

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O TRABALHO COM AS JUVENTUDES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

TEACHER TRAINING AND YOUTH WORK IN PROFESSIONAL EDUCATION

Lucian da Silva Barros

Mestre em Educação pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul (São Caetano do Sul/Brasil).
Professor do SENAC SP (São Paulo/Brasil).
E-mail: lucian.barros@hotmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7592-3473>

Elizabete Cristina Costa-Renders

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Campinas/Brasil).
Professora permanente no Programa de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade de São Caetano do Sul (São Caetano do Sul/Brasil).
E-mail: elizabete.renders@online.uscs.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1219-9382>

Recebido em: 15 de abril de 2022

Aprovado em: 13 de junho de 2022

Sistema de Avaliação: Double Blind Review

RPR | a. 19 | n. 2 | p. 160-185 | jul./dez. 2022

DOI: <https://doi.org/10.25112/rpr.v2.3060>

RESUMO

O presente texto, que compõe parte dos resultados de uma dissertação de mestrado em educação, tem por objetivo apresentar e discutir a experiência do Senac SP na construção e condução do Programa Senac de Aprendizagem (PSA) com foco na formação de professores para atuação neste curso. Tal programa atende ao disposto na Lei nº 10.097, de 19 de dezembro 2000, que regulamenta a contratação de jovens aprendizes no Brasil. Com base na observação do cotidiano de uma de suas unidades educacionais, o foco de discussão reside na formação de professores e na atenção dada às juventudes atendidas. Realiza-se, inicialmente, uma discussão a respeito da educação profissional no Brasil, compreendida como modalidade de ensino voltada historicamente à formação de trabalhadores. A formação de professores para atuação nesse campo é discutida sob uma perspectiva de superação da visão tecnicista e instrumental. Reconhece-se que a ação docente deve ser construída com base na flexibilidade, na sensibilidade e no respeito aos saberes dos alunos, com vistas à construção de uma didática fundamental que oriente todo o trabalho pedagógico. A experiência do Senac São Paulo, respaldada por sua proposta pedagógica no trabalho com jovens aprendizes, demonstra novas possibilidades do fazer educacional e a necessária revisão constante das práticas de ensino, dos currículos e das formas de avaliação. A fim de elucidar tais questões, apresenta-se, ao longo do texto, relatos do cotidiano educacional que enriquecem a dinamicidade e a pluralidade do trabalho docente junto às juventudes, para que possam atuar na sociedade em que vivem como agentes de mudança e transformação.

Palavras-chave: Aprendizagem profissional. Formação de professores. Juventudes. Educação profissional.

ABSTRACT

This text, which is part of the results of a master's dissertation in education, aims to present and discuss the experience of Senac SP in the construction and conduction of the Senac Learning Program (PSA), focused on training teachers to work in this course. Such program, complies with the provisions of Law No. 10,097 of December 19, 2000, which regulates the hiring of young apprentices in Brazil. Based on the observation of the daily life of one of its educational units, the focus of discussion lies on the training of teachers and the attention given to the young people served. Initially, there is a discussion about professional education in Brazil, understood as a teaching modality historically focused on the training of workers. The training of teachers to work in this field is discussed from a perspective of overcoming the technical and instrumental view. It is recognized that teaching action should be built on the basis of flexibility, sensitivity and respect for students' knowledge, with a view to building a fundamental didactic that guides all pedagogical work. Senac São Paulo's experience, supported by its pedagogical proposal, in working with young apprentices, demonstrates new possibilities of educational practice and the necessary constant review of teaching practices, of the curricula of the forms of assessment. In order to elucidate such issues, reports of educational daily life are presented throughout the text, which praise the dynamism and plurality that the teaching work with young people, so that they can act in the society in which they live as agents of change and transformation.

Keywords: Professional learning. Teacher training. Youth. Professional education.

1 INTRODUÇÃO

As transformações no mundo do trabalho e na inclusão profissional de jovens trabalhadores no Brasil não ocorreram alheias às mudanças na área da educação. Pelo contrário, trabalho e educação demonstram íntimas relações no percurso histórico brasileiro. São, ao mesmo tempo, fatores de transformação e de controle social. Neste sentido, preparar as juventudes para este mundo em constante mudança, assim como formar professores qualificados e reflexivos para uma ação cada vez mais contextualizada e inovadora parece ser um constante desafio.

O presente texto, que compõe parte dos resultados de uma dissertação de mestrado em educação, tem por objetivo apresentar e discutir a experiência do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial de São Paulo (Senac SP) na construção e condução do Programa Senac de Aprendizagem (PSA), com foco na formação de professores para atuação nesse curso. Tal programa educacional atende ao disposto na Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000 (BRASIL, 2000), conhecida como a Lei da Aprendizagem Profissional, que atualiza a contratação de jovens aprendizes no Brasil nas mais diversas empresas. Com base na observação do cotidiano de uma de suas unidades educacionais, o foco de discussão reside na formação de professores e na atenção dada às juventudes atendidas.

A inserção laboral de jovens no Brasil tem atendido a diferentes interesses econômicos e políticos, conforme o momento histórico vigente. Nas últimas décadas, com a consolidação da Constituição Federal (BRASIL, 1988), do ECA (BRASIL, 1990) e outras políticas de governo, assim como a eminência de movimentos sociais das juventudes, nota-se a possibilidade de construção de novos significados para essa prática social que, além de garantir o acesso dos jovens às vagas de emprego, precisa também assegurar seu desenvolvimento de maneira plena e saudável, por meio da qualificação profissional e formas de trabalho mais justas.

Perante este cenário, interessa olhar para a prática educacional realizada com os jovens nos cursos de qualificação profissional, respaldada pela Lei da Aprendizagem Profissional, com especial atenção ao trabalho desenvolvido pelos professores que atuam nesses programas cotidianamente. Observa-se que esses docentes apresentam formações profissionais diversas (administração, pedagogia, psicologia, comunicação, entre outras) e atuam conforme as demandas e programas criados pelas instituições, com as mais variadas metodologias e estratégias de ensino.

Sendo assim, como já mencionado, o objetivo deste texto é apresentar a experiência de trabalho de uma instituição que atua no campo da formação profissional das juventudes, o Senac SP, compreendendo os processos históricos de sua constituição, sua proposta pedagógica, o currículo construído para tal curso e as práticas educacionais realizadas por seus professores.

2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

A educação brasileira e, por conseguinte, a educação profissional desenvolveram-se a partir de constantes discussões e embates, gerados principalmente no meio social e acadêmico, sendo influenciadas por mudanças econômicas e políticas. Segundo Santos (2010, p. 35), “a história da educação brasileira é necessariamente uma história de hegemonias, de luta entre classes dominantes e dominadas e, conseqüentemente, dos interesses de cada um”. Tais interesses aparecem impressos em propostas de governo, em documentos nacionais e internacionais voltados à construção de modelos de educação e escola.

As reflexões a respeito da educação nos conduzem aos caminhos da educação profissional, apontada por Cordão (2002) como um nível educacional com características muito próprias. O autor destaca que, “tanto a Constituição Federal quanto a atual LDB situam a educação profissional na confluência de dois direitos fundamentais do cidadão: o direito à Educação e o direito ao Trabalho ou seja, o direito à Profissionalização” (p. 13).

A educação profissional é, conforme apresentada por Moraes (2012, p. 29), “a busca de integração entre escola e trabalho, com vistas a resultados de aprendizagem com alguma equivalência em resultados econômicos”. Chama a atenção neste trecho a busca de equivalência da prática da educação profissional com a questão econômica, demonstrando suas intrínsecas relações.

Ainda segundo Moraes (2012), a utilização da expressão *educação profissional* é algo recente na educação e foi oficialmente introduzida pela LDB de 1996. Porém, apesar da recente introdução, é temática antiga nas discussões acadêmicas e nas ações governamentais.

