
Programa Jovem Aprendiz: study of instructors' representations about distance modality

Programa Jovem Aprendiz: estudo das representações de instrutores sobre a modalidade a distância

Received: 21-04-2024 | Accepted: 23-05-2024 | Published: 28-05-2024

Leandro Aparecido do Prado

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6358-845X>
Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Brasil
E-mail: leandropado0507@gmail.com

Maria Lourdes Gisi

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0474-474X>
Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Brasil
E-mail: gisi.marialourdes@gmail.com

ABSTRACT

The Programa Jovem Aprendiz presents itself as an alternative for teenagers and young people between 14 and 24 years old to enter the world of work. Based on Law No. 10,097/2000, several qualifying institutions in the Brazil offer the program, providing young people with theoretical training, while professional practice is the responsibility of companies. This research aims to analyze the instructors' representations about the Programa Jovem Aprendiz developed in the Distance Education modality, offered by a qualifying institution in the State of Paraná. The research was carried out through semi-structured interviews with eleven instructors. The study is based on Gadamer's writings (1999) Moscovici (1961) and the content analysis proposed by Bardin (2016). By understanding the understanding of the professionals involved in the apprentices' training process, we sought to elucidate how action and thought are interconnected in the social dynamics that implement the Programa Jovem Aprendiz.

Keywords: Programa Jovem Aprendiz; Social representations; Evasion; Distance education.

RESUMO

O Programa Jovem Aprendiz se apresenta como uma alternativa para que adolescentes e jovens entre 14 e 24 anos possam ingressar no mundo do trabalho. Com base na Lei n.º 10.097/2000, várias instituições qualificadoras no Brasil ofertam o programa, dando aos jovens a formação teórica, enquanto a prática profissional fica a cargo das empresas. Esta pesquisa tem como objetivo analisar as representações dos instrutores sobre o Programa Jovem Aprendiz desenvolvido na modalidade de Educação a Distância, ofertado por uma instituição qualificadora do Estado do Paraná. A pesquisa foi realizada mediante entrevista semiestruturada com 11 instrutores. O estudo se apoia nos escritos de Gadamer (1999), Moscovici (1961) e na análise de conteúdo proposta por Bardin (2016). Ao compreender o entendimento dos profissionais envolvidos no processo formativo dos aprendizes, buscou-se elucidar como a ação e o pensamento se interligam na dinâmica social que implementa o Programa Jovem Aprendiz.

Palavras-chave: Programa Jovem Aprendiz; Representações sociais; Evasão; Educação a distância.

INTRODUÇÃO

O Programa Jovem Aprendiz (PJA), regulamentado pela Lei n.º 10.097/2000, atende a adolescentes e jovens entre 14 e 24 anos incompletos, não se aplicando a idade para pessoas com deficiência. No Brasil, várias instituições oferecem o programa de aprendizagem que alia formação teórica e prática profissional, esta última a cargo das empresas contratantes.

Este estudo foi realizado em uma Instituição Qualificadora do Estado do Paraná e tem como objetivo analisar as representações sobre o PJA na modalidade EaD, para tanto foram realizadas entrevistas semiestruturadas com instrutores do programa.

Para compreender as narrativas dos instrutores, fez-se importante a interpretação que, segundo Gadamer (1998, p. 19), encontra-se na relação dialética entre a pergunta e a resposta, que nos permite interpretar e dar sentido às falas, pois, “[...] o sentido daquilo que se oferece à nossa interpretação não se revela sem mediação, e que é necessário olhar para além do sentido imediato a fim de descobrir o ‘verdadeiro’ significado que se encontra escondido” (Grifo do autor). É também com base na teoria das representações sociais que se torna possível compreender quais as percepções dos instrutores do curso que atuam no programa sobre os jovens aprendizes (Moscovici, 1961). Por fim, para o estudo das representações, buscou-se em Bardin (2016) o aporte metodológico para a análise de conteúdo.

Contudo, para compreender as percepções dos instrutores sobre o PJA, torna-se necessário antes conhecer como se apresenta a exploração do trabalho infantil, situação que motivou e amparou os debates em defesa da Lei n.º 10.097/2000 no país.

