso “refrescar a memória” em relação à alguns dados objetivos, que vale frisar que no método autobiográfico eles são marginais e pouco relevantes conforme observado por Santos e Garms (2014) e Bueno (2002), mas, sobretudo, que a “visitação” aos documentos seja fonte de afetos, lembranças, questionamentos e inquietudes e que possa, assim, alimentar a construção das narrativas pessoais.

Para orientar a produção das narrativas pessoais na segunda etapa, foram selecionados cinco “marcos” no percurso de educador social, abrangendo tanto a experiência profissional quanto as formações, no período cronológico que compreende o início do projeto em 2013 até agosto de 2020. Os marcos foram determinados em função do impacto que tiveram no meu percurso de educador em uma relação íntima com o desenvolvimento do Projeto Dentro da Cena, e serão descritos adiante, quando for apresentada e aprofundada a segunda etapa. Após a apresentação das narrativas pessoais produzidas, analiso os resultados com base em quatro categorias analíticas, elaboradas sobre as discussões apresentadas nos capítulos 2, 3 e 4 e que também serão descritas nesta etapa.

5.1 Etapa introdutória

5.1.1 A construção da linha do tempo

O objetivo desta primeira etapa é contextualizar e compreender as trajetórias e a atuação de educador de modo mais amplo e integrativo, buscando encontrar e refletir os primeiros interesses e razões deste caminho profissional como um todo para que, assim, seja possível investigar propriamente o percurso formativo e pedagógico do educador no contexto do Projeto Dentro da Cena.

Entretanto, antes de descrever o procedimento utilizado na construção da linha do tempo, acredito que seja pertinente explicar como essa necessidade surgiu, pois este procedimento e a etapa introdutória não estavam previstos anteriormente. A demanda emergiu quando iniciei o processo de produção de dados, ainda “tateando” o método autobiográfico. Em caráter exploratório, iniciei o percurso relendo os quatro contratos comerciais assinados com a ONG Camp Pinheiros, pois esta instituição é a principal parceira do Dentro da Cena. Após as primeiras observações sobre a evolução evidenciada nos contratos, ficou evidente a importância desta parceria para a continuidade do projeto, assim como, para a minha carreira de educador social, porque a relação vem ocorrendo, de modo ininterrupto, desde o ano de 2014 e permitiu que o Dentro da Cena fosse ofertado para um número expressivo de jovens. Mas ao começar a reconstruir os passos dessa relação institucional, me veio uma inquietação, um forte desejo em investigar e compreender como me tornei educador antes mesmo desta parceria, as razões desta escolha, quais foram os eventos externos e internos que me levaram a este caminho profissional.

A resposta costumeira, que sempre me vem à cabeça, é que a decisão de trabalhar com educação de jovens surgiu antes da primeira oficina do Dentro da Cena, logo após um processo “sabático” de autoreflexão vivenciado no segundo semestre do ano de 2012, decisão baseada, sobretudo, em uma experiência em arte-educação que tive em 2008 (essas duas experiências serão abordadas na análise da linha do tempo). Embora esta explicação tenha sido dada para outras pessoas ao me perguntarem sobre o início da profissão de educador social, neste momento de inquietude ela não foi bastante para mim. E a partir desta curiosidade em querer descobrir quais foram as evidências, motivos, interesses e/ou situações que fundamentaram a decisão tomada no final de 2012, é que começo a lembrar e reconstituir alguns acontecimentos e experiências pessoais e profissionais que foram marcantes. Ao escrever as primeiras lembranças, achei que seria pertinente saber o ano ou o mês que tal

experiência ou acontecimento tinham ocorridos, e, assim, considerei adequado construir uma linha do tempo para investigar esse percurso e ter uma visão ampliada das situações e acontecimentos externos e internos.

Para a construção da linha do tempo foram anotados os eventos que eu considerei relevantes e, também, a época que cada um ocorreu de acordo com as minhas lembranças. Na medida em que as dúvidas quanto às datas ou situações foram surgindo, fui consultando alguns documentos arquivados em meu computador. Abaixo descrevo os documentos em ordem de consulta que contribuíram para a construção da linha do tempo:

1. Os quatro contratos comerciais assinados com o Camp Pinheiros.
2. Uma pasta de arquivos referente ao desenvolvimento de uma dinâmica de treinamento corporativo realizado no ano de 2012, chamada “Dinâmica Dentro da Cena: Antígona”.
3. O currículo profissional anexo ao primeiro projeto que enviei para edital público em 2008.
4. O currículo profissional e a carta de interesse que enviei para participar de um curso de arte-educação em ambiente não formal no ano de 2015.
5. Uma pasta com diversos certificados escaneados de cursos e oficinas que participei até 2015.
6. O texto que escrevi com as reflexões e as decisões após o processo “sabático” finalizado em dezembro de 2012.
7. Os planos de aula, relatórios mensais e fotos do curso de cenografia que ministrei para os jovens da ONG Projeto Carmim em 2008.

Além da consulta a estes documentos, dialoguei com pessoas de meu convívio que contribuíram com a recordação de eventos ocorridos entre os anos de 1998 e 2003.

A partir desses documentos e das memórias consultadas e recuperadas, a linha do tempo foi construída e dividida em dois períodos: o primeiro de 1998 a 2012 e o segundo de 2013 a 2020. Após apresentação da linha do tempo, farei uma breve análise dos resultados buscando respostas à inquietação inicial e uma melhor compreensão do percurso e contexto em que ocorre a atuação como educador social, para que, dessa maneira, possamos adentrar na segunda parte, a etapa de aprofundamento.

LINHA DO TEMPO DE UM EDUCADOR SOCIAL

Quadro 1 - 1998 a 2012: dos estudos e práticas em artes, jogos e autoconhecimento à decisão de atuar profissionalmente como educador

1998	<p>O ponto de partida. Recém-graduado pela Faculdade de Economia e Administração (FEA) na USP e enfrentando uma crise sobre o caminho profissional, volto a trabalhar na área comercial do ateliê de artes da família e reinício, após dez anos de afastamento, os estudos e as práticas artísticas. O retorno ocorre por meio de um curso de desenho de observação e, logo depois, aulas de violoncelo e ensaios de coral musical. Concomitantemente ao trabalho no ateliê da família, presto serviços no setor de turismo e eventos, entre eles a organização de atividades lúdicas em grupo, e isso desperta pela primeira vez um interesse profissional em facilitar/conduzir jogos e dinâmicas de grupo. É nessa época também que inicio leituras e reflexões sobre temas filosóficos e psicológicos e me torno praticante de meditação.</p>
2001	<p>Inscrevo-me em um curso técnico de ator buscando desenvolvimento pessoal e me apaixono pelos jogos teatrais e as aulas de expressão corporal. Nessa época começo a intensificar os estudos em artes cênicas e artes visuais. Dou continuidade às leituras e reflexões em busca de autoconhecimento e começo a fazer terapia.</p>
2003	<p>Inicio meu próprio ateliê de artes plásticas, com ênfase em pintura e depois em relevos de parede, e me formo no curso técnico de ator. Adoto o nome artístico de Everson Basili, usando o sobrenome do meu avô materno que não conheci. Logo depois, durante o período de um pouco mais de um ano, participo de um grupo teatral e me torno responsável por conduzir o treinamento de expressão corporal e de jogos teatrais. Considero a minha primeira experiência como educador, mesmo sendo ainda de forma pouco estruturada. Neste período participo também como aluno ouvinte de algumas disciplinas na pós-graduação em artes cênicas na Escola de Comunicação e Artes (ECA) da USP, despertando o interesse em um posterior mestrado em teatro.</p>
2005	<p>Após me casar no início do ano e mudar o ateliê para um novo espaço, resolvo me dedicar exclusivamente ao trabalho de artista plástico, dando uma pausa nas práticas e estudos teatrais. No ano seguinte, realizo cursos em fusão e modelagem de vidro e introduzo novas técnicas e equipamentos no ateliê, alterando o processo produtivo e criativo do trabalho, elevando o aspecto técnico do processo artístico.</p>
2007	<p>Retomo os estudos em teatro, porém não mais na área da atuação e, sim, nas outras áreas do fazer teatral como cenografia, dramaturgia, iluminação, figurino e produção cultural. Reduzo os estudos em artes visuais, mas mantenho as práticas e estudos relacionados ao autoconhecimento.</p>

2008	<p>Componho um grupo de estudo em dramaturgia com dois amigos e minha esposa que era atriz. Ao enviar um projeto de montagem teatral para um edital público, me coloco pela primeira vez como diretor teatral, e, embora o projeto não seja selecionado, o interesse em dirigir espetáculos é despertado. Neste mesmo ano recebo um convite para dar uma palestra como artista plástico na ONG Projeto Carmim de São Paulo, que desenvolve ações socioeducativas para jovens em situação de vulnerabilidade social por meio das artes visuais e ações em hospitais. Após a palestra sou convidado a ministrar um curso de cenografia para os jovens do projeto. Esse curso, com duração de 13 semanas, se tornou a minha primeira experiência como educador social em um espaço institucional.</p>
2009	<p>O trabalho no Projeto Carmim não prossegue, mesmo havendo interesse de ambas as partes, porque a ONG, em função da forte crise econômica que enfrentava o país, não conseguiu renovar seus patrocínios e interrompeu suas atividades para os jovens, mantendo somente as atividades em hospitais. Tenho minha primeira experiência na direção teatral ao fazer a preparação cênica de um show de música. Em dezembro deste ano, o grupo de estudo em dramaturgia que participo torna-se uma companhia teatral, batizada de Cia Monalisa de Teatro, e assumo as funções de diretor teatral, cenógrafo e figurinista.</p>
2010	<p>Como diretor da Cia Monalisa, faço a direção de arte e dirijo o primeiro espetáculo chamado “Sangue Seco”, sendo apresentado em caráter <i>work in progress</i> no festival FRINGE em Curitiba/PR e em outros espaços na cidade de São Paulo. Nessa época o interesse pelo trabalho na companhia de teatro começa a se tornar maior do que o trabalho realizado no ateliê.</p>
2011	<p>No mês de fevereiro me inscrevo em uma pós-graduação em Direção Teatral na Faculdade de Artes Célia Helena, em São Paulo. O espetáculo “Sangue Seco” faz suas duas primeiras temporadas. Também dirijo um pequeno espetáculo chamado “A Fogueira de Eva”. Continuo o trabalho como artista plástico no ateliê, mas já com uma menor motivação, especialmente pelo caráter solitário da criação, ao contrário do fazer coletivo do teatro que neste momento me empolga mais, e também porque percebo que a maior parte das criações está sendo para atender demandas mais comerciais do que artísticas.</p>
2012	<p>No mês de março concluo a pós-graduação em Direção Teatral com a monografia intitulada “O jogo como princípio criador” e a montagem cênica “Territórios”. Faço uma disciplina na ECA-USP como aluno especial com a intenção de prestar mestrado em teatro-educação, mas decido adiar este desejo. Recebo o convite de uma consultoria de educação corporativa para criar dinâmicas de desenvolvimento de novos líderes fundamentadas no universo teatral. Após alguns pilotos é concebido um treinamento batizado de “Dinâmica Dentro da Cena: Antígona”, e, meses depois, são criadas mais duas propostas de dinâmicas: “Dentro da Cena: Édipo Rei” e “Dentro da Cena: Sete contra Tebas”. Essa experimentação desperta o meu interesse pela educação profissional e habilidades socioemocionais, além do desejo em aprender mais sobre facilitação de dinâmicas de grupo e processos de aprendizagem. Ao longo do segundo semestre vivencio ainda, de</p>

forma intencional e autodirigida, um processo "sabático" de autoconhecimento e, ao final dessa experiência, tomo decisões em várias dimensões da vida e estabeleço alguns objetivos e vontades para os próximos anos como investir na área de desenvolvimento humano e profissional, contribuir mais com a sociedade, tornar-me educador de jovens, fazer pesquisa acadêmica e criar um projeto/instituto sociocultural unindo teatro e educação.

Fonte: Autoria própria

Quadro 2 - 2013 a 2020: o Projeto Dentro da Cena e outras experiências/ações transversais no percurso do educador

2013

De janeiro a março participo de uma oficina de jogos teatrais com o objetivo de me preparar para ministrar os próprios cursos de iniciação teatral. Além de produzir uma nova temporada de “Sangue Seco” em SP, dirijo um novo espetáculo chamado “Já fui uma Brasa” e crio cenografias para outra companhia de teatro. Realizo diversas mudanças no ateliê a fim de encontrar um novo ânimo para o trabalho profissional de artista plástico. Em setembro ministro a primeira oficina de jogos teatrais em Anápolis, Goiás, sendo o marco inicial do Projeto Dentro da Cena. Em outubro e novembro realizo uma consultoria em direção teatral para um festival de alunos do Fundamental II em um colégio particular também na cidade de Anápolis. Em dezembro tomo a decisão de encerrar as atividades do ateliê e a carreira de artista plástico.

2014

No mês de janeiro elaboro um projeto de teatro-educação para o Fundo de Arte e Cultura de Goiás, intitulado “Dentro da Cena: Oficinas de Jogos Teatrais”. Em março sai o resultado e o projeto é um dos selecionados. Fico animado com a premiação e, com isso, decido iniciar a especialização em Jogos Cooperativos e Cultura de Paz na cidade de Santos/SP. No mês de abril me reúno com a ONG Camp Pinheiros em São Paulo para apresentar meu trabalho como arte-educador e o Projeto Dentro da Cena. É agendado um treinamento para a equipe pedagógica e uma oficina do Dentro da Cena com cinco encontros para adolescentes entre 13 e 15 anos (a segunda oficina do Dentro da Cena), além da elaboração conjunta de um novo projeto em teatro-educação para a captação de recursos. Ainda no primeiro semestre, realizo uma nova disciplina em pedagogia do teatro na ECA-USP. Em agosto ministro a terceira oficina do Dentro da Cena com adolescentes do Camp Pinheiros. Participo também de um curso sobre educação não formal no SESC/SP com as professoras Juliana Pedreschi e Valéria Garcia, dentre outros nomes. Nos últimos meses do ano executo o projeto aprovado em Goiás oferecendo onze oficinas do Dentro da Cena em cinco cidades do interior do estado. Em dezembro me separo do casamento e, em consequência, encerram-se as atividades da Cia Monalisa, por se tratar de um projeto em comum com a agora ex-esposa.

2015	<p>Após a dissolução da companhia de teatro, decido dar uma pausa no trabalho de diretor e cenógrafo e me dedicar mais à educação não formal. Concluo a especialização em Jogos Cooperativos e Cultura de Paz. O projeto de teatro-educação elaborado com o Camp é aprovado pelo Fundo Municipal da Criança e Adolescente da Cidade de São Paulo (FUMCAD). Entro para um grupo de estudos em educação não formal no SESC/SP e também participo do curso “Arte-educação em contextos não formais”, promovido pela ONG Ação Educativa/SP. Começo a oferecer oficinas do Dentro da Cena para jovens aprendizes do Camp Pinheiros e para adolescentes do serviço MSE-MA em Heliópolis na ONG UNAS, ambos em São Paulo. Após três meses, interrompo o trabalho no serviço de medida socioeducativa da UNAS. Realizo ainda um projeto com professores de escola pública chamado “Professor Brincante”.</p>
2016	<p>Continuo oferecendo o Dentro da Cena no programa de aprendizes do Camp e, também, em um novo programa da instituição, chamado “Conquistar”. Ofereço ainda treinamentos para a equipe pedagógica do Camp, para outras instituições de socioaprendizagem em São Paulo e para o encontro anual de empreendedores juniores do estado de Goiás. Recomeço a ministrar as oficinas do Dentro da Cena para os adolescentes do serviço do MSE-MA em Heliópolis na ONG UNAS.</p>
2017	<p>Continuo ofertando o Dentro da Cena no Camp Pinheiros em dois diferentes programas, o Sócioaprendizagem e o Conquistar, e no serviço de MSE-MA da UNAS, sendo agora em duas unidades: Heliópolis e Parque Bristol. Desenvolvo ao longo do ano o trabalho de coordenador e arte-educador no projeto de teatro-educação aprovado pelo FUMCAD com adolescentes do Camp Pinheiros, com aulas de teatro e montagem de dois espetáculos ao final do projeto. Participo como aluno ouvinte em disciplina do programa de pós-graduação “Mudança Social e Participação Política” na EACH/USP. Executo e conduzo mais dois projetos aprovados em editais públicos em Goiás, chamados “Projeto Teatro-Cooperação: preparando educadores do futuro” e “Projeto Danças dos Povos: danças circulares para multiplicadores”. Início prestação de serviços para o projeto Criativos da Escola do Instituto Alana/SP. Em dezembro encerro a oferta de oficinas do Dentro da Cena nas duas unidades da ONG UNAS.</p>
2018	<p>O Dentro da Cena continua sendo oferecido no Camp Pinheiros, assim como outras atividades para a equipe pedagógica. Eu inicio o estudo e a prática de novas metodologias educacionais para serem incorporadas nos projetos próprios: faço um curso de Comunicação Não Violenta (CNV) e o primeiro módulo de uma formação como instrutor de <i>mindfulness</i> e meditação pelo <i>Mindfulness Trainings International</i> (MTI). Novos serviços são prestados para o projeto Criativos da Escola/Alana, entre eles a avaliação de projetos inscritos na premiação anual, quando tenho contato com iniciativas de adolescentes e jovens de várias partes do Brasil. Também participo como líder de grupo de um acampamento da organização internacional CISV, unidade SP, com a participação de mais de 100 adolescentes de classe socioeconômica alta. Inscrevo-me novamente em disciplina do programa “Mudança Social e Participação Política” da EACH/USP e, no final do ano, me torno aluno ingresso deste programa de mestrado</p>

	para realizar a presente pesquisa.
2019	Ainda mantendo a parceria com o Camp Pinheiros, concluo a formação como instrutor de <i>mindfulness</i> no MTI, aprofundo a prática de CNV e sou selecionado como participante-pesquisador para a formação “Juventudes em curso: Afetos e Trajetos” promovida pela Fundação Itaú Social e Instituto Singularidades. Como parte desta formação, desenvolvo com mais dois colegas o Projeto Travessias, em que é realizada uma pesquisa com quase 800 jovens das cidades de São Paulo/SP e Dourados/MS e a criação de uma metodologia educacional sobre a transição escola/trabalho em formato de jogo de cartas, chamado “Travessias”. Ofereço ainda oficinas do Dentro da Cena em outras instituições como Universidade de São Paulo e Galpão ZL/Fundação Tide Setúbal, ambas em São Paulo.
2020	Com o isolamento social devido à pandemia do covid-19, realizo adaptações nas oficinas presenciais do Dentro da Cena para serem oferecidas de forma <i>online</i> no Camp Pinheiros e, para isso, utilizo como base o jogo de cartas “Travessias”. Desenvolvo um novo projeto para jovens oriundos de escolas públicas com o objetivo de promover o ensino e a prática de meditação e <i>mindfulness</i> , chamado “Projeto Tranquila Mente”, e por meio deste projeto começo a oferecer palestras, oficinas e programas de <i>mindfulness</i> para jovens de diversas cidades. Além dos estudos do mestrado, participo de um novo curso de Comunicação Não Violenta. Ainda neste ano, desenvolvo e ministro diversas turmas de um novo programa educativo <i>online</i> baseado em <i>mindfulness</i> para o público adulto, chamado “Programa Cultive-se”.