Moraes (2012) destaca que o ensino profissional, durante muito tempo, foi considerado, de um ponto de vista preconceituoso, como uma educação dita de segunda categoria. De modo que é comum, principalmente em países ocidentais, a ideia de que a preparação para o trabalho (ou formação de mão de obra) seja uma prática destinada aos mais pobres, enquanto aos mais ricos coube a formação de níveis mais elevados de ensino, como a educação superior. Assim, o autor defende que

[...] a expressão ‘educação profissional’, ou ‘formação profissional’, está mais ligada aos propósitos e valores do mercado, ao domínio dos métodos e técnicas de produção, bem como aos critérios de produtividade, que pressupõem eficácia e eficiência dos processos produtivos, aos quais o trabalhador deve submeter-se com certo número de qualificações e com a aquisição de competências para o trabalho (MORAES, 2014, p. 30).

Gomes e Marins (2004, p. 31) chamam a atenção para “a herança colonial escravista que influenciou as relações sociais e a visão da sociedade sobre a educação e a formação profissional”. Ressaltam que

na história brasileira há uma divisão entre o trabalho dos que pensam e o dos que fazem. A educação profissional, servindo aos ideais de uma sociedade capitalista, a qual separa em classes sociais os indivíduos, serve aos fins de manutenção do *status quo*, possibilitando a manutenção da dicotomia entre o saber e o executar, entre a teoria do ensino secundário, normal e universitário e a prática das tarefas manuais do ensino profissional.

A LDB, em seu texto de 1996, posteriormente alterada pelo texto da Lei nº 11.741/08 (BRASIL, 2008), dedica o capítulo III à educação profissional e tecnológica, destacando seu papel no alcance dos objetivos da educação em geral, conforme descrito no art. 39: “A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (BRASIL, 1996).

Santos (2010) aponta que, no campo da educação profissional, a LDB/96 (BRASIL, 1996) propõe a emergência de um novo paradigma, pois a educação voltada à profissionalização deve conduzir o aluno ao seu reconhecimento como cidadão e ao pleno desenvolvimento de suas capacidades técnicas, cognitivas, afetivas, entre outras. Cordão (2002) destaca que, perante este novo paradigma, “não basta mais aprender a fazer. É preciso saber que existem outras maneiras para aquele fazer e saber por que se escolheu fazer desta ou daquela maneira” (p. 10). A educação profissional, diante das mudanças no mundo do trabalho, deve possibilitar ao aluno a condição de realizar escolhas próprias e refletir sobre elas.

Uma vez que se propõe a romper com os vieses assistencialista e economicista, até então associados ao ensino profissionalizante, a nova proposição da educação profissional no país emerge como mais uma possibilidade de formação e inserção na vida profissional, aliada a toda a estrutura educacional capaz de tornar os indivíduos mais críticos e autônomos.

A nova educação profissional requer, para além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico que informa a prática profissional e a valorização da cultura do trabalho, pela mobilização dos valores necessários à tomada de decisões (CORDÃO, 2002, p. 10).

De acordo com a LDB/96 (BRASIL, 1996), os cursos que comporão a educação profissional poderão ser construídos em diferentes itinerários formativos e organizados por eixos tecnológicos, sendo possível abranger pelo menos três tipos distintos de modalidades de cursos: de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; de educação profissional técnica de nível médio; e educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

Podemos analisar que a educação profissional figura como nível de ensino entre a educação básica e o ensino superior. A educação básica passa a ser estruturada, conforme a LDB/96, pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, sendo obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos. Figuram ainda como partes da educação básica: a educação profissional técnica de nível médio, incluída pela lei de 2008, enquanto preparação geral para o trabalho e, facultativamente, podendo ser oferecida nas escolas regulares ou em parcerias com instituições especializadas e a educação de jovens e adultos (EJA).

Cordão (2002) descreve os passos para a organização dos currículos na educação profissional da seguinte forma: 1) definição do projeto político-pedagógico da escola; 2) definição dos perfis profissionais de conclusão pretendidos para cada curso; 3) definição das competências profissionais que deverão ser desenvolvidas; 4) identificação dos conhecimentos, habilidades e valores a serem trabalhados de modo pedagógico; e 5) com a definição destes elementos, elaborar um plano de curso (CORDÃO, 2002, p. 17-18).

As diversas mudanças políticas e sociais do Brasil, aliadas aos diversos interesses que giraram em torno da formação de trabalhadores, possibilitam refletir que a educação profissional nunca esteve isenta de uma intencionalidade muito específica: o crescimento econômico do país. A formação de mão de obra para a indústria, comércio ou serviços, nos meios urbanos ou rurais, aparece como uma preocupação constante. Pois, apesar dos intensos avanços tecnológicos encontrados nos meios de produção atuais, o fator humano ainda figura como imprescindível.

As transformações na educação brasileira trazem importantes mudanças ao campo da educação profissional. Avança uma proposição voltada ao fazer técnico, para uma concepção de sujeito crítico capaz de intervir em seu meio social e no mundo do trabalho.

Neste sentido, como apontam Gomes e Marins (2004), a prática do profissional de educação implica em participar da emancipação das pessoas, tornando-as, neste processo, mais livres e menos subordinadas ao poder econômico e político, passando a ter voz de decisão sobre suas próprias vidas. Vê-se, então, um desafio lançado à formação de professores, que requer para além de uma formação técnica, representada no saber sobre o conteúdo e o uso de estratégias de ensino, também uma formação ética, estética e política. Freire (2002 p. 16) destaca que "a necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita a distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética".

3 DISCUTINDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Segundo Feldman (2009), a formação de professores tem sido afetada diretamente pelas mudanças no mundo do trabalho e nos modelos de produção, diretamente ligados aos avanços tecnológicos. Para

esta autora, o professor vem, neste contexto, sendo solicitado a assumir cada vez mais um novo perfil em sua ação cotidiana, que deve atender às demandas e desafios da sociedade contemporânea, de instabilidade, insegurança e provisoriedade do conhecimento, no qual as ditas verdades científicas são questionadas a todo momento.

O trabalho docente mostra-se um espaço privilegiado para a compreensão das transformações atuais do mundo do trabalho, por se constituir em uma profissão de interações humanas que objetiva mudar ou melhorar a situação humana das pessoas, qual seja, um trabalho interativo e reflexivo com as pessoas, sobre as pessoas e para as pessoas (FELDMAN, 2009, p. 76).

De acordo com Feldman, passa-se de um paradigma racionalista-instrumentalista – com predomínio da técnica e de estratégias de ensino fechadas, centradas no saber do professor e como este transmite os conteúdos aos alunos – para um paradigma comunicativo-dialógico. Neste novo paradigma, de cunho mais prático e reflexivo, “o ensino se faz pela construção e reconstrução da identidade pessoal e profissional dos sujeitos que interagem em determinados ambientes de aprendizagem” (FELDMAN, 2009, p. 74-75).

As discussões atuais, no contexto das mudanças sociais, implicam pensar a ação docente para além do seu caráter instrumental. Recorremos ao pensamento de Candau (2000; 2013) para discutir tal ação do ponto de vista da didática e das práticas de ensino. Para a autora (2000), toda didática é impregnada de uma concepção do processo de ensino e aprendizagem por uma visão de mundo e sociedade, construídas pelo professor em sua trajetória de formação.

Enquanto fundamentada somente na técnica – o como fazer –, a didática representa os instrumentos e estratégias que serão utilizados pelo professor em sala de aula para atingir de modo homogêneo todos os alunos. O professor escolhe as técnicas que, em sua visão, melhor servirão aos objetivos de aprendizagem e as aplica em sala, propondo métodos para avaliá-las. Na grande maioria das vezes, trata-se de aulas expositivas, cópias de textos, resolução de problemas abstratos e teóricos, aplicação de provas, testes e exercícios de fixação.

