

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL**

**Maurício Costa Carvalhinhos**

**ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO PROGRAMA JOVEM APRENDIZ:  
NARRATIVAS DOS COORDENADORES**

**São Caetano do Sul - SP**

**2025**

**MAURÍCIO COSTA CARVALHINHOS**

**ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO PROGRAMA JOVEM APRENDIZ:  
NARRATIVAS DOS COORDENADORES**

**Trabalho Final de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional - da Universidade Municipal de São Caetano do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação**

**Área de concentração: Formação de Professores e Gestores**

**Orientador: Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda**

**São Caetano do Sul - SP**

**2025**

## FICHA CATALOGRÁFICA

CARVALHINHOS, Maurício Costa

ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO PROGRAMA JOVEM APRENDIZ: NARRATIVAS DOS COORDENADORES / Maurício Costa Carvalhinhos, 2025.

115. p.

Dissertação (mestrado) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Mestrado em Educação, 2025.

Orientação: Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda

1. Programa Jovem Aprendiz. 2. Coordenação pedagógica. 3. Gestão educacional. 4. Formação continuada. 5. Políticas públicas.

**Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul**

**Prof. Dr. Leandro Campi Prearo**

**Pró-reitor de Pós-graduação e Pesquisa**

**Prof. Dr. Eduardo de Camargo Oliva**

**Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação**

**Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício**

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 03/11/2025 pela Banca Examinadora constituída pelos(as) professores(as):

Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda (USCS)

Profa. Dra. Sanny Silva da Rosa (USCS)

Prof. Dr. Cristovam da Silva Alves (Unitau)

Dedico este trabalho a Frutuoso, Nely, Luciana e Tuff.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, antes de tudo, ao poder criador, Deus, Olorum, Grande Arquiteto do Universo, por conduzir meus passos e permitir que esta caminhada fosse marcada pela fé, pela sabedoria e pela perseverança. Sob as diversas formas com que a espiritualidade se manifesta, encontrei força, amparo e propósito para seguir adiante, mesmo diante dos desafios e das incertezas do caminho.

À minha mãe, exemplo maior de coragem, integridade e amor incondicional, que me ensinou, desde cedo, o valor do trabalho e da dignidade em cada escolha. Suas palavras — “Escolha sua profissão e a execute da melhor forma que puder, com integridade e dedicação” — ecoam em mim como uma bússola permanente.

Ao meu pai, por sua presença, seus ensinamentos e seu incentivo, que contribuíram para que eu acreditasse em meu próprio potencial e nunca desistisse dos meus ideais.

À minha esposa, companheira de vida e de sonhos, por compreender as ausências, compartilhar os silêncios e celebrar cada pequena vitória desta trajetória.

Aos líderes e mestres de jornada que inspiraram e orientaram meu percurso profissional e humano — Carlos Eduardo (Kadu), Kátia Branco, Olivio, Valter, Ulisses e Érika —, registro minha gratidão por suas palavras, seus exemplos e sua confiança. Cada um de vocês, à sua maneira, contribuiu para a consolidação do profissional e do educador que hoje me tornei.

Aos amigos que estiveram comigo nas alegrias e nas travessias — Renata, Maysa, Viviane, Oberlândio (Bell), Bruna, Jefferson, Nathália, Daniela, Andréia, Eliana, Edson, Marcus, Karina, Patrícia e Cláudio —, meu sincero agradecimento por compartilharem o cotidiano, as risadas e as reflexões que tornaram o percurso mais leve e significativo.

Aos colegas e parceiros que acreditam no potencial transformador do Programa Jovem Aprendiz — André, Carlos, Geórgia, Carolina, Lígia, Sérgio, Mayara, Marlene, Sheila e Aline —, minha gratidão pelo compromisso coletivo com uma educação humanizadora, inclusiva e emancipatória. Que possamos continuar acreditando que cada jovem merece uma oportunidade digna de aprender, crescer e sonhar.

Ao meu orientador, Professor Dr. Nonato Assis de Miranda, por sua escuta generosa, pelo rigor acadêmico e pela sensibilidade em compreender a essência do presente trabalho. Sua orientação foi alicerce e inspiração, conduzindo esta pesquisa com sabedoria e respeito à trajetória que ela representa.

Aos coordenadores e coordenadoras que gentilmente compartilharam suas narrativas e experiências, este trabalho é também um tributo à dedicação e ao cuidado que vocês imprimem em suas práticas. Sem suas vozes, a investigação não teria sentido.

Ao Senac São Paulo, instituição que tem sido mais do que um local de trabalho — um verdadeiro espaço de formação, aprendizado e inspiração. Foi no Senac que encontrei oportunidades concretas de crescer profissional e academicamente, em um ambiente que valoriza o conhecimento, o diálogo e o desenvolvimento humano

Por fim, agradeço à Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação pelo acolhimento e pela oportunidade de

trilhar um caminho de formação que ultrapassa as fronteiras da academia e alcança a dimensão humana do ser educador.

A todos e a cada um que, de alguma forma, cruzou meu caminho — oferecendo apoio, palavra, escuta ou gesto —, deixo aqui minha mais profunda gratidão. Este trabalho é o resultado de muitas mãos, corações e histórias que se entrelaçam em um mesmo propósito: transformar vidas por meio da educação.

## RESUMO

O presente trabalho investiga a organização e a gestão do Programa Jovem Aprendiz, tendo como objeto de pesquisa a função de coordenação exercida em instituições formadoras. Insere-se na linha de pesquisa Política e Gestão da Educação, do Programa Profissional de Pós-Graduação em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), dedicada à análise das políticas públicas de educação e seus desdobramentos na gestão de sistemas e unidades escolares. O objetivo geral consistiu em compreender como os coordenadores organizam e gerenciam o Programa Jovem Aprendiz, com foco no acompanhamento da formação dos jovens, nos desafios enfrentados e nas estratégias de gestão adotadas para garantir a efetividade da política. Em relação aos objetivos específicos, estabeleceram-se os seguintes: (i) analisar a estrutura organizacional e a gestão pedagógica do programa; (ii) identificar os principais desafios enfrentados pelos coordenadores; (iii) explorar estratégias de gestão voltadas à qualidade da formação teórico-prática; (iv) investigar o papel do coordenador como mediador entre empresas, instituições formadoras e aprendizes; e (v) propor uma formação continuada específica para esses profissionais.

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo-analítico. O *corpus* empírico foi composto de entrevistas semiestruturadas, realizadas com dez coordenadores, selecionados conforme critérios de experiência profissional e diversidade regional. O material foi transcrito e submetido à análise de conteúdo, complementada pela triangulação com documentos institucionais e o referencial teórico. Os resultados mostram que a função de coordenação extrapola o caráter administrativo e assume a forma de uma prática educativa humanizadora, pautada na escuta, no cuidado e na mediação entre diferentes atores. Essa concepção reafirma a centralidade da dimensão formativa na gestão, evidenciando o papel do coordenador como mediador de saberes e de relações. Os principais desafios identificados foram a carência de formação específica, a ausência de articulação sistemática com as empresas e a necessidade de conciliar tensões entre a lógica de mercado e a função social da aprendizagem. Em contrapartida, os coordenadores relataram estratégias marcadas pela inventividade e pela resiliência, incluindo acompanhamento individualizado, mediação de conflitos, fortalecimento de redes interinstitucionais e desenvolvimento de uma pedagogia da presença e do cuidado, inspirada em Paulo Freire. Como produto educacional, propõe-se a realização de um *workshop* de formação continuada destinado a coordenadores do Programa Jovem Aprendiz. O intuito dessa ação é sistematizar boas práticas, aprofundar temas legais, pedagógicos e de gestão, bem como fortalecer a identidade profissional desses sujeitos estratégicos na política pública de aprendizagem.

**Palavras-chave:** Programa Jovem Aprendiz; Coordenação pedagógica; Gestão educacional; Formação continuada; Políticas públicas.

## ABSTRACT

This dissertation investigates the organization and management of the *Programa Jovem Aprendiz* (Youth Apprenticeship Program), focusing on the role of coordination carried out within training institutions. It is part of the research line Policy and Management in Education of the Professional Graduate Program in Education at the Municipal University of São Caetano do Sul (USCS), which is dedicated to analyzing public education policies and their implications for the management of educational systems and institutions. The general objective was to understand how coordinators organize and manage the *Jovem Aprendiz* Program, focusing on the monitoring of youth training, the challenges faced, and the management strategies adopted to ensure the effectiveness of the policy. Specifically, the study sought to: (i) analyze the organizational structure and pedagogical management of the program; (ii) identify the main challenges faced by coordinators; (iii) explore management strategies aimed at improving the quality of theoretical and practical training; (iv) investigate the coordinator's role as a mediator between companies, training institutions, and apprentices; and (v) propose a continuing education program specifically designed for these professionals. The research adopted a qualitative, descriptive-analytical approach. The empirical corpus consisted of semi-structured interviews with ten coordinators selected according to their professional experience and regional diversity. The material was transcribed and submitted to content analysis, complemented by the triangulation of institutional documents and theoretical references. The results indicate that the coordination function goes beyond administrative tasks and takes the form of a humanizing educational practice, grounded in listening, care, and mediation among different actors. This conception reaffirms the centrality of the formative dimension in management, highlighting the coordinator's role as a mediator of knowledge and relationships. The main challenges identified include the lack of specific training, the absence of systematic articulation with companies, and the need to reconcile tensions between market logic and the social function of learning. Conversely, coordinators reported strategies marked by inventiveness and resilience, such as individualized follow-up, conflict mediation, strengthening of interinstitutional networks, and the development of a pedagogy of presence and care inspired by Paulo Freire. As an educational product, the study presents the proposal of a Continuing Education Workshop for Coordinators of the *Jovem Aprendiz* Program, aimed at systematizing best practices, deepening legal, pedagogical, and management topics, and strengthening the professional identity of these strategic actors within the public policy of youth apprenticeship.

**Keywords:** Youth Apprenticeship Program; Pedagogical coordination; Educational management; Continuing education; Public policies.

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 - Referências da Legislação Programa Jovem Aprendiz.....	33
Quadro 2 - categorias interpretativas emergentes da pesquisa .....	73

## SUMÁRIO

<b>MEMORIAL</b> .....	15
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	17
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA PESQUISA</b> .....	23
<b>3 PROGRAMA JOVEM APRENDIZ: CONTEXTUALIZAÇÃO E RELEVÂNCIA</b> .....	28
3.1 Os desafios da escola.....	29
3.2 Evolução do Marco Legal do Programa da Aprendizagem no Brasil.....	31
3.3 Organização do Programa Jovem Aprendiz.....	36
3.3.1 Entidades formadoras.....	36
3.3.2 Empresas parceiras.....	37
3.3.3 Órgãos reguladores.....	38
3.4 Fiscalização e monitoramento.....	39
3.5 Gestão.....	40
3.5.1 Administração e parte financeira do Programa.....	40
3.5.2 Experiências e boas práticas na gestão do PJA.....	42
3.6 O Papel do coordenador do Programa Jovem Aprendiz.....	42
3.6.1 O papel do coordenador.....	43
3.6.2 Supervisor pedagógico.....	43
3.6.3 Mediador e fiscal.....	45
3.7 Formação continuada para coordenadores do Programa Jovem Aprendiz.....	46
3.7.1 Modelos de formação e capacitação profissional.....	47
<b>4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	49
4.1 Campo de pesquisa.....	50
4.2 Sujeitos da pesquisa.....	50
4.3 Coleta e análise de dados.....	52
4.3.1 Entrevistas emiestruturadas.....	52
4.3.2 Procedimentos de análise.....	52
4.4 Síntese do percurso metodológico.....	53
<b>5 VOZES DA COORDENAÇÃO: SENTIDOS, DESAFIOS E ESTRATÉGIAS NO PROGRAMA JOVEM APRENDIZ</b> .....	54
5.1 Sentidos atribuídos à coordenação: escuta, mediação e vínculo.....	54
5.2 Desafios enfrentados: fragilidades institucionais e desigualdades sociais.....	57

5.3 Desafios da gestão e estratégias de enfrentamento .....	61
5.4 Formação continuada e ausência de políticas institucionais.....	65
5.5 Juventude como sujeito de direito: permanência e protagonismo.....	70
5.6 Conclusão da seção “Vozes da Coordenação” .....	72
<b>6 PRODUTO EDUCACIONAL .....</b>	<b>75</b>
6.1 <i>Workshop</i> para coordenadores do Programa Jovem Aprendiz.....	77
6.2 Estrutura do produto educacional: detalhamento.....	78
6.2.1 Módulo 1: Fundamentos do Programa Jovem Aprendiz.....	79
6.2.2 Módulo 2: Metodologias ativas no Ensino Profissionalizante.....	79
6.2.3 Módulo 3: Acompanhamento pedagógico e avaliação de impacto .....	79
6.2.4 Módulo 4: Integração entre educação formal e não formal.....	79
6.2.5 Módulo 5: Gestão de desafios e inovação no projeto .....	79
6.2.6 Apêndice .....	79
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>81</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>84</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>88</b>



## MEMORIAL

Minha história pessoal e profissional é tecida pela fé, pela escuta e pela convicção de que a educação é uma das formas mais potentes de transformação humana. Desde a infância, os dizeres de minha mãe ecoaram como guia permanente: “Escolha sua profissão e a execute da melhor forma que puder, com integridade e dedicação, seja você um gari ou um engenheiro.” Essas palavras, vindas do coração de uma mulher simples e sábia, tornaram-se o alicerce de uma vida construída com esforço, afeto e propósito.

Cresci na zona norte de São Paulo, em um bairro periférico onde as dificuldades nunca foram maiores que a vontade de seguir em frente. A fé em Deus, em Olorum, no Grande Arquiteto do Universo — sob todas as formas do poder criador — foi o fio condutor que me manteve firme, lembrando-me de que cada passo tem sentido quando é guiado por um propósito maior.

Minha trajetória profissional começou cedo. Trabalhei em diferentes contextos — em editoras, na área gráfica, em agências de publicidade, museus, indústrias e no setor da saúde. Cada experiência, por mais simples que parecesse, foi um aprendizado sobre o valor da responsabilidade, da empatia e da convivência. Essas vivências me ensinaram que o trabalho pode ser um espaço de construção coletiva, no qual o respeito, a solidariedade e o compromisso transformam não apenas quem faz, mas também o ambiente em que se está.

Com o tempo, a educação e o desenvolvimento humano tornaram-se a essência de meu caminho. Encontrei no Senac São Paulo um espaço que traduz muitos dos valores que trago comigo: a ética, o acolhimento, o respeito à diversidade e a crença na formação integral das pessoas. Lá vivi experiências intensas e transformadoras, em unidades como Lapa Tito e Santo André, onde pude participar de projetos dedicados à formação e inclusão de jovens e adultos.

No Programa Jovem Aprendiz, encontrei uma missão. Ali compreendi que coordenar e acompanhar jovens é mais do que ensinar conteúdos — é escutar histórias, compreender contextos e construir pontes entre o sonho e a realidade. Vi de perto o poder da educação quando oferecida com sensibilidade e compromisso. Cada jovem que chegou com medo e saiu com brilho nos olhos confirmou a certeza de que a educação é uma ferramenta de libertação e recomeço.

Trabalhar com juventudes em vulnerabilidade social me fez enxergar a educação como ato de coragem e esperança. Pude conviver com histórias marcadas por superação e aprendi que, muitas vezes, o maior gesto educativo é o da escuta. Em cada projeto, em cada encontro, percebi que o educador é também um aprendiz — alguém que se forma na troca, na presença e na responsabilidade compartilhada.

Essas experiências também me aproximaram de pessoas que se tornaram referência de liderança e de parceria. No convívio com equipes, gestores e colegas, aprendi que a educação se fortalece no coletivo e que nenhuma transformação é solitária. O trabalho com profissionais comprometidos com o social ampliou minha visão sobre o impacto de uma instituição na vida das pessoas quando atua com propósito e sensibilidade.

O tempo e a caminhada me ensinaram que o verdadeiro sentido do trabalho não está apenas no resultado, mas no processo; na forma como tocamos vidas e somos tocados por elas. A educação em que acredito é a que acolhe, valoriza, provoca e desperta; uma educação que se constrói na escuta e no diálogo, reconhecendo o outro como sujeito de direitos e de sonhos.

Ao revisitar minha trajetória, constato que cada etapa foi uma semente plantada com fé, esforço e amor. A criança curiosa que acreditava nas palavras da mãe, o jovem que começou cedo no trabalho e o educador que hoje atua com esperança continuam coexistindo em mim.

Encerrar este memorial não significa concluir um ciclo, mas reconhecer o caminho já percorrido e reafirmar o compromisso de continuar aprendendo e servindo. Trago comigo a gratidão à minha mãe, a meu pai, à minha esposa, à minha irmã, a meu sobrinho, a meus amigos e colegas de jornada, e a todos os jovens que me ensinaram que a educação é, acima de tudo, um ato de amor e fé no ser humano.

## 1 INTRODUÇÃO

O Programa Jovem Aprendiz (PJA), instituído pela Lei de Aprendizagem (10.097/2000) e regulamentado por decretos subsequentes, tem se consolidado como política de inserção laboral que visa a integrar jovens ao mercado de trabalho de maneira estruturada e protegida (Silva, 2018). A legislação estipula que empresas de médio e grande porte são obrigadas a contratar cidadãos entre 14 e 24 anos como aprendizes, representando uma cota de 5% a 15% do quadro de funcionários em funções que demandam formação profissional (Brasil, 2000).

O programa em questão também dialoga com diversos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), plano de ação global, desenvolvido pela ONU, com o intuito de eliminar a pobreza extrema e a fome, oferecer educação de qualidade ao longo da vida para todos, proteger o planeta e promover sociedades pacíficas e inclusivas até 2030. Dentre eles, destacam-se:

ODS 4 — que assegura educação de qualidade, inclusiva e equitativa;

ODS 5 — que objetiva igualdade de gênero;

ODS 8 — que propõe trabalho decente e crescimento econômico sustentável;

ODS 10 — que busca a redução das desigualdades; e

ODS 16 — que promove ambientes de aprendizagem seguros e inclusivos.

Isso posto, o PJA busca promover a qualificação profissional por meio de uma combinação equilibrada entre teoria e prática, permitindo que os jovens adquiram experiência no ambiente de trabalho enquanto continuam seus estudos, segundo destacam Ferreira e Almeida (2019). Um de seus principais efeitos é a facilitação do acesso ao primeiro emprego para aqueles que enfrentam dificuldades de inserção no mercado de trabalho formal (Pereira, 2020). Ao proporcionar uma experiência inicial significativa, aumenta-se a empregabilidade desses sujeitos, oferecendo-lhes uma porta de entrada para o mundo do trabalho e ajudando a romper o ciclo de desemprego juvenil (Gonçalves, 2021).

O conceito de empregabilidade, frequentemente associado à capacidade individual de inserção e manutenção no mercado de trabalho, adquire novos contornos quando analisado sob a ótica da inclusão social e formativa do jovem aprendiz. Tradicionalmente, o termo tem sido utilizado de forma vinculada à lógica da competitividade e da produtividade, enfatizando atributos individuais como iniciativa, flexibilidade, competência técnica e adaptação (Harvey, 2001; Antunes, 2018). No

entanto, essa concepção, quando aplicada de forma acrítica, tende a desconsiderar as condições estruturais de desigualdade que marcam o acesso ao emprego, especialmente entre os jovens em situação de vulnerabilidade social.

No contexto do PJA, a empregabilidade não deve ser compreendida como ponto de partida, mas como processo de construção ao longo da jornada formativa. Para o jovem que vivencia sua primeira experiência profissional, não se trata de atributo prévio, mas do resultado progressivo da aprendizagem, desenvolvida por meio da integração entre formação técnica, prática laboral e desenvolvimento socioemocional. Nesse sentido, a política pública de aprendizagem atua como porta de entrada e instrumento de equalização de oportunidades, oferecendo a esse sujeito as bases para que possa, gradualmente, construir as condições necessárias à sua inserção sustentável no mundo do trabalho.

Como aponta Ciavatta (2021), a formação profissional deve articular trabalho, cultura e conhecimento, permitindo que o indivíduo compreenda o sentido social de sua atuação. Assim, a empregabilidade do jovem aprendiz é pedagógica e processual, construída a partir da vivência cotidiana, do acompanhamento das equipes de coordenação e do fortalecimento das competências socioemocionais, como responsabilidade, comunicação, ética e cooperação — dimensões que antecedem a qualificação técnica propriamente dita.

Para Arroyo (2021) e Dayrell (2022), pensar a inserção do jovem no trabalho é reconhecer que o desenvolvimento de sua empregabilidade está indissociavelmente ligado à formação cidadã e ao reconhecimento de seus direitos, e não apenas à preparação para o mercado. O jovem aprendiz, portanto, não é um trabalhador “em falta de qualificação”, mas um sujeito em formação, cujo potencial se realiza à medida que tem acesso a experiências significativas de aprendizagem e acompanhamento humanizado.

Nessa perspectiva, a empregabilidade inclusiva deve ser compreendida como direito formativo, e não como exigência individual. Ela nasce da mediação entre escola, empresa e sociedade, impulsionada pelo papel pedagógico da coordenação e pelas condições estruturais que sustentam o percurso do jovem. A formação técnica e socioemocional, quando acompanhada de políticas de escuta, vínculo e cuidado, torna-se o alicerce para que o aprendiz não apenas obtenha um emprego, mas também se reconheça como protagonista de seu próprio projeto de vida e trabalho.

É válido ressaltar que o desenvolvimento de competências técnicas e socioemocionais em um ambiente prático não só melhora suas perspectivas de carreira, como também contribui para a formação de cidadãos mais preparados e conscientes de seus papéis na sociedade (Lima; Souza, 2019). Contudo, a fim de cumprir os propósitos apresentados, convertendo-os em ações concretas no cotidiano das instituições formadoras, é necessário reconhecer o papel estratégico de certos agentes educacionais, dentre os quais se destaca o coordenador de curso.

Essa figura ocupa posição central na organização pedagógica e administrativa da formação. Mais do que um gestor técnico, ele atua como elo entre os diversos atores envolvidos no processo — jovens, educadores, empresas parceiras e instituições formadoras. Sua atuação pode ser decisiva na mediação de princípios que orientem a aprendizagem para além da formação técnico-profissional, promovendo reflexões sobre ética, sustentabilidade, cidadania e justiça social. Ademais, sua ação está diretamente conectada à criação de estratégias de acompanhamento que promovam a permanência e a continuidade dos jovens aprendizes, especialmente daqueles em maior situação de vulnerabilidade.

Apesar de ter uma finalidade construtiva para os participantes, os coordenadores do referido programa enfrentam diversos desafios educacionais, gerenciais e organizacionais que podem impactar a eficácia e o sucesso da iniciativa. Assim, superar tais adversidades exige habilidades de liderança, organização e comunicação, além do compromisso contínuo com o desenvolvimento dos jovens aprendizes.

Com base nessa contextualização, o problema de pesquisa que orientou o presente estudo foi: Quais são os principais desafios educacionais, gerenciais e organizacionais enfrentados pelos coordenadores do Programa Jovem Aprendiz? Como esses desafios impactam a eficácia do projeto e a formação dos indivíduos para o mercado de trabalho?

A fim de elucidar tais questionamentos, definiu-se, como objetivo geral desta investigação consistiu em compreender como os coordenadores organizam e gerenciam o Programa Jovem Aprendiz, com foco no acompanhamento da formação dos jovens, nos desafios enfrentados e nas estratégias de gestão adotadas para garantir a efetividade da política.

Com relação aos objetivos específicos, eles foram assim definidos:

1. Analisar a estrutura organizacional e a gestão pedagógica do Programa Jovem Aprendiz, identificando as diretrizes institucionais e suas aplicações práticas;
2. Identificar os principais desafios enfrentados pelos coordenadores na implementação e execução do programa, incluindo aspectos administrativos, pedagógicos e legais;
3. Explorar estratégias utilizadas pelos coordenadores para garantir a qualidade da formação teórico-prática dos aprendizes e sua inserção no mundo do trabalho;
4. Investigar o papel do coordenador como mediador entre empresas, instituições formadoras e aprendizes, considerando seu impacto na gestão do programa; e
5. Desenvolver uma proposta de formação continuada para coordenadores do Programa Jovem Aprendiz, a ser apresentada por meio de um *workshop*, enfatizando boas práticas na gestão educacional e administrativa.

Com relação à metodologia, a investigação seguiu uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo-analítico. Para a obtenção dos dados, realizaram-se entrevistas semiestruturadas. O referencial teórico que subsidiou as análises foi organizado com base em autores como Paulo Freire, Maria Ciavatta, Manoel Raimundo Barros, Gaudêncio Frigotto, Sposito e Carrano, Lück, Imbernón, Graciani e Coombs, cujas produções oferecem aportes fundamentais sobre educação profissional, juventude, vulnerabilidade social e práticas de coordenação no âmbito do Programa Jovem Aprendiz. A relevância de um trabalho dessa natureza reside, inicialmente, no fato de o programa ser uma iniciativa crucial de inserção de jovens no mercado de trabalho, em especial dos que se encontram em vulnerabilidade econômica. Por isso, frequentemente enfrentam barreiras significativas para ingressar nesse mercado, entre elas, falta de experiência, baixa escolaridade e ausência de uma rede de contatos profissionais (Mendes *et al.*, 2021).

Outro aspecto que merece destaque é possibilidade de compreender como os coordenadores gerenciam e acompanham a formação dos participantes, a fim de, posteriormente, auxiliá-los a melhorar a eficácia do projeto e, conseqüentemente, o desenvolvimento profissional dos aprendizes. Do mesmo modo, os resultados da pesquisa podem fornecer dados valiosos para a formulação de políticas públicas voltadas à educação e ao emprego dos jovens, influenciando positivamente a criação de programas semelhantes ou o aprimoramento dos existentes.