Fonte: Autoria própria

5.1.2 Análise dos resultados da etapa introdutória

Ao fazer este procedimento em busca de pistas, vestígios e razões das trajetórias em direção à constituição do educador, fui percebendo situações e acontecimentos que foram despertando e/ou influenciando interesses, sentimentos, reflexões e escolhas tanto profissionais quanto pessoais, não somente na tomada de decisão em dezembro de 2012 no sentido de atuar profissionalmente no campo da educação não formal, como, ainda, em anos recentes. É pertinente mencionar que afetos foram emergindo e me “atravessando” durante a construção da linha do tempo, conforme apontado por autores como Marques e Sartriano (2017) e Prado, Frauendorf e Chautz (2018) ao discutirem os procedimentos do método autobiográfico. Sentimentos como alegria, angústia, gratidão, saudade, surpresa e realização foram vivenciados ao longo desse recordar e lembrar.

Constato que a reconstituição das trajetórias em uma linha do tempo a partir do ano de 1998, bem além do recorte previsto deste estudo, foi fundamental para conseguir identificar e compreender “sementes” preciosas e potentes que foram sendo plantadas e germinadas,

crecendo e florescendo ao longo de todos esses anos e que, sem dúvida nenhuma, marcaram tanto o exercício e a identidade profissional como educador como o desenvolvimento da metodologia do Dentro da Cena quanto o meu desenvolvimento como ser humano.

No primeiro período, entre 1998 e 2012, foi possível perceber a importância das práticas e estudos em artes plásticas (especialmente entre 1998 e 2006); da formação e as práticas como ator de teatro (de 2001 a 2004); das primeiras experiências de facilitação de jogos lúdicos e teatrais (especialmente nos anos de 1998 e de 2003); da primeira experiência como educador em ambiente não formal (em 2003); das iniciativas como diretor teatral, da especialização em artes cênicas com ênfase no jogo e dos espetáculos dirigidos na Cia Monalisa de Teatro (entre 2008 a 2012); da busca por desenvolvimento humano e autoconhecimento por meio de leituras filosóficas e psicológicas e de práticas meditativas (de 1998 a 2012); da concepção e a focalização de dinâmica de grupo voltada para a educação profissional de novos líderes com ênfase em habilidades socioemocionais (no ano de 2012); da experiência pedagógica em um ambiente institucional de uma ONG e da relação de ensino/aprendizagem com jovens em situação de vulnerabilidade socioeconômica (Projeto Carmim em 2008); e, por fim, o processo “sabático” de autorreflexão e autoconhecimento que favoreceu a decisão quanto a profissionalização como educador e a criação do Projeto Dentro da Cena (2o semestre de 2012).

A partir dessas vivências, ações e acontecimentos, foi possível fazer explorações, ser “atravessado” por inúmeros afetos, vivenciar e refletir experiências, aprender habilidades, acessar teorias e conhecimentos, passar por transformações pessoais e interpessoais, e, desta forma reconhecer e fazer-me sabedor sobre o potencial da arte como caminho de autoconhecimento, de expressão do ser e de questionamento do mundo; o potencial do lúdico para os processos de aprendizagem individual e coletiva; a importância em buscar conhecimento para a vida e refletir as experiências e o contexto vivido na direção do desenvolvimento integral do ser humano, para a conscientização de si, do outro e da realidade, tendo como premissa a busca por autonomia, emancipação e transformação pessoal e social.

Nessa perspectiva, destaco que em 2001 quando inicio o curso de ator, tenho a oportunidade de vivenciar por meio dos jogos teatrais e o trabalho de expressão corporal uma vitalidade e alegria que há tempos eu não sentia, uma forte sensação de humanização e integração do ser, nas dimensões corpo/mente/emoção/espírito, que julgo tão necessária para o bem viver e conviver quanto para o desenvolvimento integral considerando as potencialidades e as dimensões humanas, conforme nos lembra Nicolescu (2018). Sob este olhar, fui percebendo e incorporando o quanto o fazer teatral, especialmente no exercício da

atuação cênica, apresenta e abre possibilidades de aprendizagem e de transformação, primeiramente em âmbito mais artístico e, com a prática, cada vez mais em uma dimensão educativa.

Com base nas experiências do curso técnico de ator, em que pude ir identificando processos e aspectos que me faziam sentir vivo e inteiro como ser humano, entre eles os jogos lúdicos e teatrais e os exercícios de imaginação e de expressão corporal, foi que me coloquei como voluntário pela primeira vez como orientador para conduzir processos de aprendizagem em coletivo e num campo não formal, neste caso, no contexto do meu primeiro grupo teatral entre os anos de 2003 e 2004.

Nessa mesma época, ao iniciar o próprio ateliê de artes plásticas em 2003 e atuar profissionalmente, pude desenvolver determinadas habilidades emocionais que hoje acredito serem fundamentais no exercício profissional de um educador, como a criatividade, a proatividade, a paciência, a perseverança, a concentração e, em especial, a autonomia, considerando que o trabalho em um ateliê de artes costuma ser bastante solitário e individual, requerendo um grande encontro consigo mesmo durante o processo de criação artística, tanto acessando as potencialidades quanto as “sombras” psíquicas, sendo uma grande oportunidade de autoconhecimento, expressão e crescimento pessoal.

Por outro lado, o trabalho coletivo do fazer teatral, tanto na função de ator quanto na de diretor, foi me permitindo exercitar outras habilidades emocionais e sociais essenciais para o trabalho pedagógico que visa a educação integral do ser humano como a colaboração, o respeito ao próximo, a confiança mútua, a comunicação interpessoal empática e a cooperação.

Nesse âmbito das artes cênicas, outro aspecto importante no percurso como educador foi o trabalho como diretor teatral na Cia Monalisa e a especialização nessa área. Percebo que o desejo em ser diretor, desde o primeiro projeto inscrito em edital público em 2008, foi se concretizando e se realizando a partir da vontade e da alegria sentida em propor ideias e processos criativos e estéticos, dialogando e construindo no coletivo, sugerindo caminhos de criação e reflexão ao outro e a mim, estimulando o potencial de cada um como artista, e construir visões de mundo, muitas delas, alternativas e críticas ao hegemônico. Outro ponto relevante a mencionar é que durante as apresentações de espetáculos com uma plateia ao vivo e presencial, fui constatando, como diretor, o quanto era fundamental para as atrizes, músicos e técnicos envolvidos em cada apresentação de espetáculo estarem em um estado de presença, de equilíbrio emocional e inteireza para que, dessa forma, fosse possível o melhor desempenho quanto as funções artísticas e laborais esperadas, sobretudo na relação com o público presente na plateia, assim como percebi o quanto era relevante conceber e estimular

um ambiente de convivência baseado na confiança, respeito, alegria e tranquilidade, constatações essas que considero relevante ao refletir sobre o ambiente de aprendizagem, a relação educador/educandos e o estado emocional de cada um.

A experiência em ser arte-educador na ONG Projeto Carmim em 2008, primeiramente palestrando sobre a prática de artista e depois ministrando um curso de cenografia de 13 semanas, foi transformadora e um marco significativo para minha decisão em direcionar-me para a educação social de juventudes, especialmente com o objetivo de contribuir para uma sociedade mais justa e equânime. Essa foi a primeira experiência que vivenciei como arte-educador em um projeto para jovens e em um ambiente institucionalizado, com uma estrutura muito adequada em termos de espaço físico, condições de trabalho, organização administrativa, com uma visível coerência entre discurso e prática em relação ao projeto político-pedagógico, além do profissionalismo, responsabilidade e cuidado existentes nas relações humanas e nas ações realizadas dentro daquele espaço institucional. Essa experiência como um todo tornou-se uma grande aprendizagem para mim no campo da educação não formal em intersecção com a educação social.

Por meio desse trabalho tive ainda a oportunidade de aprender e/ou exercitar habilidades técnicas que eu não dominava, mas importantes na função pedagógica, como estabelecer objetivos de aprendizagem, fazer plano de aulas, escrever relatórios e fazer (re)adequações necessárias nos conteúdos e na metodologia visando os melhores resultados educativos.

Outro ponto significativo dessa experiência no Projeto Carmim foram as emoções e os sentimentos positivos que vivenciei, como satisfação, contentamento, empolgação e gratidão, e que foram progressivamente me nutrindo e motivando por este trabalho, sentimentos que surgiram por compartilhar com aqueles jovens parte do conhecimento e aprendizado que eu havia adquirido na minha prática de artista; por poder promover valores humanos que eu acreditava; por aprender com eles, como pessoas e como jovens artistas criativos e potentes que eram; por propor o desenvolvimento de habilidades socioemocionais (que ainda não era de uma forma consciente como ocorreu anos depois, mas que já estava sendo proposto e estimulado ali nas práticas, mesmo de maneira informal); por experimentar uma convivência de respeito, confiança e amorosidade entre educador e educandos; por ensinar e aperfeiçoar técnicas e processos úteis para um bom desempenho naquilo que estava sendo criado e produzido; por perceber e enfrentar desafios como educador (tais como lidar com “provocação” de alguns educandos no começo do curso, não ter a habilidade de transmitir teoria, “dosar à mão” na cobrança de tarefas de casa) e ir encontrando soluções flexíveis e

efetivas; por estabelecer uma relação de confiança e apoio com a equipe e os gestores da instituição; e por estimular a autonomia e a integração do pensar e fazer dos educandos por meio da criação artística e da reflexão deste fazer.

Finalmente, esse trabalho no Projeto Carmim foi a primeira vez que ensinei a minha prática de cenógrafo e artista plástico dentro de um ambiente institucional e pedagógico de ONG, com todos os desafios e as oportunidades que essa situação pode proporcionar, como bem observado por Garcia (2009).

Destaco ainda a experiência vivida em 2012 com uma das maiores consultorias do Brasil em educação corporativa, após o convite para conceber um treinamento inovador baseado no universo teatral, com liberdade e autonomia de criação. Para execução do trabalho me associei a duas pessoas com experiência em teatro, uma delas com trajetória no mundo corporativo e a outra com formação e experiência em processos terapêuticos e educativos, tanto individuais quanto coletivos. A partir do convite e da equipe reunida, tive a oportunidade de adentrar neste ambiente de educação profissional com ênfase no desenvolvimento de habilidades socioemocionais de maneira amparada e estimulante. Foi um processo de alguns meses que se tornou muito formativo nos aspectos prático, técnico e teórico. Além da inserção no campo da educação profissional e aproximação do tema de desenvolvimento de habilidades socioemocionais, tive acesso a algumas teorias, processos e práticas educativas que foram determinantes, posteriormente, para a construção da metodologia do Dentro da Cena como a teoria da Andragogia, que de modo simplificado pode ser compreendida como o estudo da aprendizagem de adultos, mas que traz importantes reflexões para a aprendizagem de jovens, e a metodologia chamada Círculo de Aprendizagem Vivencial, que visa a reflexão de experiências na vivência e a transposição dos aprendizados para outras situações e contextos profissionais.

Sobre o segundo período da linha do tempo, entre os anos de 2013 e 2020, reforço que não pretendo explorar neste momento o que é relativo à minha atuação como educador profissional de jovens no Projeto Dentro da Cena, pois este é o objetivo da segunda etapa que será apresentada e discutida na sequência desta análise introdutória, entretanto julgo pertinente destacar, a partir da linha do tempo construída, a relevância da realização de outros projetos e trabalhos com diferentes fins educacionais em paralelo ao Projeto Dentro da Cena, importância esta tanto para a minha formação e prática pedagógica no campo da educação profissional de jovens em contextos não formais quanto para a própria construção do projeto político-pedagógico, objetivos e processos metodológicos do Dentro da Cena. A proposta aqui não é estudar e analisar esses demais projetos e trabalhos, o que extrapolaria os limites deste

estudo, mas destacar a existência e a influência deles, e de certa forma, a interdependência entre eles, o Dentro da Cena e a minha atuação como educador social, profissional e ser humano.

Nesta perspectiva, destaco, em primeiro lugar, os trabalhos e projetos realizados com jovens e adolescentes no período entre 2013 e 2020. Como exemplo posso citar a consultoria prestada para uma escola particular em Anápolis, em 2014, para a organização e preparação cênica de estudantes adolescentes para um festival de teatro; o projeto de teatro-educação que coordenei e atuei como arte-educador durante o ano de 2017 em parceria com o Camp Pinheiros e apoio do FUMCAD, com a participação de aproximadamente 100 adolescentes com a idade de 13 a 15 anos em situação de vulnerabilidade social, visando a iniciação na arte teatral e a promoção de valores humanos por meio de aulas e ensaios semanais, visitas a teatros e fruição de espetáculos e montagem de dois espetáculos ao final do projeto, além do fornecimento de alimentação e transporte; a participação como líder de grupo em um acampamento do *Children's International Summer Villages* – São Paulo (CISV-SP) em 2018, uma organização internacional que promove intercâmbios de crianças, jovens e adultos, cujo acampamento contava com a presença de 110 adolescentes entre 13 e 14 anos de classe socioeconômica alta, em que percebi uma realidade e situação infanto-juvenil muito diferente daquela que eu estava acostumado em outros trabalhos; os serviços prestados de avaliação de projetos e de facilitação de oficinas para o “Criativos da Escola”, do Instituto Alana/SP, de 2017 a 2019, destacando a relevante oportunidade de interagir/conhecer adolescentes e jovens estudantes e seus projetos de pesquisa e transformação social, em diferentes realidades e de vários estados do Brasil como Rio de Janeiro, Bahia e Santa Catarina; e finalmente, o Projeto “Tranquila Mente”, um projeto que iniciei em janeiro de 2020, voltado para jovens sobretudo oriundos de escola pública, com o objetivo de promover o ensino e a prática de meditação e *mindfulness* através de palestras, oficinas e programas e que já alcançou mais de 400 participantes até o momento presente.

Além dos projetos e serviços voltados para adolescentes e jovens, julgo muito enriquecedor para minha atuação na educação profissional de jovens por meio do Dentro da Cena, as ações e os projetos com adultos de diversas idades, incluindo educadores, assistentes sociais, psicólogos e outros profissionais, até mesmo aposentados. Como exemplo posso citar os treinamentos ministrados para a equipe pedagógica do Camp Pinheiros desde o ano de 2014; o Projeto “Teatro-Cooperação: preparando educadores do futuro” realizado em Goiás em 2017 em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Anápolis, com a participação de mais de 300 professores da rede pública; o Projeto “Professor Brincante”

realizado em uma escola pública em São Paulo em 2015; o projeto “Danças dos Povos: danças circulares para multiplicadores” realizado em 2017 para cerca de 40 profissionais da educação formal e não formal, assistência social, saúde, dentre outras áreas; e, por fim, o programa *online* “Cultive-se”, concebido em 2020 no contexto da pandemia do covid-19, com o objetivo de promover o autocuidado por meio da meditação e *mindfulness*, tendo até o momento a participação de aproximadamente 150 adultos de várias idades, profissões e cidades brasileiras.

A partir das reflexões feitas nesta etapa introdutória, o que permitiu uma melhor contextualização e compreensão para este estudo, será apresentado, a seguir, a segunda parte da coleta de dados e da análise de resultados, quando investigo especificamente o meu percurso formativo e pedagógico como educador social no campo da educação profissional de jovens por meio das atividades promovidas pelo Projeto Dentro da Cena, referente ao período de 2013 a 2020.

5.2 Etapa de aprofundamento

5.2.1 O procedimento de produção das narrativas pessoais

Inicialmente, considero pertinente explicar como foi feita a coleta e produção de dados nesta etapa. Como anteriormente citado, foram escolhidos cinco marcos considerando o impacto e a relevância para meu percurso como educador no contexto do Projeto Dentro da Cena com base no aporte teórico apresentado nos capítulos 2, 3, e 4:

Marco 1 - A origem do projeto e suas três primeiras oficinas baseadas em jogos teatrais e lúdicos entre o ano de 2013 e meados de 2014.

Marco 2 - A incorporação de processos e ferramentas cooperativas na metodologia do projeto a partir da especialização que fiz em Jogos Cooperativos e Cultura de Paz, entre o ano de 2014 e início de 2015, dando destaque às onze oficinas ministradas em cinco cidades goianas por meio da contemplação do projeto em edital público do estado de Goiás.

Marco 3 - A experiência com os jovens do Camp Pinheiros/SP, especialmente no primeiro e segundo ano de parceria com esta instituição, em 2015 e 2016.

Marco 4 - A experiência com os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto na ONG UNAS, nos bairros de Heliópolis e Parque Bristol/SP, entre os anos de 2015 e 2017.

Marco 5 - Os desafios enfrentados com o início da pandemia do covid - 19 no ano de 2020 e as adaptações realizadas nos primeiros meses de isolamento, destacando a manutenção da parceria entre o projeto e o Camp Pinheiros e a transformação do trabalho presencial para o ambiente *online* com a criação de uma oficina com base na metodologia do jogo de cartas “Travessias”.

A partir dos marcos estabelecidos, delimitar a produção de narrativas, optando pela descrição de duas experiências pedagógicas e/ou formativas por marco, resultando, portanto, em dez narrativas pessoais no total. A seguir, partilho as ações de elaboração desses relatos conforme recomendado por Prado, Frauendorf e Chaustz (2018).