Nesta concepção de didática, também se encontra presente o modo de conduzir a aula, de como deve ser a organização física da sala, da sequência de atividades, qual a postura do professor frente aos alunos e destes perante o professor e a escola. A ideia da neutralidade do professor também está presente, o qual deverá aplicar tais instrumentos já testados e legitimados, sem interferências pessoais, de opinião, ou mesmo sem uma análise crítica.

Para Candau, a concepção instrumental da didática entende o processo educativo como algo abstrato e não contextualizado.

A Didática, numa perspectiva instrumental, é concebida como um conjunto de conhecimentos técnicos sobre o 'como fazer' pedagógico, conhecimentos estes apresentados de forma universal e, conseqüentemente, desvinculados dos problemas relativos ao sentido e aos fins da educação, dos conteúdos específicos, assim como do contexto sociocultural concreto em que foram gerados (CANDAU, 2013, p. 13-14).

Todavia, o processo de ensino e aprendizagem apresenta uma multidimensionalidade, que articula de modo consistente as dimensões humana, técnica e político-social. Trata-se de compreender que não há um princípio geral capaz de orientar a prática docente, em termos de técnicas e métodos de ensino prescritivos para todos os contextos e alunos.

A prática do professor em sala de aula deve ser, segundo Candau, orientada por uma didática fundamental, que articula os componentes técnicos, humanos e políticos. "Procura partir da análise da prática pedagógica concreta e de seus determinantes", conduzir o fazer docente, sem engessá-lo ou aceitá-lo como algo pronto e imutável (CANDAU, 2000, p. 23).

Esta discussão possibilita compreender que toda ação docente parte de uma problemática educacional concreta, pensada sempre sob a ótica de um projeto ético e político-social que a oriente.

Mas a crítica à visão exclusivamente instrumental da Didática não pode se reduzir à sua negação. Competência técnica e competência política não são aspectos contrapostos. A prática pedagógica exatamente por ser política, exige a competência técnica. As dimensões política, técnica e humana da prática pedagógica se exigem reciprocamente. Mas esta mútua implicação não se dá automática e espontaneamente. É necessário que seja conscientemente trabalhada. Daí a necessidade de uma didática fundamental (CANDAU, 2000, p. 23).

Nesta perspectiva, as diferentes metodologias de ensino podem ser analisadas, deixando claro seus pressupostos e os contextos em que foram cunhadas, entendendo que toda prática revela uma visão de ser humano, de sociedade, de conhecimento e de educação. Questiona-se, neste momento, sobre quais visões os professores que atuam junto às juventudes trabalhadoras têm baseado a sua prática cotidiana.

A reflexão didática, segundo Candau (2000), que aprimora a relação teoria-prática, tem compromisso com a transformação social, buscando práticas pedagógicas que tornem o ensino eficiente para todos, segundo suas necessidades. Torna ainda a prática docente não individualista, pois promove a integração no ambiente escolar e a discussão constante acerca do currículo. Pois, uma vez que não há receitas, o professor deve construir sua prática ensaiando, analisando e experimentando.

A prática docente deve vislumbrar a construção de mudanças, entendidas como o aprimoramento da condição humana, que, segundo Feldman (2009), prezem pela liberdade de ser e se expressar dos alunos, pela melhoria da comunicação e do diálogo, da convivência entre as pessoas e as possibilidades de desenho de um mundo melhor. Sem perder de vista a importância do aprendizado pelos estudantes dos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade, para que possam agir como cidadãos, e de seu papel na produção de novos conhecimentos.

A própria prática pedagógica deve tornar-se fonte de estudos e construção do conhecimento acerca da escola e da educação. Conforme aponta Feldman (2009, p. 74), "o problema da articulação entre o pensar e o agir, entre a teoria e a prática, configura-se como um dos grandes desafios para a questão da formação de professores". Rompendo-se com o modelo instrumentalista de ensino, tal articulação deve proporcionar novas possibilidades de comunicação e diálogo, que propiciem diferentes formas de aprendizagens para alunos e professores.

Questões de natureza ética, política, afetiva, cultural, social e ideológica surgem no trabalho cotidiano do professor. Em colaboração com alunos e outros agentes, os professores, segundo aponta Feldman (2009, p. 78), "podem criar possibilidades de recriar os conhecimentos necessários a uma prática inclusiva, considerando as diversidades e multiculturalidade presentes".

A multidimensionalidade e complexidade da ação pedagógica, por tratar-se de uma ação humana feita para e com humanos, exige o respeito à multiplicidade e à reflexão sobre crenças e valores. Seja de diferentes culturas, valores, gêneros, religiões, etnias, classes sociais, entre tantas outras, o processo de ensinar e aprender está permeado por sentidos e significados construídos na sociedade e trazidos para a escola. Todavia, tal exigência não se encontra somente vinculada ao fazer docente, deve estar presente também nas políticas de ensino, nas diretrizes dos sistemas educacionais, nas práticas de gestão cotidianas e nos currículos.

Discutir a ação dos professores da contemporaneidade é refletir sobre suas intenções, crenças e valores e, também, sobre as condições concretas de realização de seu trabalho, que influenciam fortemente as suas práticas cotidianas na escola (FELDMAN, 2009, p. 78).

A ação docente na educação profissional deve configurar-se por meio da mediação constante, que possa levar os alunos ao desenvolvimento das competências necessárias à sua atuação profissional. A reflexão sobre seu papel, sobre o profissional que se está formando, para qual mundo e sociedade, complementam sua atuação. Neste contexto, "a construção de cada aula é como a construção de uma

história, de uma narrativa viva, envolvente e significativa para o bem comum” (GOMES; MARINS, 2004, p. 107).

4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DE CASO: A EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA SENAC DE APRENDIZAGEM (SP)

Contextualizar a prática docente aqui investigada parece de extrema importância para o alcance dos objetivos traçados. A prática educativa, realizada cotidianamente pelos docentes, revela-se como a consequência da convergência constante de diferentes forças: seja o avanço das leis, das diretrizes educacionais, as mudanças no mundo do trabalho, as novas exigências profissionais ou mesmo a emergência da necessidade de uma sociedade mais inclusiva.

Acredita-se que nenhuma prática educativa é igual a outra, da mesma forma que não é destituída de sentido e intencionalidade. Assim, ao discorrer a seguir acerca de um campo de experiência, construído por uma prática educacional em um tempo e espaço específicos, não se pretende trazer verdades absolutas, mas propor reflexões a respeito da ação docente junto às juventudes trabalhadoras.

Para tanto, apresenta-se inicialmente a instituição pesquisada e as características essenciais de seu programa de aprendizagem. A fim de exemplificar um pouco mais tal proposta de trabalho, são apresentados três relatos do cotidiano, construídos por meio de observações de uma unidade escolar do Senac SP, que exprimem um pouco desta realidade educacional. Tal unidade foi utilizada como *locus* de pesquisa para o autor deste artigo em sua pesquisa de mestrado, o qual atua como docente do Programa Senac de Aprendizagem desde 2013¹.

Diversos autores já citados (CORDÃO, 2002; GOMES; MARINS, 2004; SANTOS, 2010; MORAES, 2012), ao caracterizarem a educação profissional no Brasil, destacam os aspectos políticos e sociais relacionados à criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac). Em conjunto com outras instituições (Senai, Senar, Senat e SESCOOP), o Senac integra os Serviços Nacionais de Aprendizagem, conhecido como sistema “S”. Apesar de sua criação e objetivos comuns, tais instituições operam no território nacional de modo independente, com focos e modos de atuação diferentes.

A criação do Senac em nível nacional deu-se por meio da Lei nº 8.621/46 (BRASIL, 1946a), que dispunha a respeito da formação profissional dos comerciários, e a Lei nº 8.622/46 (BRASIL, 1946b), que

¹ A realização da pesquisa foi autorizada pela instituição, que assinou termo de anuência. A unidade escolar investigada não foi mencionada no trabalho, a fim de garantir a ética do processo de pesquisa. Os relatos apresentados no texto foram escritos pelo autor por meio de observações e anotados em um diário de pesquisa.

estabeleceu os deveres de empregadores e jovens relativos à aprendizagem². As referidas leis atribuíram à Confederação Nacional do Comércio a possibilidade de organizar e administrar escolas de aprendizagem comercial em todo o país. Tais escolas deveriam ser custeadas por meio da contribuição compulsória de 1% sobre a folha de pagamento dos estabelecimentos comerciais.