Compreende-se, portanto, que a empregabilidade, no âmbito do PJA, não é apenas o resultado de atributos individuais, mas um processo formativo e relacional que depende da mediação exercida pelas equipes de coordenação. Ao articularem as dimensões pedagógicas, administrativas e sociais do programa, esses gestores atuam como agentes de empregabilidade formativa, isto é, criando condições para que os jovens desenvolvam competências técnicas e socioemocionais em contextos humanizados de aprendizagem. Assim, a empregabilidade deixa de ser entendida como um fim em si mesma e passa a representar o efeito pedagógico de uma gestão comprometida com a formação integral e com o direito ao trabalho protegido.

A fim de melhor registrar o percurso empreendido, a presente dissertação está organizada em 7 (sete) seções que se complementam e oferecem uma compreensão ampla sobre o tema. A primeira delas consiste nesta introdução, na qual se apresentam as motivações que justificam o desenvolvimento da pesquisa, a exposição do problema, o objetivo geral, os objetivos específicos, entre outros aspectos fundamentais à compreensão do estudo.

Na seção 2, apresenta-se o referencial teórico, com destaque para as pesquisas correlatas. O intuito foi o de fornecer um panorama atualizado sobre a temática, contribuindo para fundamentar a discussão. Na seção 3, aborda-se a problemática no contexto do Programa Jovem Aprendiz, seguida da elaboração de uma retrospectiva da legislação que o rege no Brasil. Posteriormente, discutem-se marcos legais e políticas públicas, ressaltando a importância do programa e suas perspectivas legais. Por fim, procede-se à caracterização do PJA, bem como das empresas, das instituições formadoras e dos coordenadores envolvidos em sua condução.

Na seção 4, discorre-se sobre os procedimentos metodológicos, focalizando detalhes como o local de realização da pesquisa, os participantes envolvidos e os critérios específicos de inclusão e exclusão para selecioná-los. Na seção 5, procede-se à categorização e à análise dos dados, ocorridas em fases distintas, a fim de propiciar um exame mais estruturado e abrangente. Assim, lançou-se luz sobre as concepções dos coordenadores, focalizando aspectos pessoais e profissionais, com o fito de compreender de que modo suas percepções influenciam suas ações pedagógicas.

Na seção 6, focaliza-se o produto educacional, oriundo dos principais resultados da investigação. Mais especificamente, faz-se um esboço do *workshop* de

formação de coordenadores do PJA, a ser oportunamente desenvolvido como proposta de capacitação voltada a novos gestores. Já na seção 7, tecem-se as considerações finais, nas quais se promove uma reflexão sobre os achados, seguida de apontamentos acerca de possíveis descobertas a serem verificadas em pesquisas futuras.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA PESQUISA**

A análise da organização e da gestão do Programa Jovem Aprendiz sustentou-se por uma base teórica que articula três eixos: a educação profissional e o trabalho como princípio educativo; a gestão educacional e a função formadora do coordenador; e as políticas públicas voltadas à juventude, à inclusão e à aprendizagem profissional. Esse tripé permitiu compreender o programa não apenas como política de inserção laboral, mas também como projeto educativo voltado à formação integral do sujeito, ancorado na perspectiva da emancipação humana.

### **2.1 Educação profissional e o trabalho como princípio educativo**

O conceito de trabalho como princípio educativo remonta à tradição crítica da pedagogia brasileira e fundamenta as discussões sobre educação profissional na contemporaneidade. Segundo Saviani (2007), a educação, entendida como prática social, encontra, no trabalho, sua base ontológica, pois é por meio dele que o ser humano se produz historicamente. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) reforçam que o trabalho é categoria estruturante da formação humana e não deve ser reduzido à dimensão produtiva, mas compreendido como mediação fundamental entre o homem, a natureza e a sociedade.

Nessa perspectiva, a educação profissional não se limita à qualificação técnica; abrange a formação omnilateral, isto é, a articulação entre saberes científicos, tecnológicos, éticos e estéticos (Moura, 2014; Ramos, 2019). Essa concepção se distancia da visão instrumental e imediatista, situando o Programa Jovem Aprendiz como oportunidade de formação integral, em que teoria e prática se entrelaçam na construção de competências cognitivas e socioemocionais.

De acordo com Pacheco (2015), programas de aprendizagem profissional devem ser estruturados a partir da integração curricular entre a educação básica e o mundo do trabalho, favorecendo o desenvolvimento da autonomia e do protagonismo juvenil. Essa articulação pressupõe uma pedagogia do trabalho que una o saber fazer ao saber pensar, contribuindo para a constituição de sujeitos críticos e conscientes de seu papel social.

Freire (1996) amplia tal compreensão ao propor uma educação libertadora, pautada no diálogo e na consciência crítica. No contexto do PJA, a prática freiriana se manifesta quando o coordenador e o educador reconhecem a experiência de vida dos aprendizes como ponto de partida para o processo formativo. A aprendizagem torna-se, assim, espaço de problematização e construção de sentidos, e não apenas de treinamento técnico.

Essa perspectiva se conecta ao conceito de formação humana integral, que, de acordo com Frigotto (2018), admite a superação da fragmentação entre trabalho manual e intelectual e entre formação geral e técnica. O Programa Jovem Aprendiz, quando bem estruturado, pode concretizar essa integração ao oferecer oportunidades educativas que conciliam a dimensão produtiva com a formativa, fortalecendo o vínculo entre escola, empresa e comunidade.

## **2.2 Gestão educacional e a função do coordenador**

A gestão educacional, conforme assevera Libâneo (2001), constitui um processo político e pedagógico que visa a articular meios, recursos e pessoas em torno de finalidades educativas. Não se trata apenas de administrar, mas de organizar o trabalho pedagógico em sua totalidade, promovendo a participação, a mediação e o diálogo entre os sujeitos envolvidos. Essa concepção desloca o papel do gestor de executor burocrático para o de agente formador e articulador de práticas transformadoras.

Lück (2009) reforça tal dimensão formativa da gestão ao destacar que o gestor educacional exerce liderança pedagógica e assume responsabilidade pelo desenvolvimento profissional da equipe. O coordenador pedagógico, em particular, atua como mediador entre o planejamento institucional, o processo de ensino e as necessidades concretas dos estudantes. Sua ação se fundamenta na escuta, na orientação e na construção coletiva de soluções para os desafios da prática educativa.

No âmbito do PJA, essa mediação assume contornos específicos. O coordenador precisa transitar entre diferentes campos — educacional, empresarial e social — conciliando as exigências legais, pedagógicas e de gestão. Essa multiplicidade exige competências de liderança, comunicação e negociação, bem como sensibilidade para lidar com jovens em situações de vulnerabilidade social.

Segundo Paro (2016), a gestão democrática pressupõe o reconhecimento da escola como espaço público de construção de sentidos coletivos. No caso do Programa Jovem Aprendiz, isso se traduz na participação dos coordenadores, docentes, empresas e aprendizes na formulação de práticas de acompanhamento, avaliação e formação. A dimensão democrática da gestão é, portanto, essencial para garantir a efetividade e a legitimidade do programa.

A literatura sobre coordenação pedagógica também enfatiza a importância da formação continuada desses profissionais. Lück (2010) argumenta que a aprendizagem organizacional é um processo permanente de reflexão sobre a prática, e o coordenador é o principal catalisador dessa dinâmica. Nesse sentido, a criação de espaços de formação, como o *workshop* proposto neste estudo, contribui para consolidar a identidade profissional e fortalecer a rede de apoio entre coordenadores.

### **2.3 Políticas públicas, juventude e aprendizagem profissional**

As políticas públicas voltadas à juventude, especialmente as relacionadas ao trabalho e à educação, refletem as contradições estruturais da sociedade brasileira. Dayrell (2003) e Carrano (2011) asseveram que as juventudes são múltiplas e heterogêneas, e suas trajetórias formativas, atravessadas por desigualdades econômicas, raciais e territoriais. Nesse contexto, programas como o Jovem Aprendiz assumem relevância social e simbólica, pois representam uma ponte entre o mundo da escola e o do trabalho.

Arroyo (2014) acrescenta que as políticas de juventude precisam reconhecer os jovens como sujeitos de direitos, e não como meros beneficiários de ações assistenciais. Essa visão crítica dialoga com a noção de protagonismo juvenil, entendido como a capacidade dos jovens de participar ativamente das decisões que afetam suas vidas e suas comunidades. O coordenador, ao interagir com esses sujeitos, atua como mediador de processos formativos que extrapolam o âmbito profissional e alcançam a esfera da cidadania.

No campo normativo, a Lei nº 10.097/2000 e os Decretos nº 5.598/2005, nº 9.579/2018 e nº 11.479/2023 configuram o arcabouço jurídico do Programa Jovem Aprendiz, alinhando-se aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030, em especial o ODS 4 (Educação de qualidade), o ODS 8 (Trabalho decente e crescimento econômico) e o ODS 10 (Redução das desigualdades) (ONU,

2015). Esses marcos legais e políticos consolidam a aprendizagem profissional como estratégia de promoção da inclusão social e do desenvolvimento humano sustentável.

Charlot (2000) argumenta que aprender é uma forma de se apropriar do mundo, e o sentido atribuído à aprendizagem depende das condições concretas de vida e de reconhecimento social dos aprendizes. Assim, políticas públicas que integram educação e trabalho devem considerar as dimensões subjetivas da experiência juvenil. O PJA, quando mediado por uma gestão sensível às realidades dos sujeitos, tem potencial para romper ciclos de exclusão e promover trajetórias de autonomia e pertencimento.

Essa visão crítica também se relaciona à noção de justiça social, discutida por Fraser (2009), para quem igualdade implica redistribuição de oportunidades e reconhecimento das diferenças. Ao oferecer formação profissional e inserção laboral a jovens em vulnerabilidade, o Programa Jovem Aprendiz contribui para a efetivação desse princípio, desde que conduzido sob uma gestão comprometida com a equidade e com o desenvolvimento integral.

Isso posto, é possível compreender que a gestão do PJA se situa na confluência entre educação profissional, política pública e prática pedagógica. Nesse processo, o coordenador emerge como ator-chave, responsável por articular saberes, construir pontes institucionais e garantir que a aprendizagem ocorra de forma humanizadora e emancipatória.

Ao reconhecer a centralidade do trabalho como princípio educativo e da gestão como prática democrática, reafirma-se a dimensão ética e social da aprendizagem profissional. Assim, a discussão teórica ora realizada oferece base sólida para a leitura das narrativas apresentadas nas seções seguintes, nas quais as vozes dos coordenadores revelam como tais princípios se materializam no cotidiano das instituições formadoras.

Ademais, a discussão desenvolvida permitiu identificar que a consolidação de políticas públicas voltadas à juventude, como o PJA, depende diretamente da qualidade da gestão pedagógica e da formação dos sujeitos envolvidos. A literatura evidencia que coordenadores preparados atuam como mediadores entre os campos educacional e produtivo, promovendo condições concretas para que a formação profissional seja também formação humana. Essa mediação exige conhecimento técnico, sensibilidade social e compromisso ético, dimensões que, articuladas, conferem legitimidade e eficácia à política de aprendizagem.

De modo convergente, os autores citados permitem inferir que a sustentabilidade do programa em foco está associada à capacidade de integrar os diferentes atores institucionais — empresas, escolas, famílias e poder público — em torno de um projeto formativo comum. O fortalecimento dessa rede de corresponsabilidade amplia as possibilidades de inclusão, empregabilidade e desenvolvimento integral dos jovens aprendizes. Nessa direção, as análises subsequentes buscarão mostrar como os princípios discutidos na presente seção se expressam nas práticas cotidianas de gestão e acompanhamento pedagógico, consolidando o papel do coordenador como elo essencial entre teoria, política e ação educativa.

### **3 PROGRAMA JOVEM APRENDIZ: CONTEXTUALIZAÇÃO E RELEVÂNCIA**

Na atualidade, diante do complexo e multifacetado contexto econômico, político e social no qual o Brasil está inserido, torna-se cada vez maior o desafio de inserir os jovens no mundo do trabalho, sobretudo no mercado formal. Além da crise econômica persistente, responsável pela diminuição de oportunidades de emprego, tornando o mercado mais competitivo e exigente, a falta de experiência prática e capacitação na área de interesse específica colabora substancialmente para os altos níveis de desemprego entre a camada mais jovem da população (Corseuil; França, 2020).

Essa alarmante problemática é também agravada por um cenário social em que as oportunidades para os jovens são bastante limitadas, levando muitos a se sentirem desmotivados, sem perspectivas de crescimento e frustrados com suas situações atuais. Por essas razões:

A inserção do jovem aprendiz na empresa requer processos seletivos criteriosos que considerem o perfil adequado e as adaptações das atividades conforme o nível e expectativa dos jovens, garantindo maiores chances de permanência e sucesso (Santos; Dal Magro; Morgan, 2021. p. 45).

Vale lembrar que o levantamento de dados realizado por Silva e Mendes (2023) aponta que 30% dos jovens brasileiros estão fora do mercado de trabalho, refletindo a urgência de promover e implementar políticas públicas eficazes que incentivem a empregabilidade dessa faixa etária vulnerável. Nesse cenário, o Programa Jovem Aprendiz foi instituído pela Lei nº 10.097/2000, regulamentada pelo Decreto nº 5.598/2005, com o objetivo de promover a inclusão social e o desenvolvimento profissional de jovens, proporcionando-lhes qualificação profissional e experiência no mercado de trabalho (Brasil, 2000).

O programa estabelece a obrigatoriedade de empresas de médio e grande porte contratarem aprendizes, ofertando-lhes condições adequadas de formação teórica e prática. De acordo com a legislação, a formação teórica deve ser ministrada por instituições capacitadas, enquanto a prática ocorre no ambiente de trabalho, sob supervisão.

O Decreto nº 9.579/2018 reforça a importância de parcerias entre empresas, instituições formadoras e poder público, promovendo uma articulação eficaz a fim de ampliar as oportunidades de aprendizado profissional. Assim, o PJA constitui uma

importante política pública voltada à redução das desigualdades e à promoção de igualdade de oportunidades no país (Brasil, 2018).

Araújo *et al.* (2020) defendem que a inserção do jovem no mundo do trabalho é fator determinante para sua independência econômica e sua trajetória profissional futura. Entretanto, tal processo não ocorre de maneira automática; é preciso haver um alinhamento entre as empresas, as instituições formadoras e os órgãos reguladores, garantindo que esse sujeito tenha acesso a um ambiente de aprendizagem seguro e estimulante.

### 3.1 Os desafios da escola

Antes da entrada em vigor da Lei nº 13.415/2017, que instituiu a reforma do Novo Ensino Médio, o modelo educacional brasileiro era frequentemente apontado como inadequado às complexas demandas sociais, econômicas e culturais do século XXI. Esse formato sustentava-se em uma estrutura curricular rígida, uniforme e padronizada, com pouco espaço para a personalização do percurso educativo, distanciando-se, portanto, da realidade vivenciada pelos jovens estudantes brasileiros. A centralização de conteúdos e a ausência de diálogo com os projetos de vida dos adolescentes contribuíam significativamente para a apatia estudantil e os altos índices de evasão escolar, como destacam Alavarse (2010) e Sposito (2017).

Nesse cenário, a escola parecia pouco conectada aos anseios contemporâneos de juventudes plurais, muitas vezes marginalizadas nos discursos e práticas escolares. Diversos pesquisadores que se dedicaram a analisar o Ensino Médio, como Mainardes e Tello (2016), apontam que a lógica tradicional limitava as possibilidades de desenvolvimento de competências socioemocionais, cognitivas e técnicas necessárias à inserção crítica e ativa na sociedade. O foco excessivo em um currículo homogêneo, baseado na transmissão de conteúdos, impedia que os estudantes se reconhecessem como protagonistas de seus percursos formativos.

Apesar da precariedade e desafios do mercado, o Programa Jovem Aprendiz oferece oportunidades concretas de aprendizagem e ações de disciplinamento que contribuem para o desenvolvimento do jovem dentro dos parâmetros da legislação trabalhista. (Guimarães Pereira; Spíndola, 2020, p. 105)

Diante disso, a proposta de reforma do Ensino Médio foi apresentada como tentativa de superar esse modelo excludente, ao introduzir maior flexibilidade

curricular e os chamados itinerários formativos, com vistas à personalização da trajetória educacional e à valorização das múltiplas dimensões do sujeito. Para Crespo e Ferretti (2020), tratava-se de uma oportunidade de reorganizar o segmento em bases mais sensíveis às diferentes realidades juvenis, promovendo a articulação entre formação geral e técnica, e conectando o conhecimento escolar às experiências sociais e profissionais dos estudantes.

Os autores ressaltam que o discurso da reforma se estruturou em torno da ideia de tornar o currículo mais atrativo, autêntico e conectado ao mundo do trabalho e da vida em sociedade. Nesse contexto, os itinerários formativos surgem como instrumentos de diversificação curricular, voltados à ampliação das escolhas dos estudantes e à construção de sentidos mais significativos para a permanência escolar.

Contudo, a promessa de inovação e ruptura com o modelo tradicional não é unânime entre os estudiosos da área. Ao contrário, importantes vozes críticas alertam para os riscos de que a reforma, ao invés de reduzir desigualdades, as aprofunde ainda mais. Barbosa (2019), por exemplo, adverte que o Novo Ensino Médio pode consolidar uma lógica meritocrática e mercantilizada da educação, segundo a qual o estudante é responsabilizado por escolhas precoces e complexas, para as quais, muitas vezes, ele não tem o devido suporte, especialmente em contextos de vulnerabilidade social. Nessa perspectiva, a flexibilização curricular, em vez de emancipar, pode o aprendiz excluir de maneira ainda mais sutil e perversa.

Martins (2020) reforça essa crítica ao evidenciar que a formação integral — princípio norteador da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e das Diretrizes Curriculares Nacionais — corre o risco de ser comprometida por uma fragmentação curricular excessiva, que prioriza competências técnicas e utilitárias em detrimento da formação humana ampla e crítica. A escola, nesse modelo, poderia reduzir-se a uma preparação para o mercado de trabalho, negligenciando outras dimensões essenciais da formação cidadã.

Ao analisar o contexto que antecedeu a promulgação do Novo Ensino Médio, é fundamental reconhecer tanto as limitações de um sistema curricular inflexível e descontextualizado quanto os perigos de reformas que, sob o discurso da inovação e da autonomia, podem mascarar políticas excludentes e tecnicistas. É válido salientar que a construção de uma educação verdadeiramente transformadora exige mais do que mudanças estruturais: requer escuta qualificada das juventudes, valorização das

especificidades regionais e compromisso com uma instrução democrática, equitativa e integral.

Assim sendo, pode-se afirmar que a superação dos desafios dessa etapa da educação básica passa pela elaboração de políticas públicas que considerem as condições concretas das redes escolares e as desigualdades históricas do país. Ressalta-se que toda proposta de mudança deve ser guiada pelos princípios da equidade, da integralidade formativa e da participação social efetiva — pilares indispensáveis para uma educação que acolha, motive e forme sujeitos autônomos e críticos.

O cenário de restrição de vagas causa um efeito cascata, desencorajando muitos jovens a buscarem formação continuada e a realmente investirem no seu futuro. Isso porque a generalizada percepção de que a educação formal não leva a um emprego estável e satisfatório é uma barreira significativa para a sua motivação e desenvolvimento.

A partir desse impasse, além da reformulação do Ensino Médio, proposta em 2017, o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE, 2020) passou a formular uma política pública federal voltada à juventude, por meio da aprendizagem profissional. O intuito era inserir jovens no mundo do trabalho, respeitando sua condição de desenvolvimento, garantindo seus direitos laborais, promovendo e mantendo o estudo na educação formal e priorizando a formação profissional inicial, especialmente a conclusão dos seus estudos (Brasil, 2000).

Em suma, a formação do jovem aprendiz, quando articulada à perspectiva de inclusão e transformação da vida do estudante, deixa de ser apenas uma etapa de inserção no mercado de trabalho. Mais do que isso, ela se torna uma experiência educativa voltada à formação integral e ao compromisso com o desenvolvimento sustentável.

### **3.2 Evolução do Marco Legal do Programa da Aprendizagem no Brasil**

O Programa Jovem Aprendiz desempenha papel preponderante na formação de uma sociedade mais justa e inclusiva. Ao mesmo tempo, contribui para o crescimento e desenvolvimento das empresas e famílias envolvidas. Trata-se de um exemplo de como a cooperação entre diferentes setores da sociedade pode resultar em benefícios mútuos e duradouros (Oliveira; Santos; Pereira, 2019).

Criado para promover a inclusão de adolescentes e jovens de 14 a 24 anos, bem como de pessoas com deficiência, sem limite de idade, no mercado de trabalho, assemelha-se a uma política pública. É regido pela Lei nº 10.097/2000, atualizada pelo Decreto 9.579/2018 e posteriormente alterada pelo Decreto nº 11.479, de 6 de abril de 2023.

Essa legislação estabelece que empresas de médio e grande porte devem destinar, no mínimo, 5% e, no máximo, 15% de vagas que exijam formação profissional a aprendizes, firmando um contrato de aprendizagem. No caso, trata-se de um

[...] contrato de trabalho especial, ajustado por escrito e por prazo determinado, em que o empregador se compromete a assegurar ao maior de quatorze e menor de dezoito anos, inscrito em programa de aprendizagem, formação técnico-profissional metódica, compatível com seu desenvolvimento físico, moral e psicológico, e o aprendiz, a executar, com zelo e diligência, as tarefas necessárias a essa formação (Brasil, 2000, Art. 428, *on-line*).

O referido contrato pode durar até dois anos e, durante esse período, o aprendiz é capacitado, na instituição formadora, por meio de atividades teóricas e, na empresa, por meio de aspectos práticos. Assim, contribui-se para a formação dos jovens sem experiência anterior no mercado de trabalho, que, ao fim do curso, são certificados pela instituição responsável (Brasil; 2000; 2008; 2021). Vale lembrar que o acordo é firmado entre a empresa, o jovem aprendiz e sua instituição de ensino formal (Brasil, 2000).

A relevância do PJA reside no fato de ele contemplar pessoas em vulnerabilidade social que, por meio do Programa, conseguem auxiliar suas famílias e arcar com os custos de um curso de ensino superior, podendo, desse modo, prosseguir seus estudos. Ademais, estando protegidos por meio da institucionalização promovida pela escola e pela empresa, esses indivíduos se distanciam do contato com a criminalidade, muito presente nos bolsões de pobreza nas cidades.

A evolução do marco legal do Programa Jovem Aprendiz no Brasil é fundamental para a compreensão do ordenamento jurídico que rege essa questão crucial na formação de jovens. A fim de facilitar esse entendimento, apresentam-se, no quadro a seguir, as referências legais que sustentam o PJA.

Quadro 1 - Referências da Legislação Programa Jovem Aprendiz

<b>Número da Lei/Norma</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Ano de vigência</b>
Decreto nº 11479	Regulamentação da Aprendizagem Profissional	2023
Manual de Aprendizagem Profissional - SINAIT	Normas e diretrizes para aprendizagem profissional	2023
Portaria/MTP Nº 671	Normas gerais para a aprendizagem profissional	2021
Instruções normativas da aprendizagem profissional	Diretrizes para execução de programas de aprendizagem	2020
Instruções normativas para Auditoria-Fiscal do Trabalho	Normas para fiscalização da aprendizagem profissional	2020
Lista TIP (Lista das Piores Formas de Trabalho Infantil)	Proteção contra trabalho infantil, condições proibidas para jovens	2008
Lei Federal nº 10.097	Lei da Aprendizagem, inclusão de jovens no mercado de trabalho	2000

Fonte: Elaboração própria.

Ao realizar uma análise aprofundada da legislação, é possível identificar mudanças significativas que ocorreram ao longo do tempo, revelando a formulação de princípios, diretrizes e requisitos que direcionam e estruturam o programa. Desse modo, percebe-se a importância da aprendizagem profissional, destacando seu papel na capacitação e inclusão de jovens no mercado de trabalho, ao criar oportunidades que preparam a juventude para o futuro e facilitam sua entrada em um mundo laboral cada vez mais exigente.

A Lei Federal nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000, estabelece diretrizes e princípios básicos do Programa, tendo por objetivo a formação técnico-profissional do aprendiz, priorizando seu desenvolvimento integral e a aquisição de competências

essenciais. Trata-se de uma forma de assegurar o acesso qualificado do jovem ao mercado de trabalho em condições seguras e adequadas (Brasil, 2000).

Conforme mencionado, a legislação determina a porcentagem de vagas a serem reservadas, especificando também os direitos e benefícios dos aprendizes, que incluem jornada de trabalho reduzida, salário-mínimo, seguro-desemprego e outros direitos trabalhistas essenciais. O intuito é garantir que esses jovens recebam a proteção social necessária nesse processo (Souza; Lima, 2023).

Os princípios e diretrizes contidos nessa lei fundamentam-se na proteção integral de adolescentes e jovens, assegurando-lhes condições adequadas de acesso à formação técnico-profissional, além de atividades culturais, esportivas e de lazer, com vistas a oportunizar seu desenvolvimento amplo e holístico. Destaque-se a importância da colaboração entre o poder público, a iniciativa privada e as organizações sem fins lucrativos na efetivação do Programa, visando à criação de um ambiente mais equitativo e produtivo para os aprendizes (Costa, 2022). Com relação aos requisitos estabelecidos, as empresas devem fornecer formação técnico-profissional organizada, compatível com o desenvolvimento do aprendiz e com as demandas do mercado.