Em um caderno, destinei uma folha para cada um dos cinco marcos dividida em duas colunas. Iniciando pelo marco 1, anotei na coluna da esquerda, de forma bem resumida, as primeiras lembranças que emergiram sem muito esforço sobre este período/momento. Na coluna da direita, anotei algumas dúvidas que iam surgindo sobre algum evento/situação e/ou a sua localização no tempo e fui registrando materiais do acervo sobre o projeto para ser consultado a fim de contribuir na recordação das lembranças. A partir desta escrita, o segundo passo, foi gravar áudios no celular narrando, ainda que de forma breve, essas primeiras lembranças anotadas. Por meio do registro em áudio, surgiram novas lembranças sobre as experiências vividas assim como de novos materiais a serem consultados, o que fui anotando novamente no caderno. Ao terminar o marco 1, repeti o mesmo processo com os demais marcos em ordem sequencial, marcos 2,3,4 e 5, porque, de certa forma, há uma sucessão temporal desses marcos, exceto nos marcos 3 e 4 que em determinados períodos foram concomitantes, porém em contextos distintos.

A partir da identificação das primeiras lembranças considerando os cinco marcos, selecionei duas experiências pedagógicas e/ou formativas para serem narradas em cada marco, considerando aquelas que, na época, me causaram fortes afetos e/ou questionamentos em mim. Essas ações de identificar e selecionar as práticas pedagógicas e/ou formativas segue a recomendação de Dávila e Argñani (2020) e de Pineau (2020).

Após a seleção das dez experiências a serem narradas, retomei ao marco 1 e iniciei a busca e a consulta dos documentos registrados no caderno que julguei mais pertinente para colaborar na recordação das duas experiências selecionadas deste marco. A proposta não visava produzir dados objetivos, e sim subjetivos, ou seja, que essa consulta contribuísse para o surgimento de novas lembranças e que viessem à tona sentimentos, questões, expectativas e outros afetos e pensamentos que ainda não haviam emergido. Após a consulta dos materiais, comecei a produção das duas narrativas do marco 1 e, ao finalizá-las, repeti o processo nos marcos seguintes. Após a conclusão das dez narrativas, houve a reescrita de novas versões começando novamente pelo marco 1 até o marco 5, conforme recomendam Dávila e Argñani (2020).

Antes de apresentar as dez narrativas produzidas, descrevo abaixo os materiais consultados para recordar lembranças e que ainda não haviam sido acessados durante a produção da linha do tempo.

Quadro 3 – Documentos e outros materiais acessados para recordar lembranças para a produção das narrativas	
Marco 1	<ul style="list-style-type: none"> a) Questionários de avaliação preenchidos pelas turmas 2 e 3. b) Fotos das turmas 1, 2, 3. c) Proposta enviada para o Camp Pinheiros para agendar a primeira reunião de apresentação do Projeto Dentro da Cena. d) Anotações feitas em caderno durante a oficina de Jogos Teatrais e Lúdicos em que participei entre janeiro e março de 2013, antes de desenvolver a primeira oficina do Dentro da Cena.
Marco 2	<ul style="list-style-type: none"> a) Proposta de inscrição enviada para o edital público do Fundo de Arte e Cultura de Goiás em janeiro de 2014. b) Relatório de prestação de contas referente à conclusão do projeto em Goiás. c) Gravação em vídeo da realização do Projeto Dentro da Cena nas cinco cidades goianas. d) Aproximadamente quinze questionários de avaliação preenchidos pelos participantes das oficinas em Goiás. e) Fotos tiradas durante as oficinas ministradas em Goiás. f) Sínteses de aprendizagem elaboradas no primeiro semestre de 2014 referentes aos módulos de Convivência e de Cooperação da especialização em Jogos Cooperativos e Cultura de Paz.
Marco 3	<ul style="list-style-type: none"> a) Dois primeiros relatórios enviados à coordenação pedagógica e à gestão administrativa do Camp Pinheiros no ano de 2015. b) Três gravações em vídeo de atividades ministradas durante oficinas para os jovens aprendizes do Camp Pinheiros entre os anos de 2015 e 2016. c) Fotos de algumas turmas de aprendizes. d) Aproximadamente trinta questionários de avaliação preenchidos por jovens aprendizes.
Marco 4	<ul style="list-style-type: none"> a) Primeiro planejamento pedagógico para a oficina com os adolescentes do MSE-MA/UNAS. b) Material de divulgação usado para promover as três primeiras oficinas no MSE-MA/UNAS. c) Relatórios com fotos das três primeiras turmas no MSE-MA/UNAS no ano de 2015. d) Caixa com material didático e jogos aplicados em diversas oficinas do MSE-MA/UNAS entre os anos de 2015 e 2017. e) Pasta com alguns desenhos feitos por adolescentes durante oficina de desenho em 2017. f) Algumas postagens feitas na rede social <i>Facebook</i> relativas ao trabalho no MSE-MA/UNAS entre os anos de 2016 e 2017.

Marco 5

- a) Site do projeto Travessias.
- b) Mensagens escritas e em áudio via aplicativo *Whatsapp* que troquei com a coordenadora pedagógica do Camp Pinheiros durante os primeiros meses de pandemia covid-19.
- c) Mensagens escritas e em áudio via aplicativo *Whatsapp* que troquei com a orientadora responsável pela turma da “Capacitação Inicial” que colaborou na realização dos pilotos da oficina *online*.
- d) Mensagens escritas via aplicativo *Whatsapp* que troquei com a primeira turma de meditação do Projeto Tranquila Mente sobre a retomada do curso por meio do aplicativo *Zoom*.
- e) Arquivo em *PowerPoint* utilizado para facilitar a oficina *online*.

Fonte: Autoria própria

A seguir, apresento as dez narrativas pessoais produzidas e, ao final delas, a análise dos resultados. É pertinente ressaltar que, conforme observam Ferreira (2017) e Marques e Satriano (2017), no método autobiográfico as narrativas não visam ser informativas, mera descrição dos fatos ocorridos ou um retrato fiel da realidade, e, sim, têm como objetivo trazer à tona lembranças e recordações que acessem dimensões pessoais e humanas e reconstruir, dessa forma, experiências subjetivas surgidas a partir de situações e acontecimentos pessoais e sociais. Esclareço, assim, que os fatos objetivos relacionados às instituições e às pessoas mencionadas nessas narrativas precisam ser considerados sob o meu olhar subjetivo como educador/pesquisador, marcado por lapsos, esquecimentos, trocas e atos falhos, conforme alertam os autores Marques e Satriano (2017).

O que busquei, portanto, foi reconstituir certas experiências pedagógicas e/ou formativas vivenciadas por mim, incluindo diferentes aspectos como tensões, sucessos, expectativas, fracassos, encantos, sofrimento, preconceitos, interesses, medos, reações, inquietudes, dentre outros pensamentos, afetos e atitudes.

MARCO 1:**Que emoção é esta?**

Nove meses após a minha decisão em atuar como educador de jovens em dezembro de 2012, ministrei a primeira oficina de jogos teatrais e lúdicos no dia 7 de setembro de 2013 em uma agência de modelos e publicidade em Anápolis, Goiás. Tive o interesse em fazer uma oficina nessa cidade, porque na época eu morava em São Paulo e toda minha família vivia em Goiás, e percebi que se eu comesse a realizar trabalhos profissionais em Anápolis, poderia visitar a família com mais frequência.

A oficina teve a carga horária de 8h e foi realizada em um sábado, das 8h às 17h, com intervalo de uma 1h para o almoço. Havia 22 jovens entre 15 e 23 anos, sendo que a maioria não se conhecia. Como a oficina foi exclusiva para quem já era agenciado e trabalhava com comerciais de TV e desfiles de moda na cidade, eu esperava que, ao final da oficina, eles

estivessem mais instrumentalizados e capacitados tecnicamente como modelos e atores para que pudessem obter melhor desempenho nos trabalhos publicitários.

Além de jogos e atividades de aquecimento e integração, propus ao longo da oficina jogos e exercícios de dicção, expressão corporal, criatividade e improvisação teatral.

Ao final do dia, sentamo-nos em roda no chão para compartilhar as impressões finais sobre o dia de oficina. Convidei o primeiro jovem à minha direita para iniciar a fala e, no sentido anti-horário, os demais dariam sequência às impressões. Na medida em que os comentários foram sendo feitos, fui me surpreendendo. Apenas uma jovem enfatizou o aspecto técnico/instrumental da oficina, que era o resultado principal que eu esperava. Todos os demais ressaltaram aspectos positivos que eu não esperava relacionados à dimensão humana e social: sensações e sentimentos como alegria, autoconfiança, desinibição, respeito ao outro, quebra de preconceito, socialização, amizade, confiança mútua, cooperação, união.

Quando chegou a minha vez de falar e finalizar a oficina, senti uma forte emoção por ouvir aqueles comentários e a voz “embargou”, e precisei de alguns momentos para conseguir me expressar. O diretor da agência que estava fora da roda observando o final da oficina, me olhava como se perguntasse “o que está acontecendo?”. Com a voz ainda trêmula de emoção, fiz as considerações e agradecimentos finais e, depois, tiramos fotos e nos despedimos.

Ao voltar para casa fiquei me perguntando o que havia acontecido para que eu ficasse tão comovido. Considerei que foi um misto de emoções: satisfação de ter realizado aquela tão esperada oficina após nove meses da minha decisão em trabalhar com educação; a alegria natural de ter sido a primeira oficina de jogos teatrais e lúdicos; alívio da tensão em ministrar as atividades e ter dado tudo certo; a gratidão em perceber que aquele trabalho havia proporcionado sentimentos tão positivos naqueles jovens; alegria e otimismo em ver o potencial daquela proposta educacional para a formação humana e social. Percebi, então, que não foram poucos os motivos para aquilo ter acontecido. E entendi que aquela forte comoção estava me indicando algo bonito e significativo a respeito daquele caminho profissional que se iniciava.

Socorro!

A segunda oficina de jogos lúdicos e teatrais, já com o nome oficial “Projeto Dentro da Cena”, foi ministrada, de forma voluntária, para adolescentes de 13 a 15 anos, em situação de vulnerabilidade social e participantes de um projeto do Camp Pinheiros (São Paulo/SP) chamado “Projeto Transformar”, um projeto de contraturno escolar com atividades diárias de artes plásticas, coral, reforço escolar, cidadania. Esta oficina teve cinco encontros semanais no período vespertino e foi ministrada no mês de abril de 2014 em uma quadra coberta da instituição. Havia aproximadamente 40 adolescentes.

Lembro que ao ministrar os jogos nos primeiros encontros, especialmente os lúdicos em que havia corrida e toques físicos, a “gritaria” era muito intensa, ainda mais em função da acústica da quadra. Eu não conseguia dar os comandos durante os jogos de forma que eles me ouvissem e prestassem atenção, e praticamente era preciso gritar para ser compreendido. Levava também muito tempo para eu conseguir dar explicação de um novo jogo, pois eles não paravam de conversar e brincar entre eles.

Ao final de cada encontro eu estava totalmente esgotado, dando “graças a Deus” que o próximo encontro era somente na outra semana. Confesso que fui me estressando com o desenrolar da oficina, por vários motivos: não sabia direito como iriam funcionar os jogos a cada encontro, pois muitos seriam realizados por primeira vez, sendo que alguns eu já havia jogado, mas outros não, apenas aprendidos por meio de livros; ainda não sabia como lidar com a “gritaria”, a “bagunça”, a “falta de obediência” e os conflitos de convivência entre eles. Teve um encontro que houve até uma agressão física e que precisei pedir intervenção da educadora responsável pela turma, pois uma menina esbofeteou um menino durante um dos jogos. Que caos e que estresse! Havia em mim certa autocobrança para ser um educador que soubesse “colocar moral” na turma e “obter obediência e silêncio”.

Finalmente a oficina foi concluída com seus cinco encontros. Ao final do último, passei um questionário de avaliação escrita para a turma, perguntando sobre a oficina e o educador. Ao ler as respostas me surpreendi (sentimento que depois se tornou bem recorrente). Com a bagunça e a confusão em quase todos os encontros (além do sufoco pessoal e autocobrança em lidar com todos aqueles adolescentes) eu achava que nenhum objetivo educacional havia sido atingido, entretanto os comentários mostraram que não. Além de vários elogios à oficina, os adolescentes destacaram vários aprendizados sobre valores humanos e habilidades socioemocionais como a importância de ter mais paciência e calma, saber trabalhar em equipe, o valor da amizade, saber falar e escutar na hora certa, respeitar o próximo, dentre outros. Também houve elogios, críticas e sugestões ao meu trabalho, elogios sobre a minha paciência, educação, atenção, cuidado e atitude equânime com todos, e críticas e sugestões quanto à não punição de alguns alunos, que eu precisava dar mais broncas e ser mais “duro”, ouvir e atender os pedidos de brincadeiras feitos por eles, a não falar “palavrão” na oficina, dentre outros comentários.

Quando apresentei o relatório para a gerente administrativa da instituição, lembro que eu estava bem empolgado com a conclusão de mais uma oficina do Dentro da Cena e pelas avaliações recebidas dos adolescentes, o que contribuiu positivamente para a continuidade da relação institucional. Mas, no meu íntimo, também sabia que um dos motivos de alegria era eu ter “sobrevivido” aquele caos.

MARCO 2:

Trocando a lente de ver e ler o mundo

Quando fazia terapia em 2006, o meu analista estava cursando uma especialização em “Jogos Cooperativos e Cultura de Paz” no litoral de São Paulo. Sempre que ele retornava dos módulos mensais, eu observava durante a sessão que fazíamos na segunda feira de manhã que ele estava mais disposto, contente e com um brilho no olhar e, mesmo comentando de forma breve sobre o final de semana, transmitia muita alegria e empolgação. Aquela formação me parecia muito boa. Alguns anos depois assisti no *youtube* um vídeo do canal *TEDx Talks* com um palestrante que aplicava alguns jogos cooperativos com a plateia e eu fiquei maravilhado ao ver aquilo. Portanto, como eu adorava jogos, bastaram essas duas referências para eu querer fazer esta especialização e no processo “sabático” que eu vivenciei no final de 2012, tornou-se um dos meus objetivos para os próximos anos.

Quando fui selecionado no edital público do Fundo de Arte e Cultura de Goiás no começo de 2014 para realizar o Projeto Dentro da Cena nas cidades goianas, fiquei muito animado em realizar o projeto e pelo prêmio financeiro, e decidi investir parte do meu cachê como coordenador para financiar a especialização em Jogos Cooperativos e Cultura de Paz. Eu não fazia ideia de como essa formação me transformaria, profissional e pessoalmente.

Em março de 2014, iniciaram-se as aulas, sendo um módulo de final de semana por mês na cidade de Santos/SP. Por ser em outra cidade daquela que eu morava, cada módulo era uma verdadeiramente imersão em um novo mundo para mim. O mundo da cooperação. Nós não só estudávamos teorias sobre o tema, mas jogávamos, e muito! Aos poucos a turma ia incorporando o que era a cooperação por meio dos inúmeros jogos e atividades vivenciadas e, e ao mesmo tempo, desprendendo a competição incorporada desde a infância. Nessa época, fui percebendo o quanto a educação formal (escolar e acadêmica) nos educava para a competição. E não só a educação formal, mas a não formal e mesmo a informal, por meio dos esportes, do entretenimento, das mídias, dos relacionamentos pessoais. Embora a cooperação sempre tenha existido na história humana, de certa forma era como se ela não fosse valorizada, e por isso, não ensinada e promovida. O hegemônico era a valorização da competição.

Recordo que na escola fui um bom aluno desde os primeiros anos e, por isso, de certo modo, era admirado e valorizado por tirar notas altas. E com o tempo e incentivo social, foi “naturalmente” surgindo um objetivo em querer me destacar como aluno e competir para estar entre os primeiros da turma. No terceiro ano do colegial estudei em uma escola que estimulava agressivamente a competição, pois desejava que seus alunos passassem nas melhores universidades e cursos. E nesse contexto, fiquei em primeiro lugar em todos os bimestres recebendo honras e prêmios. Talvez, por essa trajetória escolar, não foi surpresa para quem me conhecia eu ter passado no vestibular da Fundação Universitária para o Vestibular (FUVEST) e entrar na FEA/USP, uma das faculdades brasileiras mais disputadas na época, mesmo eu tendo estudado em uma cidade do interior de Goiás que possuía um ensino bem inferior ao das boas escolas de São Paulo.

Sim, eu gostava de estudar e ser reconhecido por isso, porém havia uma forte motivação baseada na competição. Após os primeiros meses de faculdade eu decidi naturalmente não mais ficar “disputando” notas e fui parando de me importar em ser um dos primeiros da turma. Tempos depois fui entender que o que eu não estava querendo era ficar competindo para vencer e ser superior a outras pessoas, como tão intensamente estimulado e condicionado em todo o processo escolar.

Conto essa história porque ao fazer a especialização em Jogos Cooperativos e Cultura de Paz entre os anos de 2014 e 2015, fui percebendo o quanto a competição era naturalizada, valorizada, ensinada e promovida na educação, formal e não formal, na sociedade, nas relações e, até inconscientemente, por mim mesmo. E observei a competição inclusive em muitos jogos lúdicos e teatrais que eu adorava e estava começando a focalizar em minhas oficinas. A partir dos primeiros módulos da especialização, a minha visão de mundo foi se transformando. Comecei a enxergar os inúmeros benefícios pessoais/sociais das práticas cooperativas e as diversas oportunidades promover a cooperação e todos os princípios e valores correlacionados a ela nas diferentes dimensões do viver, sobretudo na educação. Foi uma das experiências mais significativas e comoventes em minha vida, sem dúvida. Foi como se eu tivesse adquirido um novo par de óculos pra ver e ler o mundo.

Terra boa para o trabalho

Nos meses de outubro e novembro de 2014 realizei o Projeto Dentro da Cena em cinco cidades diferentes no estado de Goiás, fruto da premiação no edital do Fundo de Arte e Cultura daquele estado. Foram oferecidas onze oficinas, com inscrições gratuitas e abertas para estudantes e educadores, mas em algumas oficinas participaram adultos de outras profissões e crianças. No total, foram cerca de 180 participantes em diferentes espaços institucionais, incluindo universidade, centro assistencial, secretaria de cultura municipal, entre outros.