O SENAC deverá também colaborar na obra de difusão e aperfeiçoamento do ensino comercial de formação e do ensino imediato que com ele se relacionar diretamente, para o que promoverá os acordos necessários, especialmente com estabelecimentos de ensino comercial reconhecidos pelo Governo Federal, exigindo sempre, em troca do auxílio financeiro que der, melhoria do aparelhamento escolar e determinado número de matrículas gratuitas para comerciários, seus filhos, ou estudantes a que provadamente faltarem os recursos necessários (BRASIL, 1946a, art. 3º).

O Senac São Paulo integra o Diretório Nacional (DN) em conjunto com outros estados, porém mantém uma administração e conselhos próprios em nível regional (DR). Foi criado com o objetivo de oferecer formação técnica e profissional aos comerciários do estado de São Paulo. Segundo a Proposta Pedagógica da instituição (2005), os primeiros cursos oferecidos foram os de Praticante de Comércio e Praticante de Escritório, voltados a jovens de 14 a 18 anos. A partir desta informação, é possível destacar que o atendimento às juventudes em programas voltados à inserção no mundo do trabalho está presente na instituição desde a sua criação, sendo um fator que motivou e acompanhou toda a sua trajetória.

Ao analisar a Proposta Pedagógica do Senac São Paulo (2005), observa-se que, ao longo de mais de 70 anos, a instituição ampliou sua atuação, oferecendo cursos em todas as modalidades da educação profissional e no ensino superior, nas mais diferentes áreas. Encontra-se presente em diversas cidades do estado, contando com 48 unidades e 3 *campi* universitários, distribuídas entre a capital, litoral e interior.

Este documento apresenta a visão de mundo e de educação que devem estar presentes na instituição. Conta sua história, demarcando seu campo de atuação e sua estrutura organizacional. Oferece, ainda, diretrizes para as construções de currículos e cursos, com orientações para a prática pedagógica, que deve ser inovadora e garantir a autonomia dos alunos. Chama a atenção neste documento a proposição da educação profissional a ser oferecida pelo Senac São Paulo, a qual

² Em 1945, realizou-se, na cidade de Teresópolis (RJ), a 1ª Conferência das Classes Trabalhadoras (CONCLAP), que reuniu lideranças empresariais do comércio, indústria e agricultura. Desta conferência, originou-se a Carta da Paz Social, documento que deu origem, no Brasil, ao conceito de serviço social custeado pelo empresariado. Tal documento foi submetido ao Governo Federal, resultando, no ano seguinte, na aprovação das leis que autorizaram a criação do Senac.

[...] deve promover as pessoas, organizações e comunidades, buscando fortalecê-las por meio de um processo que visa à inserção social e à ação participativa. Deve estar voltada para desenvolver as competências para o trabalho e para a melhoria da qualidade de vida (SENAC SP, 2005, p. 5).

O aluno é considerado como um ser ativo em seu processo de aprendizagem e deve ter suas diferenças respeitadas. Tomando o ato de educar como “uma ação intencional e política” (SENAC SP, 2005, p. 5), o Senac São Paulo indica que uma educação participativa e de qualidade será capaz de oferecer ferramentas com as quais as pessoas poderão:

- ampliar a visão crítica de mundo;
- participar da vida pública;
- defender seus direitos e ampliá-los;
- inserir-se e permanecer no mundo do trabalho, com desempenho de qualidade e com empreendedorismo;
- assumir responsabilidade social, com desempenho ético, de preservação do meio ambiente e de atenção à saúde individual e coletiva (SENAC SP, 2005, p. 5).

A visão de educação expressa pelo Senac São Paulo, ao tratar da ampliação da visão crítica de mundo e da participação ativa do aluno na vida pública e defesa dos seus direitos, por exemplo, encontra-se claramente fundamentada em referenciais como Paulo Freire, conforme aponta Sciotti (2010). A autora chama a atenção para o fato de que a construção de uma educação inovadora não será feita apenas em documentos, mas, sim, no cotidiano escolar, por meio de debates e reflexões.

[...] evidencia-se a preocupação institucional com as questões que envolvem o tempo presente e a construção de um futuro voltado a uma sociedade mais justa e humana. Entretanto, os documentos escritos, simplesmente, não garantem a efetivação das propostas e orientações. No cotidiano, é necessário que sejam criadas ocasiões para a reflexão da prática, utilizando-se das teorias de suporte (SCIOTTI, 2010, p. 50).

Nesse cenário, apresenta-se o Programa Senac de Aprendizagem Profissional Comercial (PSA), atual proposta da instituição para a formação de jovens para o mundo do trabalho, o qual atende ao disposto na Lei nº 10.097/2000 (BRASIL, 2000), assim como outras normativas legais para a construção dos cursos de aprendizagem (BRASIL, 2012; 2018). Segundo o plano de curso (SENAC SP, 2019), o Programa Senac de Aprendizagem visa ao desenvolvimento profissional e pessoal de adolescentes e jovens, encaminhados pelas empresas de comércio de bens, serviços e turismo, em cumprimento às determinações da CLT (BRASIL, 1943) e da LDB/96 (BRASIL, 1996).

Ao descrever o perfil de conclusão esperado ao final do curso, observa-se uma preocupação com as diversas dimensões da vida do jovem aprendiz (pessoal, profissional e social), de modo que poderá ser capaz de articular os diversos conhecimentos e, assim, exercer quaisquer atividades de forma autônoma e crítica, agindo eticamente e reconhecendo-se como sujeito livre e de direitos. Pois “o Programa Senac de Aprendizagem propicia aos aprendizes competências voltadas à profissionalização e à cidadania, a partir da compreensão das características do mundo do trabalho e de seus fundamentos técnico-científicos” (SENAC SP, 2019, p. 5).

As diretrizes referendadas na Lei da Aprendizagem Profissional compreendem o jovem como um ser em desenvolvimento, preconizando que, além de exercer atividade profissional no contexto de uma empresa formal, deve realizar curso de formação oferecido por uma instituição educacional. Esta formação técnico-profissional, segundo a lei mencionada, refere-se às “atividades teóricas e práticas, metodicamente organizadas em tarefas de complexidade progressiva desenvolvidas no ambiente de trabalho” (BRASIL, 2000, art. 428).

Dessa maneira, os Serviços Nacionais de Aprendizagem³ são, segundo a legislação, as instituições qualificadas para o oferecimento dos programas e devem ter a primazia na escolha e matrícula por parte das empresas. Os cursos de formação oferecidos aos jovens nestas instituições deverão contemplar seu desenvolvimento de maneira integral, possibilitando ao jovem condições de aprender e refletir sobre sua prática profissional na empresa e sua inserção profissional no contexto de uma sociedade mais ampla.

Assim, o trabalho do jovem na empresa deverá ser concomitante com sua formação educacional na instituição de ensino. Ou seja, parte de sua carga horária semanal deverá ser destinada à formação profissional, organizada por meio de um currículo que contemple as diversas instâncias da vida dos jovens. Nesta perspectiva, as diretrizes curriculares traçadas por cada instituição de ensino na elaboração de seus programas de aprendizagem profissional visam ao desenvolvimento do jovem enquanto trabalhador e cidadão, primando por seus aspectos sociais e profissionais, com especial atenção às juventudes que se apresentam em situações de vulnerabilidades e aos jovens com deficiência.