Com relação às disposições gerais do Decreto nº 11.479, de 6 de abril de 2023, elas estabelecem as bases para uma gestão eficiente do programa de aprendizagem, incluindo definições precisas sobre quem é considerado aprendiz e as responsabilidades a serem assumidas pelas empresas. Adicionalmente, enfatiza-se a necessidade de um acompanhamento rigoroso e uma avaliação contínua do processo de aprendizagem, assegurando que os jovens recebam a merecida formação de qualidade (Silva, 2025).

O decreto introduz mudanças significativas ao programa de aprendizagem, entre elas, a flexibilização da jornada de trabalho. Além disso, preconiza uma formação mais conectada às necessidades contemporâneas do mundo do trabalho, o que é essencial para a inserção dos jovens na economia (Martins, 2023). Entre as inovações introduzidas, destaca-se a ampliação das áreas de atuação dos aprendizes, visando a atender a maior diversidade de setores do mercado.

A Portaria/MTP N° 671, de 2021, por sua vez, foi publicada com o fito de regular e normatizar o PJA, estabelecendo diretrizes claras para sua implementação em todo o território nacional. O documento alude a entidades qualificadoras, empresas, aprendizes e órgãos fiscalizadores, buscando garantir a efetividade do programa e a

proteção dos direitos dos aprendizes, a fim de preencher lacunas e assegurar um ambiente de aprendizagem seguro (Campos, 2022).

Não obstante, definem-se diretrizes para a formação técnico-profissional dos jovens, garantindo sua integração ao mercado de trabalho de forma segura e estruturada. Também merece destaque o delineamento das responsabilidades de cada parte envolvida no Programa, ação essencial para sua execução adequada e eficaz no Brasil. Outro ponto relevante é o estabelecimento de procedimentos detalhados para a contratação e o acompanhamento contínuo dos aprendizes (Rodrigues, 2021).

Ainda com relação à referida Portaria, ela não apenas aponta a necessidade, mas também propõe mecanismos de fiscalização rigorosos a fim de assegurar o cumprimento da legislação e garantir a qualidade do programa de aprendizagem. Isso porque a eficácia do Programa depende de uma supervisão rigorosa e de uma implementação cuidadosa (Fonseca, 2023).

Vale mencionar que, dentre os pilares do Programa Jovem Aprendiz, consta o respeito ao direito ao trabalho protegido para pessoas em situação de vulnerabilidade social, como definido no artigo 227 da Constituição Federal de 1988, que prioriza a proteção integral dos direitos da criança, adolescente e jovem. Além disso, o PJA guia-se pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), no concernente à determinação de que os contratos de aprendizagem respeitem aspectos como a duração máxima de dois anos, o pagamento de remuneração proporcional à carga horária e a assinatura da Carteira de Trabalho e Previdência Social (CTPS).

Por fim, outra importante medida é a Lei nº. 11.788/2008, também conhecida como a Lei do Estágio, sancionada em 25 de setembro de 2008. Igualmente guiada pela CLT, é responsável por regulamentar os estágios iniciados a partir de 16 anos de idade (Brasil, 2008).

Em síntese, as instruções normativas regulam diretrizes cruciais à implementação do Programa. Assim, assegura-se a inserção qualificada de jovens no mercado e busca-se garantir a efetividade do programa e a proteção dos direitos dos aprendizes, elementos-chave para a promoção da equidade e das oportunidades (Gomes, 2025).

### **3.3 Organização do Programa Jovem Aprendiz**

A estrutura organizacional do PJA apresenta três eixos principais: instituições formadoras, empresas e órgãos reguladores. Cada um desses agentes colabora de forma sinérgica para assegurar o cumprimento das diretrizes propostas e proporcionar um ambiente de aprendizado que respeite as necessidades e expectativas dos jovens aprendizes. Vale destacar que cada ator tem papéis e responsabilidades bem definidos, que se inter-relacionam formando um ecossistema dinâmico voltado ao desenvolvimento integral dos participantes.

#### **3.3.1 Entidades formadoras**

As instituições formadoras são responsáveis pela capacitação teórica dos aprendizes, oferecendo uma ampla gama de cursos que integram a capacitação profissional com a educação básica. Elas têm papel fundamental na formação dos jovens, assegurando um ensino de qualidade que atenda às exigências de um mercado de trabalho em constante mudança e que exige profissionais cada vez mais qualificados.

A metodologia utilizada deve equilibrar teoria e prática, preparando-os de forma robusta para os desafios futuros, permitindo-lhes lidar com diversas situações que encontrarão em suas trajetórias ocupacionais. Para que a qualificação oferecida alcance os resultados esperados, é imprescindível abordar competências técnicas e socioemocionais, garantindo a educação integral do jovem.

De acordo com Gomes e Ferreira (2019), programas que proporcionam uma formação holística e abrangente têm um impacto significativo na empregabilidade e no avanço profissional dos jovens ao longo do tempo. Desse modo, eles se tornam profissionais de alto valor, ampliando suas oportunidades de crescimento (Gomes; Ferreira, 2019).

Ressalte-se que, no Brasil, em 2023, as principais agências de aprendizagem eram: Estagilize, Iel Estágios, Super Estágios, o Centro de Integração Empresa e Escola (CIEE) e o Programa Jovem Aprendiz Senac.

### **3.3.2 Empresas parceiras**

As empresas atuam não apenas na contratação de aprendizes, mas também no acompanhamento ativo deles durante suas atividades laborais, proporcionando oportunidades de aplicarem, na prática, os conhecimentos adquiridos na escola. Santos e Pereira (2021) afirmam que as corporações que investem em programas bem estruturados de aprendizagem conseguem maior retenção de talentos e geram impacto positivo em sua responsabilidade social corporativa. Assim, a parceria entre jovens e empresas se revela imensamente vantajosa, resultando em uma formação enriquecedora para ambos os lados.

A participação ativa dos empreendimentos é um dos pilares mais relevantes do PJA. Além de se adequarem à legislação vigente, as organizações assumem papel social de destaque ao oferecerem formação e experiência profissional aos jovens. Conforme asseveram Silva e Almeida (2020), a inserção precoce desse público no mercado de trabalho favorece o desenvolvimento não apenas de habilidades técnicas, mas também de competências socioemocionais, de grande valia para a vida pessoal e profissional. Desse modo, enfatiza-se a importância da experiência adquirida pelos aprendizes dentro das empresas.

Vale ressaltar que, para que a contratação dos aprendizes seja eficaz e significativa, é indispensável seguir as diretrizes estabelecidas pela Lei da Aprendizagem, por meio da qual se determinam cotas proporcionais de estudantes em consonância com o número de funcionários da empresa. Adicionalmente, as corporações devem garantir o acesso a cursos de qualificação e a um acompanhamento pedagógico contínuo, promovendo um desenvolvimento profissional, de fato, significativo e duradouro (Brasil, 2000).

#### **3.3.2.1 Incentivo às empresas**

A adesão ao Programa Jovem Aprendiz representa uma oportunidade de as empresas não apenas cumprirem sua função social, mas também acessarem benefícios fiscais significativos. Além da redução da alíquota do FGTS e da isenção de encargos trabalhistas em caso de rescisão contratual, elas podem obter incentivos indiretos por meio da valorização da marca e do fortalecimento de sua responsabilidade social corporativa (Ramacrisna, 2022). Neste sentido, a inclusão de

jovens no mercado de trabalho está cada vez mais associada à imagem positiva das corporações perante a sociedade, os clientes e os investidores.

É válido destacar que o Governo Federal incentiva a participação delas no Programa por meio de parcerias com entidades formadoras, que oferecem cursos técnicos e acompanhamento pedagógico. Como já dito, estas últimas desempenham papel fundamental no desenvolvimento de habilidades, garantindo que o programa cumpra seu papel educativo e não funcione somente como simples fornecedor de mão de obra barata às empresas (Silva; Almeida, 2023).

Apesar desses benefícios, muitas empresas ainda mostram resistência em aderir ao PJA, alegando custos administrativos e desafios na gestão dos contratos de aprendizagem. A fim de mitigar tais dificuldades, algumas organizações optam por terceirizar a gestão dos aprendizes, transferindo a responsabilidade para instituições especializadas que cuidam do recrutamento, acompanhamento e avaliação dos jovens ao longo do período de aprendizagem (Ramos; Oliveira, 2021).

### **3.3.3 Órgãos reguladores**

Por fim, os órgãos reguladores, em especial o Ministério do Trabalho e o Ministério Público do Trabalho, exercem função fiscalizadora, essencial para assegurar que as legislações e políticas atinjam seus objetivos. Mais especificamente, é de sua competência monitorar o cumprimento das cotas obrigatórias de aprendizes e garantir que as condições de trabalho e aprendizado sejam dignas. O rigoroso acompanhamento das normas e diretrizes é vital para que o Programa possa cumprir efetivamente sua função social e educativa (Brasil, 2023).

Ressalte-se que o Governo desempenha papel decisivo na implementação e regulação da iniciativa, pois, além de estabelecer diretrizes e fiscalizar o cumprimento das normas, promove políticas que incentivem a adesão das empresas ao programa. Ao mesmo tempo, busca-se melhorar a qualidade da aprendizagem oferecida aos jovens, garantindo acesso equitativo a oportunidades justas (Brasil, 2023). Para Mendes e Costa (2021), os ajustes regulares na legislação são fundamentais para ampliar o acesso ao programa e melhorar os resultados obtidos por seus participantes ao longo do tempo, contribuindo para a construção de uma sociedade mais equitativa (Mendes; Costa, 2021).

### 3.4 Fiscalização e monitoramento

A fiscalização do cumprimento das regras do programa ainda é um desafio no Brasil, visto que muitas empresas contratam aprendizes apenas para cumprir a cota exigida por lei, sem oferecer um plano estruturado de capacitação. Esse tipo de prática compromete os objetivos do programa e prejudica a formação dos jovens, que acabam desempenhando funções repetitivas e pouco educativas (Gonçalves, 2022).

Com o fito de garantir que o Programa Jovem Aprendiz alcance seus objetivos, é essencial a utilização de indicadores que permitam o monitoramento contínuo dos resultados. A adoção de métricas bem definidas possibilita avaliar não apenas a efetividade da aprendizagem, mas também a permanência do jovem no mercado de trabalho após o término do contrato (Souza; Martins, 2023). A taxa de retenção, por exemplo, mede a proporção de aprendizes que concluem o programa, enquanto o índice de efetivação avalia quantos deles são contratados ao fim do período de aprendizagem.

Segundo Araújo *et al.* (2020), corporações que investem em boas práticas de formação e acompanhamento têm maior sucesso na efetivação de seus aprendizes, reduzindo os índices de demissões e admissões e fortalecendo a cultura organizacional. Nesse mesmo sentido, Ramos (2025) defende que as empresas que promovem um ambiente acolhedor e investem na capacitação contínua dos aprendizes obtêm melhores resultados não apenas em termos de desempenho, mas também na retenção de talentos.

Outro aspecto a ser monitorado com rigor é o desempenho acadêmico do aprendiz. Dito de outro modo, a compatibilidade entre trabalho e estudo é um dos princípios fundamentais do programa, e qualquer queda no rendimento escolar pode ser um indicativo de sobrecarga ou inadequação da jornada de trabalho. Por essa razão, algumas empresas implementam programas de tutoria e acompanhamento pedagógico a fim de garantir que os jovens consigam conciliar suas atividades laborais e educacionais (Almeida; Castro, 2021).

Por fim, merece destaque a satisfação do estudante, que deve ser aferida por meio de pesquisas internas e avaliações periódicas, pois elas podem fornecer *insights* valiosos acerca da experiência dentro das organizações, permitindo ajustes no projeto conforme necessário. Na visão de Ramos (2025), os empreendimentos que promovem um ambiente acolhedor e investem na capacitação contínua dos

aprendizes obtêm melhores resultados não apenas em termos de desempenho, mas também de retenção de talentos.

### **3.5 Gestão**

A gestão do Programa Jovem Aprendiz nas instituições formadoras constitui um processo estratégico e multidimensional que envolve planejamento, acompanhamento pedagógico, articulação com empresas parceiras e garantia do cumprimento da legislação vigente. Mais do que uma função administrativa, apresenta natureza educativa e integradora, já que busca assegurar que o jovem vivencie uma formação completa, unindo teoria e prática de forma significativa.

Para tanto, o coordenador atua como mediador entre os diferentes atores — empresa, escola e aprendiz —, articulando ações que promovam a permanência e o desenvolvimento do jovem. Essa gestão deve pautar-se em princípios de equidade, inclusão e aprendizagem significativa, considerando as especificidades sociais, culturais e econômicas de cada participante.

Na instituição formadora, o processo ocorre por meio da elaboração e implementação de um projeto pedagógico alinhado à Lei nº 10.097/2000 e aos Decretos nº 9.579/2018 e nº 11.479/2023, garantindo que as atividades teóricas dialoguem com a prática profissional desenvolvida nas empresas. Além disso, a gestão do programa envolve o acompanhamento individualizado, a formação continuada dos docentes e tutores, a promoção de espaços de escuta e a avaliação constante dos resultados. Assim, gerir o PJA é promover uma política pública de inclusão social, que transforma a experiência laboral em um processo educativo humanizador e emancipador.

#### **3.5.1 Administração e parte financeira do Programa**

No contexto administrativo, o coordenador tem papel estratégico essencial, uma vez que a ele cabe garantir que as organizações parceiras estejam em conformidade com as regulamentações vigentes, incluindo a Portaria MTE nº 3.544/2023 (Brasil, 2023). Essa responsabilidade abrange desde o acompanhamento de contratos e frequências até a organização de registros administrativos, promovendo a transparência e o cumprimento das obrigações legais.

Ademais, a gestão eficaz das parcerias é fundamental. A esse respeito, Cardoso e Martins (2022) observam que “a criação de canais de comunicação eficientes entre as partes envolvidas é essencial para o equilíbrio entre expectativas e resultados”. Logo, o coordenador deve atuar como facilitador, mediando demandas e promovendo uma colaboração harmoniosa entre empresas e aprendizes. Com vistas a aprimorar tais processos, o uso de ferramentas tecnológicas tem se mostrado cada vez mais relevante: sistemas digitais de gestão educacional, por exemplo, auxiliam na otimização de rotinas administrativas, garantindo maior eficiência e confiabilidade (Moraes, 2024).

Entretanto, assegurar o cumprimento dessa legislação nem sempre é um processo simples. Algumas corporações enfrentam dificuldades na adaptação das rotinas de trabalho para acomodar a jornada reduzida dos aprendizes, além de desafios na adequação das atividades desenvolvidas às exigências pedagógicas do programa.

É importante lembrar que o Programa Jovem Aprendiz depende de uma gestão administrativa e financeira eficiente, capaz de equilibrar os interesses das empresas, a proteção dos direitos dos jovens e os benefícios sociais gerados pela inserção no mercado de trabalho. Embora os incentivos fiscais e as vantagens institucionais sejam atrativos importantes para as corporações, é fundamental haver um compromisso genuíno com o desenvolvimento profissional dos aprendizes.

A certificação do cumprimento da legislação trabalhista e a adoção de boas práticas de monitoramento são aspectos essenciais para evitar distorções no projeto. Desse modo, as empresas que enxergam esses jovens não apenas como uma obrigação legal, mas como uma oportunidade de formação de novos talentos, tendem a obter melhores resultados e fortalecer sua cultura organizacional.

Por fim, ressalta-se que a efetividade da iniciativa deve ser avaliada continuamente, considerando indicadores de desempenho e *feedback* dos próprios aprendizes. Isso porque somente com uma abordagem integrada e humanizada será possível consolidar o PJA como instrumento de transformação social e profissional para as novas gerações.

### 3.5.2 Experiências e boas práticas na gestão do PJA

A gestão do Programa Jovem Aprendiz exige abordagem estratégica e participativa, que envolva desde a articulação com empresas parceiras até o acompanhamento pedagógico dos aprendizes. A literatura recente destaca que boas práticas na administração da iniciativa incluem a adoção de metodologias ativas, o uso de tecnologias educacionais e a criação de espaços de acolhimento e escuta para os jovens (Silva; Pereira, 2023).

Entre as estratégias observadas em instituições de ensino, pode-se elencar a aprendizagem baseada em projetos (ABP), que permite que os jovens aprendam de maneira prática e contextualizada, resolvendo problemas reais do ambiente de trabalho (Souza, 2022). Do mesmo modo, o uso de ferramentas digitais nas plataformas de ensino híbrido facilita o acesso ao conteúdo teórico e potencializa a personalização do aprendizado (Costa, 2021).

Além disso, a mentoria com profissionais que atuam nas empresas promove o contato direto dos aprendizes com o mundo do trabalho, permitindo o desenvolvimento de habilidades interpessoais e técnicas (Almeida, 2020). Por fim, o monitoramento e o *feedback* contínuo, por meio de avaliações periódicas e encontros de orientação, garantem que o aprendizado esteja alinhado às expectativas do Programa (Martins; Ribeiro, 2019).

Em síntese, a efetividade dessas práticas reforça a importância de capacitar os coordenadores para que possam implementá-las de maneira eficaz e adequada ao contexto de cada organização formadora.

### 3.6 O Papel do coordenador do Programa Jovem Aprendiz

O coordenador do Programa de Aprendizagem concilia múltiplas responsabilidades e desafios, tanto em sentido técnico quanto administrativo, atuando como garantidor, fiscal, supervisor pedagógico, mentor e mediador. Ademais, lida com conflitos e busca promover um ambiente de trabalho saudável e uma qualificação adequada para os alunos. No geral, esse papel exige alto nível de habilidade, adaptabilidade e dedicação para apoiar o sucesso dos alunos e do programa como um todo (Azevedo; Nogueira; Rodrigues, 2017).

### **3.6.1 O papel do coordenador**

Uma das principais obrigações desse profissional — e uma das mais difíceis — é garantir que o projeto atenda às necessidades e expectativas tanto dos participantes quanto das empresas que matriculam seus aprendizes nas instituições formadoras (Brasil, 2000). Ademais, ele precisa se mover entre as complexas relações entre estudantes e empregadores, equilibrando o aspecto educacional do Programa com as exigências práticas do local de trabalho (Santos; Almeida, 2023).

Outra função desse gestor é observar e assegurar a devida aplicação do ordenamento jurídico que regula o PJA, como estabelecido na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), especialmente em seu Capítulo IV, que visa à proteção do trabalho do menor, definindo as condições e direitos dos aprendizes (Brasil, 1943). Adicionalmente, cabe a ele verificar o cumprimento da Lei nº 10.097/2000, do Decreto 9.579/2018, do Decreto nº 11.479, de 6 de abril de 2023, e de possíveis novas normas. De acordo com Silva e Oliveira (2022), manter-se constantemente atualizado acerca da legislação é crucial para garantir que o Programa opere dentro dos limites legais e oportunize o desenvolvimento integral dos jovens.

Por fim, o coordenador deve prestar atenção ao cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Resolução CNE/CEB nº 6/2012), que servem como parâmetro para a elaboração dos programas pedagógicos das instituições formadoras.

### **3.6.2 Supervisor pedagógico**

Conforme asseveram Santos e Almeida (2023), uma função primordial é a de supervisor pedagógico. No caso, é de sua competência assegurar que o projeto esteja alinhado às diretrizes citadas anteriormente; facilitar a integração de pessoas com deficiência (PCDs), propiciar a pluralidade de aprendizes e utilizar, entre outras ferramentas, o acompanhamento individualizado dos alunos. Por meio desse alinhamento, permite-se articular os saberes teóricos e práticos, promovendo não apenas a formação profissional, mas também o desenvolvimento pessoal e social dos participantes, essencial para a inserção qualificada no mercado de trabalho.

Cumprido salientar, ainda, que os programas de mentoria personalizados têm se mostrado ferramentas valiosas para superar desafios acadêmicos e emocionais.

Santos (2023, p.125) enfatiza que “os impactos da mentoria vão além do desempenho acadêmico, contribuindo significativamente para o crescimento pessoal e a confiança do jovem aprendiz”.

Nesse âmbito, merece destaque a implementação de metodologias que favoreçam a inclusão e a diversidade, essenciais à garantia da participação efetiva de PCDs, conforme previsto no Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) (Costa *et al.*, 2024). Para que isso ocorra, é preciso cuidar tanto da adequação do conteúdo pedagógico quanto da sensibilização de empresas parceiras acerca da relevância de um ambiente inclusivo (Pereira e Souza, 2025).

Diante disso, mostra-se necessário capacitar continuamente os educadores sobre tal tema. Nas palavras de Almeida e Rodrigues (2021, p. 45): “a implementação de práticas inclusivas no Programa Jovem Aprendiz depende diretamente da formação continuada de todos os profissionais envolvidos”.

### **3.6.2.1 Planejamento e implementação curricular no Programa Jovem Aprendiz**

O desenvolvimento de uma programação que combina aspectos da educação formal, não formal e informal está entre as principais atribuições do coordenador, de acordo com as diretrizes da Lei da Aprendizagem. Esse planejamento pedagógico deve atender às exigências legais e às necessidades do mercado, considerando especificidades regionais e setoriais, com vistas a garantir que os jovens adquiram competências técnicas e comportamentais relevantes.

Neste sentido, Freire e Silva (2023) afirmam que

a integração de competências técnicas e comportamentais em currículos de aprendizagem promove um desenvolvimento mais integral dos jovens, permitindo que eles não apenas adquiram conhecimentos voltados ao mundo do trabalho, mas também fortaleçam habilidades socioemocionais essenciais à convivência, à autonomia e à cidadania ativa no ambiente profissional e na vida em sociedade (Freire; Silva, 2023).

Silva (2022) assevera que a adaptação dos conteúdos à realidade do mercado local tem mostrado resultados positivos na formação profissional dos aprendizes, aumentando suas chances de inserção no mercado de trabalho. Do mesmo modo, a intersetorialidade se apresenta como elemento fundamental na formulação curricular, pois o envolvimento de diferentes atores, como empresas, entidades formadoras e

órgãos públicos, contribui para uma formação mais alinhada às demandas do mundo do trabalho.

Segundo Costa e Ribeiro (2023), programas de aprendizagem bem-sucedidos são aqueles que contam com um diálogo contínuo entre funcionários e educadores, promovendo currículos mais dinâmicos e ajustados às transformações do mercado. Essa colaboração permite que as formações sejam constantemente atualizadas, preparando os jovens para os desafios emergentes.

A flexibilização curricular é outro aspecto relevante na construção do PJA. Embora a legislação estabeleça diretrizes mínimas, é fundamental que os coordenadores tenham autonomia para adaptar os conteúdos às especificidades das turmas e às mudanças do cenário econômico. No mesmo sentido, Vieira e Matos (2024) alegam que um currículo rígido pode dificultar a aprendizagem e limitar a aquisição de competências essenciais para a empregabilidade. Dessa forma, a personalização dos itinerários formativos pode ser uma alternativa para garantir uma maior aderência dos jovens ao processo educativo.

Outrossim, a melhoria curricular deve ser pensada em conjunto com estratégias de desenvolvimento pessoal dos estudantes. Por isso, o fortalecimento de habilidades socioemocionais, como comunicação, resiliência e trabalho em equipe, é fundamental para o sucesso profissional e social dos participantes.

Conforme argumentam Almeida e Castro (2023), os programas de aprendizagem mais eficazes são aqueles que complementam a capacitação técnica com o desenvolvimento humano, promovendo a inclusão produtiva e o empoderamento juvenil. Dessa forma, a organização do currículo do Programa Jovem Aprendiz deve ser concebida como um processo dinâmico, integrador e adaptativo, garantindo que os aprendizes estejam preparados para os desafios do mundo do trabalho e para a construção de trajetórias profissionais sustentáveis.

### **3.6.3 Mediador e fiscal**

Uma tarefa igualmente relevante é a construção de redes de colaboração, o que envolve a articulação entre diferentes atores, como instituições de ensino, organizações sociais e empresas. Nos dizeres de Pereira (2024), “a articulação em rede tem se mostrado uma estratégia eficaz para ampliar as oportunidades dos jovens aprendizes, fortalecendo o impacto social do programa”. Essas ações garantem que

o projeto se mantenha dinâmico e capaz de atender às demandas de um mercado em constante transformação.

Cumprir mencionar que, para garantir que o aprendizado teórico esteja alinhado à prática, o coordenador deve realizar visitas regulares às empresas, avaliando as condições de trabalho e verificando a aplicação do conteúdo pedagógico no ambiente laboral. A esse respeito, Costa (2024) argumenta que “o acompanhamento próximo do aprendiz em suas atividades laborais permite identificar lacunas na formação e propor soluções em tempo hábil”. Além disso, reuniões periódicas com supervisores e tutores pedagógicos ajudam a manter um alinhamento contínuo entre todos os envolvidos no processo formativo (Moraes, 2023, p. 56).

Estudos recentes, como o de Pereira e Souza (2025), ressaltam a necessidade de mecanismos de monitoramento que permitam avaliar tanto os resultados educacionais quanto os impactos sociais e econômicos do programa. Tal abordagem não apenas contribui para a melhoria contínua do programa, mas também fortalece a confiança, de todos os envolvidos, em sua eficácia e relevância.

Costa e Lima (2023) ressaltam que “a mediação eficaz promove não apenas soluções pontuais, mas também a construção de relacionamentos mais sólidos e produtivos”. Isso requer o desenvolvimento de habilidades de comunicação, organização e capacidade de resolver problemas de forma eficaz (Silva; Oliveira, 2022).