Com base nos princípios e práticas cooperativas aprendidas e vivenciadas na especialização em Jogos Cooperativos e Cultura de Paz desde março de 2014, reformulei radicalmente as oficinas do Projeto Dentro da Cena até então ministradas. Mantendo ainda a proposta de arte-educação, usando jogos teatrais e lúdicos como processos principais para promover a iniciação teatral, reví e excluí ao máximo todos os aspectos que estimulavam a competição, tanto nas atividades quanto na minha própria atuação de educador, e incorporei e promovi intencionalmente as diversas práticas, valores e princípios cooperativos como as danças circulares e os jogos de cooperação, os princípios da convivência e cultura de paz, valores como confiança mútua e alegria compartilhada, dentre outras alterações.

Os resultados foram incríveis! Fui observando em cada oficina ministrada que os grupos formados por diferentes pessoas, muitas vezes com idades variadas (incluindo crianças, adolescentes, jovens e adultos) e com papéis diferentes (às vezes alunos, professores e gestores), se integravam rapidamente e o ensino/aprendizagem teatral era visivelmente mais acelerado, efetivo e criativo, havendo um clima muito favorável entre os participantes, marcado por descontração, espontaneidade, concentração, respeito, solidariedade, amorosidade e outros afetos positivos.

Sinto que nessas onze oficinas ministradas em Goiás nasceu a essência humanista do Projeto Dentro da Cena. Ao ver tantos sorrisos abertos e corações aquecidos a cada oficina, fortalecia em mim a confiança e otimismo que este era o caminho para a educação proposta pelo Dentro da Cena. E a cada oficina o meu próprio coração também foi se preenchendo de sentimentos como alegria, plenitude, energia, amor e gratidão. Saí desta experiência em Goiás irradiante, revitalizado e confiante. Literalmente, eu fiquei transbordando “vida” por várias semanas depois.

Naquele momento o Dentro da Cena ainda era um projeto de arte-educação, e não um projeto de educação profissional de jovens como veio se tornar no ano seguinte. Entretanto, os princípios humanistas, as habilidades socioemocionais trabalhadas e os processos metodológicos de ensino/aprendizado baseados na educação lúdica e na pedagogia da cooperação foram estabelecidos e validados pelos participantes e, com isso, se constituiu no Projeto Dentro da Cena um terreno fértil para ser semeada e desenvolvida a temática do mundo do trabalho e a educação profissional de jovens considerando, em primeiro lugar, o desenvolvimento integral do ser humano.

MARCO 3:

Nova identidade, nova trajetória

Em abril de 2015 comecei a oferecer oficinas do Dentro da Cena para o programa de socioaprendizagem da instituição Camp Pinheiros. A partir da experiência vivida em Goiás no final de 2014, eu estava seguro

quanto à metodologia utilizada e os seus resultados positivos para a formação humana integral, e autoconfiante e tranquilo em relação à minha atuação como educador, diferente, por exemplo, de quando ofereci a primeira oficina para os adolescentes do Camp Pinheiros, dentro do Projeto Transformar. Sentia um maior amadurecimento como educador.

A equipe pedagógica da instituição já havia feito comigo um treinamento com a mesma abordagem da metodologia do Dentro da Cena, o que favoreceu o apoio e a simpatia da coordenadora pedagógica e de outros educadores em relação às oficinas que seriam realizadas com os aprendizes. Elas complementariam a preparação dos jovens em relação a alguns temas do currículo do programa de socioaprendizagem como diversidade, trabalho em equipe e socialibilidade.

O contexto de realização das oficinas do Dentro da Cena era bem diferente dos contextos anteriores e possuía certas particularidades. Os jovens aprendizes, em média entre 15 e 22 anos, estavam recém-contratados por diversas empresas de setores econômicos diferentes e, naquele momento que participavam das oficinas e faziam uma preparação de duas semanas para iniciar as atividades práticas na empresa contratante. Eles não podiam optar se queriam ou não participar das oficinas, pois era obrigatório e a recusa implicaria em falta e desconto no salário, ou seja, nem todos chegavam “abertos” à experiência e, por isso, era necessário que eles percebessem a importância da oficina para a inserção profissional.

Um novo aspecto do contexto era que, diferentemente das outras oficinas ministradas até então, especialmente em Goiás em que os participantes visavam fazer uma iniciação teatral, aqui os jovens esperavam uma real conexão com o mundo do trabalho, e havia muitas expectativas e certa ansiedade em querer aprender habilidades técnicas que os ajudassem a entrar de forma mais preparada e segura no novo emprego, sendo para muitos o primeiro emprego.

Outra característica era que as oficinas do Dentro da Cena estavam inseridas na programação pedagógica da instituição preenchendo um dia inteiro de aula. As oficinas seguiam o mesmo horário das outras aulas, das 8h às 12h e das 13h às 15h. Com isso eu percebia que muitos jovens, ao chegarem na sala de oficina, possuíam a expectativa de ser uma aula “tradicional”: que iriam ficar sentados em cadeiras enfileiradas tendo um professor à frente, transmitindo informações na lousa. Mesmo que as orientadoras das turmas informassem aos jovens sobre a oficina e sua proposta, era perceptível que havia uma estranheza quando chegavam na sala e notavam, por exemplo, as cadeiras em roda, sem a mesa de professor em destaque ou as cadeiras dirigidas à lousa.

São pertinentes alguns destes aspectos deste novo contexto e público porque, ao ministrar com regularidade as oficinas para o programa de socioaprendizagem, quatro oficinas por mês com a participação média de 150 jovens, fui compreendo, por um lado, que era necessário fazer mudanças, incluir novos conteúdos e fazer ajustes metodológicos, assim como readequações nas minhas práticas de educador, a fim de atender as demandas do novo contexto e do público a ser atendido, sem por outro lado, abrir mão e alterar os princípios do projeto que haviam sido estabelecidos.

Fui percebendo as novas necessidades pela própria observação durante as oficinas, pelos comentários da coordenadora pedagógica e de outros educadores, e também pelas respostas nos questionários de avaliação escrita que os participantes preenchiam. Cito alguns exemplos de necessidades: trazer dicas, temas e exemplos relacionados ao mundo do trabalho, pois os jovens desejavam ver a conexão das atividades e discussões da oficina com a realidade das empresas e os desafios que estavam vivendo

ao iniciar a inserção laboral; redimensionar o ritmo e a intensidade das atividades ao longo da oficina, considerando a disposição física/emocional/mental dos jovens, porque não somente as oficinas eram de 8h às 15h, ou seja, seis horas de duração, mas também grande parte dos jovens acordavam muito cedo, às vezes três ou quatro horas antes da oficina, e, por isso, era comum chegarem no Camp Pinheiros com muito sono; reconhecer a timidez, a vergonha e a ansiedade social como questões importantes a serem trabalhadas, pois grande parcela dos jovens experimentavam esses sentimentos, especialmente por ser comum turmas com quarenta ou mais participantes.

As mudanças e os ajustes foram sendo feitos, e os *feedback* recebidos se tornaram cada vez mais positivos, tanto por parte da coordenação quanto dos jovens. É pertinente mencionar que tanto a gestão quanto a coordenação pedagógica do Camp Pinheiros sempre me ofereceram muita liberdade e autonomia referente ao planejamento de conteúdos e proposição de práticas educativas, além da confiança, apoio e incentivo para executar as oficinas e o meu trabalho da melhor forma, o que foi essencial para a evolução do projeto e da minha atuação como educador.

Por fim, percebo que nos anos de 2013 e 2014 o projeto havia encontrado sua “essência humanista”, valorizando e promovendo determinados princípios como cooperação, convivência e cultura de paz por meio de processos lúdicos, artísticos e cooperativos, ou seja, uma proposta educativa com base no desenvolvimento integral do ser humano. Mas em 2015, ao iniciar a realização das oficinas com jovens aprendizes, o projeto adquiriu uma nova identidade e objetivo: ao invés de ser uma proposta educacional voltada especialmente para a iniciação teatral, passou a ser uma proposta educacional dirigida à inserção profissional de jovens. O Dentro da Cena, assim como aqueles jovens, estava explorando sua identidade e se inserindo no mundo do trabalho. E a minha atuação como educador social ganhou uma nova trajetória e sentido.

Diversidade e desigualdade

Em 2013 e 2014 a grande maioria de participantes era formada por adolescentes e jovens, uma pequena parcela de adultos e algumas poucas crianças. Com a maior frequência de oficinas no programa de socioaprendizagem do Camp Pinheiros a partir de 2015, o público juvenil tornou-se predominante no projeto. Na vida pessoal e profissional eu não possuía muito contato nessa época com pessoas desta faixa etária, entre 15 e 22 anos, e por começar a me relacionar com eles nas oficinas, fui me conectando cada vez mais com suas histórias e situações de vida. Acho que foi a partir desse momento que realmente me “encantei” por trabalhar com jovens.

Nos intervalos para lanche e almoço, ao invés de passar o tempo conversando com outros educadores na cozinha da instituição ou descansando na sala reservada a eles, eu preferia ficar na própria sala que se realizavam as oficinas e, com isso, havia a oportunidade de conversar de forma mais pessoal com aqueles jovens. Era comum vários jovens ficarem na sala durante os intervalos por ainda não conhecer ninguém e/ou por timidez ou, mesmo, para descansar. Eu gostava de puxar conversa e saber um pouco mais sobre eles: onde moravam, qual empresa iriam trabalhar, que horas acordavam, quantas conduções pegavam pra chegar na instituição, se estavam animados para o início do trabalho, em que momento estavam nos estudos, entre outras curiosidades.

Por meio dessas conversas informais e dos comentários feitos durante as reflexões e/os questionários de avaliação, pude ir conhecendo quem eram aqueles jovens e suas trajetórias pessoais, profissionais e estudantis. E fui observando que, sim, havia muitas características em comum entre eles, mas outras bem diversas. A maior parcela era de classe socioeconômica baixa, de escola pública, muitos de cor preta/parda, moradores de bairros periféricos da cidade de São Paulo ou de municípios periféricos. Entretanto, mesmo na mesma faixa etária e com essas características em comum, havia muitas diferenças nas situações de vida e trajetórias pessoais. Alguns moravam com a família enquanto outros já possuíam o seu domicílio próprio. Uns começando a namorar e outros com filhos. Uns no ensino médio e outros na faculdade. Alguns trabalhando desde os 14 anos e outros com mais de 18 iniciando o primeiro emprego. Os salários de alguns seriam para ajudar a família e de outros apenas para o seu próprio sustento.

Eu vivenciei parte da minha juventude, até os 19 anos, na cidade de Anápolis em uma situação de classe média com boa formação escolar e conforto material, com amigos de classe econômica não tão diferente da minha, não tinha a preocupação de trabalhar para ajudar a família ou pagar minhas principais despesas pessoais, não possuía obrigação com os cuidados da casa ou de outro familiar, exceto organizar o meu quarto. E quando fui morar em São Paulo, aos 19 anos, continuei não tendo grandes preocupações financeiras nos primeiros anos, trabalhando em tempo parcial basicamente para pagar minhas despesas pessoais que não eram muitas, morando sozinho em um apartamento da família sem precisar pagar aluguel, e, por estudar na FEA/USP, minha rede de amigos era, em sua maior parte, de classe econômica mais favorável. Ou seja, a situação juvenil que vivenciei era privilegiada em relação a tantos outros jovens brasileiros. Entretanto, essa era a noção de juventude predominante que eu possuía, elaborada a partir da minha própria experiência.

Assim, durante o oferecimento das oficinas para os aprendizes do Camp Pinheiros, fui conhecendo outras realidades sociais e outras situações de vida que os jovens vivenciavam, sobretudo no contexto de uma grande metrópole como São Paulo, marcada por significativas desigualdades socioeconômicas e injustiça social.

Alguns exemplos observados nesse sentido: nas primeiras oficinas com os aprendizes eu pedia para todos sentarem no chão para refletir as experiências dos jogos, porque até então os participantes das outras oficinas achavam legal não ficar sentados em cadeiras como na escola, contudo compreendi em pouco tempo que muitos jovens aprendizes não ficavam confortáveis com isso, porque ao sentar no chão poderiam sujar a calça, não somente porque pegariam depois o transporte público para voltar pra casa, mas também porque aquela calça iria ser usada em outros dias de aula (fui descobrindo que muitos jovens iam com a melhor calça para a instituição e não possuíam outras boas calças à disposição); tinha jovens que acordavam entre 3h e 4h da manhã para ter tempo de cuidar dos irmãos menores, preparar suas coisas e pegar o transporte para não chegar atrasado na instituição; a grande maioria dos jovens levava “marmita” para almoçar, mas alguns quando esqueciam a alimentação em casa ou ninguém tinha preparado a “marmita” para eles, ficavam sem comer durante todo o período da oficina, pois não tinham dinheiro e só iriam almoçar quando retornassem para casa horas depois; era também comum jovens pegarem duas a três conduções diferentes (trem, ônibus e/ou metrô) levando às vezes duas ou mais horas para chegar no horário programado; aqueles que estudavam à noite chegavam às vezes a dormir somente cinco, até mesmo quatro horas

por noite, para dar conta de cumprir todos os compromissos estudantis, laborais e familiares; haviam pais e mães nas turmas com apenas 16/17 anos; dentre tantas outras especificidades observadas.

Fui observando ainda que não dava para generalizar os interesses, sonhos, gostos e outros aspectos pessoais somente a partir das características padrões dos jovens que trabalhavam como aprendizes. Muitos jovens gostavam, por exemplo, de música nos estilos funk ou sertanejo (estilos predominantes na cultura de massa brasileira), mas tinham aqueles que curtiam MPB, jazz, rock progressivo ou rock brasileiro dos anos 80; muitos eram evangélicos, mas outros, por exemplo, seguiam o budismo, espiritismo ou umbanda; muitos faziam faculdades em redes privadas, com bolsa parcial, mas alguns estavam estudando em faculdades públicas; alguns desenhavam muito bem, tocavam instrumentos, participavam de corais, assistiam teatro, enquanto outros possuíam o acesso reduzido ou não usufruíam serviços e bens culturais.

Ou seja, por meio do contato com os aprendizes fui percebendo a diversidade e a desigualdade existente na juventude brasileira, muito diferente da situação juvenil que eu havia vivenciado e que predominava no meu imaginário. Ao conhecer e conversar com tantos jovens diferentes nas oficinas, tive a oportunidade de reconhecer e compreender que, de fato, a vivência da condição juvenil no Brasil é bem diversa e desigual.

MARCO 4:

E o que faço agora?

No início de 2015, concomitante ao trabalho com os aprendizes do Camp Pinheiros, recebi um convite para levar as oficinas do Dentro da Cena ao Serviço de Medida Socioeducativa em Meio Aberto na ONG UNAS, sediada na comunidade de Heliópolis, na cidade de São Paulo. A oficina seria oferecida para adolescentes que estavam cumprindo a medida em liberdade assistida e possuíam entre 12 e 19 anos incompletos. Lembro que tive uma reunião com a equipe de técnicos (psicólogos, advogados e assistentes sociais) para apresentar o projeto e aproveitei para focalizar duas atividades práticas. A equipe gostou bastante da proposta, porém lembro que uma das observações foi sobre o contato corporal que era comum no meu trabalho (toques de mão, abraços, braços dados, contatos comuns nos jogos teatrais e cooperativos). De acordo com uma das psicólogas eu teria dificuldade com os adolescentes com essa abordagem corporal. Eu expliquei que os jogos propostos iam favorecendo o contato naturalmente e que não enxergava problema quanto a esse aspecto. Outra observação que a equipe me fez é que educadores/oficineiros anteriores haviam abandonado suas oficinas antes de concluí-las, muitas vezes frustrando os adolescentes interessados. Prometi que isso não ocorreria e faríamos a oficina inteira.

Nesta reunião a oficina foi aprovada e marcamos sua realização no mês de abril daquele ano, com quatro encontros semanais de duas horas cada. Ao final da oficina, haveria uma avaliação dos resultados para decidir a continuidade do trabalho. Após alguns dias, foi feita a divulgação da oficina, com o nome de “Oficina de Jogos Cooperativos”. Planejei as atividades, propondo que os dois primeiros encontros seriam realizados em uma pequena sala da instituição e os dois últimos, já feita a integração do grupo, seriam realizados em uma praça próxima do local em função do espaço.

No primeiro dia de oficina, uma das técnicas da equipe que possuía experiência em teatro, se ofereceu para acompanhar os dois primeiros encontros para dar apoio junto aos adolescentes. A sala reservada era muito menor do que eu estava acostumado a trabalhar, e mesmo retirando todas as carteiras, não tinha mais do que oito metros quadrados livres.

Os adolescentes que aguardavam na recepção foram convidados para entrar na sala e só depois eu entrei. Confesso que fiquei tenso ao ver aquela cena inicial. A sala pequena estava cheia, com cerca de uns 10/12 adolescentes. Todos sérios e com cara “bem amarrada”. Como havíamos retirado as cadeiras, todos estavam em pé encostados na parede, buscando formar um círculo o que não era possível pelo tamanho do espaço, e percebi o quanto eram altos, alguns mais altos do que eu, que meço 1,80m. Lembro que não fiquei confortável naquele ambiente. O que me deu certa segurança foi a presença da técnica que iria acompanhar a oficina.

Após as apresentações iniciais, fui propondo as atividades e houve diversas “resistências” na participação, mas com o apoio da profissional presente os adolescentes foram participando de forma menos animada do que eu estava acostumado a presenciar. Na hora de sentar-se no chão para refletir os jogos houve uma forte resistência, porém com a intervenção gentil da técnica, os adolescentes aceitaram sentar-se no chão (fui entender depois que se sentar no chão era desrespeitoso para vários deles, pois na Fundação Casa isso muitas vezes era usado como forma de humilhação e opressão). Ao final, os adolescentes fizeram poucos comentários reflexivos e o encontro se encerrou. A técnica que participou me disse que tinha sido ótimo, sobretudo porque ninguém abandonou a oficina. Entretanto, quando eu saí da instituição e estava voltando para minha casa, o sentimento que me dominava era de frustração. Ficou evidente que as práticas e jogos que eu utilizava, já validados por tantos outros jovens, não iriam funcionar com esse novo público. Fiquei bem arrasado e preocupado. Surgiu um forte estresse para o próximo encontro, pois não desejava desistir antes de concluir a oficina conforme prometido.