A erradicação do trabalho infantil e a Lei da aprendizagem

O trabalho infantil é considerado por governantes e organizações um dos mais graves problemas a serem enfrentados no mundo. No Brasil, a proibição do trabalho infantil varia de acordo com a faixa etária e com o tipo de atividades ou condições em que é exercido. Para adolescentes até 13 anos, a proibição é total; entre 14 e 16 anos, admite-se uma exceção do trabalho na condição de aprendiz; entre 16 e 17 anos, a permissão é parcial. São proibidas as atividades noturnas, insalubres, perigosas e penosas, nelas incluídas as 93 atividades relacionadas no Decreto n.º 6.481/2008 (lista das piores formas de trabalho infantil), haja vista que tais atividades são prejudiciais à formação intelectual, psicológica, social e/ou moral do adolescente (Brasil, 2008).

Segundo a pesquisa apresentada pelo Relatório da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), 160 milhões de crianças entre 5 e 17 anos foram submetidas ao trabalho infantil no ano de 2020, das quais 63 milhões são meninas, enquanto 97 milhões são meninos. A pesquisa também apontou que 10 milhões de crianças e adolescentes são vítimas de escravidão. Outro número a se considerar é que 79 milhões de crianças e adolescentes são vítimas de trabalhos perigosos, que podem prejudicar a saúde, a segurança ou comprometer a moral. Desses trabalhos perigosos, 70,9% estão relacionados à agricultura, 19,7% à prestação de serviços e 10,3% à indústria (OIT, 2020).

Acerca da forma de contratação, 72% das crianças e adolescentes trabalham em propriedades rurais ou empresas familiares, 17,3% têm empregadores fazendo uso desta forma de trabalho e 10,7% trabalham por conta própria. No que concerne à educação formal, mais de um quarto de crianças com idade entre 5 e 11 anos e mais de um terço de crianças entre 12 e 14 anos exploradas pelo trabalho infantil estão fora da escola. A pesquisa aponta que, nos anos seguintes, aproximadamente 8,9 milhões de crianças e adolescentes corriam o risco de passar a fazer parte desta estatística. Segundo a OIT, um dos motivos deste possível aumento se dá em virtude da pandemia de coronavírus, que elevou o índice de desemprego e conseqüentemente ocasionou o aumento da pobreza (OIT, 2020).

No Brasil, esta prática criminosa é de longa data e vem sendo executada desde o seu descobrimento, primeiro com os índios e negros, e hoje com todos aqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade social. De acordo com os dados apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) sobre Trabalho de Crianças e Adolescentes, em 2019 havia 1,768 milhão de crianças e adolescentes de 5 a 17 anos em situação de trabalho infantil, o que representa 4,6% da população (38,3 milhões) nesta faixa etária. A pesquisa aponta que a maior concentração está na faixa etária entre 14 e 17 anos, representando 78,7% do total, enquanto crianças entre 5 e 13 anos representam 21,3% das crianças exploradas pelo trabalho infantil no Brasil (Brasil, 2020).

Outro dado relevante apresentado pelo Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil (FNPETI) aponta que o número de crianças e adolescentes negros em situação de trabalho é maior do que o de não negros. Os pretos ou pardos representam 66,1% das vítimas do trabalho infantil no país.

No entanto, essa prática não é exclusiva do Brasil. Por isso, a problemática faz parte das preocupações de várias organizações que trabalham há anos propondo leis,

planos, programas e projetos, tais como a criação da OIT em 1919; Juizado de Menores no Brasil em 1923; criação do Unicef; Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990; Lei n.º 10.097/2000, também conhecida como Lei da Aprendizagem no ano de 2000; Plano Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil em 2010; na sequência, 2016, foi decretado o ano contra o trabalho infantil e o ano de 2021 como Ano Internacional para a Eliminação do Trabalho Infantil e outros.

A Organização das Nações Unidas (ONU) também se mobilizou propondo, entre os 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), o Objetivo número 8: Trabalho Decente e Crescimento Econômico, que, em seu desdobramento na meta 8.7, convoca os governantes e grupos sociais a tomarem medidas eficazes para erradicar o trabalho forçado até o ano de 2025 (ONU, 2018). Formalizado em 1999 pela OIT, o conceito de “trabalho decente” pode ser definido como trabalho adequadamente remunerado, exercido em condições de liberdade, equidade e segurança, capaz de garantir uma vida digna aos trabalhadores.