### **3.7 Formação continuada para coordenadores do Programa Jovem Aprendiz**

A qualificação contínua dos coordenadores do PJA é um fator determinante para a eficácia da gestão e implementação das ações formativas voltadas aos jovens. Como se viu até o momento, a complexidade da iniciativa exige que seus coordenadores tenham não apenas conhecimentos técnicos e pedagógicos, mas também habilidades relacionadas à gestão de projetos, ao acompanhamento socioemocional dos aprendizes e à articulação com o setor produtivo (Santos; Ferreira, 2021).

Nesse contexto, a formação continuada configura-se como estratégia essencial para que os gestores possam lidar com os desafios impostos pela legislação, pelas novas demandas do mundo do trabalho e pela necessidade de inovação nas práticas educativas. A interseção entre educação formal e informal dentro do Programa é um

dos pilares fundamentais para assegurar que os jovens tenham uma formação completa, integrada e alinhada às exigências do mercado de trabalho.

Garcia e Almeida (2022) afirmam que o ensino regular se concentra na oferta estruturada de conhecimento acadêmico e técnico, garantindo uma base conceitual robusta. Já a formação paralela amplia tal aprendizado ao incluir metodologias flexíveis, práticas imersivas e o desenvolvimento de competências transversais, como liderança, resolução de problemas e trabalho em equipe. A convergência entre ambas as abordagens favorece a formação de jovens mais preparados e seguros para enfrentar o mundo laboral.

Vale lembrar que, para Freire (2020), a educação deve ser um processo libertador, no qual a construção do conhecimento se dá tanto pela teoria quanto pela prática cotidiana. Essa visão reforça a necessidade de os coordenadores do PJA estarem aptos a integrar diferentes metodologias de ensino, promovendo experiências formativas que extrapolem os limites da sala de aula e contribuam para o crescimento integral dos aprendizes.

### **3.7.1 Modelos de formação e capacitação profissional**

Com base no exposto, pode-se afirmar que o aprimoramento dos coordenadores do Programa Jovem Aprendiz deve abranger tanto a atualização pedagógica quanto a capacitação em gestão e políticas públicas. Diversos estudos recentes indicam que programas de qualificação bem estruturados impactam diretamente a qualidade do ensino oferecido aos aprendizes (Gomes; Nascimento, 2022).

Nesse sentido, algumas técnicas que podem ser utilizadas são:

- Treinamento em serviço, baseado na aprendizagem prática e no acompanhamento de experiências bem-sucedidas dentro do próprio ambiente de trabalho (Freitas; Medeiros, 2023);
- Formação modular como organização do conteúdo, utilizando-se de módulos temáticos, facilitando o aprendizado contínuo e a adaptação a diferentes ritmos de estudo (Barbosa; Lima, 2021);
- Comunidades de prática, definidas em espaços colaborativos nos quais os coordenadores compartilham desafios e soluções, fortalecendo a troca de conhecimento e a inovação nas práticas pedagógicas (Rocha, 2022).

- Ensino híbrido, propondo-se a combinação de atividades presenciais e *on-line*, aumentando a acessibilidade e a flexibilidade do processo formativo permanente (Tavares, 2020).

A escolha do modelo de capacitação deve levar em consideração a realidade dos coordenadores, bem como as especificidades do público atendido pelo Programa. A esse respeito, diversos autores defendem que a formação continuada de coordenadores educacionais deve ir além da atualização técnica, envolvendo práticas formativas que articulem saberes da experiência, reflexão crítica e intervenção qualificada na realidade institucional.

Imbernón (2011), por exemplo, afirma que espaços interativos, como oficinas, estudos de caso e dinâmicas de grupo, são fundamentais para promover aprendizagens significativas, especialmente em contextos complexos como a educação profissional. Lück (2011), a seu turno, ressalta a importância de desenvolver competências gestoras e pedagógicas por meio de propostas que contemplem tanto a legislação vigente quanto as metodologias inovadoras de ensino e avaliação.

Já Cunha (2002) enfatiza a centralidade da formação continuada para o coordenador pedagógico como sujeito articulador entre diferentes atores e instâncias da escola, o que inclui a mediação entre a educação formal e não formal, além da superação de desafios cotidianos da prática educacional. Assim, os módulos temáticos que abordam tais dimensões, quando aplicados de forma participativa, contribuem para a constituição de espaços colaborativos de desenvolvimento profissional.

## 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A interseção entre a literatura revisada e o problema de pesquisa é delineada para construir uma ponte segura entre o conhecimento acumulado no campo da educação e gestão e as contribuições originais que esta investigação pretende trazer. Assim, ao debruçar-se sobre o papel da coordenação no PJA, é possível reconhecer a necessidade de um olhar atento às práticas cotidianas e às percepções dos sujeitos que vivenciam a operacionalização de uma política pública situada na interface entre capacitação, trabalho e inclusão social.

Partindo de tal premissa, a escolha metodológica não é apenas técnica, mas também política, pois reflete um compromisso com a valorização das vozes daqueles que sustentam o programa em seu cotidiano. Consequentemente, a investigação adotou uma abordagem qualitativa, fundamentada na compreensão de que os fenômenos sociais não podem ser reduzidos a números ou estatísticas; devem ser interpretados à luz das experiências, das narrativas e dos contextos em que ocorrem.

De acordo com Gil (2021), tal abordagem permite acessar significados subjetivos e dinâmicas sociais complexas, sendo especialmente adequada para os estudos em voga. Minayo (2021) acrescenta que ela favorece uma leitura aprofundada das interações sociais, dos conflitos institucionais e das formas de resistência e criação que emergem nos territórios. Logo, tornou-se indispensável para compreender como os coordenadores constroem estratégias, enfrentam dificuldades e produzem sentidos sobre seu trabalho no PJA.

A justificativa metodológica também se ancora na relevância social e educacional do objeto, pois, por meio do presente trabalho, espera-se contribuir para a formação profissional dos jovens. Ademais, pretende-se que ele figure como política pública de combate à exclusão social e de ampliação de oportunidades.

Nesse contexto, as práticas de gestão exercidas pelos responsáveis impactam diretamente não apenas o percurso dos aprendizes, mas também suas famílias e comunidades. Desse modo, no plano familiar, o PJA amplia perspectivas de empregabilidade, autonomia financeira e continuidade de estudos, ao passo que, no plano social, atua como instrumento de cidadania e mitigação das desigualdades (Carrilho, 2019).

Em suma, investigar a atuação desses profissionais significa compreender como se concretiza no ponto de encontro entre normativas legais, práticas institucionais e expectativas juvenis.

#### **4.1 Campo de pesquisa**

O campo empírico da análise compreendeu instituições formadoras que executam o PJA em diferentes regiões do Brasil, contemplando realidades sociais, econômicas e culturais heterogêneas. A diversidade foi um critério essencial para assegurar a representatividade dos dados, uma vez que o programa é marcado por forte desigualdade territorial: em algumas localidades, encontra suporte institucional consolidado, enquanto, em outras, é sustentado por estruturas frágeis e recursos limitados.

Por conseguinte, a opção de incluir diferentes áreas permitiu observar como fatores regionais, entre eles, condições socioeconômicas, perfil do mercado de trabalho e apoio governamental, influenciam diretamente a gestão do programa e a experiência formativa dos jovens. A esse respeito, Flick (2020) enfatiza que a seleção intencional do campo deve estar alinhada ao problema investigado, de modo a permitir o desvelamento da complexidade do fenômeno estudado.

Os institutos investigados têm como foco a formação técnico-profissional de jovens, em consonância com a Lei nº 10.097/2000, que regulamenta a aprendizagem no Brasil. Além de atenderem às demandas do setor produtivo, exercem papel de mediação pedagógica entre empresas, escolas e aprendizes, o que reforça a centralidade da coordenação em sua dinâmica.

#### **4.2 Sujeitos da pesquisa**

A pesquisa contou com a participação de dez coordenadores e coordenadoras vinculados ao Programa Jovem Aprendiz, distribuídos entre diferentes regiões do Estado de São Paulo, abrangendo a Região Metropolitana, a Região Leste, a Região Central, a Região Oeste e a Região Noroeste. Essa composição permitiu captar diferentes realidades institucionais e contextos socioterritoriais, refletindo a

diversidade econômica, cultural e social do território paulista e suas implicações na execução da política pública de aprendizagem profissional.

O grupo foi composto de sete mulheres e três homens, com faixa etária entre 30 e 52 anos, média de 41 anos, o que revela um conjunto de profissionais em plena maturidade profissional e pessoal. Essa característica geracional se mostrou relevante, pois expressa um momento de carreira marcado pela consolidação de saberes, pela experiência prática e pela busca por reconhecimento institucional. As mulheres representam a maioria entre os coordenadores da aprendizagem, o que reflete uma tendência histórica de feminização das funções educativas e de cuidado, conforme apontam estudos de gênero na educação e no trabalho social.

Os participantes apresentam formações acadêmicas diversificadas, incluindo áreas como Pedagogia, Psicologia, Serviço Social, Administração e Gestão Educacional, além de especializações em Gestão de Pessoas, Educação Profissional, Educação Inclusiva e Políticas Públicas. Tal pluralidade evidencia o caráter interdisciplinar da coordenação, função que requer competências técnicas, pedagógicas e relacionais.

O tempo de atuação varia de três a quinze anos, revelando um grupo heterogêneo que combina experiência acumulada e novos olhares sobre os desafios contemporâneos da aprendizagem. A diversidade enriquece a compreensão do fenômeno estudado, ao articular trajetórias consolidadas e práticas emergentes em diferentes contextos regionais, permitindo compreender a coordenação como espaço dinâmico de mediação, formação e escuta. Ao atuar como elo entre diferentes atores — empresas, escolas, famílias, aprendizes e órgãos públicos —, o gestor ocupa posição estratégica no funcionamento da política.

Flick (2020) argumenta que a seleção de sujeitos deve priorizar aqueles que vivenciam diretamente o fenômeno, de forma a captar a densidade e a singularidade das práticas. No caso do presente estudo, os coordenadores representam não apenas agentes administrativos, mas também mediadores pedagógicos e sociais, cuja ação ultrapassa em muito o cumprimento de protocolos formais. Para acessar essa multiplicidade de papéis, dando visibilidade às percepções dos sujeitos sobre seu trabalho e revelando as contradições vividas em contextos de escassez de recursos e altas demandas institucionais, lançou-se mão das entrevistas semiestruturadas, sobre as quais se discorre na sequência.

### **4.3 Coleta e análise de dados**

#### **4.3.1 Entrevistas semiestruturadas**

A coleta de dados foi realizada exclusivamente por meio de entrevistas semiestruturadas individuais, instrumento metodológico que combina foco temático com flexibilidade interpretativa. Para tal, um roteiro de perguntas (Apêndice A) foi elaborado com base nos objetivos específicos da pesquisa, assegurando a cobertura dos principais eixos analíticos, sem, contudo, restringir a possibilidade de os entrevistados externarem suas próprias inquietações, memórias e exemplos práticos.

Contemplaram-se, entre outras, as seguintes questões:

1. Como você descreveria a estrutura organizacional e a gestão pedagógica do PJA em sua instituição?
2. Quais são os principais desafios enfrentados na implementação e execução do programa?
3. Que estratégias de gestão têm se mostrado mais eficazes para assegurar a qualidade da formação teórica e prática?
4. Como você percebe o seu papel como coordenador(a) na mediação entre empresa, instituição formadora e aprendizes?
5. Quais temas e competências deveriam compor uma proposta de formação continuada para coordenadores do PJA?

As entrevistas foram gravadas, mediante autorização dos participantes, e posteriormente transcritas de forma integral (Apêndice B).

#### **4.3.2 Procedimentos de análise**

O material empírico foi examinado à luz da análise de conteúdo, conforme preconizam Bardin (2016) e Braun e Clarke (2021). Assim, processo de investigação ocorreu em várias etapas, a saber:

- (i) leitura flutuante e familiarização com os depoimentos;
- (ii) geração de códigos iniciais;
- (iii) categorização temática;
- (iv) revisão e refinamento das categorias; e

- (v) produção de relatório interpretativo, articulando dados empíricos e referenciais teóricos.

Além dos relatos, realizou-se uma triangulação com documentos institucionais (relatórios, planos de curso, registros administrativos), o que permitiu conferir maior consistência aos achados e relacionar práticas concretas com normativas e orientações oficiais. Esse procedimento, segundo Severino (2022), é fundamental para evitar interpretações unilaterais e ampliar a validade da pesquisa.

#### **4.4 Síntese do percurso metodológico**

O percurso adotado possibilitou não apenas a coleta de dados empíricos, mas também a interpretação dos sentidos atribuídos pelos coordenadores à sua prática cotidiana, revelando a forma como a política pública de aprendizagem se concretiza nas instituições formadoras. A integração entre o levantamento bibliográfico, a análise documental e as narrativas dos entrevistados assegurou maior densidade interpretativa e contribuiu para a construção de categorias analíticas sólidas. O desenho metodológico, portanto, não se limitou à descrição de práticas; buscou compreender suas raízes e implicações, articulando os achados empíricos às referências teóricas e normativas do campo da gestão educacional.

Dessa forma, a abordagem empregada constituiu-se base segura para os resultados e discussões apresentados na próxima seção, em que os achados da pesquisa são analisados à luz das categorias construídas, evidenciando desafios, estratégias e possibilidades da coordenação no Programa Jovem Aprendiz.

## **5 VOZES DA COORDENAÇÃO: SENTIDOS, DESAFIOS E ESTRATÉGIAS NO PROGRAMA JOVEM APRENDIZ**

As vozes dos(as) coordenadores(as) são aqui apresentados como expressão de sujeitos que vivenciam, interpretam e ressignificam a política em seu cotidiano. A escuta desses profissionais permite compreender como a política se materializa no dia a dia, revelando tanto fragilidades institucionais quanto práticas inventivas que garantem a permanência e o desenvolvimento dos jovens.

A análise das entrevistas possibilitou identificar cinco dimensões principais que expressam sentidos, desafios e estratégias da coordenação. São elas: (1) Sentidos atribuídos à coordenação: escuta, mediação e vínculo; (2) Desafios enfrentados: fragilidades institucionais e desigualdades sociais; (3) Desafios da gestão e estratégias de enfrentamento; (4) Formação continuada e ausência de políticas institucionais; e (5) Juventude como sujeito de direitos: permanência e protagonismo.

Importa ressaltar que, embora apresentadas separadamente, essas categorias se inter-relacionam e compõem um quadro multifacetado da coordenação no Programa Jovem Aprendiz. Essa interconexão reflete a natureza dialógica do trabalho educativo, no qual escuta, mediação e vínculo se articulam às dimensões políticas e formativas da prática.

O entrelaçamento entre as vozes dos participantes e o referencial teórico mobilizado no presente estudo evidencia que o trabalho desses profissionais, mais do que um exercício administrativo, constitui-se como mediação pedagógica, política e social. Assim, esta seção busca valorizar a experiência concreta dos coordenadores não apenas como ilustração empírica, mas como espaço legítimo de produção de conhecimento sobre a política pública de aprendizagem.

### **5.1 Sentidos atribuídos à coordenação: escuta, mediação e vínculo**

As entrevistas realizadas evidenciam que a coordenação do Programa Jovem Aprendiz é concebida pelos participantes como uma função relacional, cujo núcleo é a escuta ativa, o acolhimento e a mediação constante entre os sujeitos envolvidos no projeto. Essa compreensão afasta-se de uma visão meramente burocrática e administrativa, aproximando-se da ideia de prática educativa humanizadora.

A Entrevistada 1 sintetiza essa ideia ao afirmar: *“Você tem que saber onde ele mora, qual é o histórico, o que aconteceu com ele naquela semana. Senão, não faz sentido. Você não coordena, você só administra horário”*. Essa percepção expressa o que Freire (1996) denomina “prática humanizadora”, por meio da qual o educador se compromete com a totalidade do sujeito, superando a dicotomia entre ensinar e cuidar. A fala evidencia que a função do gestor não se reduz à organização de agendas ou ao cumprimento de procedimentos formais; insere em um compromisso ético com o sujeito em formação, reconhecendo a juventude em sua singularidade e valorizando seus territórios, trajetórias e potências.

Dessa forma, a função assume caráter político-pedagógico, em que a mediação se dá não apenas entre normas e práticas institucionais, mas sobretudo entre a realidade concreta dos jovens e a promessa de uma formação que os reconheça como sujeitos de direitos. Tal perspectiva dialoga com a pedagogia do diálogo defendida por Freire (1996), para quem a escuta é condição fundamental para a construção de relações educativas emancipatórias.

Outro aspecto recorrente nas falas é a invisibilidade da dimensão relacional no âmbito institucional, o que gera contradições vividas pelos profissionais. Ainda que exerçam papel central na permanência e no desenvolvimento dos jovens, seu trabalho raramente é reconhecido de maneira mais formal. De acordo com a Entrevistada 2: *“A gente acaba fazendo um trabalho de orientação, acompanhamento, escuta. Mas isso não está escrito em lugar nenhum. E isso cansa”*. Essa invisibilidade corresponde ao que Freire (1996) chama de apagamento da pedagogia da escuta, somando-se à crítica de Saviani (2008) e Tonet (2008) sobre a fragmentação da formação, que dissocia a dimensão pedagógica das exigências organizacionais.

Assim, os sentidos atribuídos à coordenação extrapolam o plano técnico e revelam um campo marcado por tensões e potências. De um lado, há o peso da precarização e da ausência de reconhecimento institucional; de outro, emerge uma prática sustentada no vínculo, no cuidado e na mediação, constituindo-se como eixo estruturante da política pública de aprendizagem.

Os depoimentos dos dez coordenadores entrevistados permitem identificar que a escuta, a mediação e o vínculo são dimensões interdependentes, que conferem sentido e legitimidade ao fazer coordenador. A esse respeito, a Entrevistada 3 declara: *“Eles precisam ainda ter este olhar de que tem alguém cuidando dessa rota com eles, junto com os docentes. O vínculo é o que fortalece qualquer execução dos nossos*

*trabalhos. Quando o jovem confia, ele fica e se desenvolve*". Suas palavras exprimem o sentimento de corresponsabilidade educativa, aproximando-se da noção freiriana de presença como compromisso político com o outro.

Para a Entrevistada 4, *"a escuta é o que dá base para a coordenação. Não existe gestão sem escuta. O jovem precisa sentir que é ouvido e que a gente se importa com o que ele diz"*. Como se vê, a escuta é reconhecida como ato pedagógico e relacional, que humaniza o cotidiano e fortalece vínculos de confiança. Charlot (2000) defende que compreender o aluno é entender sua relação com o saber, e, nesse contexto, o coordenador é aquele que escuta as histórias de vida para transformá-las em caminhos formativos.

A Entrevistada 5 complementa essa visão ao afirmar: *"A gente precisa ter empatia e olhar humano, porque os jovens chegam com demandas emocionais que atravessam a sala de aula. O coordenador tem que ser ponte entre o que o jovem sente e o que a instituição espera dele"*. Essa "ponte" é o que Libâneo (2020) denomina de "mediação pedagógica", ou seja, o esforço contínuo de traduzir expectativas institucionais em práticas humanizadoras, equilibrando exigência e acolhimento.

Sobre essa questão, o Entrevistado 6 acrescenta: *"Escutar não é só ouvir o que ele diz. É perceber o que está por trás. Às vezes, o silêncio do jovem fala mais do que palavras"*. Essa escuta ampliada, sensível ao não dito, aproxima-se da concepção de Arroyo (2021) de "presença educativa", gesto que acolhe e legitima o outro como sujeito histórico e portador de experiências.

Ao mesmo tempo, as falas evidenciam o caráter político da mediação. A Entrevistada 7, por exemplo, observa: *"A empresa quer produtividade, o jovem quer oportunidade e a instituição quer cumprir metas. A coordenação é o meio do caminho, tentando fazer com que tudo isso dialogue sem perder o foco na formação"*. Essa mediação, longe de ser neutra, envolve negociações permanentes entre valores pedagógicos e interesses econômicos, remetendo-se ao que Paro (2016) chama de "mediação democrática", por meio da qual o gestor busca o equilíbrio entre a justiça institucional e a liberdade educativa. Essa tensão confirma que o ato de coordenar é também um ato político, pois implica escolher entre a eficiência institucional e a emancipação humana — dilema central discutido por Saviani (2008) e Paro (2016).

O Entrevistado 8 reforça: *"A gente faz um trabalho de costura. Às vezes, é com o professor que precisa de apoio, outras vezes é com o jovem que está desmotivado"*

*ou com o gestor da empresa que não entende o programa. É um equilíbrio delicado*". A referida "costura" é prática que demanda sensibilidade, resiliência e compreensão da complexidade das relações humanas no contexto da aprendizagem profissional.

A Entrevistada 9 amplia essa percepção ao declarar: *"O coordenador é o coração do programa. Ele sente quando algo está errado, ele percebe quando o jovem vai desistir. E tenta agir antes disso acontecer"*. Por meio dessa fala, reafirma-se o caráter preventivo e afetivo do papel, conectando-o à pedagogia da presença (Arroyo, 2021), na qual o cuidado e o acompanhamento cotidiano são expressões concretas do compromisso ético com a permanência e o desenvolvimento dos jovens.

Por fim, o Entrevistado 10 sintetiza os sentidos da coordenação: *"No fundo, o que sustenta tudo é o vínculo. Se o jovem sente que faz parte, ele fica. Se o professor confia, ele se entrega. E se a empresa percebe parceria, ela colabora. O vínculo é o que nos mantém em movimento"*. E aqui se observa uma perspectiva que integra escuta e mediação em um mesmo horizonte relacional, evidenciando que o vínculo é tanto meio quanto fim do trabalho coordenador — uma prática que articula afeto, ética e política.

Como se vê, as vozes dos dez coordenadores revelam que o trabalho da coordenação é tecido por afetos, contradições e gestos de resistência. A escuta ativa e a mediação cotidiana tornam-se estratégias de permanência e fortalecimento da juventude, configurando a coordenação como espaço privilegiado de aprendizagem institucional e transformação social. Nos dizeres de Freire (1996, p. 87), "a educação é um ato político e todo ato político é um ato de amor e coragem". Nessa ótica, mais do que uma função técnica, coordenar é um ato de esperança: escutar, mediar e vincular são gestos de compromisso com a humanização e com o direito de ser e aprender.

## **5.2 Desafios enfrentados: fragilidades institucionais e desigualdades sociais**

O exercício da função é atravessado por múltiplas fragilidades institucionais e desigualdades sociais que extrapolam o espaço formativo. Uma das críticas recorrentes diz respeito à ausência de canais institucionais claros de apoio à coordenação. Nesse sentido, os profissionais relatam sobrecarga de demandas administrativas, falta de interlocução efetiva com as empresas e escassez de recursos pedagógicos para enfrentar situações complexas.

O contexto evidencia que a iniciativa, embora amparada em uma base legal robusta — como a Lei nº 10.097/2000 e o Decreto nº 9.579/2018 —, carece de mecanismos operacionais que assegurem suporte ao trabalho cotidiano da coordenação. A precariedade institucional, portanto, não é periférica; torna-se estruturante da experiência desses profissionais e compromete a efetividade da política de aprendizagem.

As narrativas dos participantes reforçam essas tensões entre a dimensão formativa e as restrições institucionais, como destaca uma das coordenadoras entrevistadas, “[...] *muitas vezes, a gente quer acompanhar de perto cada jovem, mas o sistema nos exige relatórios, planilhas e metas; falta tempo e estrutura para o trabalho pedagógico*” (Entrevistada 3). Outro participante complementa: “*o desafio maior é equilibrar a burocracia com o cuidado, porque a papelada é diária, mas o jovem precisa de escuta e de presença*” (Entrevistado 7).

As falas revelam o caráter paradoxal da função, que precisa assegurar a conformidade legal e administrativa do programa, sem perder de vista sua dimensão humanizadora e educativa. Ao mesmo tempo, indicam que o exercício da coordenação ocorre em meio a estruturas institucionais frágeis, nas quais o compromisso individual do gestor compensa a ausência de políticas de apoio mais robustas.

As injustiças estruturais vivenciadas pelos jovens intensificam ainda mais os desafios, visto que muitos chegam ao programa com histórico de vulnerabilidades familiares, escolares e territoriais. Essa dimensão social e emocional atravessa o fazer pedagógico e exige da coordenação um olhar atento, acolhedor e comprometido. Sobre isso, a Entrevistada 4 assim se manifesta: “*Tem jovem que chega com histórico de violência, abandono, problemas sérios em casa. Se a gente não acolhe, ele desiste na primeira dificuldade*”. O papel humano, embora não formalizado nas atribuições oficiais, torna-se decisivo para a permanência e o desenvolvimento dos jovens.

A análise dos depoimentos mostra que esses gestores atuam em um campo de tensões no qual se entrecruzam demandas pedagógicas, sociais e jurídicas. Nesse contexto, os profissionais assumem uma função que se aproxima do que Barros (2016) denomina de “*mediação ampliada*”: uma prática que não se restringe à gestão administrativa; envolve articular redes de proteção, dialogar com famílias, negociar com empresas e lidar com situações-limite, como evasão, violência e saúde mental.

O trabalho, longe de se restringir à burocracia, constitui-se como espaço de enfrentamento das desigualdades e de mediação entre as carências institucionais e as necessidades reais dos jovens. É nesse cenário de tensões que se configuram as estratégias criadas pelos coordenadores, cuja ação cotidiana revela o potencial inventivo da prática profissional.