Após rever todo o planejamento e buscar solução para os desafios percebidos, decidi não me prender aos jogos e práticas que eu vinha usando e que me davam segurança como educador, e arrisquei outro caminho. Confesso que tive dias estressantes por causa disso. Ao chegar à instituição na semana seguinte para o segundo encontro, vi na recepção alguns jovens que participaram do primeiro dia e outros novos. Antes de serem convidados para subir para a sala que ficava no primeiro andar, um deles começou a convencer os outros a irem embora. E começou uma confusão na recepção. Muitos aceitaram e acompanharam o “líder” enquanto a equipe técnica tentava convencer outros a participar da oficina. Fiquei frustrado mais uma vez e sem saber o que fazer porque aquilo era muito novo para mim.

Todos os garotos foram embora, exceto um deles que concordou em participar da oficina. Lembro que enquanto subíamos a escada em direção à sala de oficina, ele demonstrou ser bem-educado e me disse que aceitou participar porque ele foi lá para isso e, também, em respeito a mim como profissional. Dei a oficina só para ele e observei que era um garoto tranquilo e comunicativo e foi muito agradável o encontro. Ele não apareceu nas oficinas seguintes, pois se não me engano ele encerrou logo depois o seu processo na medida socioeducativa, mas a fala inicial deste garoto ainda na escada e a participação dele na oficina fez muita diferença naquele dia para mim. Deu sentido em continuar o trabalho. Contudo, a frustração e o estresse permaneceram ao longo da semana ao planejar o próximo encontro.

Com o incentivo dos técnicos, no terceiro dia de oficina tivemos a participação de seis adolescentes, sendo que cinco tinham participado do

primeiro encontro. Percebi que a nova abordagem metodológica estava funcionando melhor, ao invés de jogos de contato físico ou de interação coletiva em que eles ficavam em pé, utilizei jogos e atividades cooperativas realizadas em mesa e com ênfase no trabalho manual, como exemplo jogos de construir pontes em equipe, atividades usando pintura e desenho e jogos no estilo de quebra-cabeça.

Entretanto, mesmo constatando o progresso na participação, eu ainda estava muito frustrado como educador. Eu considerava que os aprendizados obtidos por eles eram muito reduzidos, sobretudo por eu compará-los com os jovens que faziam na mesma época as oficinas no Camp Pinheiros. Noto que eu me culpava como educador por não estar conseguindo obter melhores resultados com aqueles adolescentes.

No último encontro tivemos a participação de sete jovens, um número que a equipe ficou bem surpresa e satisfeita. Entregamos os certificados para todos os presentes e houve um lanche especial para celebrar a conclusão da oficina. Os adolescentes até sorriram para as fotos, o que não era comum. Na avaliação escrita, os participantes declararam que haviam gostado da oficina, ressaltando aprendizados como ter mais paciência e calma, prestar mais atenção nas situações, saber ouvir e como trabalhar em equipe, e expressaram que queriam que houvesse uma nova oficina.

A equipe técnica aprovou a sequência do trabalho, especialmente porque, segundo ela, a quantidade de participantes tinha sido muito boa em relação a outras oficinas já realizadas naquele serviço de medida socioeducativa. Decidimos organizar, portanto, mais duas oficinas: uma para novos adolescentes ingressantes no serviço igual a que tinha sido dada (o que chamamos de módulo 1 e outra oficina para aqueles que haviam feito a primeira e manifestaram o desejo de continuar (o que nomeamos de módulo 2. Porém para o módulo 2, a equipe técnica solicitou que fosse um pouco mais voltada para a busca de emprego, com exercícios de preenchimento de ficha de emprego e outras práticas mais instrumentais para o mercado de trabalho.

A nova oficina, no módulo 1, funcionou muito bem e no total tivemos a participação de vinte adolescentes sendo que nove deles receberam certificado de participação por ter frequentado três ou quatro encontros. No módulo 2, buscando propor exercícios mais instrumentais para a busca de emprego, percebi logo no segundo encontro que não houve muito interesse e engajamento dos garotos como havia nos jogos e atividades lúdicas propostas anteriormente. Evidenciou-se que, antes de instrumentá-los para um processo de seleção, era necessário desenvolver a autoconfiança, autoimagem, autoconhecimento, a criatividade, a reflexão das experiências, entre outras habilidades socioemocionais. Ao final desse segundo módulo, entregamos mais seis certificados de participação.

Apesar do progresso visível na participação dos adolescentes, nos ajustes da metodologia e nos resultados de aprendizagem, eu fiquei muito desgastado com todo o processo. O trabalho estava me consumindo emocionalmente, tanto na elaboração de conteúdos e atividades quanto na facilitação com os jovens. O meu estresse se elevou, mesmo sendo apenas um dia de oficina por semana. Eu ficava tenso e preocupado com cada encontro, em não saber como os garotos reagiriam, se as atividades propostas iriam dar certo. Percebi que eu havia chegado a um limite que não estava me fazendo bem e decidi interromper as oficinas para esses adolescentes do serviço de medida socioeducativa na ONG UNAS, mesmo havendo uma redução significativa no meu orçamento considerando o começo da atuação como educador. Preferir, portanto, me afastar para refletir todo o processo e me restabelecer emocionalmente.

As pequenas surpresas que nos afetam...

No ano seguinte, no mês janeiro de 2016, uma das psicólogas do serviço da UNAS/Heliópolis me contactou para saber se eu não queria retomar as oficinas do Dentro da Cena, informando que o valor/hora de trabalho havia subido. No primeiro momento, fiquei em dúvida se aceitava ou não, porém como a remuneração havia se tornado mais atrativa e eu tinha disponibilidade de tempo para novos serviços, fiz uma proposta levando em conta as reflexões e os aprendizados do ano anterior. No aspecto financeiro, solicitei, não apenas o valor hora/aula de oficina, mas também vale transporte e pagamento de horas extras relativas às reuniões com os técnicos. Solicitei também alterações na organização das oficinas: novos participantes só poderiam entrar no primeiro ou segundo encontro de cada oficina mensal, e não em qualquer encontro como havia sido nas primeiras oficinas; haveria tolerância de apenas 10 minutos para ingressar na sala; apenas adolescentes da medida poderiam participar das oficinas, pois no ano anterior outras pessoas também entravam na sala, especialmente amigos ou irmãos que acompanham o adolescente em cumprimento de medida; seria ofertada uma oficina diferente por mês e assim os adolescentes que estivessem gostando poderiam participar de várias oficinas, mas, ao mesmo tempo, haveria a possibilidade de entrar novos participantes a cada mês. A proposta foi aceita, uma sala maior para as oficinas foi preparada e foi acordado que um técnico sempre estaria acompanhando os encontros para dar apoio.

As oficinas voltaram a acontecer no período da tarde e, logo nos primeiros meses, sugeri também a oferta de uma oficina de desenho no horário da manhã com os mesmos princípios e objetivos pedagógicos das outras oficinas. A partir da experiência vivida em 2016 e com grande apoio da equipe técnica, conseguir elaborar diversas oficinas dentro do propósito do Dentro da Cena, e a proposição de novos jogos e atividades se mostrou bem-sucedida, atingindo diversos resultados de aprendizagem em relação aos valores humanos e habilidades socioemocionais buscadas em direção à formação integral daqueles adolescentes e a futura inserção no mundo do trabalho.

Além das oficinas de jogos cooperativos e de desenho, foram oferecidas oficinas de construção de pipa, jogos de tabuleiros, de criatividade, de comunicação interpessoal, silkscreen, prática de esportes (xadrez, pebolim e tênis de mesa), entre outras, todas baseadas nos princípios do Dentro da Cena. O número de participantes foi aumentando cada vez mais, tanto no período da tarde quanto de manhã, sendo que muitos adolescentes participavam de diversas oficinas durante o período que estavam cumprindo a medida socioeducativa. Essa evolução das oficinas e do engajamento dos adolescentes foi muito significativa para mim, pois era possível ver o progresso deles, criar vínculos afetivos, conversar sobre suas vidas e aprender com eles como educador e ser humano.

O trabalho continuava me exigindo emocionalmente, porém não vivenciei o estresse e a frustração que eram predominantes em 2015. Fui aprendendo a me cobrar menos e a reconhecer que o aprendizado que parecia “pouco”, na verdade era significativo para aqueles adolescentes, e fazia diferença em suas vidas em várias dimensões: pessoal, familiar, escolar, ocupacional e comunitária. Percebi que o desenvolvimento das habilidades socioemocionais era importante em suas formações, porém era ainda mais relevante a promoção de valores humanos e o ambiente de aprendizado ofertado, marcado por respeito ao próximo, paciência, amor, alegria, cooperação, entre outros. Nesse processo, foi fundamental o apoio

da equipe técnica e da gestão para o desenvolvimento das oficinas. Os resultados alcançados foram realmente fruto desta dedicação de todos.

Em 2017 fui convidado para aplicar as oficinas em outra unidade da UNAS, que também possuía o serviço de medida socioeducativa em meio aberto, situada no bairro Parque Bristol, também na cidade de São Paulo.

Entre 2016 e 2017, quando encerrei esse trabalho com a instituição por querer me dedicar a outros projetos, haviam passado pelas oficinas mais de 200 adolescentes. Alguns encontros chegaram a ter mais de 20 participantes, o que era bem “agitado”, contudo era uma conquista relevante, porque eles não eram obrigados a participar das oficinas e, sim, aconselhados e orientados pelos técnicos a participarem em benefício do processo judicial de cada um.

Foi uma vivência única como educador, profissional, pessoal e cidadã. Vivi inúmeras experiências pedagógicas gratificantes com esses adolescentes. Sabia que todos estavam ali em função de uma situação em conflito com a Lei, alguns por pequenos roubos, outros por assaltos, violência, tráfico e até crimes muito graves, mas aprendi a enxergá-los, acima de tudo, como seres humanos em desenvolvimento e com potencial de transformação.

Apesar dos inúmeros desafios, problemas, situações adversas e vulnerabilidades que eles enfrentavam em várias dimensões do viver e conviver, sobretudo, em consequência da desigualdade e injustiça social existentes no país, aprendi com eles aspectos importantes sobre a vida e presenciei diversos exemplos de solidariedade, empatia, respeito, amorosidade, persistência e paciência, dentre tantos outros.

Muitas vezes me perguntei por que fui trabalhar com esses adolescentes que viviam realidades tão diferentes da minha, tanto na adolescência/juventude quanto na vida adulta. Mesmo havendo o atrativo inicial de remuneração pelo trabalho profissional e a satisfação em ver o projeto Dentro da Cena se realizar, sabia que não era somente isso que sustentava o trabalho. Não encontrei todas as respostas naquela época, mas sabia que diante de uma reflexão consciente e crítica que algum adolescente fazia ao final de um jogo, uma demonstração de valor humano durante as atividades, o orgulho e satisfação quando realizam um desafio pedagógico proposto, momentos de convivência sadia entre eles e os sorrisos dados por muitos que chegavam “carrancudos” ou tristes, eu me sentia nutrido como pessoa e atribuía muito sentido àquele trabalho.

Lembro-me do dia em que dois adolescentes, que participaram de diversas oficinas comigo, receberam a tão aguardada “extinta”, o documento judicial de encerramento de seus processos. Senti uma profunda alegria por eles, porque foi a primeira vez que tive a oportunidade de acompanhar e contribuir com o desenvolvimento deles desde a entrada na instituição até o encerramento do processo, ao longo de nove meses. O técnico responsável fez questão da minha presença na entrega desse documento a esses dois adolescentes. Fiquei emocionado mais uma vez.

Também recorro, entre tantos encontros e histórias, de outro dia em que me comovi com um acontecimento “simples” que aconteceu em uma aula da oficina de desenho. A oficina era um dos meus “xodós”, pela turma que participava e pelos resultados que iam sendo visíveis, tanto artísticos como pessoais. Mas naquele dia ao final da oficina, pela primeira vez e de forma inesperada, dois adolescentes, um depois do outro, me deram abraços “cheios”, aqueles abraços verdadeiros, abertos, inteiros e afetuosos que geralmente só os amigos e familiares queridos me davam. Foram breves no tempo, mas marcantes o suficiente para me enriquecer como educador e ser humano e aquecer essas lembranças.

MARCO 5:

Haja emoção!

Em janeiro de 2020 eu continuava oferecendo oficinas do Dentro da Cena em dois programas do Camp Pinheiros: para a chamada “Capacitação Inicial” de jovens aprendizes, isto é, para aqueles jovens que estavam se preparando para começar as atividades em uma empresa, e para o Programa Conquistar, dirigido a jovens que estavam com dificuldades em passar em processos de entrevista. Nessa época estava aguardando uma resposta positiva da gestão administrativa sobre uma nova proposta de oficinas do Dentro da Cena para outro momento dos jovens aprendizes na instituição, chamada de “Capacitação Final”, quando os jovens estão concluindo o contrato de socioaprendizagem e se desligando da instituição. Já fazia aproximadamente dois anos que a coordenadora pedagógica e eu estávamos solicitando orçamento para aplicar essas novas oficinas, o que possivelmente dobraria o número de oficinas ofertadas. Acreditávamos que essa proposta seria aprovada até o mês de março.

Enquanto aguardava a resposta, ministrei no mês de fevereiro oito palestras sobre meditação e *mindfulness* na instituição para atrair jovens interessados em participar de um novo projeto que eu estava concebendo, chamado “Projeto Tranquila Mente”. Na primeira semana de março, iniciamos este novo projeto, enquanto ocorriam as oficinas do Dentro da Cena para a “Capacitação Inicial” e Programa Conquistar.

No dia 13 de março, sexta à noite, após notícias sobre o fechamento das escolas públicas de São Paulo devido a pandemia do covid-19, enviei mensagem de áudio para a coordenadora pedagógica perguntando se na segunda-feira, dia 16, ocorreria a minha oficina das 8h às 15h. Ela me respondeu que sim, pois não havia nenhuma informação de cancelamento.

No final de semana fiquei bem preocupado com toda a situação inicial da pandemia no Brasil, como seria pegar metrô no dia a dia para trabalhar, como ficaria o meu trabalho que era todo baseado em oficinas presenciais com muito contato físico, entre outras preocupações.

Antes da oficina do dia 16 de março, segunda de manhã, comprei álcool gel para levar para a sala e pedi que todos os jovens higienizassem as mãos na entrada e saída da sala. Ainda não havia a orientação para uso de máscaras. Neste dia tinha cerca de 30 jovens participantes e alterei as atividades para evitarmos os contatos físicos que eram frequentes na metodologia. Essa foi a última oficina presencial do projeto no contexto da pandemia. A partir daí muita insegurança e preocupação com a saúde, o trabalho e a parte financeira, sobretudo preocupação com a continuidade do Projeto Dentro da Cena e a relação com o Camp Pinheiros, o principal parceiro desde 2014.

As primeiras semanas foram marcadas por incertezas, dúvidas, aflições e angústias. Uma das preocupações era a manutenção do contrato com o Camp Pinheiros. De imediato, me coloquei-me à disposição para contribuir de alguma forma para enfrentar os desafios daquele momento, mas ainda tudo estava muito confuso.

Após duas semanas de isolamento social, acertei com a coordenadora, com o consentimento da gestão, da produção de algumas aulas para a plataforma EAD da instituição, tanto para os jovens aprendizes da “Capacitação Inicial” quanto para a “Capacitação Final”. No início de abril, encaminhei conteúdos teóricos e atividades práticas sobre inteligência emocional para serem inseridos na plataforma. Após essa entrega, a

coordenadora pensou na ideia de eu gravar pequenos vídeos para serem postados semanalmente na plataforma.

Nesse meio tempo, uma jovem participante da turma de meditação iniciada no começo de março me enviou mensagem perguntando sobre a continuidade do programa e comentou que havia conhecido a plataforma *Zoom* e que daria para a gente retomar os encontros do Projeto Tranquila Mente de forma *online*. Eu ainda não conhecia nenhuma plataforma de reunião virtual ou ensino à distância e respondi à turma que eu iria pesquisar a plataforma sugerida para dar continuidade aos encontros.

No meio do mês de abril, eu iniciei os encontros *online* com essa turma de meditação, o que serviu como laboratório inicial de aprendizagem para ministrar aulas síncronas pelo *Zoom*. Como a turma era formada por jovens conhecidos e os encontros uma vez por semana, não foi estressante para mim essa adaptação inicial com aulas *online*. O que vinha me estressando era a preocupação sobre a continuidade do Dentro da Cena, em especial quanto à relação com o Camp Pinheiros, que rapidamente começou a sofrer impactos nos contratos de jovens aprendizes. Não me surgia nenhuma ideia sobre as oficinas do Dentro da Cena.

Como os encontros *online* com os jovens da meditação estavam indo bem, ofereci este mesmo programa de oito semanas para a equipe pedagógica, já que era comum eu ministrar outros treinamentos para os orientadores, e dessa forma, justificaria, em parte, o contrato em vigor com a instituição. A gestão e coordenação aprovaram a proposta e demonstraram interesse que o programa também fosse aplicado para outras equipes da instituição, em destaque a equipe que cuidava do projeto de idosos. Desta forma, surgiu uma perspectiva de continuidade do contrato, ao menos no curto prazo.

Pela experiência positiva que eu estava tendo com os encontros pelo *Zoom*, no final do mês de abril eu sugeri uma proposta de oficina *online* para aprendizes baseada no Jogo de Cartas Travessias, que eu havia cocriado em 2019 e que teve apoio de algumas instituições, entre eles o Camp Pinheiros. A proposta foi aceita e, assim, no mês de maio foram retomadas as oficinas com os jovens aprendizes (essa experiência da criação da oficina *online* será contada no próximo relato).

Entretanto, apesar dessas iniciativas para manter a relação de trabalho com o Camp Pinheiros, incluindo a oferta de novos programas de meditação para os funcionários da instituição, a insegurança e a preocupação continuavam, pois o Camp Pinheiros, pelo que eu percebia, estava enfrentando desafios em várias dimensões: redução drástica de contratação de novos aprendizes, mudança do conselho diretor na mesma época, adaptação na plataforma de ensino à distância, a necessidade de reduzir o quadro de colaboradores, entre outros desafios que talvez eu não tivesse percebido. Nesse cenário, a coordenadora pedagógica, que desde o ano de 2014 era uma das maiores apoiadoras do meu trabalho na instituição, solicitou o seu desligamento por volta do mês de julho. Ou seja, mais um motivo de preocupação para a continuidade do Dentro da Cena.