O Programa Senac de Aprendizagem (PSA) é ofertado na modalidade de qualificação profissional, contando com uma carga horária de 480 horas, divididas em 17 meses. Destinadas a jovens de 14 a 24 anos, as aulas ocorrem duas vezes por semana, 4 horas por dia, preferencialmente em dias opostos à atuação dos jovens nas empresas. Busca-se evitar, assim, a tripla jornada diária: Senac/trabalho/escola

³ Dentre tais instituições podemos destacar o Senai, Senac, Senar, Senat e Sescop, relativos, respectivamente, aos setores da indústria, comércio, agrícola e rural, transporte e cooperativismo.

regular. Em geral, os jovens realizam 18 horas semanais de trabalho na empresa, divididas conforme a descrição constante no contrato de trabalho, sendo proibido horas extras e compensações.

A matrícula dos jovens no programa ocorre de maneira gratuita, mediante sua contratação e encaminhamento por uma empresa parceira. Devendo constar no ato da matrícula seu contrato de trabalho e o plano de atividades, descrevendo as funções que irá desempenhar na empresa. A prática profissional do jovem na empresa será acompanhada pelo Senac, por meio de sua equipe técnica e de docentes, conforme determina o marco legal da área. As empresas em que os jovens atuam são pertencentes às áreas de comércio e serviços, sendo estes varejistas, supermercados, instituições de ensino, laboratórios, *call centers*, consultorias, entre outras.

O Programa Senac de Aprendizagem faz parte do Programa Senac de Gratuidade (PSG), uma ação primordial em todo o país. O PSG, criado em 2008, ampliou a oferta de bolsas de estudos em toda a rede, reforçando a atuação da instituição no campo da educação para o trabalho como instrumento de cidadania e justiça social (SENAC RJ, 2017).

Com relação à operacionalização do PSA, o programa é ofertado nas unidades escolares nos períodos matutino e vespertino, e a divisão das turmas dá-se conforme as demandas das empresas, disponibilidade de professores e salas. Como já relatado, os jovens frequentam o curso duas vezes por semana, sendo às terças e quintas, ou quartas e sextas-feiras, manhã ou tarde, com 8 horas de atividades semanais na instituição. A duração total do programa é de 1 ano e 5 meses, totalizando 480 horas de atividades teóricas.

O jovem é encaminhado para matrícula no curso após sua contratação pela empresa e deve manter-se frequente nos dois, durante todo o contrato. Desde janeiro de 2019, depois de mudanças na regulamentação do programa, 10% de sua carga horária, ou seja, 48 horas, passaram a ser oferecidas, sequencialmente, no início do curso, em 12 dias consecutivos, no Senac. Somente após este período, os jovens começam a parte prática na empresa.

Após diversas reformulações, que tiveram como base pensar a formação profissional para os jovens condizente com a proposta pedagógica da instituição, as tendências do mundo do trabalho e ainda a reflexão sobre a condição social das juventudes, o PSA apresenta atualmente a seguinte estrutura de Unidades Curriculares (UCs): Desenvolvimento pessoal (112h); Mundo do trabalho (192h); Participação social (140h); Prática Profissional (1.180h) e Projeto Aprendizagem (36h).

Tais unidades curriculares devem ser desenvolvidas ao longo do curso de maneira articulada, de forma que possibilitem uma abordagem integrada dos conhecimentos, abrangendo o pessoal, o profissional e o

social, aspectos que, como já apontados, compõem o perfil de conclusão do jovem trabalhador no início de sua trajetória profissional e são essenciais para seu desenvolvimento (SENAC SP, 2019).

O plano de curso do programa é composto por situações de aprendizagem em formato de fichas que são compostas pelos objetivos da aprendizagem proposta (intenção), o tema a ser abordado, os conhecimentos, as competências e os indicadores de avaliação. Há sempre uma provocação em formato de frase, música, charge, entre outros, que funciona como disparador para a situação de aprendizagem. Cabe aos docentes, nesse contexto, elencarem as estratégias de ensino que consideram ser mais adequadas para atender aos objetivos de aprendizagem, respondendo assim a provocação.

Figura 1: Exemplo de provocação.



Fonte: Senac SP, 2019.

O plano de curso é o documento que orienta a ação de todos os docentes no programa, mas expressa claramente sua intenção de apenas orientar a prática pedagógica, sem traçar atividades específicas para o desenvolvimento das competências. Há possibilidades de abordagem, indicações de vídeos, *sites* ou jogos sobre o assunto, porém, como já mencionado, cabe ao professor, com base em seus saberes e no contato com os alunos, elaborar seu plano de aula, determinando as melhores estratégias a serem realizadas, podendo seguir as indicações do plano de curso ou propor outras formas de construir as situações de aprendizagem para cada turma.

Neste momento, vê-se as práticas cotidianas dos professores caminharem para a construção de uma didática fundamental (CANDAU, 2000, 2013), na qual as estratégias não se sobressaem às intenções de aprendizagem, sendo pensadas e construídas a partir dos objetivos traçados para cada grupo de alunos. Assim, nenhuma aula torna-se igual a outra e cada turma entra em contato com os diferentes conteúdos de maneira muito particular.

Como exemplo, para trabalhar o tema “Diversidades e Direitos Humanos”, o docente pode iniciar a aula com a provocação acima e, na sequência, propor um debate, elencando os conhecimentos descritos no plano. Pode, também, agendar uma visita ao Museu da Diversidade Sexual, localizado na estação República do Metrô, ou ainda ao Memorial da Inclusão, localizado no Memorial da América Latina, ambos

em São Paulo/SP. Outra possibilidade é assistir a um filme que trate do Holocausto, durante a Segunda Guerra Mundial, ou, ainda, sobre o *Apartheid* na África do Sul e realizar uma dinâmica e discussão com a turma. Esse é um processo que requer do professor uma atualização constante de seu repertório cultural e informacional, estando conectado com os avanços das ciências, das artes e do universo de seus alunos.

O relato 1, apresentado abaixo, busca exemplificar uma dessas situações de aprendizagem. Nele é possível observar uma atividade externa, realizada por um docente com uma turma de alunos, no Museu de Arte de São Paulo (MASP).

Lembro como se fosse hoje a primeira vez que entrei no MASP. Era uma tarde de terça-feira, estava trabalhando há pouco tempo em São Paulo. Aproveitei que era de graça. Passei algumas horas ali. Admirava os quadros, esculturas e não queria perder nenhum detalhe. Como assim? Picasso, Portinari, Di Cavalcanti, tudo que só tinha visto pelos livros de artes! Me emocionei ao ver um Van Gogh, tão pequeno, mesmo assim tão imponente. Desde aquele dia, voltei várias vezes. Em sua maioria, acompanhado de alunos. Muitos, mesmo morando em São Paulo, nunca foram a um museu. Vez dessas, estava lá a exposição Histórias Afroatlânticas. Pedi para os alunos registrarem em fotos as obras que mais chamaram sua atenção. Um menino negro, feito de bronze, que jogava em sua cabeça um balde de tinta branca. Como não parar e olhar? Eu nem precisei pedir, foi instantâneo. Era uma obra tão instigante que logo já estavam em volta, olhando por todos os ângulos. Queriam saber quem era, quem fez, porque se sujava com a tinta branca. Professor, professor, você viu? Ainda durante o caminhar pela exposição, fui conversando com alguns. Eu também não sabia de quem era. Tanta admiração me fez lembrar do Van Gogh que vi ali uns anos antes. De volta à sala de aula, foi inevitável não falar da exposição e daquela obra. Falamos sobre racismo, preconceito e de como a sociedade julga e exclui as pessoas. O ato do menino parecia uma forma de escapar disso tudo. Passei muitos dias com isso na cabeça. Não via a hora de ir aos outros lugares. Acho que após momentos como esses, fica sempre a pergunta: O que ir a um museu e discutir sobre racismo tem a ver com formação profissional? (Relato 1).