Mas apesar dos consideráveis avanços para erradicar o trabalho infantil, o Brasil não cumpriu a Meta 8.7, definida pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2019, meta que faz parte dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e que prevê a erradicação desta prática.

Em 1988, a Constituição Federativa do Brasil (Brasil, 1988) proibiu o trabalho para menores de 16 anos, entretanto, a lei deixou uma ressalva, segundo a qual adolescentes a partir de 14 anos poderiam ingressar no mercado de trabalho na condição de aprendiz. Historicamente, no Brasil, a aprendizagem era regulamentada pela CLT (1943), tendo passado por um processo de ajustes com a promulgação da Lei n.º 10.097, de 19 de dezembro de 2000, também conhecida como Lei da Aprendizagem¹.

O PJA sustentado pela Lei n.º 10.097/2000 e pelo Decreto Federal n.º 5.598/2005 (Brasil, 2005), é então apresentado como uma possibilidade de aproximação entre a empresa e o jovem trabalhador, na tentativa de erradicar o trabalho infantil, bem como de

¹ Aprendizagem Profissional é um instrumento de qualificação profissional para adolescentes e jovens, concretizado por meio da obrigação legal de cumprimento de cota de contratação de aprendizes pelas empresas, que se tornam responsáveis por assegurar formação técnico-profissional metódica a adolescentes e jovens, desenvolvida por meio de atividades teóricas e práticas que são organizadas em tarefas de complexidade progressiva (Brasil, 2019).

formalizar os contratos em desconformidade com a lei. No Brasil, a oferta do PJA é realizada pelo Sistema S² e por Instituições Qualificadoras³ que atuam neste segmento.

Com o objetivo de atender a jovens que se encontram distantes dos grandes centros urbanos, desde 2013 uma empresa privada do Estado do Paraná passou a ofertar o PJA na modalidade de Educação a Distância (EaD). O programa outorgado pela Lei n.º 10.097/2000 também segue as orientações do Decreto n.º 11.479/2023 (Brasil, 2023a) e da Portaria MTE 3.872/2023 (Brasil, 2023b), que auxiliam na sua implementação.

A instituição qualificadora, objeto deste estudo, oferece os cursos de Aprendizagem Profissional de Qualificação em Serviços Administrativos, de Vendas e de Supermercado. Os cursos têm 400 horas de atividades teóricas e 600 horas de atividades práticas, que são realizadas na empresa contratante. Com duração de um ano, os jovens fazem de segunda a quinta-feira duas horas de atividades teóricas e duas horas de atividades práticas, e nas sextas-feiras quatro horas de atividades práticas acompanhada por um supervisor indicado pela empresa. Para os jovens que fazem o contraturno escolar, em consenso com a empresa, é permitido fazer a prática profissional aos sábados ou a empresa pode justificar a ausência do aprendiz naquele dia por meio de um formulário específico.

Os cursos de Administração e Supermercado são compostos por 11 Unidades Curriculares, enquanto o de Vendas tem em sua matriz curricular 13 Unidades, conforme o Quadro 1:

² “Sistema S” é o conjunto de nove instituições de interesse de categorias profissionais, estabelecidas pela Constituição brasileira.

³ Instituições Qualificadoras são empresas públicas e privadas que ofertam a formação teórica, parte do Programa Jovem Aprendiz. As instituições devem contar com estrutura adequada ao desenvolvimento dos programas de aprendizagem, de modo a manter a qualidade do processo de ensino, bem como acompanhar e avaliar os resultados (arts. 429 e 430 da CLT). Podem ofertar o curso os Serviços Nacionais de Aprendizagem: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac); Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (Senat); Serviço Nacional de Cooperativismo (Sescoop); as Escolas Técnicas de Educação; as Entidades sem Fins Lucrativos, que tenham por objetivo a assistência ao adolescente e a educação profissional, com registro no CMDCA; entidades de prática desportiva das diversas modalidades filiadas ao Sistema Nacional do Desporto e aos Sistemas de Desporto dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. As instituições e os cursos por elas oferecidos e validados pelo Ministério da Economia podem ser encontrados no Cadastro Nacional de Aprendizagem – CNAP (Brasil, 2019).