As falas dos dez entrevistados evidenciam que, apesar do amparo legal, o cotidiano da coordenação é permeado por fragilidades estruturais e ausência de reconhecimento institucional. A Entrevistada 1 sintetiza: *“Coordenar é trabalhar no limite. É lidar com jovens que têm fome, empresas que têm pressa e instituições que não têm estrutura. É um malabarismo diário”*. A imagem do “malabarismo” ilustra o caráter híbrido e tensionado do labor, que combina responsabilidade pedagógica, emocional e administrativa.

A Entrevistada 2 amplia tal percepção: *“Faltam instrumentos, processos e clareza sobre o papel da coordenação. A gente faz de tudo — atende jovem, conversa com professor, resolve conflito com empresa —, mas isso não está escrito em lugar nenhum”*. Evidenciam-se, pois, a ausência de institucionalidade e a sobreposição de tarefas, o que reforça o fenômeno da intensificação do trabalho educacional, discutido por Tardif e Lessard (2005) e retomado por Hypólito (2020), ao apontar que o acúmulo de funções tende a esvaziar o tempo reflexivo e o sentido pedagógico da atuação docente e gestora.

Tal percepção é compartilhada por outros participantes, que destacam a inexistência de orientações institucionais padronizadas. *“A gente vai aprendendo na prática, no improviso. Não existe um roteiro claro do que fazer, cada unidade acaba criando o seu jeito”* (Entrevistada 6). A ausência de protocolos e trilhas formativas específicas reforça o caráter empírico e solitário da função, o que Tardif e Lessard (2005) denominam de “intensificação do trabalho educacional”, isto é, situação em que o profissional aprende fazendo, sem tempo nem condições para refletir sobre sua própria prática.

A Entrevistada 3 complementa lançando um olhar sobre o contexto social dos jovens: *“Temos aprendizes que chegam com fome, sem material, com dificuldades emocionais. E nós precisamos acolher, orientar e manter o vínculo para que eles não desistam”*. Sua fala ressalta o caráter socioemocional da coordenação, que ultrapassa a dimensão técnica e assume uma postura de cuidado e escuta ampliada. Sobre isso, Arroyo (2021) assevera que, em sociedades desiguais, a escola e seus profissionais

tornam-se espaços de resistência e proteção, abrigando demandas que o Estado não contempla.

A Entrevistada 5, por sua vez, aborda a falta de suporte institucional de forma mais direta: *“A coordenação acaba sendo o ponto de equilíbrio de tudo, mas falta apoio da própria instituição. Não temos equipe multidisciplinar suficiente, e isso pesa”*. A queixa se repete entre os entrevistados e aponta para uma fragilidade sistêmica: o coordenador se vê responsável por múltiplos papéis — pedagógico, administrativo, emocional e social — sem o respaldo correspondente.

Outra entrevistada complementa: *“[...] nunca tivemos uma formação para coordenadores. O que a gente sabe vem da troca entre colegas e da tentativa e erro”* (Entrevistada 8). Essa fala reforça a ausência de políticas institucionais de formação continuada, aspecto também problematizado por Arroyo (2021), segundo a qual a falta de cuidado com os profissionais fragiliza a própria dimensão humana da gestão e acentua a precarização do trabalho educativo.

As desigualdades sociais enfrentadas pelos jovens também emergem como fator determinante para os desafios da coordenação. É o que se verifica no relato do Entrevistado 6: *“Muitos jovens vivem em áreas violentas, pegam dois ônibus, chegam cansados, e mesmo assim querem aprender. A gente precisa reconhecer essa força”*. A afirmação denota o olhar sensível que reconhece o jovem como sujeito de resistência, ecoando a perspectiva de Dayrell e Carrano (2022), para quem a condição juvenil brasileira é marcada por lutas cotidianas pela sobrevivência, identidade e pertencimento.

A Entrevistada 7 traz à tona outro tipo de obstáculo: a falta de diálogo institucional e hierárquico. Em suas palavras: *“Muitas decisões chegam prontas. A gente é cobrado, mas não participa das escolhas. Falta escuta da gestão”*. Constatase, portanto, uma lacuna democrática nas práticas institucionais, reforçando a necessidade de uma gestão participativa, conforme defendem Libâneo (2020) e Paro (2016), que compreendem o coordenador como sujeito estratégico para a efetivação da política pública.

De acordo com o Entrevistado 8, a dificuldade maior é lidar com as contradições da política de aprendizagem: *“A empresa quer produtividade, a instituição quer qualidade, o jovem quer oportunidade, e nós precisamos conciliar tudo isso. Às vezes, parece que estamos puxando cordas em direções diferentes”*. Essa metáfora traduz a complexidade do papel da coordenação como mediadora entre interesses e valores

distintos — o que Ciavatta (2021) identifica como tensão estrutural entre as dimensões formativa e produtiva do trabalho.

A Entrevistada 9 sinaliza os efeitos subjetivos desse contexto: *“É difícil ver um jovem desistir. A gente se cobra, sente que falhou, mesmo quando sabe que as condições não dependem só de nós”*. Trata-se de uma fala que ilustra o sofrimento ético descrito por Dubet (2021), que ocorre quando o profissional é responsabilizado individualmente por problemas estruturais e sente impotência diante da desigualdade.

Por fim, o Entrevistado 10 sintetiza o desafio de equilibrar esperança e realidade: *“A gente trabalha com o Brasil real, com as suas desigualdades. Mas é na coordenação que a política ganha rosto e nome. O nosso trabalho é não deixar o jovem desistir, mesmo quando tudo diz o contrário”*. Nesse discurso, ressoa a pedagogia da esperança de Freire (1996), para quem o educador é aquele que acredita no poder transformador da educação, mesmo em meio à adversidade.

Em suma, as falas e as análises evidenciam que os desafios enfrentados pelos coordenadores não se restringem a questões operacionais, mas revelam um campo político-pedagógico de disputas e resistências. Entre a precariedade institucional e a potência do vínculo, esses profissionais sustentam práticas que mantêm viva a dimensão humana da política pública de aprendizagem.

As fragilidades institucionais e as desigualdades sociais não apenas condicionam o trabalho dos gestores, mas também o definem como espaço de mediação ampliada (Barros, 2016), no qual as fronteiras entre gestão, cuidado e educação se tornam porosas. Ao atuarem nas brechas e reinventarem o cotidiano, os coordenadores afirmam a centralidade do humano e do pedagógico como fundamentos da política pública — reafirmando, como diria Freire (1996, p. 87), que educar é um ato de esperança e coragem em tempos de incerteza.

### **5.3 Desafios da gestão e estratégias de enfrentamento**

Um dos aspectos mais recorrentes nas entrevistas foi a dificuldade de articulação com os diferentes atores envolvidos — jovens, famílias, empresas e equipes institucionais —, exigindo dos entrevistados uma constante negociação de expectativas e responsabilidades, em um cenário no qual nem sempre há clareza sobre papéis e limites. O trabalho da coordenação, nesse contexto, é marcado por contradições e sobreposições, para as quais a mediação se torna tanto um desafio

quanto uma estratégia fundamental de gestão. A multiplicidade de papéis confirma o que Libâneo (2020) descreve como a natureza complexa da gestão educacional contemporânea, em que o gestor atua simultaneamente como mediador pedagógico, articulador político e administrador institucional.

A condição de marginalidade simbólica vivida pelos aprendizes, especialmente aqueles provenientes de contextos de vulnerabilidade, impacta diretamente a forma como são acolhidos — ou não — pelas empresas e instituições formadoras. A Entrevistada 1 sintetiza a questão: *“Eles não são mais crianças, mas também não são vistos como adultos. E muitas vezes não são vistos”*. Sua fala evidencia a invisibilidade social da juventude, fenômeno que Dayrell (2007) e Carrano (2022) identificam como uma das marcas estruturantes da condição juvenil brasileira: jovens que habitam o entrelugar entre dependência e autonomia, sendo frequentemente desconsiderados em suas singularidades. A constatação reforça a necessidade de os coordenadores atuarem como mediadores de sentidos, reconhecendo as múltiplas dimensões que atravessam a formação dos jovens e as condições concretas nas quais se realizam as experiências de aprendizagem.

Além disso, os entrevistados apontam que muitas organizações reduzem a aprendizagem a uma obrigação legal, desconsiderando seu potencial pedagógico. Sobre isso, a mesma participante afirma: *“Algumas empresas só querem cumprir a lei. O jovem vira um número, uma obrigação a ser resolvida (Entrevistada 1)”*. Essa visão pragmática traduz a prevalência da lógica empresarial sobre a lógica formativa, esvaziando o sentido educativo do programa. Tal contradição confirma o que Ciavatta (2009) problematiza ao discutir a fragmentação da formação: quando o trabalho é reduzido à dimensão instrumental, perde-se de vista seu caráter educativo, transformador e humanizador.

Os depoimentos dos dez coordenadores reforçam a multiplicidade dos desafios da gestão. A Entrevistada 2 observa: *“A gestão é um campo de fogo cruzado. A gente precisa responder à empresa, atender o jovem, dar suporte ao docente e ainda prestar contas para a instituição. Tudo isso com pouco tempo e pouca gente”*. Essas palavras traduzem o caráter multifuncional e intensificado do trabalho coordenador, em consonância com a análise de Tardif e Lessard (2005) sobre o alargamento das responsabilidades do educador contemporâneo, que precisa lidar simultaneamente com dimensões pedagógicas, administrativas e emocionais.

O Entrevistado 3 complementa: *“O mais difícil é conciliar tudo. Quando a empresa não entende o propósito do programa, o jovem sente. A coordenação precisa ser o elo que segura as pontas”*. A metáfora do “elo” revela o papel mediador da gestão, que exige diplomacia e clareza de propósito. Segundo Paro (2016), a gestão democrática pressupõe a capacidade de articular interesses divergentes em torno de um projeto educativo comum, reconhecendo o conflito como parte do processo de construção coletiva.

A Entrevistada 4 lança um olhar mais sensível sobre o desafio de lidar com a dimensão humana das relações: *“A gente lida com frustração, medo e insegurança, tanto dos jovens quanto dos professores. O coordenador precisa ser firme e acolhedor ao mesmo tempo”*. Essa fala expressa a complexidade emocional da função e dialoga com Freire (1996), para quem o educador é aquele que conjuga rigor com ternura, autoridade com afeto, firmeza com diálogo. A dimensão relacional aproxima-se da noção de gestão do cuidado proposta por Arroyo (2021), segundo a qual o gestor é sujeito de escuta e solidariedade, e o cuidado se torna princípio ético e político do trabalho educativo.

Diante das limitações institucionais e das tensões cotidianas, nota-se que os coordenadores elaboram formas criativas de resistência que transformam a gestão em espaço formativo. Apesar das adversidades, os relatos mostram que os profissionais não se limitam a denunciar fragilidades; eles constroem estratégias de enfrentamento que ressignificam o cotidiano da gestão. Um exemplo recorrente é a institucionalização do Plano Coletivo de Trabalho Docente (PCTD), citado por diversos entrevistados como prática formativa e de corresponsabilidade. A Entrevistada 5 explica: *“O PCTD é o nosso espaço de respiro. Nele a gente conversa, compartilha e pensa junto. Não é só papel, é troca”*. Essa experiência reafirma a importância da gestão participativa e colaborativa, que transforma o planejamento em espaço de diálogo e aprendizagem organizacional.

Outro dispositivo mencionado é o mapeamento de ausências, que, segundo a Entrevistada 6, *“não é apenas contar faltas, é entender o que está acontecendo com o jovem. Às vezes é problema de transporte, outras vezes é questão emocional. A gente precisa olhar além do número”*. Tal abordagem transforma uma ferramenta de controle em instrumento pedagógico, promovendo o que Hallack e Tsallis (2024) chamam de “mediações sensíveis”: práticas que valorizam a qualidade das interações humanas em detrimento da burocratização dos processos.

A Entrevistada 7 menciona outra estratégia importante: a criação de espaços de acolhimento emocional para aprendizes e docentes. Em suas palavras: *“A gente percebeu que o sofrimento estava alto, então criamos um momento de escuta. Às vezes, só poder falar já ajuda”*. A iniciativa revela a dimensão cuidadora da coordenação, aproximando-se da concepção de formação continuada situada, proposta por Imbernón (2020), enfatizando-se a necessidade de integrar dimensões cognitivas, afetivas e ético-políticas no desenvolvimento profissional.

O Entrevistado 8 ressalta o papel da articulação intersetorial como estratégia de enfrentamento: *“Procuro sempre envolver as áreas de apoio, o RH, a psicologia e até o jurídico. Sozinho, o coordenador não dá conta. É uma teia de gente cuidando do mesmo jovem”*. Essa prática corrobora a ideia de que a gestão precisa operar em rede, articulando-se com múltiplos campos do saber e da ação, como defende Libâneo (2020), ao propor uma gestão educacional integrada e colaborativa.

A seu turno, a Entrevistada 9 reflete sobre o peso emocional e simbólico da função: *“Muitas vezes, a gente é o porto seguro do jovem e da equipe. Só que esse porto também se cansa”*. A confissão expõe a vulnerabilidade dos gestores e sinaliza a necessidade de políticas institucionais de formação continuada e cuidado emocional. Dubet (2021) descreve a situação como “sofrimento institucional”, quando o educador é sobrecarregado por expectativas que ultrapassam sua capacidade de ação. Essa lógica, contudo, carrega também o risco da autorresponsabilização, típica das políticas de performatividade analisadas por Ball (2020), nas quais o esforço individual é romantizado como solução para falhas estruturais.

Por fim, o Entrevistado 10 sintetiza: *“A gestão é o ponto de encontro entre a norma e a vida. A gente precisa garantir que o programa funcione sem perder a alma”*. Por meio da afirmação, expressa-se com clareza a essência dos desafios e estratégias da coordenação: preservar o sentido humano da política pública em meio à burocracia e às pressões produtivistas.

As práticas relatadas pelos entrevistados confirmam que os desafios da gestão não podem ser lidos apenas como entraves: eles também funcionam como gatilhos para a invenção de estratégias pedagógicas e relacionais. Ao articular práticas coletivas, processos de escuta e redes de cuidado, os gestores reafirmam seu papel como mediadores entre a norma e a realidade, entre a lógica do capital e a função social da aprendizagem.

A inventividade cotidiana, entretanto, só se sustenta à custa de grande esforço pessoal e coletivo, o que recoloca em pauta a necessidade de políticas institucionais de formação e valorização profissional. Para Nóvoa (2019), o fortalecimento das comunidades profissionais e a criação de tempos e espaços de formação são condições essenciais para evitar o isolamento e potencializar a cooperação entre educadores.

O conjunto das falas e práticas revela que a gestão no PJA constitui um ato político-pedagógico de resistência. Ao promover o diálogo, o cuidado e a corresponsabilidade, os coordenadores constroem pontes entre mundos distintos e asseguram que o trabalho educativo preserve seu sentido emancipador. Essa perspectiva reafirma que a função ultrapassa o cumprimento de normas e procedimentos: trata-se de sustentar, no cotidiano, uma prática comprometida com a dignidade, a escuta e a formação integral dos sujeitos envolvidos. Como lembra Freire (1996, p. 87), “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam em comunhão”. É precisamente nessa comunhão — entre sujeitos, instituições e esperanças — que se ancora o sentido ético e transformador da gestão no Programa Jovem Aprendiz.

#### **5.4 Formação continuada e ausência de políticas institucionais**

A ausência de políticas estruturadas de formação para coordenadores foi unanimemente apontada pelos participantes da pesquisa, configurando-se como uma das fragilidades centrais do Programa. A lacuna não é apenas operacional; reflete um déficit de reconhecimento institucional quanto ao papel estratégico da coordenação.

Essa percepção aparece de forma recorrente nas entrevistas. Um dos depoimentos exemplifica: “[...] *a gente aprende fazendo; não existe um curso que ensine a ser coordenador do Jovem Aprendiz, a gente descobre os caminhos no dia a dia*” (Entrevistada 2). Outro participante reforça a importância de espaços de troca: “*sinto falta de encontros entre coordenadores de diferentes unidades; cada um faz de um jeito, e a gente poderia aprender muito mais se houvesse um espaço coletivo de formação*” (Entrevistado 5).

Os relatos evidenciam a ausência de políticas institucionais de formação continuada e a necessidade de criação de redes colaborativas entre os profissionais que atuam no programa. Tal constatação sustenta a proposta do produto educacional

a ser apresentado na próxima seção — o *workshop* para coordenadores do Programa Jovem Aprendiz — como caminho para suprir essa lacuna e fortalecer a identidade profissional desses sujeitos.

Em um programa que articula inserção laboral, acompanhamento pedagógico e mediação social, seria esperado que os profissionais responsáveis por sua condução recebessem apoio sistemático e trilhas formativas específicas. No entanto, o que se observa é a predominância de uma lógica de improviso, segundo a qual o aprendizado ocorre no cotidiano, por meio da observação de pares e da tentativa e erro, sem suporte adequado.

A consequência imediata é a transferência da responsabilidade formativa para o indivíduo, aprofundando a precarização do trabalho e invisibilizando a necessidade de investimento coletivo. A Entrevistada 9 ilustra o problema com clareza: *“Aprendi tudo na raça. Ninguém me ensinou nada. Fui colando com quem já fazia e perguntando muito”*. Esse modelo, embora revele a potência dos saberes da experiência — como reconhece Ciavatta (2009) —, não substitui a necessidade de processos formativos estruturados que deem consistência, continuidade e legitimidade ao trabalho. Na prática, tende a sobrecarregar os profissionais, que precisam aprender e executar simultaneamente, arcando com altos custos emocionais e profissionais.

A sobrecarga se intensifica diante da complexidade das demandas cotidianas, como se pode constatar no relato do Entrevistado 10: *“Precisamos de formação sobre CLT, ECA, juventude, escuta, conflito. E que seja feita com base na realidade”*. Sua fala não apenas denuncia a ausência de formação, mas também explicita a amplitude de conhecimentos exigidos para a função. Tais competências vão desde o domínio da legislação trabalhista até a mediação de conflitos socioemocionais, exigindo um perfil multifacetado e sensível às especificidades juvenis. Essa percepção converge com os princípios do Plano Nacional de Qualificação Social e Profissional, que defende a integração entre políticas de trabalho e educação, enfatizando a importância de formações contextualizadas e enraizadas nas realidades territoriais.

Ao trazer à tona essa demanda, os coordenadores reivindicam que a formação deixe de ser mera formalidade e passe a dialogar com as situações concretas enfrentadas no cotidiano do programa. A Entrevistada 1 expressa: *“A gente aprende na prática, errando e acertando. Não tem um espaço de formação que fale das nossas dores e desafios. As orientações são muito pontuais”*. Seu depoimento revela que o

aprendizado empírico, embora necessário, não é suficiente. Para Nóvoa (2019), o desenvolvimento profissional requer dispositivos coletivos de reflexão — e quando eles inexistem, instala-se a solidão institucional, caracterizada pelo esvaziamento dos espaços de partilha e pela naturalização do imprevisto como regra.

A Entrevistada 2 complementa tal análise: *“O coordenador tem que ser especialista em tudo — legislação, juventude, psicologia, gestão de pessoas —, mas não há nenhuma formação que nos prepare para isso. A gente corre atrás sozinho”*. A fala evidencia o caráter interdisciplinar e desafiador da função. Para Imbernón (2020), a formação deve ser contínua, situada e colaborativa, integrando dimensões cognitivas, emocionais e ético-políticas da prática educativa.

A Entrevistada 3, por sua vez, reforça que a formação não pode se restringir à transmissão técnica: *“As formações, quando acontecem, são muito rápidas e generalistas. Falam do programa, mas não falam de gente, não falam de juventude”*. Essa crítica expressa a distância entre as formações prescritivas e as necessidades reais dos profissionais da ponta. Segundo Libâneo (2020), a formação eficaz deve partir das práticas e dos problemas concretos, construindo-se de forma dialógica e participativa.

Já a Entrevistada 4 ressalta a ausência de espaços institucionais de escuta: *“A gente precisava de mais momentos para conversar sobre o que vivemos. As reuniões são para repassar orientações, não para refletir”*. Tal constatação revela que a falta de formação também é ausência de cuidado institucional, pois impede a troca de experiências e a elaboração coletiva das dificuldades. Para Arroyo (2021), o trabalho educativo requer cuidado mútuo, uma ética de presença e de afeto que deve começar pela própria instituição.

Mesmo entre profissionais com sólida formação acadêmica, as falas mostram a dependência de redes informais de apoio. Por exemplo, a Entrevistada 5, psicóloga de formação, explica: *“Eu venho de uma base que me faz olhar o jovem para além do prontuário. Isso ajuda muito. Mas a gente não tem uma trilha estruturada para esse programa. O que salva são as trocas com os outros coordenadores”*. Essa observação amplia o debate ao mostrar que as trajetórias pessoais enriquecem a prática, mas não substituem políticas institucionais de formação continuada.

O Entrevistado 6 reforça: *“Fazemos grupos de estudo entre nós. É o que dá fôlego. A gente se ajuda, compartilha materiais, experiências, mas tudo por iniciativa própria”*. A autogestão do aprendizado indica resistência e compromisso coletivo, bem

como denuncia a ausência de institucionalização desses espaços. Freire (1996) assevera que a formação se dá na prática e pela prática, mas requer condições estruturais que viabilizem a reflexão e o diálogo.

O processo evidencia que a formação não se restringe à acumulação de competências técnicas, mas se constrói como prática social e identitária. Conforme afirma Nóvoa (2019), o desenvolvimento profissional é inseparável das comunidades de prática e das interações entre pares, nas quais se produzem saberes situados, plurais e contextualizados. De modo complementar, Tardif (2014) destaca que o conhecimento profissional dos educadores é essencialmente coletivo e se forma no diálogo contínuo entre experiência, reflexão e colaboração. As redes espontâneas criadas pelos coordenadores, portanto, configuram-se como espaços legítimos de aprendizagem, revelando um potencial pedagógico que as políticas institucionais ainda não reconheceram plenamente.

A Entrevistada 7 destaca as implicações emocionais dessa lacuna: *“A gente se cobra muito, quer dar conta de tudo. Mas é pesado, e não existe um espaço para falar sobre isso. Parece que sentir é fraqueza”*. Sua fala expõe o sofrimento ético e emocional descrito por Dubet (2021), quando o profissional internaliza a responsabilidade pelo fracasso de políticas que deveriam ser coletivas.

Os relatos expressam o deslocamento gradual das responsabilidades formativas e institucionais para o indivíduo, traço característico das políticas educacionais orientadas pela lógica da performatividade. De acordo com Ball (2003, 2020), o discurso da eficiência e da mensuração de resultados tende a transformar educadores e gestores em “empreendedores de si mesmos”, responsáveis por responder, sozinhos, às exigências de um sistema cada vez mais competitivo e precarizado. Dubet (2021) acrescenta que essa transferência simbólica de culpa e responsabilidade gera o já mencionado sofrimento ético, quando o trabalhador educacional internaliza o fracasso das políticas como falha pessoal. No contexto do PJA, tal movimento se manifesta na sobrecarga dos coordenadores e na naturalização da ausência de apoio institucional como parte inerente da função.

A Entrevistada 8 propõe uma solução concreta: *“Precisamos de uma formação que junte tudo — teoria, prática e território. Não dá para aprender sobre juventude sem conhecer o lugar onde o jovem vive”*. Essa reivindicação ressoa o princípio da formação situada, defendido por Ciavatta (2021) e Imbernón (2020), que enfatizam a importância de integrar saberes locais e contextuais ao desenvolvimento profissional.

O Entrevistado 9 reforça tal visão de modo assertivo: *“Cada unidade tem uma realidade diferente. A formação precisa respeitar isso. O que funciona em um lugar, não funciona em outro”*. Sua fala remete à concepção de aprendizagem contextualizada, central nas políticas públicas de trabalho e educação, que reconhece a diversidade dos territórios e a necessidade de adaptação das estratégias pedagógicas às realidades locais.

Por fim, o Entrevistado 10 sintetiza o sentimento coletivo: *“Ser coordenador é um aprendizado diário, mas a gente não pode aprender só pelo cansaço. Falta tempo, falta formação, falta cuidado com quem cuida”*. Suas palavras revelam o paradoxo vivido pelos profissionais: são mediadores da aprendizagem dos outros, mas não têm garantido o direito à aprendizagem institucional e à formação permanente.

Esse quadro revela uma contradição estrutural: de um lado, o Estado e as entidades formadoras delegam aos coordenadores a responsabilidade de garantir a permanência e a formação integral dos jovens; de outro, não oferecem condições adequadas de preparação e atualização profissional. Logo, a ausência de políticas de formação continuada não deve ser lida apenas como lacuna administrativa, mas como elemento estruturante de precarização.

Em uma perspectiva crítica, Freire (1996) recorda que toda formação autêntica é também um ato político porque implica consciência, autonomia e compromisso ético com a transformação social. Contreras (2002) amplia tal compreensão ao afirmar que o educador — e, por extensão, o coordenador — é um intelectual que produz sentidos e decisões no interior das contradições do sistema, e não mero executor de diretrizes. Assim, fortalecer a formação continuada desses profissionais significa reconhecer sua capacidade de agir criticamente sobre as condições de trabalho e sobre o próprio desenho das políticas de juventude e empregabilidade. O coordenador, nesse sentido, é sujeito de mediação e de resistência, capaz de transformar o cotidiano institucional em espaço de reflexão e emancipação.

No entanto, o que se observa é o reforço da lógica da responsabilização individual, a naturalização da sobrecarga emocional e o impedimento da consolidação de uma identidade institucional para a função de coordenação. Ball (2020) observa que, em contextos de performatividade, o trabalhador educacional é instado a “autoempreender-se”, internalizando as falhas do sistema como fracassos pessoais. Esse processo é visível nas falas dos coordenadores, que expressam exaustão, solidão e desejo de reconhecimento.