A ideia de visita ao museu, inicialmente pensada para apreciação de seu acervo e exposição existente, revelou-se como uma rica oportunidade para discussão sobre "Diversidades e Direitos Humanos", abordando temas como racismo, preconceitos, diferenças entre as pessoas, desigualdade social, entre outros. Nesse contexto, pode-se ver a ação dos alunos na construção de seu conhecimento, explorando e descobrindo as diversas nuances da exposição e do museu. A autonomia docente para planejar e executar a ação pedagógica com os alunos fica também evidente. Mesmo com seu planejamento e pesquisa prévios, a ação dos estudantes despertou no professor diferentes sentimentos, que o fizeram ressignificar sua prática pedagógica, demonstrando sua necessária flexibilidade, sensibilidade e solidariedade.

Por ter como premissa o respeito aos saberes e às competências dos docentes atuantes no processo educacional, o Plano de Orientação para a Prática Pedagógica da Aprendizagem não determina atividades ou fazeres estáticos, partindo da convicção de que é fundamental que cada docente atue de acordo com sua experiência e seus conhecimentos, considerando a singularidade de cada grupo de alunos e a necessidade de uma mediação pedagógica que responda a essas particularidades. Ao planejar as aulas, é essencial que o docente desfrute da mesma autonomia e flexibilidade que esperamos dos alunos no seu desenvolvimento (SENAC, 2019, p. 6).

Todavia este é um campo de constantes embates e reivindicações, tanto de alunos como de professores. Ter autonomia não significa fazer o que se quer, mas poder decidir dentre alternativas e criar outras possibilidades ainda não pensadas para a prática educativa. Assim como mudam as relações de trabalho, mudam também as práticas de ensino, a relação professor-aluno, as noções de juventude. O relato 2, transcrito abaixo, busca explorar a dinamicidade existente na unidade escolar estudada com relação ao PSA, trazendo exemplos da organização do curso nas diversas turmas e da maneira com que os docentes vão conduzindo o programa. Além de trazer elementos da própria relação da unidade e do entorno com os jovens, aborda a multiplicidade de temas do dia a dia do trabalho docente.

São 08 da manhã e os alunos vão chegando aos poucos. A maioria vem dos extremos da cidade. As turmas estão espalhadas pelos vários andares da escola. Alguns vão de elevador e outros preferem subir de escada mesmo. Nas salas, os professores vão esperando os alunos chegarem. Mas, como é comum em São Paulo, sempre há algum problema com o metrô. Enquanto esperam os demais, os alunos conversam, mexem no celular ou, ainda, aproveitam para dormir mais um pouco. Perguntam por que o Wi-fi não está conectando e comentam sobre o trabalho. Um aluno relata ao professor que sua empresa não depositou seu vale transporte. Na sequência, uma outra aluna diz que sua mãe a expulsou de casa e que está dormindo na casa de uma amiga. Passam-se alguns minutos e a maioria já está nas salas. Alguns professores costumam deixar a porta aberta, então é comum ouvi-los quando se passa no corredor. Em uma das salas, a aula de hoje será sobre currículo. Na outra, bem ao lado, haverá um debate sobre direitos humanos. Uma professora foi à biblioteca com a turma para que possam usar as salas de estudos e discutir sobre seus projetos integradores. Enquanto isso, uma outra professora pegou emprestado o filme 'Preciosa' para assistir e discutir com a turma. Um professor está no terraço do quinto andar fazendo uma dinâmica sobre redes de relacionamento social. Um grupo de alunos está percorrendo todas as salas e pedindo para que as turmas respondam uma pesquisa que fizeram sobre violência contra a mulher. Os demais estão no laboratório de informática pesquisando sobre outros temas: consumo consciente de água, finanças pessoais e preconceitos com tatuagens. Há também uma turma organizando um sarau sobre culturas periféricas, com direito à roda de pagode, batalha de rimas e leitura de poesias. Durante

o intervalo, misturam-se e confundem-se com os demais alunos. Mas, há algo errado. Alguns deles são jovens demais para estar ali. O mercado ao lado da escola ou as cantinas ao redor são pontos de encontro certo. A escada da entrada parece ser um lugar ideal para comer o lanche e conversar. Enquanto voltam para as salas, alguns pulam no elevador e o alarme dispara. Um professor pergunta no grupo de WhatsApp se alguém gostaria de levar a turma para assistir uma apresentação preparada por um grupo sobre direito do consumidor. A coordenadora também manda mensagem e pede para que uma professora desça com um aluno para que façam uma reunião. Uma professora está ao telefone tentando agendar uma visita ao Memorial da Resistência na semana seguinte. Em um determinado momento da aula alguém bate na porta e pergunta: 'Aqui é o curso de técnicas de congelamento?' O professor responde: 'Não, aqui é a Aprendizagem!' (Relato 2).

Destaca-se, neste relato, a forma como os docentes vão utilizando os diferentes espaços da instituição de ensino, a fim de criar situações de aprendizagem diversificadas, respeito aos tempos e processos de cada turma. A eleição de cada estratégia não é algo que deve ser imposto pela instituição ou estar pronto no plano de aula do docente para ser desenvolvido durante todo o curso. Esta escolha deve refletir a própria construção da identidade pessoal e profissional do professor (FELDMAN, 2009), sendo a revisão de sua atuação uma prática constante, reflexiva e inclusiva por natureza.

A contínua formação dos professores é um ponto de destaque no processo de aprimoramento do PSA. Por este motivo, vários são os momentos de partilhas e trocas entre docentes e equipe técnica na unidade escolar. A segunda-feira é o dia destinado ao planejamento coletivo dos professores do programa e aos planejamentos individuais. O Planejamento Coletivo do Trabalho Docente (PCTD) é uma premissa da instituição e deve ser realizado por todas as equipes. No PCTD participam também os coordenadores, supervisão pedagógica, entre outros atores da instituição. Com duração de 4 horas semanais, visa a propor discussões sobre a prática educacional e fazer um alinhamento entre toda a equipe. No PCTD da equipe do PSA ganham destaque as reflexões a respeito das situações de sala de aula, do acompanhamento dos alunos nas empresas e dos projetos.

A unidade escolar pesquisada segue o atual plano de curso do programa definido pela instituição, que, como já relatado, divide-se em três unidades curriculares, cada uma com conteúdo específico que deve ser integrado às demais por meio de um projeto (Projeto Aprendizagem). Tal plano de curso vem sendo reformulado ao longo dos últimos anos e, no período entre 2013 e 2018, houve pelo menos três grandes mudanças em sua estrutura, as quais requereram da equipe discussões constantes e adaptações a novas demandas. As mudanças no curso, que contaram com participação ativa dos docentes, visaram a atender e alinhar as normativas legais e os interesses dos jovens à realidade do mundo do trabalho e à busca de uma educação mais inovadora, voltada para a autonomia.

Ocorreu também uma reformulação do perfil docente neste processo, que passou de um profissional mais voltado à prática e administração para um perfil mais pedagógico, atento aos interesses dos alunos e sua formação como cidadãos, com base nos direitos humanos. Essa mudança no perfil docente para atuação no programa levou a uma atualização teórica e de práticas dos docentes que já atuavam há mais tempo. Muitos destes passaram a procurar cursos de formação pedagógica, graduação em pedagogia, pós-graduações em educação e até mestrado, visando atender às novas demandas institucionais. Pois, conforme o plano de curso do programa, privilegia-se a contratação de “docentes com experiência profissional em educação popular, mediação de grupos ou projetos sociais que contemplem adolescentes e jovens. Formação superior em humanidades” (SENAC, 2019, p. 8).

Outro ponto de destaque são os cursos oferecidos pelo Senac SP com vistas à formação dos docentes, por meio de sua educação corporativa. Dentre os mais variados títulos, é possível destacar os seguintes: desenvolvimento de competência, processo de avaliação, planejamento da prática pedagógica, aprendizagem por meio de projetos, entre outros. Em sua maioria, os professores que atuam no programa realizaram tais cursos e avaliam que tiveram certo impacto em sua atuação, porém acreditam ainda que o caminho para sua formação é longo, necessitando de mais momentos de discussões.