Até o mês de agosto de 2020, limite temporal do recorte desse presente estudo, houve, portanto, a troca de profissionais na coordenação pedagógica e, ainda, o desligamento de alguns orientadores, entre eles uma orientadora que me dava apoio técnico nas oficinas *online* ministradas aos aprendizes. A situação de insegurança quanto à continuidade das atividades do Dentro da Cena permaneceu. Entretanto, apesar de todos os acontecimentos posteriores em função da pandemia do covid-19, a parceria entre o Dentro da Cena e o Camp Pinheiros se manteve em vigor até o presente momento.

O surgimento das oficinas *online*

Em busca de soluções para enfrentar os desafios profissionais por causa da pandemia do covid-19 que assolava o país desde março de 2020, tive a ideia em meados de abril de criar uma oficina *online* para continuar o trabalho com os aprendizes do Camp Pinheiros. A oficina seria baseada no jogo de cartas “Travessias”.

O jogo é uma metodologia de ensino/aprendizagem que estimula a reflexão dos jovens sobre desafios, emoções e estratégias na transição escola/mundo do trabalho. Ele foi desenvolvido no ano de 2019 em processo colaborativo por mim; o educador social e mestrando em Educação, Júlio Leite; e a professora doutora em Psicologia, Lígia Feitosa.

Ele surgiu a partir da formação “Juventudes em Curso: Afetos e Trajetos” promovida nesse mesmo ano pela Fundação Itaú Social e Instituto Singularidades, ambos em São Paulo. Após uma pesquisa realizada por nós três junto a aproximadamente 800 jovens das cidades de São Paulo/SP e de Dourados/MS, intitulada “Juventudes & Travessias: o que pensam os jovens acerca de suas trajetórias escolares e profissionais?” (2019), desenvolvemos uma metodologia educacional em formato de jogo de cartas. Após o seu lançamento no mês de setembro de 2019, inseri essa ferramenta educacional na programação das oficinas do Dentro da Cena.

O jogo, de caráter cooperativo, apresenta 52 cartas com diversas propostas pedagógicas para a reflexão de questões recorrentes aos jovens sobre a transição escola/trabalho, possuindo quatro eixos temáticos: autoconhecimento, suporte social, tomada de decisão e aprofundamentos temáticos. Além de diversas perguntas a serem respondidas, há também atividades lúdicas usando mímica corporal e desenho.

Ao buscar uma alternativa *online* para as oficinas presenciais do Dentro da Cena, e já com a experiência adquirida nos encontros via *Zoom* nos programas de meditação, elaborei uma proposta fundamentada no jogo Travessias em que se abordariam temas discutidos nas cartas, assim como parte dos conteúdos, habilidades e valores já promovidos nas oficinas do Dentro da Cena.

Selecionei algumas perguntas do jogo que eu considere mais pertinentes para os objetivos da oficina e identifiquei as habilidades socioemocionais que eram possíveis de serem trabalhadas no ambiente *online*. Desta forma, escolhi 24 questões e algumas habilidades como comunicação interpessoal, sociabilidade, postura profissional em reuniões *online*, empatia, flexibilidade e autoconfiança. Na proposta seriam promovidos ainda os valores humanos e os princípios do Dentro da Cena como cooperação, confiança, alegria, respeito ao próximo, entre outros.

A partir de *slides* de apresentação produzidos em *PowerPoint*, ajustei algumas regras para o jogo *online*, desenvolvi uma tabela tipo “bingo” para o sorteio de números correspondentes às cartas do jogo e adaptei em parte algumas perguntas e o design das cartas para conseguir jogar o jogo de forma cooperativa pelo aplicativo *Zoom*. Como o meu notebook possuía tela “touch”, usei esta opção para mudar rapidamente as páginas do arquivo durante o jogo *online*, permitindo assim uma maior agilidade na troca das cartas.

Em sete de maio de 2020 marcamos o primeiro piloto para testar o jogo com os aprendizes. A oficina teria a duração de 1h e era necessário que as câmeras de vídeo fossem ligadas.

Como a entrada de novos aprendizes na instituição havia sido reduzida drasticamente em função das incertezas no mercado de trabalho provocadas pela pandemia, convidamos 10 aprendizes que estavam na

“Capacitação Final”. Na hora combinada, além da minha pessoa, compareceram seis jovens e a orientadora responsável por esta turma.

O jogo funcionou muito bem, tanto tecnicamente quanto no que se refere ao engajamento e à participação dos jovens e, por isso, acabou durando meia hora a mais do que o previsto. Como ainda eu não dominava a plataforma *Zoom*, foi essencial a colaboração da educadora presente, me apoiando no chat e nas quedas de conexão da internet dos jovens. Ao final do piloto, fiquei muito empolgado com a oficina *online* e senti que seria uma opção viável para substituir temporariamente as oficinas presenciais do Dentro da Cena.

Após o primeiro piloto e alguns ajustes, marcamos o segundo experimento para a semana seguinte, ainda mantendo a previsão de uma hora de duração, sendo que desta vez participaram 10 jovens, a orientadora da turma, eu como facilitador, e os dois cocriadores do jogo Travessias, Júlio Leite e Lígia Feitosa. Continuamos testando com as câmeras ligadas. Mais uma vez foi muito bacana o andamento e os resultados da oficina, e dessa vez houve um formulário do “Google Forms” para a avaliação pelos jovens. Na semana seguinte fizemos o terceiro teste, desta vez com 22 jovens.

A partir desses pilotos iniciais, a oficina foi aprovada pela coordenação pedagógica para ser oferecida semanalmente com a duração de duas horas por encontro. Foi elaborada também uma avaliação *online* parecida com a avaliação que era feita nas oficinas presenciais.

A partir das observações que fui fazendo durante os encontros e dos comentários e da participação dos jovens, algumas perguntas foram ajustadas e outras novas surgiram, além de transformações nos temas enfatizados e na própria dinâmica e condução da oficina. É pertinente destacar que a grande temática abordada até o início da pandemia era a inserção ao mundo do trabalho. Já com o desenvolvimento da oficina *online* a transição escola/trabalho ganhou maior proporção no contexto do Dentro da Cena. E, posteriormente, com a oferta regular das oficinas *online*, novos temas transversais ao mundo do trabalho e aos estudos ganharam maior espaço nas discussões durante as oficinas, como racismo, questões de gênero e desigualdade social. Dessa forma, o conteúdo abordado no Dentro da Cena se ampliou para novas frentes de discussões.

Por fim, ressalto que, com a retomada das contratações de novos aprendizes no mês de agosto de 2020, a oficina *online* passou a ser oferecida igualmente para os jovens inscritos na “Capacitação Inicial”, público este que eu vinha trabalhando desde 2015. Assim, desde agosto (limite temporal deste presente estudo) até os dias atuais, as oficinas *online* têm sido oferecidas semanalmente tanto para os aprendizes iniciantes quanto para aqueles que estão finalizando o contrato de socioaprendizagem. Vale mencionar que algumas oficinas já tiveram a participação de mais de 70 jovens simultaneamente e a dinâmica do jogo funcionou muito bem.

5.2.2 Iniciando a análise das narrativas pessoais

Para o processo de análise de resultados desta etapa, considerei quatro categorias analíticas que foram elaboradas a partir das discussões apresentadas nos capítulos 2, 3 e 4, conforme mencionei na introdução deste capítulo. São elas:

Categoria 1. Noções e significados sobre juventudes, trabalho e/ou educação profissional que me “atravessaram” como educador social e os sentidos atribuídos por mim.

Categoria 2. Formações e transformações durante a trajetória profissional, especialmente aquelas que contribuíram para a construção da identidade profissional e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais na atuação de educador.

Categoria 3. Principais desafios, impactos e mudanças pessoais/profissionais, com ênfase nas relações com o “outro”: educandos, pares, instituições e realidade social.

Categoria 4. Transformações nos objetivos de ensino/aprendizagem, reorganização de conteúdos e inclusão de processos e práticas educativas na metodologia do projeto.

Antes de adentrar propriamente na análise dando ênfase às quatro categorias, fiz um processo preliminar de exploração das narrativas produzidas, e explicito a seguir como foi o processo.

Primeiramente, fiz uma leitura inicial de cada relato para que, desse modo, emergissem novas impressões sobre as experiências formativas e/ou pedagógicas narradas, sem me preocupar ainda com as categorias elaboradas. Na medida em que fui relendo cada um dos relatos, fui registrando em uma folha afetos e pensamentos que foram surgindo tanto a partir das experiências vivenciadas no passado, assim como da própria experiência em produzir a narrativa, pois, como lembra Bueno et al. (2006), a produção de narrativas pessoais é também um campo de experiência em si.

Após uma breve reflexão das anotações, iniciei uma releitura das dez narrativas, buscando encontrar as primeiras associações com as quatro categorias, ainda apenas em caráter de reconhecimento das categorias.

Na sequência, considerei oportuno reler o capítulo 3 sobre o método autobiográfico para trazer novos *insights* a esse processo de exploração. Durante a releitura, identifiquei no capítulo algumas questões levantadas pelos autores Domingo (2016) e Souza (2018) que

considerarei interessantes e que poderiam contribuir com o processo. Com isso, decidi reformular seis perguntas para examinar cada uma das narrativas sobre novos ângulos, buscando mesclar as dimensões afetiva e racional. As perguntas foram:

- 1) Por que eu decidi contar essa história e o que me chamou a atenção?
- 2) O que compreendi nessa experiência?
- 3) Como me sinto ao ler essa narrativa?
- 4) Qual a reflexão pedagógica que faço a partir desse relato?
- 5) Quais novos sentidos e possibilidades percebo a partir dessa história?
- 6) Que saberes pedagógicos encontrados podem iluminar meu fazer como educador?

Com estas perguntas estabelecidas, retomei à primeira narrativa buscando responder de forma ligeira e sintética a essas seis perguntas e fui anotando em folha o que ia surgindo. Repeti a mesma ação para as demais narrativas. Ao término do procedimento, fiz uma reflexão das anotações para assim dar sequência à análise, desta vez considerando cada uma das quatro categorias.

5.2.3 A análise por meio das categorias

5.2.3.1 - CATEGORIA 1: Noções e significados sobre juventudes, trabalho e/ou educação profissional que me “atravessaram” como educador social e os sentidos atribuídos

Ao refletir as narrativas, percebo o quanto é fundamental para a atuação de educador social no campo da educação profissional no Brasil reconhecer que a juventude do país se faz de “juventudes”, marcadas por ampla diversidade e intensas desigualdades, conforme nos lembram diversos autores (SPOSITO; SOUZA; SILVA, 2018; GROPPPO, 2016; BRASIL, 2014; CORROCHANO et al., 2017). Ao me relacionar com aproximadamente doze mil jovens por meio do Projeto Dentro da Cena, em diferentes contextos educacionais e institucionais, especialmente em uma organização voltada para a socioaprendizagem (Camp Pinheiros) e um serviço de MSE-MA (UNAS), fui questionando, resignificando e ampliando a própria noção de juventude e, desse modo, compreendendo melhor a condição de ser jovem nos tempos atuais, assim como as inúmeras situações que essa condição juvenil é vivenciada no Brasil. Com esse reconhecimento das juventudes brasileiras acredito que seja possível criar soluções pedagógicas mais efetivas, empáticas e amorosas para os diversos desafios e

demandas que vão surgindo, tanto na relação educador/educando quanto na dimensão da educação profissional juvenil, sempre em vista o desenvolvimento das potencialidades humanas.

Outro aspecto a ser considerado nesta categoria é perceber a existência de significados hegemônicos nas variadas dimensões do viver e conviver, especialmente no campo da educação profissional, que necessitam ser questionados e “estranhados” para não somente caminharmos na direção de uma verdadeira educação integral dos jovens, mas também para encontrarmos alternativas criativas para as problemáticas existentes e as demandas emergentes, pessoais e sociais, com o objetivo de desenvolver a autonomia, a emancipação e a transformação social. Nas narrativas produzidas identifiquei, em determinados momentos e situações, a existência de diversas noções hegemônicas promovidas ou reproduzidas, em diferentes graus, pelas instituições, equipes de trabalho, educandos e por mim mesmo como profissional e como pessoa, que ao serem identificadas, problematizadas e enfrentadas, permitiram que outros significados pudessem surgir, abrindo novas possibilidades e sentidos.

Cito, como exemplos de noções predominantes percebidas, a educação profissional para atender exclusivamente as demandas do mercado de trabalho; a função do trabalho marcada por uma visão mercadológica, de sobrevivência e moralista; a noção de juventude problemática e perigosa; a competição como valor e prática social naturalizada; o indivíduo como o único responsável por seus sucessos e fracassos; o educador como “dono” do saber e do poder; a organização do espaço pedagógico priorizando o educador e não a relação educativa; entre tantas outras que ainda são muito comuns e naturalizadas no campo da educação profissional e, mesmo em sentido amplo (formal, não formal e informal), além de estarem presentes nas mais diferentes dimensões da sociedade e que, muitas vezes, são defendidas ferozmente. É fundamental perceber contradições e compreender criticamente quais interesses e motivos estão por trás dos significados e noções hegemônicas, construídas nos processos históricos e sociais, e o que elas vêm ainda causando nos indivíduos, nas relações educativas, na dimensão do trabalho, na convivência entre as pessoas, nas instituições, nas relações de poder, e, até mesmo, na existência do planeta como um todo.

Destaco também a importância de atribuir sentidos ao próprio trabalho e ao papel de educador na construção dos saberes, corroborando o pensamento de Bondía (2002, p. 27) que afirma que o saber por meio das experiências “tem a ver com a elaboração do sentido ou sem-sentido do que nos acontece”.

Reconheci, nessa perspectiva, em diversos trechos das narrativas o quanto ser “atravessado” por afetos, sentir-me inteiro e vivo, ser capaz de refletir as experiências vividas,

conhecer cada vez mais os educandos, exercitar a consciência crítica sobre a atuação profissional e as relações envolvidas, dentre outros aspectos, foram direcionando minhas escolhas, investimentos, formações, interesses e experiências, e, dessa forma, foi sendo possível construir e atribuir sentidos ao meu trabalho como educador social e à proposta do Dentro da Cena.

Bendassolli e Gondim (2013) e Morin (2001) afirmam que para atribuir sentidos no trabalho é necessária, além do esforço pessoal e reflexivo, a existência de ambientes, relações e condições adequadas para isso. Nessa perspectiva, destaco, por exemplo, o quanto a possibilidade de integrar fazer/pensar durante o trabalho desenvolvido no Dentro da Cena e, igualmente, o exercício de autonomia profissional favorecido pelas instituições parceiras, contribuíram para que fosse possível atribuir sentidos mais profundos e enriquecedores à minha prática e profissão, possibilitando assim um melhor enfrentamento, resistência, transformação e/ou superação de desafios e problemas, como por exemplo os diversos desafios decorrentes da pandemia do covid-19.

5.2.3.2 - CATEGORIA 2: Formações e transformações durante a trajetória profissional, especialmente aquelas que contribuíram para a construção da identidade profissional e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais na atuação de educador

Segundo Domingo (2016), cada experiência vivida possui a capacidade de formação ou de transformação, e, nessa perspectiva, considero que todas as dez experiências relatadas foram realmente formativas e transformadoras. Nesse sentido, concordo igualmente com Bondía (2002) ao afirmar que a experiência é aquilo que nos “atravessa” e, ao nos atravessar, nos forma e nos transforma.

Cada uma das experiências vividas foi me “atravessando” e me desenvolvendo como educador e ser humano, favorecendo a constituição da minha identidade profissional, permitindo igualmente a aquisição e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais necessárias e úteis para a prática e a reflexão socioeducativa.

Observo, por um lado, que os momentos mais estressantes vivenciados como educador foram aqueles que, em parte, eu ainda não havia desenvolvido habilidades emocionais e sociais importantes como educador, sobretudo por ainda estar nos estágios iniciais da carreira. Isso é compreensível, conforme Nóvoa (1992), porque nos primeiros anos de profissão o que predomina além do aspecto do entusiasmo inicial e da descoberta, é o aspecto da

“sobrevivência” ou do “choque do real”, pois é o período de confrontação com a complexidade da prática educativa.

Como exemplo, cito a experiência narrada no marco 1 referente à segunda oficina do Dentro da Cena com os adolescentes do Programa Transformar, quando eu não soube, por falta de habilidades e maturidade profissional, lidar com a alta energia e necessidades daqueles adolescentes, buscando (ou desejando) controlá-los e pacificá-los. Porém, a partir dessa experiência e de outras, pude desenvolver certas habilidades que me permitiram lidar posteriormente com situações parecidas, sem o estresse que havia vivido e o desejo de controle sobre os educandos.

Outro exemplo foi quando ministrei as três primeiras oficinas para os adolescentes que cumpriam MSE-MA na UNAS, em que o cansaço e a frustração em mim predominaram, sobretudo, por causa das minhas próprias expectativas quanto aos resultados de aprendizagem naquela relação educacional, a ponto de eu interromper as oficinas naquele momento em busca de um restabelecimento emocional. Com a experiência deste momento e de outros, além das diversas trajetórias formativas, fui desenvolvendo habilidades, sobretudo emocionais, que possibilitaram a gestão de expectativas de forma mais saudável, diminuindo os sentimentos de frustração em relação ao aprendizado de cada educando. Nóvoa (1992) declara sobre isso que, com o passar dos estágios iniciais da carreira, como foi o meu caso, vai aumentando a confiança, surge uma maior flexibilidade na gestão dos educandos, um maior conforto por ter encontrado um estilo próprio e ocorre uma relativização dos insucessos.

Também reconheço um amadurecimento e intensa transformação ao ter participado da formação em Jogos Cooperativos e Cultura de Paz e realizado o Projeto Dentro da Cena nas cinco cidades goianas em 2014, quando pude adquirir e desenvolver uma ampla gama de habilidades socioemocionais para a atuação de educador, além também da aquisição de novas ferramentas pedagógicas.