Apesar disso, também emergem movimentos de resistência e solidariedade. Ao criarem espaços de troca, mentorias espontâneas e grupos informais de estudo, os gestores reafirmam a potência coletiva da categoria e mantêm viva a dimensão colaborativa da aprendizagem. Como sintetiza Imbernón (2020, p. 47), “formar-se é aprender a olhar de novo o que se vive”. Esse olhar, quando compartilhado, transforma-se em força política e pedagógica.

Desse modo, a formação continuada e o cuidado institucional não são apenas direitos trabalhistas, mas condições para a sustentabilidade ética e humana do Programa. Investir nesses profissionais significa fortalecer o elo entre política e prática, entre gestão e pedagogia, entre a instituição e o território — e, sobretudo, reafirmar que a educação, para ser transformadora, precisa também cuidar de quem educa.

### **5.5 Juventude como sujeito de direito: permanência e protagonismo**

As falas dos coordenadores evidenciam que a permanência dos jovens no PJA não depende apenas de regras institucionais ou da fiscalização legal, mas sobretudo do reconhecimento da juventude como sujeito de direitos. Essa perspectiva recoloca o debate no campo da cidadania e da emancipação, em consonância com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) e com o Marco Legal da Juventude (Lei nº 12.852/2013), que definem a juventude como etapa específica do desenvolvimento humano, demandando políticas públicas próprias e integradas.

Tal concepção encontra respaldo em Saviani (2007) e Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), ao compreenderem o trabalho e a educação como dimensões indissociáveis do desenvolvimento humano. O trabalho, como princípio educativo, não se limita à dimensão produtiva; constitui espaço formativo em que se desenvolvem valores, saberes e identidades. Partindo de tal premissa, o Programa Jovem Aprendiz não pode ser reduzido à inserção laboral; deve ser compreendido como política educativa orientada para a formação integral do sujeito jovem.

Os depoimentos dos coordenadores reiteram essa compreensão ampliada da formação. A Entrevistada 4, por exemplo, afirma: “*O jovem precisa sentir que está em um espaço que o acolhe, que entende suas dificuldades e acredita no seu potencial. Quando ele se sente invisível, acaba desistindo*”. Essa fala reflete o que Arroyo (2014) descreve como a necessidade de reconhecer os jovens como sujeitos de direitos e

não meros beneficiários de ações assistenciais. O cuidado e o vínculo, portanto, emergem como dimensões centrais da permanência.

A realidade social e econômica dos aprendizes, atravessada por desigualdades, torna-se evidente nas narrativas. A esse respeito, relata um participante: *“Muitos vêm de realidades muito duras. Às vezes chegam cansados, com fome, com problemas em casa. Se a gente não escuta e não acolhe, eles acabam saindo”* (Entrevistado 9). Esse depoimento ecoa as análises de Dayrell (2003) e Carrano (2011), para quem as juventudes são múltiplas e heterogêneas, e suas trajetórias formativas são condicionadas por desigualdades estruturais — de classe, raça, gênero e território. Reconhecer essas condições é fundamental para construir políticas de permanência que sejam inclusivas e emancipatórias.

Como observam Sposito e Carrano (2003), a permanência está intimamente relacionada à experiência de pertencimento. Não basta garantir o cumprimento da jornada legal; é preciso criar espaços de escuta e vínculo. Nos dizeres da Entrevistada 7: *“Eles não desistem porque não querem, é porque a vida pesa. Nosso papel é tentar equilibrar esse peso, mostrar que eles têm valor”*. O relato traduz o que Freire (1996) denomina “pedagogia da presença”, em que o educador atua pela proximidade e pelo compromisso ético com o outro.

De acordo com Paro (2016) e Lück (2010), a gestão democrática e a coordenação pedagógica só se concretizam plenamente quando o trabalho educativo é compartilhado e dialógico. No caso do PJA, tal perspectiva se manifesta nas ações de acompanhamento e mediação realizadas pelos coordenadores, que, segundo a Entrevistada 5, *“precisam ser ponte entre o jovem, a empresa e a escola, equilibrando regras e sensibilidades”*. Essa função mediadora reafirma a dimensão política da coordenação como promotora de justiça social e de humanização das relações de trabalho.

Outros relatos reforçam a necessidade de enxergar a juventude em sua integralidade, como o da Entrevistada 3: *“Eles chegam inseguros, sem acreditar neles. Quando a gente começa a escutar e mostrar que eles têm valor, tudo muda”*. Tal percepção aproxima-se da concepção de Pais (2001), para quem a juventude é uma categoria social em constante interação com diferentes esferas — escola, trabalho e comunidade —, cujas potencialidades criativas emergem da própria tensão entre vulnerabilidade e esperança.

Assim, é necessário deslocar a ideia de permanência de um indicador quantitativo (não evasão) para um conceito qualitativo, que envolve engajamento, reconhecimento e protagonismo juvenil. Sobre isso, a Entrevistada 8 sintetiza: *“Quando o jovem entende que o programa é dele também, ele participa, propõe, se envolve”*. Aqui ecoa a noção freireana de educação como prática de liberdade, na qual o sujeito é convidado a compreender criticamente sua realidade e agir sobre ela.

Por fim, as falas dos coordenadores ressaltam que a governança do programa precisa se articular a uma rede de políticas públicas integradas. A esse respeito, um dos entrevistados declara: *“A gente tenta fazer o que está ao nosso alcance, mas o programa sozinho não dá conta. Falta rede, falta política articulada”* (Entrevistado 8). Esse alerta está em consonância com a crítica de Arroyo (2021) e Frigotto (2007) à fragmentação das políticas sociais e à desresponsabilização do Estado diante das juventudes vulneráveis. O fortalecimento da intersetorialidade e da formação ética e política dos coordenadores torna-se, portanto, condição para o êxito e a sustentabilidade do Programa Jovem Aprendiz.

Dessa forma, a concepção de juventude como sujeito de direitos emerge como eixo estruturante da prática da coordenação. Ao conjugar escuta, vínculo e cuidado com referenciais legais e teóricos, os entrevistados não apenas asseguram a permanência dos jovens, mas também constroem experiências de emancipação que reafirmam a centralidade da educação na luta por justiça social e pela dignidade humana.

## **5.6 Conclusão da seção “Vozes da Coordenação”**

A efetividade do Programa Jovem Aprendiz não se mede apenas pelo número de contratos firmados ou pela execução formal das metas legais, mas sobretudo pela qualidade das mediações humanas que sustentam a política em sua face concreta. Nesse sentido, a coordenação pode ser compreendida como mediação pedagógica, política e social, atravessada por contradições institucionais, porém marcada pela capacidade de criar respostas inventivas e humanizadoras.

As vozes desses profissionais reafirmam a centralidade da dimensão humana na política de aprendizagem: a escuta, o vínculo e o cuidado constituem não apenas estratégias de enfrentamento; trata-se de fundamentos éticos que garantem a permanência dos jovens e fortalecem sua condição de sujeitos de direito.

A participação ativa dos coordenadores, gestores e educadores durante reuniões e grupos estratégicos (GET) permitiu identificar desafios cruciais para seleção, integração, permanência e desligamento dos jovens aprendizes, evidenciando a importância de seus relatos para aperfeiçoar o programa. (Daudt; Morgan, 2021, p.15)

O quadro-síntese a seguir organiza as categorias interpretativas emergentes da pesquisa, as falas representativas dos participantes e as interpretações construídas à luz do referencial teórico.

Quadro 2 – Categorias interpretativas emergentes da pesquisa

<b>Categoria interpretativa</b>	<b>Evidências (falas)</b>	<b>Interpretação</b>
Sentidos atribuídos à coordenação	<i>“Você tem que saber onde ele mora... você não coordena, você só administra horário.” (Coord. 1)</i>	Coordenação como prática educativa humanizadora, baseada na escuta e no vínculo.
Fragilidades institucionais e desigualdades sociais	<i>“Tem jovem que chega com histórico de violência, abandono, problemas sérios em casa...” (Coord. 4)</i>	Coordenação atravessada por sobrecarga, ausência de apoio institucional e desafios sociais complexos.
Estratégias de acompanhamento e cuidado	<i>“Eu ligo para saber se ele está bem... A gente não pode perder o jovem.” (Coord. 6)</i>	Inventividade e cuidado como práticas de resistência: criação do PCTD, mapeamento de ausências, canais de acolhimento.
Ausência de políticas de formação continuada	<i>“Aprendi tudo na raça. Ninguém me ensinou nada.” (Coord. 9)</i>	Formação marcada por improviso e responsabilização individual, evidenciando precarização e necessidade de políticas institucionais.
Juventude como sujeito de direitos	<i>“Precisamos de formação... E que seja feita com base na realidade.” (Coord. 10) / “Eu ligo para saber se ele está bem...” (Coord. 6)</i>	Juventude reconhecida em sua integralidade; permanência e protagonismo como dimensões centrais da aprendizagem.
Síntese geral	—	A coordenação atua como mediação pedagógica, política e social: atravessada por tensões institucionais, mas marcada pela inventividade e pelo cuidado com os jovens.

Fonte: Elaboração própria.

A leitura do quadro permite perceber que, embora cada categoria destaque uma faceta específica da prática da função, todas convergem para um mesmo eixo

central: a coordenação como mediação pedagógica, política e social, atravessada por tensões institucionais, mas sustentada por práticas de cuidado, vínculo e inventividade. Os depoimentos mostram que, mesmo diante da precarização e da ausência de políticas de formação, os gestores constroem alternativas capazes de assegurar a permanência e o protagonismo juvenil. Essa constatação reforça a ideia de que a eficácia da iniciativa não depende apenas da legislação ou das metas institucionais, mas do trabalho cotidiano realizado por esses profissionais, que transformam desafios em oportunidades pedagógicas.

Ao reconhecer a juventude como sujeito de direitos e afirmar a pedagogia da presença como fundamento ético, os coordenadores tornam-se atores estratégicos na materialização da política pública.

Os jovens aprendizes possuem expectativas de ascensão profissional e econômica, vinculadas ao esforço pessoal, que se lançam na busca de suas metas ampliando sua percepção de identidade e responsabilidade. (Macedo, o. J. V.; Alberto, M. F. P, 2012)

Portanto, qualquer esforço de fortalecimento do PJA precisa necessariamente passar pelo reconhecimento e pela valorização do trabalho da coordenação. É nesse espaço de mediação que se constroem as condições reais de permanência, de formação integral e de emancipação dos jovens aprendizes.

Diante do exposto, é possível afirmar que a sustentabilidade e a efetividade do Programa dependem diretamente do fortalecimento de políticas de formação continuada que reconheçam a centralidade da coordenação. Para tanto, é necessário superar a lógica do improvisado e instituir processos sistemáticos que articulem teoria e prática, valorizem os saberes da experiência e garantam aos coordenadores condições de exercer seu papel em toda a sua amplitude: pedagógica, social, política e humana.

## 6 PRODUTO EDUCACIONAL

Na presente seção, apresenta-se o produto educacional a ser desenvolvido, com base nos achados da investigação empreendida. Por meio dessa ação formativa, objetiva-se contribuir, de maneira efetiva, para o desenvolvimento das competências dos coordenadores pedagógicos e demais gestores escolares, promovendo o fortalecimento de suas capacidades de análise, planejamento e atuação diante dos desafios da implementação e gestão do Programa Jovem Aprendiz nas instituições de ensino.

A proposta vai além da simples transmissão de informações: busca-se fomentar uma mediação pedagógica crítica e reflexiva, que permita aos profissionais compreenderem as múltiplas dimensões do programa — legais, sociais, pedagógicas e formativas — e, a partir disso, identificar caminhos para sua efetivação qualificada. A mediação, nesse contexto, é compreendida como processo ativo de construção coletiva de saberes, no qual o coordenador atua como articulador entre as demandas institucionais, as necessidades dos aprendizes e os princípios da educação profissional.

Vale mencionar que, de acordo com Freire (1996) e Libâneo (2020), o processo de aprendizagem ocorre em meio à interação e ao diálogo entre sujeitos, quando o conhecimento é construído coletivamente e mediado pela experiência e pela escuta. Nessa perspectiva, a formação torna-se espaço de trocas, em que o coordenador e os demais participantes aprendem uns com os outros, ressignificando suas práticas a partir da realidade vivida.

Essa dinâmica interativa e reflexiva é também o que confere ao produto educacional — o *workshop* para coordenadores do Programa Jovem Aprendiz — seu caráter formativo e transformador, pois propicia momentos de reflexão compartilhada sobre o fazer cotidiano, articulando teoria e prática, ação e reflexão, experiência e saber. Outrossim, autores como Libâneo (2012) e Perrenoud (2000) reforçam a importância da interlocução docente na criação de ambientes pedagógicos significativos, que valorizem a aprendizagem como experiência dialógica e transformadora. No caso do PJA, isso implica integrar o conhecimento técnico à formação ética, cidadã e social dos estudantes, possibilitando-lhes uma inserção qualificada no mundo do trabalho e a construção de seus projetos de vida.

Portanto, o aperfeiçoamento em tela propõe-se a ser um instrumento de apoio técnico e formativo, com base em práticas facilitadoras, que incentive o protagonismo dos coordenadores e gestores na condução do programa, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação profissional e o fortalecimento de políticas públicas voltadas à juventude. A proposta metodológica para elaborar esse processo de capacitação envolverá atividades de simulações, estudos de caso, discussões e reflexões. Por meio delas, pretende-se envolver os participantes, permitindo-lhes vivenciar situações fictícias relacionadas ao Programa, desenvolvendo habilidades práticas para a orientação e o acompanhamento dos jovens aprendizes.

A apreciação de casos reais e hipotéticos é uma abordagem valiosa que visa a aprofundar o entendimento das melhores práticas de inserção desses jovens no mercado de trabalho e das ferramentas disponíveis para apoiar o seu desenvolvimento profissional. Por meio do estudo de caso, é possível examinar detalhadamente situações específicas do Programa Jovem Aprendiz, permitindo que os participantes desenvolvam estratégias eficazes com vistas a identificar oportunidades, oferecer suporte na elaboração de currículos e promover integração com as empresas parceiras.

Trata-se, portanto, de abordagem que promove uma reflexão crítica sobre os desafios e as possibilidades do programa, contribuindo para a formação de educadores e gestores mais preparados para atuar nessa frente. Vale lembrar que essa estratégia de investigação é explorada por vários autores, por exemplo, Yin (2005) e Chizzotti (2006) entre outros. De acordo com os estudiosos, um caso tanto pode ser claramente definido ou concreto, como um indivíduo, um grupo ou uma organização, quanto pode abranger aspectos menos definidos ou mais abstratos, como decisões, programas, processos de implementação ou mudanças organizacionais.

Para Chizzotti (2006, p. 102), tal abordagem corresponde a uma caracterização abrangente a fim de designar uma diversidade de pesquisas que coletam e registram dados de um caso particular ou de vários. O intuito é organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência, ou avaliá-la analiticamente, com o fito de tomar decisões a seu respeito ou propor uma ação transformadora.

Em relação aos diálogos estruturados, o desenvolvimento racional das soluções propostas é crucial, uma vez que a análise minuciosa das soluções e a possibilidade de adequações levarão o grupo a uma solução experimental. As

verificações posteriores, que constituem a deliberação reflexiva sobre problemas, servirão para comprovar o pensamento da equipe. Essa verificação vai além da discussão, pois envolve subjetividades que exigem um cuidado muito específico.

Nesse percurso, a discussão potencializa a capacidade de reflexão e construção da argumentação embasada sobre temáticas críticas. O debate, como metodologia docente, favorece o desenvolvimento dos estudantes com receio de exposição pública, tornando-se assim uma abordagem com importante desdobramento social (Universia, 2015). Vale destacar que é fundamental a criação de espaços para reflexões coletivas sobre as práticas atuais e como melhorá-las, promovendo um ambiente de aprendizado colaborativo.

### **6.1 *Workshop* para coordenadores do Programa Jovem Aprendiz**

O *workshop* para coordenadores do Programa Jovem Aprendiz, como já dito, é uma ferramenta com a proposta de orientar e alinhar os objetivos de formação e inserção dos estudantes. Por meio dele, pretende-se auxiliar os gestores a desenvolverem melhores práticas de orientação e acompanhamento de seus aprendizes. É válido ressaltar que a literatura sobre qualificação profissional defende que a qualidade da supervisão é fundamental para o sucesso dos programas de aprendizagem (Almeida, 2021).

Isso posto, a ação será estruturada em cinco módulos temáticos:

- Fundamentos do Programa Jovem Aprendiz: revisão da legislação e diretrizes que orientam a execução da iniciativa;
- Metodologias ativas no ensino profissionalizante: estratégias como ABP, gamificação e ensino híbrido;
- Acompanhamento pedagógico e avaliação de impacto: monitoramento da aprendizagem e desenvolvimento dos aprendizes;
- Integração entre educação formal e não formal: aplicação de metodologias flexíveis e personalizadas; e
- Gestão de desafios e inovação no projeto: estudos de caso e práticas de sucesso.

## 6.2 Estrutura do produto educacional: detalhamento

Além dos conteúdos expositivos, o encontro formativo incluirá atividades interativas, como dinâmicas de grupo, estudos de caso e *role-playing*, promovendo um ambiente de aprendizagem participativo e colaborativo. Espera-se que a implementação desse produto educacional contribua para a qualificação dos coordenadores e para a melhoria da capacidade de gestão desses profissionais.

A proposta emerge como alternativa inovadora para fortalecer a atuação dos gestores, proporcionando um espaço de troca de conhecimentos e aprimoramento das práticas educacionais. Dessa forma, a formação continuada não apenas qualifica o programa, mas também contribui para a construção de trajetórias profissionais mais sólidas e promissoras para os aprendizes.

O desenvolvimento de competências socioemocionais também deverá ser uma preocupação central, conforme destacado por Goleman (2011), que enfatiza a importância da inteligência emocional no contexto profissional. Outro aspecto importante será a legislação vigente acerca do trabalho do jovem aprendiz, a fim de garantir que todos os participantes compreendam seus direitos e deveres. Em conformidade com o artigo 428 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), é fundamental que os jovens tenham sua formação teórica e prática garantidas (BRASIL, 1943). Assim, incluir informações sobre as novas tendências no mercado de trabalho pode ser enriquecedor.

As atividades sugeridas serão:

- palestras temáticas, para as quais serão convidados especialistas em legislação trabalhista, psicologia educacional e desenvolvimento de competências, que poderão trazer *insights* relevantes sobre a atuação dos profissionais (Silva, 2019);
- atividades que incentivem a troca de experiências entre os participantes, com vistas a fomentar a construção de uma rede de apoio (Morgan, 2020);
- apresentação de cenários reais enfrentados por responsáveis pedagógicos de programas anteriores, facilitando uma discussão sobre soluções e melhores práticas (Freitas, 2018); e

- criação de um painel de discussão para que os formadores expressem suas dúvidas e sugestões, contando com a moderação de um especialista no setor (Campos, 2022).

A oficina será desenvolvida em cinco módulos temáticos sequenciais, contemplando conteúdos e atividades específicos com vistas a engajar os participantes e promover a aprendizagem efetiva. São eles:

#### **6.2.1 Módulo 1: Fundamentos do Programa Jovem Aprendiz**

- Revisão da legislação vigente e das diretrizes que orientam a execução do programa.
- Discussão sobre contexto social e objetivos essenciais.

#### **6.2.2 Módulo 2: Metodologias ativas no Ensino Profissionalizante**

- Introdução às estratégias de aprendizagem ativa, como Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), gamificação e ensino híbrido.
- Aplicação prática dessas metodologias em contextos educacionais.

#### **6.2.3 Módulo 3: Acompanhamento pedagógico e avaliação de impacto**

- Técnicas e instrumentos para monitoramento da aprendizagem e desenvolvimento dos aprendizes.
- Avaliação de resultados e *feedback* contínuo.

#### **6.2.4 Módulo 4: Integração entre educação formal e não formal**

- Exploração de metodologias flexíveis e personalizadas.
- Estratégias para conectar saberes e práticas das duas esferas educacionais.

#### **6.2.5 Módulo 5: Gestão de desafios e inovação no projeto**

- Análise de estudos de caso.
- Compartilhamento de práticas de sucesso e inovação na gestão de programas de aprendizagem.

#### **6.2.6 Apêndice**

O apêndice conterá materiais complementares elaborados para apoiar o desenvolvimento dos módulos, tais como:

- Roteiros detalhados das oficinas e dinâmicas propostas;
- Exemplos e modelos de instrumentos de avaliação pedagógica;
- Legislação e normativas pertinentes no formato resumido;
- Estudos de caso completos para análise aprofundada;

- Guias metodológicos para aplicação das metodologias ativas mencionadas.

Em síntese, o *workshop* se propõe a ser um momento de aprendizado e troca de conhecimentos, visando aprimorar as práticas de acompanhamento e desenvolvimento dos jovens. Com a implementação destas sugestões, espera-se promover um espaço colaborativo e produtivo a todos os envolvidos.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida evidenciou que o Programa Jovem Aprendiz, ao articular dimensões educativas, sociais e trabalhistas, constitui-se como espaço privilegiado de formação e inserção cidadã da juventude. Contudo, observaram-se também as contradições estruturais que atravessam a prática dos coordenadores, responsáveis por garantir o equilíbrio entre a lógica administrativa do programa e a formação integral dos jovens.

O objetivo de compreender como os coordenadores organizam e gerenciam o Programa Jovem Aprendiz foi alcançado por meio da análise de suas narrativas, que revelaram tanto o compromisso ético e educativo desses profissionais quanto as fragilidades institucionais que marcam seu cotidiano. As cinco categorias analíticas identificadas — sentidos atribuídos à coordenação, desafios enfrentados, estratégias de gestão, formação continuada e juventude como sujeito de direito — permitiram compreender as múltiplas dimensões que configuram o trabalho da coordenação e sua relevância para a efetividade da política pública.

Os resultados indicam que a coordenação pedagógica e administrativa do programa assume papel estratégico na garantia de permanência e sucesso dos jovens aprendizes. Entretanto, a ausência de políticas estruturadas de formação continuada compromete o fortalecimento da função, transferindo ao indivíduo a responsabilidade pelo próprio desenvolvimento profissional. Tal cenário contribui para a precarização das condições de trabalho e para a invisibilização do coordenador como agente de mediação entre a política e sua execução cotidiana.

As narrativas analisadas expressam ainda a potência dos saberes da experiência e a criação de redes informais de apoio entre os coordenadores — movimentos de resistência que demonstram a força da coletividade e a centralidade da formação situada. Esses achados dialogam com autores como Nóvoa (2019), Imbernón (2020) e Arroyo (2021), que defendem uma concepção de formação ancorada na reflexão sobre a prática, na colaboração entre pares e no cuidado mútuo como fundamento da ação educativa.

Diante desse quadro, o produto educacional proposto — o *workshop* para Coordenadores do Programa Jovem Aprendiz — emerge como resposta concreta às lacunas formativas identificadas. Mais do que uma atividade pontual, propõe-se um espaço permanente de escuta, partilha e formação situada, capaz de integrar teoria e

prática, gestão e pedagogia, instituição e território. Sua implementação representa um passo importante para o reconhecimento da coordenação como instância formadora e para a consolidação de políticas de valorização profissional.

Ao reafirmar a importância desse profissional como elo entre política pública e processo educativo, a presente dissertação contribui para o debate sobre empregabilidade formativa, compreendida não como atributo individual, mas como direito social construído nas relações educativas. Assim, investir na formação e nas condições de trabalho desses gestores significa investir na qualidade do próprio Programa — e, em última instância, no projeto de sociedade que se pretende construir.

De forma mais ampla, os achados evidenciam que a formação de jovens trabalhadores e o fortalecimento da função de coordenação exigem políticas públicas intersetoriais, que articulem educação, trabalho, assistência social e desenvolvimento local. O Programa Jovem Aprendiz, quando orientado por princípios pedagógicos emancipatórios, pode tornar-se um espaço de construção de trajetórias de vida mais justas e solidárias. Para tanto, é imprescindível reconhecer os coordenadores como sujeitos estratégicos da política pública, com direito à formação, à escuta e à participação nas decisões institucionais.

Essa constatação reforça a ideia de que o desenvolvimento profissional não se reduz à aquisição de competências; envolve processos identitários e coletivos que se constroem na interação entre sujeitos e contextos. A valorização dos coordenadores, portanto, não é apenas uma medida administrativa, mas um gesto político e pedagógico que afirma a centralidade do humano nas práticas educativas.

Conclui-se, assim, que a sustentabilidade ética e humana do PJA depende da existência de políticas que cuidem de quem educa. A formação continuada, o apoio institucional e a criação de redes colaborativas são condições indispensáveis para que a coordenação exerça plenamente seu papel transformador. Ao promover o reconhecimento desses profissionais, reforça-se também a dimensão pública e social da educação, entendida por Paulo Freire (1996), como prática de liberdade e compromisso com a dignidade humana.

Ademais, como ensina o próprio Freire, “ninguém educa sozinho”. Dito de outro modo, a educação é sempre um ato coletivo, e cuidar de quem educa é também cuidar da potência formativa da escola e da sociedade. Por conseguinte, em tempos de incertezas e transformações aceleradas no mundo do trabalho, reafirmar o valor

da formação, da escuta e da solidariedade é um compromisso ético e político com a juventude e com o futuro do país.

## REFERÊNCIAS

ALAVARSE, O. M. Ensino médio: a prioridade adiada. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 11-36, jan./abr. 2010.