Com relação à prática educativa, de modo geral, cada docente fica responsável por uma turma do início ao fim do programa, podendo dividi-la com algum par, se for necessário. Assim, fica encarregado de desenvolver todas as unidades previstas, com as diferentes temáticas, além de orientar os projetos da turma. O professor também é responsável pelo acompanhamento da prática profissional dos jovens nas empresas, devendo realizar visitas periódicas aos locais de trabalho e reuniões com os tutores/gestores, conforme as necessidades específicas, o que, dentre outros aspectos, tem por objetivo trazer subsídios para a prática docente. Uma vez que conhecem um pouco da realidade profissional de seus alunos, os professores podem pensar em estratégias de aprendizagem mais próximas ao que vivenciam na prática, além de propiciar uma reflexão crítica embasada em suas experiências.

Em 2016, o PSA passou a ser ofertado a partir das diretrizes do Modelo Pedagógico Senac (MPS), que buscou unificar a estrutura dos cursos oferecidos em todo território nacional. A ênfase dos cursos passou a ser o desenvolvimento de competências, expressas pelo próprio fazer profissional, definindo-se as marcas formativas do Senac, a saber: atitude colaborativa, atitude empreendedora, atitude sustentável, visão crítica e domínio técnico-científico. O PSA, para além destas marcas, conta com mais duas específicas: atitude saudável e protagonismo social, juvenil e econômico.

Destaca-se, no momento, um movimento interno na instituição, intitulado Pontes, que visa a buscar maneiras de efetivação da Proposta Pedagógica, discutindo o processo educacional do Senac São Paulo.

O Pontes, criado em 2013, não se configura como uma metodologia de trabalho, mas como uma maneira de fomentar práticas pedagógicas que já se realizavam nas unidades escolares. Por meio de grupos de trabalho, com reuniões periódicas e processos de experimentação, toda a rede foi sendo, ao longo dos últimos anos, envolvida neste movimento, que lançou um novo olhar para a educação.

Dentre as premissas do Pontes, é possível destacar: valorização da criatividade e da investigação no ambiente educacional; compartilhamento de decisões e informações entre as diferentes áreas, incluindo os alunos; planejamento coletivo do trabalho; e propostas de avaliação e autoavaliação diferenciadas, que sejam realizadas individualmente ou em grupo.

As ideias do Pontes têm grande influência sobre a maneira com que as aulas são conduzidas no PSA. É possível destacar o fato de que o planejamento das aulas é realizado em conjunto com os estudantes, já que podem opinar e sugerir temas para serem abordados, assim como o tipo de estratégia a ser adotada.

As aulas privilegiam atividades práticas e de discussões sobre os diversos temas, podendo ser realizadas em todos os espaços da unidade e inclusive fora, com visitas técnicas e culturais. Os alunos são incluídos em seu processo de avaliação, recebendo *feedbacks* durante o desenvolvimento das unidades e, também, no final. A exemplo, as aulas privilegiam o uso de jogos, dinâmicas, debates, atividades fora da sala, visitas a parques e museus, filmes e séries para discussão, integração entre turmas, diálogo e parceria com outros cursos, entre outros.

O Projeto Aprendizagem ou Projeto Integrador (PI) figura como unidade diferenciada capaz de articular os conhecimentos das diversas competências. O trabalho por projetos é adotado pelo Senac São Paulo como uma forma de conduzir aos objetivos da aprendizagem e ao perfil de conclusão do curso. Desta forma, torna-se também presente na estrutura do PSA. Segundo o plano de curso do programa (SENAC SP, 2019, p. 15), “o Projeto Aprendizagem é uma Unidade Curricular diferenciada que integra e perpassa as demais unidades curriculares previstas no curso”. A ideia do aprender fazendo concebe o conhecimento como construído a partir das vivências e experimentações que o aluno vai realizando ao longo do curso.

A figura a seguir apresenta a articulação das unidades que compõem o PSA, as quais tem no Projeto Aprendizagem seu centro catalizador. Cada unidade é composta por diversos conteúdos que deverão ser abordados durante o curso. Todavia, sempre há que se respeitar a autonomia do aluno, seus interesses pessoais e profissionais, representados por meio dos projetos que desenvolve.

Figura 2: Articulação das unidades do PSA



Fonte: Senac SP, 2019

O Projeto Aprendizagem – e a forma como ele estrutura o currículo do curso de aprendizagem do Senac São Paulo – é um espaço potencial para a aprendizagem significativa dos alunos, assim como dos professores, uma vez que possibilita a emergência de diversas temáticas pertinentes à formação pessoal, profissional e social dos jovens. Encontra-se neste espaço de discussões e reflexões um campo fértil para a realização desta pesquisa, ao passo que a própria ação docente deve ser também ressignificada e modificada.

Os projetos desenvolvidos ao longo dos cursos, de acordo com as ideias do Pontes, são propostos e desenvolvidos pelos alunos com o apoio do professor e devem atender aos seus interesses pessoais e profissionais. Devido a esta premissa, observa-se, no contexto do PSA, a emergência das mais diversas temáticas. Este fato evidencia que os jovens encontram, na elaboração e execução dos seus projetos, no decorrer do curso, uma forma de serem ouvidos e de expressarem suas opiniões, necessidades e desejos. Podem manifestar sua autonomia e atitude cidadã, reivindicando mais espaços na instituição e na sociedade.

Como exemplo, destaca-se um projeto recente, desenvolvido por uma das turmas, intitulado “Bitac”, que teve como objetivo discutir o descarte e reciclagem de bitucas de cigarro pela cidade de São Paulo. A preocupação dos jovens com este tema surgiu a partir das aulas sobre sustentabilidade, de suas próprias vivências e preocupações com o meio ambiente. Ao observar a realidade social, analisaram a dificuldade de conscientizar as pessoas sobre o descarte correto, assim como destinar para a correta reciclagem as bitucas recolhidas por eles próprios, por meio de bituqueiras que construíram. Como ações deste projeto, toda turma participou de um mutirão de limpeza de um parque da cidade, aprenderam sobre como realizar a reciclagem correta e os impactos ao meio ambiente.

Essa ação revela a diversidade de temas possíveis, assim como a preocupação dos jovens com questões que vão além de suas vidas pessoais. A escolha de um tema como este modifica toda a estrutura das aulas pensadas para a turma, desafiando professores e professoras a reconfigurar os caminhos para o desenvolvimento do processo educacional. Ao aproveitar estas brechas e criar novas experiências educativas com a turma, vê-se a existência de um currículo aberto e flexível, que se adequa à realidade de cada diferente turma e docente.

O relato 3 surge como um exemplo da construção do projeto a partir dos interesses dos alunos e seu desenvolvimento baseado em suas experiências e conhecimentos, com o auxílio do professor.

A turma de alunos conversa com a docente a respeito de seu Projeto Integrador. Após muitas discussões e embates, que não foram poucos, acreditam ter, finalmente, fechado em um tema que vá ao encontro do desejo de todos. O tema do projeto será 'Culturas Periféricas'. Como problematização, os alunos descrevem o fato de que suas roupas, músicas, festas e modos de se divertir não são aceitos pelas demais pessoas, sempre havendo um preconceito muito grande. Sentem-se marginalizados por morarem nas diversas periferias de São Paulo, por gostarem de funk, usarem boné. Uma das ações do projeto é justamente trazer para a unidade todas essas expressões culturais feitas marginais. Como ideias, sugerem fazer um pancadão de funk, uma roda de samba e pagode, entre outras manifestações. Após muito trabalho, chega o dia de um grande sarau e os alunos de diversas turmas se envolvem e se empolgam com as músicas, danças e discussões. Além da docente responsável, outros docentes do programa acompanham este sarau. Apesar da aparente bagunça, todos estão curtindo. Os alunos se empolgam nas batalhas de rimas. Meninas e meninos vão até o chão, chão, chão... Rola também uma reflexão sobre violência urbana, sobre o que é ser um jovem periférico, sobre dificuldades e preconceitos que vivem todos os dias. Poucas vezes viu-se uma descontração e interação tão grandes entre eles. Ao mesmo tempo, na unidade, ocorrem outros cursos e também atendimentos da área de saúde e bem-estar. Os clientes e pessoas que utilizam a biblioteca ficam incomodados com o barulho e logo reclamam. Assim, outros docentes, com dificuldades para continuar suas aulas, logo comentam pelos corredores: 'só podiam ser mesmo esses jovens'. (Relato 3).