Destaco ainda uma das principais transformações a respeito da minha identidade e atuação laboral surgida a partir da conscientização e de diferentes vivências quanto ao tema competição/cooperação. Por um lado, aprendi e incorporei valores, princípios e práticas cooperativas que foram essenciais para essa construção e para o exercício profissional, por outro, passei a observar e questionar criticamente diferentes âmbitos envolvendo os valores, princípios e práticas competitivas tão arraigadas na cultura e nas diversas práticas educativas, econômicas e sociais.

Outra importante experiência formativa foi o percurso para me tornar instrutor de meditação e *mindfulness* nos anos de 2018 e 2019, que proporcionou novas e diversas habilidades emocionais e sociais, além de habilidades técnicas de educador, que favoreceram o trabalho dentro e fora do contexto do Dentro da Cena, contribuindo inegavelmente para o meu estado de presença durante as oficinas, como proponente de ambientes e situações de aprendizagem e focalizador de jogos e processos pedagógicos, favorecendo em muito a relação dialógica com os educandos, dentre outros benefícios.

Finalmente, vale ressaltar que uma das transformações mais significativas no processo formativo e no que se refere à aquisição e desenvolvimento de habilidades técnicas e educativas, incluindo as socioemocionais, ocorreu em decorrência da pandemia do covid-19, em especial por causa da passagem do ambiente presencial para o ambiente virtual e da inclusão das tecnologias de informação e comunicação (TICs). Essa importante transformação impactou não somente a minha atuação profissional, mas especialmente a relação educativa promovida nas oficinas do Dentro da Cena. Entretanto, apesar das tensões, estranhezas, preocupações, desafios e modificações nos primeiros meses da pandemia, observo que após o período de aprendizagem e adaptação houve diversos ganhos no percurso formativo e pedagógico, além de novas oportunidades para o desenvolvimento do Projeto Dentro da Cena.

5.2.3.3 - CATEGORIA 3: Principais desafios, impactos e mudanças pessoais/profissionais, com ênfase nas relações com o “outro”: educandos, pares e instituições

Ter iniciado uma profissão de educador social sem uma formação formal pedagógica ou uma licenciatura, significou estar constantemente enfrentando desafios educativos, tanto no espaço de ensino/aprendizagem em relação com os educandos, quanto fora dele em relação com os diferentes atores envolvidos no processo sociopedagógico e institucional.

Atuar com jovens ou adolescentes, especialmente em situação de vulnerabilidade e/ou risco e/ou em conflito com a lei, demanda conhecimento, habilidades e ferramentas adequadas e, muitas vezes, específicas, que nem sempre são intuitivas, naturais ou facilmente acessíveis. Entretanto, mesmo sem uma formação formal que tenha me preparado antecipadamente para esse ofício, o que vale frisar é bem comum no Brasil conforme Garcia, Rodrigues e Filho (2017), ao enfrentar os desafios constantes e buscar soluções pedagógicas surgiu a possibilidade de descobertas e mudanças profundas, tanto na dimensão pessoal quanto profissional, e muitas vezes essas soluções se tornaram inovadoras e alternativas às soluções padronizadas ou hegemônicas.

Durante os três anos que ofereci oficinas para o serviço de MSE-MA na UNAS, relacionando-me tanto com os adolescentes que lá frequentavam quanto com a equipe técnica formada por psicólogos, advogados e assistentes sociais, enfrentei inúmeros desafios pedagógicos e pessoais que me impactaram intensamente, porém por meio dessas relações foi possível também adquirir outras habilidades, conceber novas práticas, questionar noções e preconceitos existentes, e dessa forma, me transformar e evoluir como educador e ser humano, além da própria transformação da proposta pedagógica do Dentro da Cena.

Outro momento permeado por inúmeros desafios foi durante a pandemia do covid-19, observado nas últimas narrativas do marco 5. No recorte deste estudo, de 2013 a 2020, considero que foi o período em que houve mais tensões, insegurança e preocupações, tanto para a continuidade do Dentro da Cena como para a atuação de educador. Entretanto, diversas transformações ocorreram, possibilitando desse modo um maior alcance das atividades do projeto, o surgimento de novas práticas educativas, de novas relações com os educandos e os outros atores envolvidos, assim como, a abertura para outros conteúdos e temas relacionados à educação profissional de jovens.

Sobre o contexto pandêmico, é pertinente mencionar que por meio da experiência como instrutor de meditação e *mindfulness*, pude contribuir para o fortalecimento emocional de muitos educandos(as) frente a tantas incertezas e confusão do período, inclusive nas oficinas *online* do Dentro da Cena ministradas aos aprendizes do Camp Pinheiros. Apesar de serem no ambiente *online*, para muitos jovens as oficinas tornaram-se espaços de acolhimento, interação social e descontração, tão escassos e necessários naquele período de isolamento e distanciamento social, pois as oficinas do Dentro da Cena mesmo no virtual continuaram sendo um ambiente de aprendizagem marcado por princípios e valores humanistas com a proposição de práticas lúdicas e cooperativas. Sobre isso, Pérez (2021) destaca que a educação social durante a pandemia do covid-19 pôde contribuir e obter êxitos relevantes com as pessoas, grupos e comunidades atendidas, favorecendo por exemplo, o aumento da resiliência, a redução da ansiedade e o apoio socioemocional.

5.2.3.4 - CATEGORIA 4: Transformações nos objetivos de ensino/aprendizagem, reorganização de conteúdos e inclusão de processos e práticas educativas na metodologia do projeto

Observo que, ao longo dos sete primeiros anos de existência e atividade do Projeto Dentro da Cena (2013 a 2020), foram ocorrendo diversas adaptações e transformações em

relação aos objetivos, conteúdos e práticas promovidas. A esse respeito, Basso (1998) comenta que o trabalho do educador costuma possuir um maior espaço de autonomia, e desse modo, na relação com os educandos durante o processo educativo é possível um planejamento e uma avaliação de forma continuada, o que acaba orientando as modificações, aprofundamentos e adequações dos objetivos, conteúdos e metodologia.

A respeito dos objetivos do Dentro da Cena, reconheço que, embora a primeira oficina de jogos teatrais e lúdicos no ano de 2013 possuísse uma intenção em contribuir para a instrumentalização de jovens atuantes no mercado publicitário, o propósito maior, contudo, era promover a arte-educação. Esse propósito acabou sendo observado nos resultados daquela oficina, quando os jovens comentaram seus sentimentos e aprendizados enfatizando as dimensões humanas e sociais, ao invés da dimensão técnica do trabalho. A partir dessa primeira experiência, percebi o direcionamento do projeto e de minha atuação para o desenvolvimento integral das pessoas, e com o decorrer das oficinas durante a realização do projeto nas cinco cidades goianas, evidenciou-se o objetivo de contribuir, por meio do ensino da arte teatral, para a formação humana em todas as suas dimensões.

No ano de 2015, a partir da experiência com os jovens aprendizes do Camp Pinheiros, o projeto passa atuar na educação profissional com ênfase na inserção de jovens no mundo do trabalho e, dessa forma, seu foco se altera, de arte-educação para educação profissional, mas não se altera a base humanista já estabelecida e os fins de educação integral, com destaque para promoção do desenvolvimento de habilidades socioemocionais e valores humanos.

Já no que se refere às adequações de conteúdo, corroboro o pensamento de Basso (1998) que afirma que a autonomia constituinte do próprio trabalho de educador favorece a seleção de conteúdos mais adequados aos educandos conforme as necessidades ou interesses que vão se apresentando. Sobre isso, observo que a partir das oficinas em Goiás e, logo depois, durante as oficinas realizadas especialmente no Camp Pinheiros e na UNAS, foram ocorrendo inúmeras necessidades, demandas e dificuldades e, desse modo, foram sendo feitas alterações e/ou inclusões de novos temas. Com o desenvolver do projeto nos anos seguintes, a seleção de conteúdo foi se ampliando, e, mais recentemente, por exemplo, houve a incorporação de assuntos relacionados à transição escola/trabalho e outras questões transversais como racismo, gênero e desigualdades, porém se manteve o eixo temático principal e unificador: a inserção do jovem no mundo do trabalho.

Finalmente, a respeito das práticas e processos pedagógicos, posso ressaltar que desde as primeiras oficinas foram sendo experimentadas diversas práticas educativas, especialmente com base nos jogos lúdicos e teatrais, e, com isso, a metodologia foi se constituindo muito

flexível. A partir da formação em Jogos Cooperativos em 2014/2015, houve uma alteração radical das práticas com a inclusão de jogos e dinâmicas cooperativas, das danças circulares e de novos processos de facilitação de atividades. A partir das oficinas no MSE-MA na UNAS, a metodologia, que até então era fortemente embasada em práticas que enfatizavam o corpo e o contato corporal, passa a incorporar outras novas baseadas em atividades manuais, exercícios de artes visuais e jogos que podiam ser realizados em mesa.

Até o início da pandemia do covid-19, todas as oficinas eram presenciais, entretanto com o distanciamento e o isolamento social, a metodologia sofreu uma mudança muito significativa passando do presencial para o virtual, com o uso das TICs, sobretudo a plataforma *Zoom* e a apresentação em *PowerPoint* para se jogar o jogo Travessias. Outra novidade recente na metodologia foi a integração de princípios e práticas baseadas em *mindfulness* e meditação, especialmente por causa dos desafios e incertezas apresentadas com o surgimento da pandemia.

Por fim, ao chegar ao final desse capítulo e do longo percurso, constato a pertinência do método autobiográfico e das narrativas pessoais para os objetivos deste estudo, operando em uma dupla perspectiva: como dispositivo de formação pessoal e como instrumento investigativo.

Considerações finais

Neste estudo o problema de pesquisa era descobrir quais saberes formativos e pedagógicos podiam ser encontrados no percurso de um educador social que atua em um projeto de educação profissional, com foco na inserção de jovens no mundo do trabalho e o objetivo central foi analisar e compreender as suas principais experiências de formação e ensino/aprendizagem a partir da atuação no Projeto Dentro da Cena, no período que compreende a criação do projeto, desde setembro de 2013, passando pelos primeiros meses da pandemia da covid-19 e terminando no mês de agosto de 2020.

Para alcançar tal objetivo, utilizou-se a abordagem autobiográfica e a metodologia das narrativas pessoais, operando em uma dupla perspectiva: como dispositivo de formação pessoal e como instrumento investigativo capaz de dialogar com o referencial teórico.

O processo investigativo iniciou-se, primeiramente, por uma discussão teórica sobre temas relevantes ao problema de pesquisa: noções de juventude, concepções de trabalho, políticas públicas de trabalho juvenil no Brasil, aspectos da travessia para a vida adulta e a transição escola-trabalho, inserção laboral dos jovens e, por fim, a educação profissional de jovens. Após a realização da discussão também foi feita uma revisão teórica sobre o método autobiográfico e, na sequência, apresentaram-se dados do Projeto Dentro da Cena considerando seus objetivos, características, perfil dos educandos, parcerias institucionais, modelo de financiamento e aspectos metodológicos de ensino/aprendizagem.

Com base no referencial bibliográfico que deram aporte aos capítulos, a análise desenvolvida revelou aspectos e contribuições relevantes para a formação e a experiência de educadores sociais. Em primeiro lugar, que os(as) educadores(as) sociais no âmbito da educação profissional de jovens precisam, por um lado, problematizar as noções e os significados hegemônicos que envolvem a juventude, o trabalho e a educação laboral juvenil, e por outro, buscarem conscientemente atribuir sentidos ao seu próprio trabalho, tanto na relação pedagógica quanto nas relações institucionais e sociais que os(as) envolvem, para que, assim, possa haver o enriquecimento subjetivo, nas dimensões afetiva e cognitiva. Essas recomendações são fundamentais considerando-se os valores, os significados e as práticas hegemônicas da sociedade capitalista e do neoliberalismo, marcados pela precarização e alienação do trabalho, em que há a ruptura entre significado e sentido da ação, e com isso, a desumanização dos sujeitos. Um risco real e incessante tanto para os(as) educadores(as) sociais quanto para os(as) jovens educandos(as) e futuros(as) profissionais.

Em segundo lugar, percebeu-se que cada experiência vivida possui a capacidade de formação ou de transformação, mas para isso é importante que os(as) educadores(as) se permitam ser atravessados por ela. A experiência é o que *nos afeta* e *nos toca* e não o que acontece ou o que passa, e é necessário tempo e espaço interior para vivenciá-la e refleti-la, de modo consciente e crítico, para que possa ocorrer atribuição de sentido, formação e transformação. Outro aspecto importante aos(as) educadores(as) é o desenvolvimento das habilidades emocionais e sociais educativas, ou seja, habilidades humanas que serão necessárias e úteis na relação com os(as) educandos(as), para uma melhor gestão e enfrentamento da complexidade da prática socioeducativa. Desenvolvimento este que pode tanto ocorrer por meio das próprias experiências nas relações pedagógicas quanto em cursos na educação formal e não formal que enfatizam as diversas dimensões do ser humano.

Em terceiro lugar, observou-se que na prática dos(as) educadores(as) sociais os desafios são frequentes e muitas vezes intensos e complexos, porém ao confrontá-los de forma autêntica, destemida e amorosa, abre-se a possibilidade de descobertas e mudanças profundas, em si e na relação com o outro, e muitas vezes podem surgir soluções pedagógicas e/ou profissionais inovadoras e alternativas às soluções padronizadas ou hegemônicas.

Por último, é pertinente destacar que a autonomia do(a) educador(a) social precisa ser preservada, respeitada e estimulada no contexto institucional para que ele ou ela possa fazer, de forma continuada, as adequações e modificações de conteúdo e metodologias necessárias frente aos novos desafios e novas demandas que surgem.

Levando em conta o que foi observado, a conclusão final deste estudo é que a educação profissional de jovens e a atuação dos(as) educadores(as) sociais deve ser fundamentada em princípios, valores e práticas humanistas, e, nessa perspectiva, é fundamental considerar os(as) jovens como sujeitos sociais e profissionais em desenvolvimento, e estabelecer como objetivo, não os interesses do mercado de trabalho, que defende uma instrumentalização e uma qualificação cada vez mais precária, rápida e superficial, sem uma reflexão crítica sobre a atuação profissional e o mundo do trabalho, e, sim, ter como propósito final a contribuição para o desenvolvimento integral das potencialidades dos(as) educandos(as), nas suas dimensões individual e coletiva, estimulando a consciência crítica em direção à autonomia e à emancipação com vistas às transformações sociais e, conseqüente, melhoria de vida de todas e todos, educandos(as) e educadores(as).

No que se refere às limitações do estudo, não foi possível produzir um inventário dos materiais em acervo referente ao Projeto Dentro da Cena considerando, sobretudo, a quantidade de documentos e o contexto que se deu a pesquisa, marcado pelos inúmeros

desafios causado pela pandemia do covid-19, e com isso apenas realizou-se uma consulta aos documentos para o despertar de lembranças e recordações que contribuíram para elaboração da linha do tempo e das narrativas pessoais. Por fim, sugere-se, assim, que futuros estudos possam realizar o inventário dos documentos e materiais com narrativas das(os) participantes com a intenção de investigar de que forma as transformações pessoais e profissionais do educador, ao longo de sua caminhada profissional no Projeto Dentro da Cena, impactaram e/ou transformaram as percepções e o aprendizado das(os) jovens educandas(os) que passaram pela formação para inserção no mundo do trabalho.

REFERÊNCIAS⁶⁰

- ABRAHÃO, Maria Helena M.B. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **Revista História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 14, p.79-95, set, 2003.
- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary G. Ser jovem no Brasil hoje: políticas e perfis da juventude brasileira. In: Humberto Dantas. (Org.). **Caderno Adenauer XVI - Juventude Brasil**. 1. ed. Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, v. 1, p. 13-25, 2015.
- ABRAMO, Helena. Identidades juvenis: estudo, trabalho e conjugalidade em trajetórias reversíveis. (In) PINHEIRO, Diógenes; RIBEIRO, Eliane; VENTURI, Gustavo; NOVAES, Regina. **Agenda Juventude Brasil: leituras sobre uma década de mudanças**. UNIRIO. 2016.
- AFONSO, Anthonie M. M.; GONZALEZ, Wania R. C. Educação profissional em espaços não escolares na perspectiva da pedagogia social. In: SILVA, Roberto; NETO, João C.S.; GRACIANI, Maria Stela S. (Org.). **Pedagogia Social: a pesquisa em pedagogia social**, v. 10, São Paulo: Expressão & Arte, 2017.
- ALBUQUERQUE, Andréa S.; GONÇALVES, Tadeu O. Os desafios de ser e estar na profissão docente: reflexões de uma professora sobre sua trajetória profissional. **Revista de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 4, n. 10, p. 123-140, jan-abr, 2019.
- ANDERSEN, Benny. La educación social em um mundo globalizado desde el punto de vista la AIEJI. **Revista de Educación Social**, Espanha, n. 25, p. 166-178, 2017.
- ANTUNES, Ricardo (Org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2019. Volume IV. E-book Kindle.
- _____. Qual é o futuro do trabalho na Era Digital? **Laborare**. Ano III, n. 4, p. 6-14, jan-jun, 2020.
- _____. PRAUN, Luci. A sociedade dos adoecimentos no trabalho. **Serviço Social & Sociedade**, n. 23, p. 407-27, jul-set, 2015.
- _____. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo Editorial. 2013. E-book Kindle.
- ÁVILA, Elaine R.; GONZALEZ, Wania Regina C. O Educador social e os jovens em vulnerabilidade social: um olhar para seis organizações fluminenses. In: SILVA, Roberto; NETO, João C.S.; GRACIANI, Maria Stela S. (ORG). **Pedagogia Social: a pesquisa em pedagogia social**. V. 10. São Paulo: Expressão & Arte, 2017.
- BARROS, Lucian da S.; COSTA-RENDERS, Elizabete C. A formação profissional das juventudes brasileiras: avanços e perspectivas nas interlocuções entre educação e trabalho. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 1, p. 189-209, jan-abr, 2020.
- BARROSO, Márcia R. C. A juventude e o trabalho decente no Brasil. **Revista Eletrônica da Faculdade da Universidade Federal de Pelotas**, v. 6, n. 1, out, 2020.
- BASILI, Everson; LEITE, Júlio; FEITOSA, Lígia. Juventudes e Travessias: o que pensam os jovens acerca de suas trajetórias escolares e profissionais? **Projeto Travessias**. 2019. Disponível em: <https://www.projetostravessias.com/>. Acessado em 15 de setembro de 2021.
- BASSO, Itacy S. Significado e sentido do trabalho docente. **Caderno CEDES**, v. 19, n. 44, p. 19-32, abr, 1998.