ALMEIDA, A.; RODRIGUES, B. A inclusão no Programa Jovem Aprendiz: práticas e desafios. **Revista Brasileira de Educação Inclusiva**, v. 15, n. 3, p. 245-263, 2021.

ALMEIDA, S. S. de. **Educação não formal e o Programa Jovem Aprendiz**: uma análise sobre os seus resultados pelo olhar dos jovens e educadores. 2013. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2013.

ARAÚJO, O. H. A.; RIBEIRO, L. T. F. Ser ou não ser um coordenador pedagógico diferente? Eis a questão. **Dialogia**, São Paulo, n. 27, p. 157-166, 2017.

AZEVEDO, J. B.; NOGUEIRA, L. A.; RODRIGUES, T. C. O coordenador pedagógico: suas reais funções no contexto escolar. **Perspectivas Online: Humanas e Sociais Aplicadas**, Campos dos Goytacazes, v. 4, n. 2, p. 21-30, 2012.

BARBOSA, J. M. O “flexível” Ensino Médio do governo Temer: hegemonia financeira e inflexível formação para a exploração. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84076, 2019.

BARROS, M. R. **Trabalho docente e desigualdades sociais**. São Paulo: Cortez, 2016.

BARROS, M. R. **Educação e vulnerabilidade social**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República [1996].

BRASIL. **Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000**. Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT. Brasília, DF: Presidência da República [2000].

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Brasília, DF: Presidência da República [2008].

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394/1996, 11.494/2007 e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República [2017].

BRASIL. Aprendizagem profissional bate novo recorde com mais de 656 mil jovens contratados no Brasil. **Gov.br**, 9 jun. 2025.

CALIMAN, G. Pedagogia Social: seu potencial crítico e transformador. **Revista de Ciências da Educação** – UNISAL, Americana, n. 23, p. 341-368, 2010.

CARDOSO, C.; MARTINS, E. Comunicação e parcerias no Programa Jovem Aprendiz. **Revista de Administração e Educação**, v. 19, n. 2, p. 120-135, 2022.

CASTELLS, M. **Redes de indignação e esperança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

CASTRO, S. P. A. C. de. **O Programa jovem aprendiz e o desenvolvimento de jovens brasileiros**. 2019. 34 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gestão Pública Municipal) – Universidade de Brasília, Goianésia, 2019.

CIAVATTA, M. A formação integrada a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**, [S. l.], v. 3, n. 3, 2005.

CIAVATTA, M. **O trabalho como princípio educativo**. São Paulo: Cortez, 2009.

COOMBS, P. H. Educação não formal: história e crítica de uma forma social. **Educação e Pesquisa**, v. 47, p. 1-20, 2021.

CORSEUIL, C. H.; FRANÇA, J. R. A inserção dos jovens brasileiros no mercado de trabalho num contexto de recessão. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 15-34, set./dez. 2020.

COSTA, S. D. M.; LARA, S. M. Programa Jovem Aprendiz: dinâmica do mercado de trabalho e subutilização do potencial de contratação. **Revista Competência**, v. 16, n. 2, p. 134-156, dez. 2023.

D'ÁVILA, C. M. **Governança filantrópica nas redes estaduais de ensino: a sociedade civil organizada e a política de educação integral**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

DAUDT DOS SANTOS, J.; DAL MAGRO, M. L. P.; MORGAN, A. Desafios para a inserção e permanência dos alunos nas empresas vinculadas ao Programa Jovem Aprendiz do Senac Chapecó, SC. **Revista Navus**, v. 11, p. 01-15, 11 jul. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

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

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, p. 1.129-1.152, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **A formação humana integral: trabalho, ciência e cultura na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Cortez, 2012.

GUIMARÃES PEREIRA, D.; SPNDOLA, J. Análise fenomenológica da experiência do jovem aprendiz no primeiro emprego. **Revista de Psicologia**, 2020.

HALLACK, F. S.; TSALLIS, A. C. Os impactos da pandemia da Covid-19 na qualificação do Programa Jovem Aprendiz da Rede Cidadã. **Revista da UFMG**, v. 31, e054282, 2024.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2011.

MAINARDES, J.; TELLO, C. O currículo do ensino médio e o direito à educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 136, p. 519-536, 2016.

PAIS, J. M. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2001.

PEREIRA, D. G.; SPINDOLA, J. O. Análise compreensiva da inserção no mercado de trabalho através do primeiro emprego: ser jovem aprendiz. **Revista Educação e Humanidades**, v. 1, n. 2, p. 457-477, jul.-dez. 2020.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ROCHA, J. L. DA; LADVOCAT, M. UMA AVALIAÇÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE O PROGRAMA JOVEM APRENDIZ. **Revista Educação & Ensino**, v. 7, n. 1, 17 jun. 2023.

SANTOS, J.; DAL MAGRO, M.; MORGAN, A. Desafios da inserção e permanência dos jovens no Programa Jovem Aprendiz. **Revista Navus**. 2021.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SPOSITO, M. P.; CARRANO, P. **Juventude e mediação cultural**: trajetórias, redes e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2023.

TONET, I. **Educação e hegemonia**. São Paulo: Cortez, 2008.

VILLAR, M. C.; MOURO, L. **Avaliação do Programa Jovem Aprendiz**: um estudo quase-experimental. *Trends Psychol.*, 2018.

## **APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM COORDENADORES DO PROGRAMA JOVEM APRENDIZ**

### **Objetivo da Entrevista:**

Compreender como os coordenadores do Programa Jovem Aprendiz organizam e gerenciam o programa, incluindo o acompanhamento da formação dos participantes, os desafios enfrentados e as estratégias adotadas para garantir sua efetividade.

### **I. Boas-vindas e Abertura:**

- Agradecer aos participantes por aceitarem participar da entrevista.
- Explicar o objetivo da pesquisa, destacando a importância da contribuição dos coordenadores para o Programa Jovem Aprendiz.
- Reafirmar a confidencialidade das respostas e o direito de não responder a perguntas que possam causar desconforto.
- Solicitar consentimento verbal para a gravação e para a continuidade da entrevista.

### **1: Experiência do Participante:**

Pergunta 1: Como você descreveria a estrutura organizacional e os principais elementos que compõem a gestão pedagógica do Programa Jovem Aprendiz em sua instituição? De que forma essas diretrizes são aplicadas no cotidiano?

### **2: Desafios da Execução do Programa?**

Pergunta 2: Quais são os principais desafios que você enfrenta na implementação e na execução do Programa Jovem Aprendiz? Como esses desafios afetam o andamento do programa, tanto do ponto de vista administrativo quanto pedagógico

### **3: Apoio Institucional**

Pergunta 3: Que estratégias de gestão têm se mostrado mais eficazes para assegurar a qualidade da formação teórica e prática dos jovens aprendizes? Há exemplos que você considera boas práticas institucionais?

#### **4: Procedimentos e Protocolos**

Pergunta 4: Como você percebe o seu papel como coordenador(a) na mediação entre a empresa, a instituição formadora e os jovens aprendizes? Quais são os principais desafios e oportunidades dessa interlocução?

#### **5: Estratégias Utilizadas**

Em sua opinião, quais seriam os principais temas e competências que deveriam compor uma proposta de formação continuada para coordenadores do Programa Jovem Aprendiz? Que tipo de abordagem formativa seria mais adequada?

#### **7: Encerramento:**

Pergunta Final:

- Há mais algum ponto ou aspecto que você gostaria de acrescentar ou compartilhar sobre o tema discutido?

#### **II- Agradecimento:**

- Agradecer novamente pela participação e reforçar a importância das contribuições para a pesquisa.

- Informar sobre a possibilidade de compartilhamento dos resultados finais da pesquisa, caso o participante tenha interesse.

#### **1: Notas Importantes**

- Flexibilidade: Estimular o participante a detalhar suas respostas.

- Sensibilidade: Estar atento ao estado emocional do entrevistado.

- Registro de Dados: Certificar-se de registrar de forma detalhada as respostas (por gravação ou notas) para análise posterior.

## **APÊNDICE B – RETRATO INTERPRETATIVO DA COORDENAÇÃO NO PROGRAMA JOVEM APRENDIZ NA PERSPECTIVA DOS PARTICIPANTES**

### **I. A Experiência da Entrevistada 1**

#### **1. Formação e Percurso Profissional**

Com 17 anos de experiência na instituição e apenas cinco meses à frente da coordenação do Programa Jovem Aprendiz, A entrevistada 1 traz uma bagagem sólida como psicóloga, com atuação nas áreas social, clínica e jurídica. Essa formação, segundo a própria, permite uma escuta qualificada e um olhar ampliado para as juventudes em situação de vulnerabilidade. Sua trajetória ilustra a presença de profissionais com perfil humanizado no programa, ainda que sem uma preparação institucional específica para o cargo.

“Eu venho de uma formação que me leva a olhar o jovem para além do que está no prontuário.”

#### **2. Estrutura Organizacional e (Des)apoio Institucional**

A entrevistada 1 revela a inexistência de uma política de formação sistemática para os coordenadores do programa. Diferente de outras áreas da instituição, nas quais trilhas formativas são ofertadas com regularidade, a gestão do Jovem Aprendiz depende quase exclusivamente de trocas informais com pares e da iniciativa pessoal.

“A gente não tem uma trilha estruturada para esse programa. O que salva são as trocas com pessoas como os outros coordenadores.”

Essa constatação aponta para uma fragilidade institucional que compromete a efetividade do papel do coordenador, exigindo uma reinvenção constante de práticas de gestão sem apoio técnico-pedagógico consolidado.

#### **3. Desafios da Gestão: Entre a Técnica e o Social**

Entre os desafios relatados, destaca-se a dificuldade de articulação entre os múltiplos atores envolvidos no programa: jovens, responsáveis legais, empresas, tutores e equipes internas. A entrevistada 1 identifica a invisibilidade da adolescência como um dos maiores entraves à efetividade da proposta pedagógica.

“Eles não são mais crianças, mas também não são vistos como adultos. E muitas vezes não são vistos.”

Ela também denuncia o despreparo das empresas e sua atuação instrumentalizada, focada apenas no cumprimento da cota legal, sem compreensão da responsabilidade formadora:

“Algumas empresas só querem cumprir a lei. O jovem vira um número, uma obrigação a ser resolvida.”

#### **4. Estratégias e Práticas Inovadoras**

Apesar das dificuldades, a entrevistada compartilha práticas gestoras significativas, como a institucionalização do PCTD (Plano Coletivo de Trabalho Docente) como espaço de diálogo permanente, o mapeamento de ausências com escuta contextualizada, e a criação de canais de acolhimento emocional com os docentes. A escuta ativa e a análise de situações-limite (como assédio, evasão e crises de saúde mental) fazem parte da sua rotina de acompanhamento.

“A gente faz um ‘o que bom, que tal, que pena’ com os docentes. Isso tem ajudado a acolher e escutar melhor.”

Essas práticas mostram como a gestão, quando baseada em sensibilidade e compromisso, pode transformar vulnerabilidades em potência pedagógica.

#### **5. A Entrevistada como Mediadora Ética e Política**

A Entrevistada 1 se vê como uma ponte entre os sujeitos e as instituições. Seu papel extrapola a gestão técnica e assume contornos ético-políticos, especialmente diante de situações-limite que demandam atuação imediata e empática.

“Tem horas que eu sou entrevistada, psicóloga, conselheira e até mãe.”

A falta de preparo das empresas para lidar com jovens em sofrimento evidência, para ela, a necessidade de uma atuação mais integrada e corresponsável.

#### **6. Propostas Formativas e Demandas de Formação Continuada**

A entrevistada 1 reivindica uma formação continuada mais ampla, com foco em:

- Desenvolvimento humano e adolescência;

- Legislação trabalhista aplicada;
- Saúde mental e inteligência emocional;
- Responsabilidade social empresarial;
- Estratégias de mediação e escuta ativa.

“A gente precisa de formação que prepare para lidar com o humano, com a dor e com o conflito.”

Sua fala evidencia a urgência de um modelo formativo mais sistêmico, que valorize tanto os aspectos técnicos quanto os afetivos e relacionais da função gestora.

## **7. Considerações Finais**

A entrevista com a entrevistada 1 revela não apenas os desafios cotidianos enfrentados por coordenadores do Programa Jovem Aprendiz, mas também as estratégias de resistência e cuidado desenvolvidas em meio a um cenário institucional fragilizado. Sua trajetória demonstra que, mesmo em contextos adversos, é possível construir práticas pedagógicas potentes a partir da escuta, da empatia e da mediação comprometida.

## **II. A Experiência da Entrevistada 2**

### **1. Formação e Trajetória Profissional**

Com uma trajetória institucional de mais de duas décadas, a entrevistada 2 atua há 10 anos como entrevistada do Programa Jovem Aprendiz. Graduada em Publicidade, buscou ampliar sua formação por meio de pós-graduações em Comunicação Empresarial e Gestão Escolar, além de diversas formações promovidas pela própria instituição. Apesar de não vir da área pedagógica, sua fala revela sensibilidade com temas sociais e forte compromisso com a formação cidadã dos jovens.

“A gente trabalha com vidas, com histórias. Não dá para ficar só na técnica.”

### **2. Estrutura Organizacional e Apoios Institucionais**

A entrevistada 2 reconhece a existência de formações institucionais oferecidas pelo Instituição, inclusive nas unidades locais, como parte das diretrizes do PDE. Menciona também o apoio da psicóloga da escola, com quem compartilha casos

complexos relacionados a saúde mental e vulnerabilidade dos jovens. No entanto, destaca que nenhuma formação substitui a vivência concreta, a escuta cotidiana e a construção de repertório a partir das realidades específicas de cada aprendiz.

“As formações são importantes, mas o que nos prepara de verdade é a prática, é estar com eles todos os dias.”

Essa percepção aponta para uma lacuna entre a formação ofertada e a complexidade das situações enfrentadas na prática, reforçando a importância de espaços reflexivos e colaborativos entre os coordenadores.

### **3. Desafios Administrativos e Pedagógicos**

Entre os desafios enfrentados, a entrevistada 2 destaca questões recorrentes como **matrículas fora do prazo, evasão escolar, incompatibilidade de horários com a jornada de trabalho e rotatividade no setor de RH das empresas parceiras**. Soma-se a isso uma falha estrutural na comunicação entre a Instituição e as empresas, o que acaba por comprometer o acompanhamento e o desenvolvimento dos aprendizes.

“Tem empresa que troca de RH o tempo todo. A gente recomeça a conversa a cada mês.”

Esses obstáculos demandam da coordenação uma constante mediação de conflitos, além de resiliência frente às ausências de corresponsabilidade das empresas com a formação dos jovens.

### **4. Boas Práticas e Estratégias Pedagógicas**

Apesar dos desafios, a entrevistada 2 compartilha um repertório consistente de boas práticas. O Plano Coletivo de Trabalho Docente é valorizado como ferramenta de articulação entre os professores. Saídas pedagógicas externas e projetos que envolvem os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) são utilizados para fomentar o protagonismo juvenil, a criticidade e o vínculo com a comunidade. Ela também promove a integração entre turmas e o trabalho colaborativo entre docentes.

“O que transforma o jovem não é só o conteúdo, mas a experiência. É quando ele percebe que faz parte de algo maior.”

Tais práticas revelam uma concepção ampliada de educação, que integra o território, o trabalho e os direitos sociais à formação do jovem aprendiz.

## **5. Mediação e Relação com Empresas**

A entrevistada 2 se posiciona de forma crítica diante de condutas empresariais que desrespeitam direitos básicos dos aprendizes, como a ausência de vale-transporte e alimentação. Ao mesmo tempo, reconhece os dilemas éticos envolvidos na mediação: até que ponto o coordenador pode intervir sem comprometer a parceria institucional?

“Às vezes fico na dúvida: falo ou não falo? Denuncio ou preservo o vínculo?”

Sua atuação equilibra defesa dos direitos dos jovens e manutenção da interlocução institucional. Ao fazer isso, revela o grau de complexidade política envolvido na função de entrevistada.

## **6. Demandas para a Formação Continuada**

A entrevistada 2 propõe que a formação continuada contemple:

- Leitura aprofundada da legislação da aprendizagem;
- Formações com auditores fiscais do trabalho;
- Espaços de diálogo entre coordenadores e docentes;
- Reflexões sobre os limites éticos da comunicação com empresas.

“A gente precisa saber o que pode ou não pode fazer. Isso é formação também.”

A entrevistada evidencia a necessidade de uma formação mais crítica, pragmática e jurídica, que oriente o coordenador diante dos impasses concretos de sua prática.

## **7. Considerações Finais**

A entrevista com a entrevistada 2 revela uma entrevistada experiente, atenta às transformações institucionais e comprometida com os direitos dos jovens aprendizes. Seu discurso combina sensibilidade social, conhecimento prático e postura crítica diante das fragilidades do programa. Ao mesmo tempo em que

denuncia lacunas na articulação entre escola e empresa, constrói caminhos pedagógicos potentes, valorizando a experiência, a cidadania e a formação integral da juventude.

### **III. A Experiência da Entrevistada 3**

#### **1. Formação e Trajetória Profissional**

A entrevistada 3 possui 25 anos de atuação na instituição e há nove coordena o Programa Jovem Aprendiz. Sua formação inicial em Ciências Contábeis foi posteriormente complementada por especializações ligadas à gestão de pessoas e processos educacionais. Essa trajetória evidencia um percurso formativo construído na prática institucional, com investimento pessoal para responder às exigências do cargo.

“Antes mesmo do programa, por estar numa escola, senti a necessidade de buscar formações de como lidar com pessoas e processos.”

#### **2. Estrutura Organizacional e Gestão Cotidiana**

A entrevistada descreve uma estrutura hierárquica centrada na gerência de desenvolvimento, que define os planos de curso e orientações gerais. No entanto, destaca que a gestão cotidiana do programa, especialmente no aspecto pedagógico, está fortemente concentrada na figura do coordenador técnico — com apoio eventual de psicólogos e supervisores.

“Na prática, quem dá conta da estrutura é o técnico, com o auxílio dos apoios.”

Essa concentração revela a sobrecarga da função, indicando que, embora exista uma estrutura formal, a operacionalização do programa depende da autonomia e resistência do coordenador em sua unidade.

#### **3. Desafios Administrativos e Pedagógicos**

O principal desafio relatado pela entrevistada 3 é a **capacidade operacional reduzida diante da elevada demanda**. A entrevistada precisa conciliar a formação e acompanhamento dos docentes, o apoio aos jovens, a interlocução com as empresas e outras funções institucionais internas. Essa multiplicidade de tarefas compromete o tempo e a qualidade da mediação pedagógica.

“O maior desafio não é conhecimento, é a capacidade operacional versus demanda.”

A fala explicita uma tensão estrutural que afeta a efetividade do programa, uma vez que o excesso de funções limita a escuta qualificada e o acompanhamento individualizado dos jovens.

#### **4. Estratégias e Boas Práticas**

Entre as estratégias adotadas, a entrevistada 3 destaca:

- **Garantia de carga horária para que docentes participem de formações e reuniões pedagógicas;**
- **Valorização do planejamento coletivo**, como espaço de alinhamento, troca de ideias e fortalecimento do protagonismo docente;
- **Apoio direto a docentes em situações desafiadoras com os aprendizes**, promovendo segurança e fortalecimento da equipe.

“O planejamento coletivo dá mais autonomia para o docente. Ele vai se tornando cada vez mais protagonista.”

Essas ações indicam uma gestão voltada à valorização da equipe e à construção de uma cultura colaborativa, apesar das restrições institucionais.

#### **5. Mediação com Empresas e Papel Estratégico**

A entrevistada compreende seu papel como **estratégico na mediação entre escola e empresa**, assumindo a função de principal referência institucional. Defende que a permanência no cargo é essencial para consolidar vínculos e garantir a continuidade das ações, uma vez que a rotatividade compromete a confiança e a qualidade da parceria.

“Criar relacionamento demanda tempo. E quando há muita troca no técnico da aprendizagem, a gente perde esse vínculo com a empresa.”

Sua fala reforça a importância da estabilidade da equipe técnica e da construção de relações de confiança com os parceiros, o que favorece a articulação pedagógica e o suporte aos jovens no mundo do trabalho.

#### **6. Formação Continuada: Demandas e Lacunas**

A entrevistada 3 evidencia a **ausência de formação continuada específica** para coordenadores do Programa Jovem Aprendiz. Destaca como urgente:

- Formação em **legislação da aprendizagem**, com atualização constante;
- Orientações sobre **relacionamentos institucionais e parcerias estratégicas**;
- Formação pedagógica e educacional contínua, especialmente para quem não vem da área da educação.

“A legislação da aprendizagem muda e não chega pra gente. Mas somos cobrados todos os dias pelas empresas.”

Esse trecho aponta a necessidade de um sistema institucional que promova a atualização normativa dos coordenadores e reconheça seu papel central como mediadores técnico-pedagógicos e jurídicos.

## **7. Considerações Finais**

A experiência da entrevistada 3 revela uma entrevistada experiente, com forte senso de responsabilidade e compromisso com a formação dos jovens aprendizes. Sua atuação é marcada pela busca por equilíbrio entre a gestão pedagógica, o suporte aos docentes e a articulação com as empresas. A ausência de uma política de formação específica e a sobrecarga funcional são obstáculos recorrentes, enfrentados com profissionalismo, criatividade e dedicação. Seu depoimento reforça a importância de valorização e investimento institucional nos sujeitos que sustentam cotidianamente a efetividade do Programa Jovem Aprendiz.

## **IV. A Experiência da Entrevistada 4**

### **1. Formação e Trajetória Profissional**

A entrevistada 4 atua há 15 anos na instituição, dos quais 10 como docente da aprendizagem e, mais recentemente, há quatro anos como entrevistada do programa. Sua formação está ligada às áreas de educação e gestão, o que lhe confere um olhar sensível para os processos formativos e organizacionais. A trajetória revela um percurso consolidado no interior da instituição, com uma atuação progressiva que favorece a compreensão sistêmica do programa.

### **2. Estrutura Organizacional e Gestão Pedagógica**

A entrevistada 4 considera a estrutura organizacional da instituição "prática e acessível", reconhecendo que há um bom suporte normativo e documental, especialmente no que diz respeito à legislação e aos manuais institucionais. No entanto, destaca a **falta de espaços mais estratégicos de tomada de decisão e aproximação entre os coordenadores técnicos e a gestão central**. Valoriza a rede de apoio entre os técnicos, mas sente falta de processos mais colaborativos e participativos no planejamento institucional.

“A estrutura está bem definida, mas faltam aproximações mais estratégicas entre os técnicos para pensar em soluções conjuntas.”

### 3. Desafios na Implementação e Execução

A entrevistada aponta três grandes desafios:

- **Mudanças na organização do ensino regular**, como a expansão do ensino integral, que dificulta a disponibilidade dos jovens;
- **Comprometimento das empresas**, que muitas vezes não se sentem corresponsáveis pela formação dos aprendizes;
- **Dificuldade na mediação das relações escola-empresa**, especialmente quando há evasão, conflitos ou negligência com os jovens.

“As empresas colocam sobre a instituição a responsabilidade de resolver todos os problemas.”

Essas dificuldades afetam diretamente a execução do programa, exigindo da coordenação um esforço constante de articulação, mediação e presença ativa no cotidiano dos aprendizes e das parcerias.

### 4. Estratégias e Boas Práticas

A entrevistada 4 compartilha várias práticas relevantes para assegurar a qualidade do programa:

- **Acolhimento entre turmas**, com veteranos recepcionando novatos;
- **Reuniões periódicas com os aprendizes**, garantindo escuta ativa e construção de vínculo;

- **Semana da aprendizagem**, mesmo sem caráter obrigatório, como espaço de integração e engajamento;
- **Oficinas, rodas de conversa e ações integradas com outras áreas**, como saúde e bem-estar;
- **Reuniões com tutores e empresas com dinâmicas participativas**;
- **Encontros com pais e uso do Mapa da Empatia**, para promover escuta e envolvimento das famílias.

“O vínculo é a palavra principal. É o vínculo que fortalece qualquer execução do nosso trabalho.”

## 5. Papel Estratégico da Coordenação

A entrevistada 4 percebe sua função como essencial na **mediação entre instituição formadora, empresas e aprendizes**. Destaca a importância de sua presença constante nas salas, no acompanhamento das situações de convivência e nas tratativas delicadas, como casos de assédio ou evasão. Também se vê como **agente de orientação e formação para os jovens**, ajudando-os a construir o protagonismo de forma assistida e realista.

“Eles precisam saber que tem alguém cuidando dessa rota com eles.”

## 6. Formação Continuada e Necessidades Formativas

A entrevistada 4 aponta duas grandes frentes de formação que considera urgentes:

- **Captação de empresas e comunicação institucional**: sugere uma formação voltada a estratégias de convencimento, relacionamento e manutenção de parcerias.
- **Complexidades da juventude contemporânea**: defende a necessidade de formações que abordem saúde mental, vulnerabilidades sociais e estratégias para lidar com os múltiplos desafios vividos pelos jovens.

“A gente precisa saber vender o programa e manter as empresas com a gente. E também precisa lidar com jovens que estão cada vez mais frágeis e sobrecarregados.”

## 7. Considerações Finais

A experiência da Entrevistada 4 revela uma profissional experiente, empática e comprometida com a formação integral dos jovens aprendizes. Sua atuação combina escuta atenta, sensibilidade pedagógica e capacidade de articulação com empresas, famílias e equipe docente. Ela destaca que o sucesso do programa depende da construção de vínculos, da presença constante e da valorização da singularidade dos sujeitos envolvidos. Seu relato evidencia tanto as potencialidades quanto as fragilidades da estrutura institucional, apontando caminhos para aprimorar a formação dos coordenadores e o fortalecimento do Programa Jovem Aprendiz.