Neste relato, observa-se a forma como os jovens utilizam o espaço para apresentar aos outros jovens e à unidade escolar aspectos das diversas culturas juvenis, chamadas por eles de periféricas, além de debater temas que são pertinentes às suas vidas e que contribuem para sua formação como profissionais e cidadãos. Para que isso ocorra, a participação e atuação docente mostra-se necessária. Organizar o trabalho por projetos, oferecer os subsídios necessários à sua execução, propor novas formas e principalmente estar aberto para ouvir seus alunos e aprender com suas vivências tornam

este processo mais vivo e pulsante, possibilitando a construção de uma escola realmente feita para as juventudes, pelas juventudes e das juventudes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo residiu na apresentação e discussão da experiência do Senac São Paulo, na criação do Programa Senac de Aprendizagem. Tendo como recorte a realidade de uma de suas unidades escolares, buscou-se apresentar as formas como a instituição vem buscando, por meio de seus docentes, construir uma prática pedagógica que atenda às necessidades das juventudes no mundo do trabalho atual.

A partir do ano 2000, com a revisão da CLT no campo do trabalho da juventude e uma maior obrigatoriedade de contratação de jovens pelas empresas enquanto aprendizes, ressurge a necessidade de uma discussão sobre a formação desses jovens para o mundo do trabalho, em níveis prático e teórico, vistos como interdependentes, com o lançamento de diversas diretrizes, que visavam a orientar o trabalho desenvolvido em instituições e empresas. O debate no campo da formação teórica (educacional) também acompanhou esta trajetória, buscando formas de incluir, manter e proporcionar situações reais de aprendizagem.

Observa-se que, ao propor constantes mudanças em seu programa de aprendizagem, o Senac São Paulo tem buscado acompanhar a dinamicidade do mundo do trabalho, propondo novas formas de construção de uma prática pedagógica mais crítica e reflexiva. Neste contexto, os professores à frente do programa têm papel fundamental, pois são aqueles que constroem e executam cotidianamente tais práticas. Por isso, investir em sua formação e aprimoramento revela-se como ponto fundamental na transformação da realidade educacional.

Pelas especificidades dos programas de aprendizagem – que, além de discutir a respeito das atividades dos jovens na empresa, devem criar oportunidades para que também discutam e aprendam sobre conteúdos que contemplem sua formação nos aspectos sociais, humanos e de cidadania – destaca-se a formação contínua dos professores. Os docentes devem ser e estar preparados para abordar temas como sexualidade, diversidade de gêneros, racismo, sustentabilidade, empreendedorismo social, entre muitos outros, visando sempre à inserção dos jovens em uma sociedade na qual sejam capazes de intervir e transformar.

Mesmo com as diretrizes traçadas pela instituição, a existência de um plano de curso único para o programa em todas as unidades do estado e a busca constante por unicidade, observa-se uma configuração muito particular em cada unidade escolar. Isto revela que cada realidade é um universo

único, mas que, ao mesmo tempo, apresenta possibilidades de correlação e abrangência. Da mesma forma, a prática de cada docente é única e revela seus valores, suas visões de mundo, de educação e de aluno.

Reconhece-se que a ação docente deve ser construída com base na flexibilidade, na sensibilidade e no respeito aos saberes dos alunos, com vistas à construção de uma didática fundamental (CANDAU, 2000; 2013) que oriente todo o trabalho pedagógico. A experiência do Senac São Paulo, respaldada por sua proposta pedagógica no trabalho com jovens aprendizes, demonstra novas possibilidades do fazer educacional e a necessária revisão constante das práticas de ensino, dos currículos e das formas de avaliação.

Entende-se que, muito além de formar mão de obra qualificada para o exercício de diversas funções nas empresas, a formação profissional de jovens aprendizes deve fomentar a reflexão, a crítica e a transformação social. "Torna-se necessária a construção de uma escola que forma crianças e jovens construtores ativos da sociedade, capazes de viver no dia a dia, nos distintos espaços sociais, uma cidadania consciente, crítica e militante" (CANDAU, 1995, p. 15).

Nesse contexto, a formação de professores assume papel de destaque, pois a qualidade da educação está intimamente relacionada com a qualidade de instrução e atuação dos que a executam cotidianamente, ou seja, professoras e professores. A educação, de modo geral, e a escola, de modo mais particular, só poderão formar cidadãos críticos quando viabilizarem e valorizarem também a formação de professores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Consolidação das Leis do Trabalho. **Lei N° 5.452, de 1° de maio de 1943**. 1943. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm. Acesso em: 05 abr. 2022.

BRASIL. **Lei N° 8.621, de 10 de janeiro de 1946**. Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e dá outras providências. 1946a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del8621.htm. Acesso em: 05 abr. 2022.

BRASIL. **Lei N° 8.622, de 10 de janeiro de 1946**. Dispõe sobre a aprendizagem dos comerciários. 1946b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del8622.htm. Acesso em: 05 abr. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05 abr. 2022.

BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente. **Lei Nº 8.069, de 13 de julho 1990**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 05 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 05 abr. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000**. Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1 de maio de 1943. Brasília, DF, 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10097.htm. Acesso em: 05 abr. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos e estabelece diretrizes para a educação profissional. Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm. Acesso em: 05 abr. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 723, de 23 de abril de 2012**. Cria o Cadastro Nacional de Aprendizagem Profissional – CNAP. Ministério do Trabalho e Emprego. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://www.normaslegais.com.br/legislacao/portaria-mte-723-2012.htm>. Acesso em: 05 abr. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Estatuto da Juventude. Brasília: Diário Oficial da União, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm. Acesso em: 05 abr. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 9.579, de 22 de novembro de 2018**. Altera o Decreto-Lei nº 5.598, de 1º de dezembro de 2005. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2018/Decreto/D9579.htm#art126. Acesso em: 05 abr. 2022.

CANDAU, Vera Maria. **Tecendo a cidadania**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. 126 p.

CANDAU, Vera Maria. **A didática em questão**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. 128 p.

CANDAU, Vera Maria. **Rumo a uma nova didática**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. 205 p.

CORDÃO, Francisco Aparecido. A LDB e a nova educação profissional. Boletim técnico do Senac, v. 28, n. 1, p. 1-15, janeiro/abril 2002.

FELDMANN, Marina Graziela. Formação de professores e cotidiano escolar. In: FELDMANN, Marina Graziela (org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009. 290 p.

FONSECA, Ricardo Tadeu Marques da. As formas de aprendizagem no Brasil: questões emergentes. **Rev. TST**, Brasília, vol. 81, n. 1, p. 78-96, jan/mar 2015.

GOMES, Heloisa Maria; MARINS, Hiloko Ogihara. **A ação docente na educação profissional**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004. 287 p.

MORAES, Francisco de. **Empresas-escola: educação para o trabalho versus educação pelo trabalho**. 2. ed. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2012. 239 p.

SANTOS, Jurandir dos. **Educação profissional e práticas de avaliação**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010. 205 p.

SENAC SP. **Proposta pedagógica do Senac São Paulo: revitalização 2005**. Departamento Regional. São Paulo. 2005. Disponível em: <http://www.sp.senac.br/pdf/53727.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2019.

SENAC SP. **Plano de curso do Programa Senac de Aprendizagem**. Departamento Regional. São Paulo. 2019. [documento interno].

SENAC RJ. **Programa Senac de Gratuidade – PSG**. Departamento Regional. Rio de Janeiro. 2017.