Quadro 1 – Organização Curricular

BASE COMUM	
UC1	Desenvolvimento socioemocional
UC2	Bem-estar pessoal e social dos jovens
UC3	Recursos tecnológicos no contexto social e do trabalho
UC4	Leitura e compreensão de textos no contexto social e do trabalho
UC5	Letramento matemático e educação financeira
UC6	Laboratório juventudes (Iniciação científica – esta UC permeia as unidades anteriores, ocorrendo concomitantemente)
PROJETO INTEGRADOR	
Obs.: Durante as UCs 7, 8, 9, no curso de Serviço de Vendas, é acrescida mais uma UC como parte do Projeto Integrador.	
APERFEIÇOAMENTO	
Curso: Serviços Administrativos	1. Metodologia Ágil 2. <i>Design Thinking</i>
Curso: Serviços de Supermercado	1. Gestão de mudança 2. <i>Design Thinking</i>
Curso: Serviços de Vendas	1. Liderança ágil 2. <i>Kanban</i> 3. <i>Design Thinking</i>
Aperfeiçoamentos	Podendo ser dois ou três de acordo com o curso

Fonte: o autor (2024)

A operacionalização do programa acontece na cidade de Curitiba, no Estado do Paraná. Em fevereiro de 2024, o curso contava com 3.000 (três mil) aprendizes matriculados, mediados por onze instrutores e três analistas⁴ que realizam o acompanhamento pedagógico.

Ao iniciar o curso, os analistas pedagógicos realizam o Momento Conectado (reunião *online*) com os supervisores dos jovens e o setor de Recursos Humanos da empresa para orientar sobre o processo e o Canal de Comunicação do Supervisor, um ambiente virtual no qual o supervisor informa à instituição qualificadora sobre a prática profissional do jovem, faltas, justificativas, comportamentos inadequados e outros.

Os instrutores realizam a mediação por meio de uma instrutoria ativa, acompanhando os acessos dos aprendizes ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) *BlackBoard*⁵; bem como disponibilizando conteúdos, auxiliando no fórum de discussões e dúvidas, nas atividades, nas leituras dos diários, mídias, elaborando cronogramas, avisos, pesquisa de satisfação e outras.

⁴ Os analistas atuam na supervisão, orientação e avaliação do processo de ensino-aprendizagem. Também auxiliam na criação e implementação de políticas educacionais internas visando o melhor desenvolvimento dos aprendizes.

⁵ Fundada, em 1997, nos Estados Unidos, a *BlackBoard* é uma fabricante popular de Ambiente Virtual de Aprendizagem. Conhecido também pelas siglas AVA e LMS, de *Learning Management System*.

Metodologia

Após a revisão da legislação da aprendizagem, da documentação da Instituição Qualificadora e da aprovação do Comitê de Ética, deu-se início à coleta de dados que foi realizada por meio de entrevistas, que ocorreram entre os meses de novembro e dezembro de 2023, com base em um roteiro semiestruturado. Para compreender as percepções dos instrutores acerca da implementação do PJA na modalidade a distância, foram formuladas questões relacionadas à formação acadêmica dos instrutores, tempo de trabalho no programa, percepção sobre o programa de modo geral e na modalidade de EaD, percepção sobre o nível de engajamento dos aprendizes em relação ao ambiente virtual de aprendizagem e em relação às intervenções pedagógicas.

Para Breton (2023, p. 23), a técnica de entrevista é muito específica:

[...] sua singularidade está na busca por trazer à luz os fenômenos vividos de uma perspectiva longitudinal e cronológica, o que leva à estruturação da sua condução por meio de perguntas, instruções e estímulos que incitam o entrevistado a expressar-se em primeira pessoa, a narrar sua trajetória de vida de forma cronológica (Breton, 2023, p. 23).

Durante a prática das entrevistas, o participante da pesquisa procura formar conceitos que possam transmitir ao pesquisador as suas experiências, suas vivências, seus sentidos positivos e negativos, de modo que cabe ao pesquisador conduzir o diálogo, no intuito de fazer emergir, mediante a linguagem, situações que seriam silenciadas.