⁶⁰ De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT NBR 6023).

BELMIRO, Claudiane B; LUCENA, Carlos A. A relação entre juventude, trabalho e educação profissional no século XXI: uma análise sobre o programa jovem aprendiz sob a perspectiva de classe social. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 20, p. 1-22, e020046, 2020.

BENDASSOLLI, Pedro F; GONDIM, Sonia Maria G. Significados, sentidos e função psicológica do trabalho: discutindo essa tríade conceitual e seus desafios metodológicos. **Avances en Psicología Latinoamericana**, Bogotá, v. 32, n. 1, p. 131-147, 2013.

BONDÍA, Jorge L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, nº 19, p. 20-28, jan-abr, 2002.

BRASIL. Secretaria Nacional de Juventude. **Estação Juventude: conceitos fundamentais - pontos de partida para uma reflexão sobre políticas públicas**. Organizado por ABRAMO, Helena. Brasília: SNJ, 2014.

_____. Secretaria Nacional da Juventude. **Espaço 4.0 / Secretaria Nacional de Juventude**. Brasília: SNJ, 2020.

BUENO, Belmira O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 11-30, jul-dez, 2002.

_____. CHAMLIAM, Helena C.; SOUSA, Cynthia P.; CATANI, Denise B. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, maio-ago, 2006.

CANETTIERI, Marina K.; PARANAHYBA, Jordana C.B.; SANTOS, Soraya V. Habilidades socioemocionais: da BNCC às salas de aula. **Educação e Formação**, Fortaleza, v. 6, n. 2, e4406, maio-ago, 2021.

CANTÚ, Margarete. **Qualificação profissional, inserção, reinserção e permanência no mercado de trabalho: os egressos do programa Integrar**. Dissertação de mestrado. UFRS. 2003.

CIAVATTA, Maria. A produção do conhecimento sobre a configuração do campo da educação profissional e tecnológica. **Holos**, Ano 32, v. 6, 2016.

_____. A reforma do ensino médio: uma leitura crítica da Lei N. 13.415/2017 – adaptação ou resistência? **Holos**, Ano 34, v. 04, 2018.

_____. Trabalho como Princípio Educativo. **Dicionário da Educação Profissional de Saúde**. Manguinhos: Fundação Oswaldo Cruz. 2009.

_____. Trabalho-educação: uma unidade epistemológica, histórica e educacional. **Trabalho Necessário**, v. 17, n. 32, jan-abr, 2019.

CHISTÉ, Priscila de S. Pedagogia social e educação profissional: diálogos possíveis? In: SILVA, R.; NETO, J.C.S.; GRACIANI, M.S.S. (Org.). **Pedagogia Social: a pesquisa em pedagogia social**. V. 10, São Paulo: Expressão & Arte, 2017.

CORROCHANO, Maria C.; ABRAMO, Laís W. Juventude, educação e trabalho decente: a construção de uma agenda. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 22, n. 47, p. 110-129, jan-abr, 2016.

_____. ABRAMO, Helena W.; ABRAMO, Laís W. O trabalho juvenil na agenda pública brasileira: avanços, tensões, limites. **Revista Latino americana de Estudios del Trabajo**, Buenos Aires, v. 22, n. 35, p. 135-169, jan, 2017.

_____. FREITAS, Maria V. Trabalho e condição juvenil: permanências, mudanças, desafios. (In) PINHEIRO, Diógenes; RIBEIRO, Eliane; VENTURI, Gustavo; NOVAES, Regina. **Agenda Juventude Brasil: leituras sobre uma década de mudanças**. UNIRIO. 2016.

DÁVILA, Paula V.; ARGNANI, Agustina. Experiências Pedagógicas de educadores sociais: aportes a la formación técnico-profesional desde la investigación autobiográfica y narrativa. **Revista de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 05, n. 13, p. 24-39, jan-abr, 2020.

DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda P. **Relações interpessoais e habilidades sociais no âmbito do trabalho e das organizações**. Texto *online* disponível em: <http://rihs.ufscar.br>, dez. 2006. Acessado em 15 de julho de 2021.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A Pesquisa Biográfica ou a Construção Partilhada de um Saber do Singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, v. 1, n. 1, p. 133-147, 2016.

DIMENSTEIN, Magda; NETO, Maurício C. Abordagens conceituais da vulnerabilidade no âmbito da saúde e assistência social. **Pesquisa e Práticas Psicossociais**, São João del-Rei, v. 15, n. 1, jan-mar, e2935, 2020.

DOMINGO, José C. Relatos de experiência, em busca de un saber pedagógico. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, v. 1, n. 1, p. 14-30, 2016.

DUTRA-THOMÉ, Luciana; KOLLER, Silvia H. O significado do trabalho na visão de jovens brasileiros: uma análise de palavras análogas e opostas ao termo "trabalho". **Revista Psicologia, Organizações e Trabalho**, v. 14, n. 4, out-dez, p. 367-380, 2014.

_____. KOLLER, Silvia H. Emerging Adulthood in Brazilians of Differing Socioeconomic Status: Transition to Adulthood. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 24, n. 59, p. 313-322, 2014.

_____. KOLLER, Silvia H. Emerging adulthood features in Brazilians from differing socioeconomic status. **Acta de Investigación Psicológica**, v. 9, n. 3, 56-66, 2019.

_____. PEREIRA, Anderson S.; KOLLER, Silvia H. O desafio de conciliar trabalho e escola: características sociodemográficas de jovens trabalhadores e não-trabalhadores. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 32, n.1, p. 101-109, jan-mar, 2016.

FACAS, Emílio P.; GHIZONI, Liliam Deisy. Trabalho como estruturante psíquico e sociopolítico em tempos de hipermodernidade. **Revista Trabalho (Em)Cena**, v. 2, n. 2, p. 01-02, 2017.

FERREIRA, Luiz C. P. Narrativas autobiográficas: entre lembranças, experiências e artefatos. **Revista de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 02, n. 04, p. 75-87, jan-abr, 2017.

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

_____. CIAVATTA, Maria. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 45-60, 2003.

GADOTTI, Moacir. A questão da educação formal/não-formal. In *Droit à l'education: solutions à tous les problèmes ou problème sans solution?* (1-11). **Suisse Institut International des Droits de l'enfant**. Suíça: IDE. 2005.

GARCIA, Valéria A. **A educação não formal como acontecimento**. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas. 2009.

_____. Educação não-formal: um mosaico. In: PARK, Margareth B.; FERNANDES, Renata S. e CARNICEL, Amarildo. **Palavras-chave em educação não formal**. Holambra: Setembro; Campinas: Unicamp/CMUM, 2007.

_____. RODRIGUES, Juliana P.; FILHO, Ney M. Educação social na América Latina e algumas reflexões sobre o contexto brasileiro: diálogos e debates do XIX Congresso Mundial de Educadoras e Educadores Sociais. **Revista de Educación Social**, N. 25, julho. 2017.

GOHN, Maria. da G. **Educação não-formal e o educador social: atuação e desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos. **Investigar em Educação**. II série, n. 1, 2014.

_____. Educação não formal: direitos e aprendizagens dos cidadãos(ãs) em tempos do coronavírus. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 7, 2020.

GRAEBIN, Rosani; MATTE, Juliana; LARENTIS, Fabiano; MOTTA; Marta E.V.; OLEA, Pelayo M. O significado do trabalho para jovens aprendizes. **Revista Gestão Organizacional**, v. 12, n. 1, p. 17-38, jan-abr, 2019.

GROPPO, Luís Antônio. Sentidos de juventude na sociologia e nas políticas públicas do Brasil contemporâneo. **Revista de Políticas Públicas**, Universidade Federal do Maranhão. São Luís, v. 20, n. 1, p. 383-402, jan-jun, 2016.

_____. Juventudes y políticas públicas: comentarios sobre las concepciones sociológicas de juventud. **Desidades**, Rio de Janeiro, v. 14, p. 9-17, mar, 2017.

_____. Apontamentos sobre educação e sociedade capitalista em Marx, Durkheim e Weber: indícios da educação não formal e de uma concepção plural de educação. **Revista de Ciências da Educação**. 2013.

GUIMARÃES, Alessandro da S. O projeto Agente Jovem e seus impactos nos projetos de futuro de jovens de classes populares. In: SILVA, Roberto; NETO, João C.S.; GRACIANI, Maria Stela S. (Org.). **Pedagogia Social: a pesquisa em pedagogia social**, v. 10, São Paulo: Expressão & Arte, 2017.

GUIMARÃES, Nadya A. Trabalho: uma categoria-chave no imaginário juvenil? In: ABRAMO, Helena & BRANCO, Pedro Paulo (Org.) **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**, São Paulo, Instituto da Cidadania/ Fundação Perseu Abramo. 2004.

_____. Trajetórias inseguras, autonomização incerta: os jovens e o trabalho em mercados sob intensas transições ocupacionais. In: CAMARANO, Ana Amélia. **Transição para vida adulta ou a vida adulta em transição**. Rio de Janeiro: IPEA, 2006.

INTERNACIONAL LABOUR OFFICE. **Global Employment Trends for Youth 2017: paths to a better working future**. Geneva: ILO, 2017.

JÚNIOR, Ebenezer da S. M.; NOGUEIRA, Marlice de O. A humanização do ser Humano em Paulo Freire: A busca do “Ser Mais”. **Revista Unifreire**, Universitas Paulo Freire. São Paulo, ano 6, edição 6, dez, 2018.

LEON, Alessandro L. P. Juventude, juventudes: uma análise do trabalho e renda da juventude brasileira. In: ABRAMOVAY, Miriam; ANDRADE, Eliane R.; ESTEVES, Luiz C. G (Org.). **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Unesco. 2007.

MAIDA, Marco J.D. **Origens do Estatuto da Criança e do Adolescente: a influência de comunidades epistêmicas na formulação da Lei no. 8.069/90**. Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo. 2018.

MANFREDI, Silvia M. **Educação Profissional no Brasil: atores e cenários ao longo da história**. Jundiaí: Paco Editorial. 2017. E-book Kindle.

MANICA, Loni; CALIMAN, Geraldo. Cursos profissionais na perspectiva da pedagogia social. **Boletim Técnico do SENAC: a revista da educação profissional**. Rio de Janeiro, SENAC-DN, v. 36, n. 3, set-dez, 2010.

MARQUES, Valéria; SATRIANO, Cecília. Narrativa autobiográfica do próprio pesquisador como fonte e ferramenta de pesquisa. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 23, n. 51, p. 369-386, jun-set, 2017.

MATOS, Raquel Sofia S.M. Identidade e profissionalismo docente: uma revisão da abordagem narrativa. **Revista de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 01, p. 61-74, jan-abr, 2016.

MONTEIRO, Renata A. P. A importância do trabalho na transição para a vida adulta. **Desidades**. N. 4, ano 2, set, 2014.

MOREIRA, Jacqueline O.; ROSÁRIO, Ângela B.; SANTOS, Alessandro. P. Juventude e adolescência: Considerações preliminares. **Psico**, v. 42, n. 4, p. 457-464, 2011.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento** [trad. Eloá Jacobina] (24ª ed.). Editora Bertrand Brasil. 2018.

MORIN, Estelle. Os sentidos do trabalho. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 8-19, jul-set, 2001.

NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da Transdisciplinariedade**. Tradução Lucia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM, 2018.

NÓVOA, Antônio. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

_____. FINGER, Mathias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

OIT. **Tendencias mundiales del empleo juvenil 2020**. Organización Internacional del Trabajo. 2020.

OLIVEIRA, Ramon. Por uma educação profissional democrática e emancipatória. (In) OLIVEIRA, Ramon (Org.). **Jovens, ensino médio e educação profissional**. Campinas: Papyrus Editora. 2020. E-book Kindle.

_____. Empregabilidade e competência: conceitos novos sustentando velhos interesses. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, n. 5, jan-jun, 1999.

OLIVEIRA, Sidinei R; PICCININI, Valmiria C. BITENCOURT, Betina M. Juventude, Gerações e Trabalho: é possível falar em geração Y no Brasil? **Revista O&E**, Salvador, v.19, N. 62, p. 551-558, jul-set, 2012.

PATEMAN, Carole. **Participação e teoria democrática**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

PELLEGRINO, James W.; HILTON, Margaret L. **Education for life and work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century**. Washington: National Academy of Sciences. 2012.

PEREIRA, Eliane F; TOLFO, Suzana da R. Estudos sobre sentidos e significados do trabalho na psicologia: uma revisão das suas bases teórico-epistemológicas. **Revista Psicologia Argumento**, v. 34 (86), p. 302-317, out-dez, 2016.

PÉREZ, Valentin M.O. Pedagogia social y educación social. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 59, n. 59, p. 1-22, jan-mar, 2021.

PICANÇO, Felícia S. Juventude e trabalho decente no Brasil – uma proposta de mensuração. **Caderno CRH**. Salvador, v. 28, n. 75, p. 569-590, set-dez, 2015.

PINEAU, Gaston. Ancoragem de uma política de pesquisa em ciências humanas: histórias das novas profissões socioeducativas em formação. **Revista de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 05, n. 13, p. 55-70, jan-abr, 2020.

PRADO, Guilherme do V. T.; FRAUENDORF, Renata B. S.; CHAUTZ, Grace C. C. B. Inventário de Pesquisa: uma possibilidade de organização de dados da investigação. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v.3, n.8, p. 532-546, maio-agosto, 2018.

PRADO, Guilherme do V. T.; MORAIS, Jacqueline de F. S. Inventário – organizando os achados de uma pesquisa. **EntreVer**, Florianópolis, v. 01, n, 01, p. 137-154, 2011.

RIBEIRO, Severine; MACEDO, Severine. Notas sobre políticas públicas de juventude no Brasil: conquistas e desafios. **Revista de Ciências Sociais**, DS-FCS, v. 31, n. 42, p. 107-126, jan-jun, 2018.

SÁ, Juliana G. S.; LEMOS, Ana H. C. Sentido do Trabalho: Análise da Produção Científica Brasileira. **Revista do Mestrado em Administração e Desenvolvimento Empresarial**, Universidade Estágio de Sá, Rio de Janeiro, v. 21, n. 3, p. 21-39, set-dez, 2017.

SANTOS, Boaventura de S. Um Discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estudos Avançados**, v. 2, n. 2, p. 46-71, maio-ago, 1988.

SANTOS, Héllen T. S.; GARMS, Gilza M. Z. Método autobiográfico e metodologia de narrativas: contribuições, especificidades e possibilidades para pesquisa e formação pessoal/profissional de professores. In: **Congresso Nacional de Formação de Professores, 2º. Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 12, 2011, Águas de Lindóia. Anais [...]**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista. 2014.

SILVA, Enid R. A.; MACEDO, Débora M. B.; FIGUEIREDO, Marina M. A. **Diálogo Social e Trabalho Decente para a Juventude no Brasil**. Organização Internacional do Trabalho (OIT); Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Brasília: OIT, 2015.

SILVA, Jamerson A. A. As especificidades das políticas de qualificação profissional para a juventude. (In) OLIVEIRA, Ramon (Org.). **Jovens, ensino médio e educação profissional**. Campinas: Papyrus Editora. 2020. E-book Kindle.

SILVA, Karen C. J.; FLACH, Simone. Educação integral em defesa de uma concepção emancipatória. **Educativa**, Goiânia, v. 20, n. 3, p. 717-737, set-dez, 2017.

SILVA, Roberto; NETO, João C.S.; GRACIANI, Maria Stela S. A Prática da Pesquisa em Pedagogia no Brasil. In: SILVA, Roberto; NETO, João C.S.; GRACIANI, Maria Stela S. (ORG). **Pedagogia Social: a pesquisa em pedagogia social**, v. 10, São Paulo: Expressão & Arte, 2017.

SILVA, Roselani S.; SILVA, Vini R. Política Nacional de Juventude: trajetória e desafios. **Caderno CRH**, Salvador, v. 24, n. 63, p. 663-678, 2011.

SIRIANI, Félix F. **Juventude em desenvolvimento: as experiências formativas e a construção do Projeto de Vida**. Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo. 2019.

SOUSA, Sandra N.; ASSIS, Jacira H.V. P.; NOGUEIRA, Eliane G. D. Questões teórico-metodológicas da abordagem (auto)biográfica no VI CIPA. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v.3, n.8, p. 532-546, maio/ago, 2016.

SOUZA, Valeska V. S. Eu...uma pesquisadora narrativa: aprendendo a pensar e escrever narrativamente. **Revista de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 03, n. 09, p. 966-982, set/dez, 2018.

SPOSITO, Marília P.; TARÁBOLA, Felipe de S. Entre luzes e sombras: o passado imediato e o futuro possível da pesquisa em juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 71, e227146, 2017.

_____. SOUZA, Raquel; SILVA, Fernanda A. A pesquisa sobre jovens no Brasil: traçando novos desafios a partir de dados quantitativos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, e170308, 2018.

TEODORO, Luiz Cláudio A. A Onda Neoliberal no Brasil e o Desmonte das Políticas Públicas: análise das reformas trabalhistas e da previdência. **Revista Serviço Social Em Perspectiva**, Montes Claros, n. 4 (Especial), p. 792–805, março, 2020.

TOMMASI, Livia de; CORROCHANO, Maria C. Do qualificar ao empreender: políticas de trabalho para jovens no Brasil. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 34, n. 99, p. 353-71, maio-ago, 2020.

TRANCOSO, Alcimar E. R.; OLIVEIRA, Adélia A. S. Produção social, histórica e cultural do conceito de juventudes heterogêneas potencializa ações políticas. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 26, n.1, p. 137-147, 2014.

TRANCOSO, Alcimar E. R.; OLIVEIRA, Adélia A. S. Aspectos do conceito de juventude nas Ciências Humanas e Sociais: análises de teses, dissertações e artigos produzidos de 2007 a 2011. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 11, n. 2, p. 278-294, 2016.