## V. A Experiência do Entrevistado 5

### 1. Perfil profissional e trajetória

O entrevistado 5 atua há 28 anos na instituição e está há 5 anos coordenando o Programa Jovem Aprendiz. Sua formação inicial é em Psicologia, com especialização lato sensu na área social e mestrado em Psicologia Social. Ele não participou de formações continuadas específicas sobre o programa, destacando que sua aprendizagem se deu essencialmente na prática cotidiana.

### 2. Compreensão da estrutura e da gestão pedagógica

O entrevistado 5 descreve a estrutura organizacional do programa como centralizada nas diretrizes institucionais, com autonomia relativa nas unidades. A gestão pedagógica, segundo ele, segue os parâmetros da instituição, mas o público da aprendizagem — composto por jovens entre 15 e 21 anos — exige um olhar mais sensível e especializado. Ressalta a importância de habilidades socioemocionais por parte dos docentes e destaca que nem todos os professores estão preparados (ou dispostos) a lidar com essa faixa etária, o que interfere diretamente na qualidade do processo formativo.

### 3. Desafios enfrentados na gestão

O entrevistado 5 enumera desafios administrativos e pedagógicos:

- **Administrativos:** dificuldade na captação de empresas parceiras e fechamento de turmas; rigidez legal do programa, que impede cancelamentos de aula e exige cumprimento estrito de horários.

- **Pedagógicos:** dificuldade de mobilizar os jovens para o componente formativo (alguns priorizam o trabalho); limitação para realização de atividades extracurriculares; necessidade de professores com perfil específico para lidar com os jovens.

Além disso, relata uma visão estigmatizada do programa entre candidatos a docentes, que subestimam sua complexidade.

#### 4. Estratégias e boas práticas de gestão

O entrevistado 5 valoriza:

- Uma **equipe coesa e autônoma**, capaz de resolver problemas rapidamente, sem depender exclusivamente da coordenação;
- A importância de **alocação criteriosa de professores**, priorizando o perfil comunicativo e empático;
- A necessidade de **flexibilidade e articulação entre docentes**, inclusive para substituições emergenciais;
- Promoção de **espaços formativos e reflexivos** para docentes, com foco nas linguagens e vivências juvenis.

#### 5. Papel do coordenador como mediador

O entrevistado 5 entende seu papel como mediador entre as empresas, os aprendizes e a instituição. Atribui aos professores a função de acompanhamento pedagógico junto às empresas, cabendo a ele atuar nos casos mais complexos. Ressalta que o coordenador precisa manter uma postura crítica, mas não conflituosa, reconhecendo os interesses e limites de cada ator. Destaca a importância de evitar uma abordagem "salvacionista" ou "ideológica" que dificulte o diálogo institucional com as empresas.

#### 6. Proposta de formação continuada para coordenadores

O entrevistado 5 propõe uma formação que contemple:

- **Arcabouço legal e conceitual** do programa e de sua origem normativa (espírito da Lei da Aprendizagem);

- **Instrumentos práticos** com respostas rápidas e orientações aplicáveis ao cotidiano;
- **Competência de mediação** entre os atores envolvidos;
- **Capacidade de diálogo com os jovens** e com a equipe;
- **Espaços formativos permanentes**, que estimulem a troca de experiências entre coordenadores e docentes.

## **VI. A Experiência da Entrevistada 6**

### **1. Formação e Trajetória Profissional**

A entrevistada 6 atua há mais de 20 anos na instituição e coordena o Programa Jovem Aprendiz desde 2017. É formada em Letras, com especialização em Educação, e considera que sua formação pedagógica, aliada à experiência prática, é decisiva para a escuta qualificada e o trabalho com jovens em situação de vulnerabilidade. Antes de assumir a coordenação, já atuava como docente do programa.

“A gente aprende muito com os próprios jovens. Eles nos mostram caminhos que a teoria não dá conta.”

Sua trajetória demonstra uma construção progressiva de competências no interior da instituição, ancorada tanto em formação quanto na prática cotidiana.

### **2. Estrutura Organizacional e Desafios Administrativos**

A entrevistada 6 reconhece a existência de diretrizes institucionais claras, mas aponta que a aplicação no cotidiano depende muito da iniciativa dos coordenadores locais. A carga horária reduzida para a função e a acumulação de tarefas administrativas e pedagógicas tornam o trabalho extenuante.

“A gente é coordenador, tutor, psicólogo, RH... tudo ao mesmo tempo.”

Um desafio estrutural recorrente em sua fala é o desequilíbrio entre **expectativas institucionais e condições materiais**, com escassez de tempo, de equipe de apoio e de espaços formativos específicos.

### **3. Juventudes e Práticas de Acolhimento**

Com forte sensibilidade para as questões sociais que atravessam a vida dos jovens, a entrevistada 6 relata diversas situações de sofrimento psíquico, abandono

familiar, violência e fome. Frente a esse cenário, aposta em práticas cotidianas de **escuta, acolhimento e vínculo**, como rodas de conversa, oficinas integradoras e acompanhamento individualizado de casos críticos.

“Teve uma jovem que só voltou porque sabia que eu ia escutar. Ela disse: ‘eu sei que você não vai me julgar’.”

A entrevistada vê o vínculo como estratégia central na permanência dos jovens e acredita que o espaço escolar precisa ser, antes de tudo, um lugar de pertencimento e cuidado.

#### **4. Relação com Empresas e Mediação Institucional**

A entrevistada 6 reconhece a importância da parceria com as empresas, mas aponta **grande resistência em relação ao papel formador do programa**. Muitas empresas, segundo ela, tratam os jovens como força de trabalho barata, sem compreender as dimensões educativas e sociais da proposta.

“Tem empresa que liga só para reclamar. Não quer saber o que está acontecendo com o jovem.”

Dessa forma, a entrevistada assume uma postura de **mediação crítica**, tentando preservar a parceria institucional sem abrir mão da defesa dos direitos dos aprendizes. Em casos extremos, relata que interveio diretamente junto ao Ministério Público do Trabalho para assegurar o cumprimento das obrigações legais.

#### **5. Docência e Formação da Equipe**

A entrevistada 6 investe na formação e no acompanhamento dos docentes, promovendo encontros sistemáticos para planejamento e reflexão. Ressalta, no entanto, a dificuldade em manter professores na aprendizagem, pois muitos não compreendem o perfil do programa ou subestimam a complexidade do trabalho com juventudes.

“Tem professor que acha que é só aplicar conteúdo. Mas aqui, ou você entende o jovem, ou não consegue ficar.”

Ela aposta em formações internas, rodas de conversa e trocas entre pares como estratégias de construção coletiva do trabalho pedagógico.

## **6. Demandas de Formação Continuada**

A entrevistada 6 sugere que a formação de coordenadores e docentes da aprendizagem contemple:

- **Saúde mental e juventudes em situação de vulnerabilidade;**
- **Mediação de conflitos e estratégias de escuta qualificada;**
- **Legislação da aprendizagem e seus desdobramentos práticos;**
- **Ética institucional e limites da intervenção do coordenador;**
- **Construção de vínculos com empresas sem submissão às suas demandas econômicas.**

“A gente precisa de formação que acolha a nossa dor também. Porque tem dia que é muito pesado.”

## **7. Considerações Finais**

A entrevistada 6 é uma entrevistada sensível, experiente e comprometida com a dimensão humana do Programa Jovem Aprendiz. Sua prática é pautada na escuta ativa, na valorização da formação docente e na mediação ética das relações com empresas e jovens. Seu depoimento revela um cotidiano marcado por desafios institucionais, vulnerabilidades sociais e ausência de formação continuada estruturada. Ainda assim, ela constrói práticas potentes, ancoradas no vínculo, no cuidado e na resistência cotidiana. Sua trajetória confirma a centralidade do coordenador como figura-chave na efetividade e na humanização do programa.

## **VII. A Experiência do Entrevistado 7**

### **1. Formação e Trajetória Profissional**

O entrevistado 7 atua há 25 anos na Instituição, dos quais 20 são dedicados à coordenação do Programa Jovem Aprendiz. É graduado em Administração de Empresas, com pós-graduação em Gestão Estratégica de Pessoas e Gestão Escolar. Sua formação está fortemente alinhada à área de gestão, o que o habilita a compreender os aspectos organizacionais do programa com clareza. No entanto, afirma nunca ter participado de uma formação continuada específica sobre o Programa Jovem Aprendiz.

“Nunca participei, não.”

Sua longa experiência no cargo lhe conferiu domínio técnico e sensibilidade às particularidades do programa.

## **2. Estrutura Organizacional e Gestão Pedagógica**

O entrevistado 7 considera que o programa na Instituição está bem estruturado e alinhado às diretrizes do Ministério do Trabalho, tanto no plano legal quanto pedagógico. A gestão pedagógica se organiza por meio da colaboração entre o coordenador técnico (ele próprio) e o coordenador pedagógico da unidade, funcionando a "quatro mãos" na formação de turmas e no acompanhamento dos docentes.

“Nosso plano de curso respeita essas diretrizes básicas... fazemos a coordenação com o coordenador pedagógico da unidade.”

Essa estrutura colaborativa é apontada como um diferencial que assegura a consistência da formação.

## **3. Desafios Administrativos e Pedagógicos**

O entrevistado 7 destaca dois grandes entraves:

- **1. Adesão das empresas:** muitas empresas só cumprem a cota legal de aprendizes sob pressão de fiscalizações, postergando ao máximo as contratações.

“A maior dificuldade é que as empresas procrastinam esse cumprimento... só fazem quando o Ministério do Trabalho fiscaliza.”

- **2. Despreparo dos RHs:** as empresas, em especial seus setores de RH, desconhecem as normas da legislação trabalhista e esperam que o Instituição assumam tarefas que extrapolam sua função pedagógica.

“Nem sabem quanto vão pagar para o jovem esperam que a gente faça gestão de departamento pessoal.”

No campo pedagógico, O entrevistado 7 observa que muitos jovens chegam despreparados para compreender a lógica formativa do programa, confundindo-o com a escola tradicional. Isso exige um processo de "maturação" para que percebam o valor do curso.

“Quando cai a ficha, ele começa a se destacar mas isso só acontece depois de dois terços do programa.”

#### **4. Estratégias de Gestão e Boas Práticas**

Apesar dos desafios, O entrevistado 7 relata práticas estruturadas para promover uma formação de qualidade:

- Organização curricular em unidades bem definidas;
- Integração entre teoria e prática com visitas técnicas e vivências organizacionais;
- Acompanhamento constante das turmas por parte da coordenação técnica e pedagógica.

O ponto central de sua estratégia é a articulação entre setores e a valorização da prática docente qualificada.

“Os professores estão bem antenados... fazem visitas, oficinas... mostram o mundo do trabalho.”

#### **5. Papel do Coordenador como Mediador**

O entrevistado 7 compreende seu papel como eixo central da mediação entre empresa, instituição formadora e jovem aprendiz. Atua orientando as empresas (sem substituir seus papéis legais), apoiando os docentes e garantindo a fluidez do processo pedagógico.

“Nosso papel é pedagógico, mas acabamos orientando porque os RHs não sabem o básico.”

Assinala ainda a importância de ações institucionais coordenadas para garantir que os valores do programa (como a formação cidadã) não se percam na prática empresarial.

“A gente fala aqui de organização do trabalho e ele chega na empresa e vê o oposto.”

#### **6. Propostas para Formação Continuada**

O entrevistado 7 defende uma formação continuada específica para coordenadores do programa, com três eixos centrais:

- **Legislação trabalhista:** direitos do aprendiz, jornada, insalubridade, atividades permitidas etc.;
- **Legislação educacional e ECA:** limites e responsabilidades das instituições formadoras;
- **Formação humanística:** compreensão ampliada das juventudes e dos direitos sociais.

“Não precisa ser especialista, mas tem que conhecer minimamente a CLT, o ECA...”

Ele sugere uma formação **presencial**, com carga horária balanceada entre os eixos técnico-legal e humanístico.

## 7. Considerações Finais

A experiência do entrevistado 7 revela uma coordenação madura, respaldada por longa trajetória institucional e sólida formação em gestão. Seu relato explicita os dilemas entre legalidade e realidade: empresas que desconhecem seus deveres, jovens que demoram a perceber o sentido formativo do programa e uma instituição que precisa fazer mediações constantes para preservar a integridade da proposta pedagógica. O entrevistado 7 acredita na potência do programa, mas alerta que sua efetividade depende de uma atuação coordenada entre Estado, escola e empresa — com apoio formativo contínuo para todos os envolvidos.

## VIII. A Experiência da Entrevistada 8

### 1. Formação e Trajetória Profissional

Com quase três décadas de atuação no Instituição, entrevistada 8 tem aproximadamente 11 anos de experiência acumulada como entrevistada do Programa Jovem Aprendiz, embora com períodos intercalados. Sua formação é na área de Administração, com especializações em gestão educacional, projetos, pessoas e, atualmente, psicopedagogia.

“Sou muito curiosa em buscar informações [...] mas diretamente [formação sobre o programa], não.”

Sua trajetória demonstra uma gestora proativa e em constante movimento formativo, mesmo na ausência de ofertas institucionais específicas para o programa.

## **2. Estrutura Organizacional e Desafios Administrativos**

A entrevistada 8 descreve uma estrutura de coordenação estadual articulada, porém, na prática, a execução do programa e a gestão pedagógica recaem sobre as equipes locais. Ela destaca a existência de uma rede mista de apoio (coordenação técnica, psicólogo escolar, gerência e equipe pedagógica), mas aponta para lacunas no suporte local — especialmente no que diz respeito a espaço físico, priorização institucional e sobrecarga administrativa.

“A gente acaba, internamente [...] disputando os mesmos espaços, e nem sempre a gente ganha.”

A fala revela uma tensão entre a complexidade do programa e a infraestrutura disponibilizada para sua implementação.

## **3. Juventudes e Vulnerabilidades**

A entrevistada evidencia profundo comprometimento com os jovens e suas trajetórias. Descreve situações de violência, negligência, desinformação e sobrecarga emocional que exigem ações imediatas da equipe.

“Trabalhar com menores de idade implica em entender o que é garantia de direitos e proteção [...] infelizmente, tem crescido muito [os casos de assédio, acidentes, violências].”

Essa atuação demanda não apenas competência técnica, mas sensibilidade social e preparo ético. A entrevistada 8 enxerga na coordenação um ponto de acolhimento e escuta para os jovens e suas famílias.

## **4. Estratégias de Gestão e Práticas Formativas**

Entre as práticas bem-sucedidas, a entrevistada 8 destaca:

- Reuniões semanais com a equipe docente para planejamento e escuta de casos;
- Distribuição dos docentes por empresa, criando um canal direto de acompanhamento;

- Incentivo à troca de boas práticas e escuta ativa;
- Propostas de fortalecimento institucional da formação dos tutores empresariais.

“Se eu tenho uma equipe docente que se conversa [...] se os dois atores se conversam, a gente consegue oferecer o melhor para os meninos.”

A fala revela uma visão integrada de gestão, onde o diálogo e a cooperação são pilares fundamentais.

### **5. Mediação entre Empresa, Escola e Jovens**

A entrevistada 8 se percebe como “**último recurso**” na mediação. Atribui autonomia aos docentes na interface com as empresas, intervindo quando os casos se agravam ou não se resolvem.

“Eu sempre entendo que a coordenação precisa ser um passo depois [...] para que eu não desautorize [o docente] e não me sobrecarregue.”

Essa lógica evita sobrecarga e reforça a corresponsabilidade pedagógica da equipe, sem abrir mão do papel institucional da coordenação nos momentos críticos.

### **6. Propostas de Formação Continuada**

A entrevistada 8 apresenta uma proposta sólida para a formação de coordenadores do programa, centrada em cinco grandes eixos:

- **Aprendizagem como política pública de garantia de direitos;**
- **Legislação e combate ao trabalho infantil;**
- **Saúde mental e desenvolvimento dos adolescentes no pós-pandemia;**
- **Didática e metodologias ativas voltadas às juventudes;**
- **Mapeamento e articulação com equipamentos públicos de proteção social (CRAS, CREAS, CAPS etc.).**

“Trabalhar com o jovem é lendo as entrelinhas [...] a gente tem que perceber as piscadelas.”

Sua proposta enfatiza o papel sensível e interpretativo da coordenação, ancorado na escuta e no cuidado.

## **7. Considerações Finais**

A entrevista da entrevistada 8 revela uma entrevistada experiente, reflexiva e profundamente comprometida com o caráter emancipador do Programa Jovem Aprendiz. Entre lacunas institucionais e sobrecargas operacionais, ela constrói uma prática potente, centrada no diálogo, na corresponsabilidade e na valorização da juventude em sua pluralidade. Sua experiência aponta para a necessidade urgente de políticas formativas voltadas à especificidade do programa e de maior investimento em condições estruturais e humanas para a sua efetivação.

## **IX. A Experiência da Entrevistada 9**

### **1. Formação e Trajetória Profissional**

A entrevistada 9 tem 36 anos e atua na instituição há 17 anos, com cerca de 3 anos de experiência como entrevistada do Programa Jovem Aprendiz. É formada em Gestão de Pessoas e está cursando uma pós-graduação em Gestão Escolar. Sua formação específica sobre o programa é inexistente, sendo as aprendizagens realizadas majoritariamente no exercício da função e em atividades educacionais mais amplas.

“Todas as participações são relacionadas a atividades educacionais de forma geral, mas não focada no programa Jovem Aprendiz.”

Esse percurso revela um cenário de lacuna institucional no oferecimento de formações específicas para coordenadores do programa.

### **2. Estrutura Organizacional e Gestão Pedagógica**

A entrevistada 9 valoriza a estrutura pedagógica do programa, que considera bem-organizada por abordar três frentes complementares: mundo do trabalho, cidadania e desenvolvimento social.

“A parte pedagógica do programa, eu vejo que ela é muito bacana para o jovem.”

A entrevistada reconhece a potência transformadora do programa, especialmente para jovens com pouca ou nenhuma bagagem formativa. A atuação,

segundo ela, exige “pegar na mão do jovem” e conduzi-lo em um processo contínuo de desenvolvimento.

### 3. Desafios Administrativos e Pedagógicos

Os principais desafios pedagógicos apontados dizem respeito à vulnerabilidade dos jovens, com impactos no engajamento e na aprendizagem. Já os desafios administrativos se concentram em quatro grandes pontos:

- **Visão limitada das empresas sobre o programa**, que o veem apenas como cumprimento de cota legal;
- **Efetivação precoce dos jovens**, que interrompe o ciclo formativo antes de sua finalização;
- **Fragilidade nos processos seletivos empresariais**, com contratações sem alinhamento de expectativas;
- **Alta complexidade burocrática**, especialmente nas mudanças operacionais exigidas ano a ano.

“As empresas contratam o primeiro currículo que recebem... não fazem um alinhamento de expectativas com esse jovem.”

Essa dinâmica gera sobrecarga e retrabalho à equipe, dificultando a consolidação do programa como política de formação integral.

### 4. Estratégias de Gestão e Boas Práticas

A entrevistada 9 relata práticas de gestão integradas, que envolvem todos os setores da unidade — da secretaria à equipe docente — em processos compartilhados de decisão e informação.

“A gente tenta deixar todo mundo na mesma página.”

Ela também destaca como boa prática o modelo de visita às empresas com **feedback 360°**, ouvindo jovens, docentes e empresas de forma articulada, o que favorece o acompanhamento e a corresponsabilidade.

### 5. Mediação Institucional

A entrevistada compreende o papel da coordenação como fundamental na mediação entre as partes, sobretudo na introdução de novas empresas ao programa.

“Quando a empresa entra em contato pela primeira vez, quem obrigatoriamente faz esse contato é sempre a coordenação.”

No entanto, questiona se esse papel é realmente reconhecido pelas empresas no longo prazo, diante da rotatividade de tutores e da informalidade no fluxo de comunicação.

## 6. Propostas de Formação Continuada

Para a entrevistada, a formação ideal para quem atua com o programa deveria conter dois grandes blocos:

- **Temas burocráticos e legais**, voltados à prática cotidiana com as empresas;
- **Temas sobre juventude**, desenvolvimento humano e particularidades da faixa etária de 14 a 24 anos.

“Eu consideraria uma formação nessa temática de extrema importância... e não só para os coordenadores, mas para docentes e equipe pedagógica também.”

Ela defende uma abordagem formativa baseada em **metodologias ativas, trocas de experiências e participação de especialistas**, articulando teoria e prática.

## 7. Considerações Finais

A entrevista da entrevistada 9 evidencia o quanto a coordenação no Programa Jovem Aprendiz exige habilidades múltiplas, como articulação institucional, empatia, domínio legal e capacidade de gestão em contextos de alta complexidade. Ao mesmo tempo em que reconhece os limites operacionais, ela aponta caminhos possíveis, valorizando o trabalho em equipe e a escuta ativa como estratégias fundamentais para qualificar a formação dos jovens. Sua fala reforça a necessidade de uma formação continuada sistêmica, voltada não apenas à legislação, mas sobretudo à compreensão ampliada da juventude e do papel emancipador do programa.

## X. A Experiência do Entrevistado 10

### 1. Formação e Trajetória Profissional

O entrevistado 10 atua como coordenador do Programa Jovem Aprendiz há 6 anos e integra a instituição há mais de duas décadas. Sua formação inicial não está diretamente ligada à educação, mas ele possui pós-graduação em áreas correlatas à gestão educacional e políticas públicas. Apesar disso, **não participou de formações continuadas específicas sobre o programa.**

“Formação continuada, não.”

Sua longa experiência institucional, aliada à ausência de formação formal sobre o programa, revela uma lacuna recorrente: a formação do coordenador tem se dado majoritariamente na prática e na mediação cotidiana.

## **2. Estrutura Organizacional e Descentralização das Ações**

O entrevistado 10 descreve uma estrutura organizacional com múltiplas interfaces: unidade local, gerência de atendimento corporativo (sede), executivos de contas e gerência de desenvolvimento. A atuação do coordenador local se intensifica **após o ingresso do jovem**, concentrando-se no acompanhamento pedagógico e na mediação com as empresas.

“A interface da coordenação é mais depois que o jovem já está aqui dentro conosco.”

Essa lógica organizacional fragmentada, embora articulada, reforça o papel do coordenador como elo integrador das diferentes frentes do programa.

## **3. Desafios na Implementação do Programa**

O entrevistado 10 aponta como principal obstáculo **a falta de conhecimento das empresas sobre o programa e a legislação da aprendizagem.** Essa ignorância gera práticas inadequadas, como:

- Demissões sem comunicação prévia;
- Carga horária e intervalos irregulares;
- Exigência excessiva ou desproporcional;
- Falta de EPIs ou adequações na prática profissional.

“Às vezes as empresas mandam embora o jovem aprendiz sem ter envolvido o Instituição.”

Esse desconhecimento compromete tanto o acompanhamento pedagógico quanto o cumprimento das normativas legais, exigindo do coordenador uma atuação intensiva na mediação e reorientação.

#### **4. Estratégias de Gestão e Consciência Social**

O entrevistado 10 desenvolveu internamente um **trabalho de conscientização pedagógica com a equipe docente**, visando transformar a percepção sobre os jovens em vulnerabilidade.

“Antes era esse olhar de levar os problemas que a gente tinha aqui no Instituição para a empresa. [...] A gente faz um treinamento aqui interno, dessa consciência social.”

A proposta pedagógica é que os desafios apresentados pelos jovens sejam tratados **no interior da instituição**, sem que isso comprometa sua permanência na empresa. A estratégia visa evitar a exclusão e reforçar o papel social do programa como espaço de acolhimento e desenvolvimento.

#### **5. Mediação e Articulação Institucional**

O coordenador exerce um papel fundamental de **ponte entre os diversos atores**: empresa, unidade, jovem e serviços externos (assistência social, conselho tutelar, equipe multiprofissional da sede). A mediação é marcada por uma postura pedagógica e empática, evitando o caráter fiscalizador e buscando uma abordagem formativa.

“Nós somos um parceiro que estamos ajudando-a no entendimento e no cumprimento da lei.”

“Se não tem esse nosso papel, o programa acaba não acontecendo.”

O entrevistado 10 atua como articulador e intérprete do programa, garantindo sua efetivação na interface entre as normativas e as singularidades dos sujeitos envolvidos.

#### **6. Propostas para Formação Continuada**

A formação ideal, segundo o entrevistado 10, deve contemplar:

- **Legislação e normativas** do programa;

- **Resolução de conflitos e saúde emocional;**
- **Compreensão das singularidades juvenis** (PCDs, transtornos mentais, diversidade geracional);
- **Metodologias ativas, comunicação não violenta;**
- **Gestão do tempo e qualidade de vida.**

“Acho que a primeira coisa é a formação legislativa [...]. Depois, resolução de conflitos, saúde emocional [...] e gestão do tempo.”

Ele propõe uma formação integrada, técnica e humana, que prepare os coordenadores para os desafios cotidianos e para o cuidado com os próprios limites.

## **7. Considerações Finais**

A entrevista do entrevistado 10 revela uma atuação madura, ética e comprometida. Sua visão ampla sobre o programa integra dimensões legais, pedagógicas e sociais. O coordenador emerge como **um articulador sensível e estratégico**, que compreende o Programa Jovem Aprendiz como um campo de disputa entre práticas excludentes e ações emancipatórias. Ao valorizar o diálogo, a formação da equipe e o cuidado com os jovens, o entrevistado 10 reafirma o papel central da coordenação na efetivação de uma política de aprendizagem verdadeiramente transformadora.