Nessa perspectiva, a hermenêutica auxilia na interpretação dos dados coletados, pois, segundo Gadamer (1999, p. 297), “a hermenêutica é, justamente, arte e não procedimento mecânico”, na sequência, o autor ainda argumenta que “É tarefa da hermenêutica explicar esse milagre da compreensão, que não é uma comunhão misteriosa das almas, mas uma participação num sentido comum” Gadamer (1999, p. 438-438). Assim como indica Habermas (1989, p. 37), esse método “[...] chamou a atenção para o fato de que o problema da compreensão se coloca de início em contextos não científicos, seja na vida quotidiana, na história, na arte e na literatura”.

No que tange às representações sociais (Moscovici, 1961), existe o reconhecimento de que os sujeitos são produtores de saberes e que atribuem significados e sentidos às suas vivências nos contextos interpessoais. Assim, privilegiar a TRS como referencial teórico insere a discussão aqui proposta na busca dos sentidos, dos valores, das experiências e práticas que constituem o universo simbólico dos grupos sociais, bem

como dos saberes que legitimam suas decisões e atitudes no universo social (Moscovici, 2015).

Para analisar os dados coletados por meio das entrevistas, utilizamos como procedimento a análise de conteúdo, de Laurence Bardin (2016). Trata-se de um modelo do tipo temático e de frequência, ou seja, é analisada a regularidade em que temas predefinidos aparecem, repetem-se na mensagem, por meio do quadro categorial. Segundo Bardin (2016), a proposta se estrutura em três fases: 1) pré-análise; 2) exploração do material, categorização e codificação; 3) tratamento dos resultados, inferências e interpretação. A inferência, como definida por Bardin (2016), pode ser considerada uma operação intelectual que visa deduzir de maneira lógica aspectos e antecedentes da mensagem, suas intenções e causas, como também seus possíveis efeitos.

Durante a pré-análise, foi realizada a leitura flutuante que nos permitiu refletir sobre os objetivos e a justificativa estabelecida para a pesquisa. Para a pesquisa, foram entrevistados 11 instrutores do PJA. As entrevistas foram gravadas para dar mais fluidez ao diálogo e posteriormente foi realizada a transcrição do material que se tornou nosso *corpus* de estudo.

Bardin (2016) explica que, para além de um conjunto de técnica de análise de comunicações, a análise de conteúdo é uma forma de explicitação e sistematização de significações expressas nas mensagens, na qual são estudadas as formas e a distribuição, por meio de mecanismos de dedução e do uso de indicadores ou categorias. Por fim, com base na análise e reflexão dos dados coletados, é possível compreender e apresentar as percepções sobre o programa, a fim de elencar os avanços, os desafios e as possibilidades de atuação.

Estudo da percepção dos instrutores: resultados e discussão

A equipe de instrutores é formada por 11 profissionais, sendo dois do sexo masculino e nove do sexo feminino, com idades entre 35 e 48 anos. A equipe é multidisciplinar, com graduações em: Administração; Administração com ênfase em Turismo e Hotelaria; Turismo e Hotelaria; Secretariado Executivo; Publicidade e Propaganda; Ciências Econômicas; Pedagogia; Letras; Letras: português e inglês; Recursos Humanos e *Marketing*. Todos os profissionais têm pós-graduação em áreas como: Educação profissionalizante de Ensino Médio e Técnico; Educação; Artes; Neurociência; Técnicas de Ensino; Desenvolvimento Gerencial; Novas Tecnologias da Educação a Distância e Educação a Distância. Dois instrutores têm mestrado em

Educação e um instrutor tem mestrado e doutorado em Tecnologia e Sociedade. Com relação ao tempo de atuação no programa, os instrutores têm de 1 a 13 anos de experiência e dedicam 40 horas semanais exclusivas ao programa.

Durante as entrevistas realizadas, a formação dos profissionais e o tempo de dedicação ao programa fundamentam as condições de produção do discurso para comunicar as experiências, exprimindo ambivalências, conflitos, incoerências; assim, cabe ao entrevistador interpretar as percepções sobre a prática docente no programa de aprendizagem na modalidade EaD.

Com base na análise dos dados, foi possível categorizar os conteúdos que estabeleceram uma relação sintagmática, que nos permitiu a definição de categorias e subcategorias apresentadas no Quadro 2:

Quadro 2 – Categorias e subcategorias de análise

CATEGORIA	SUBCATEGORIA
1ª - PJA como oportunidade	1ª - Oportunidade de acesso ao mercado de trabalho
	2ª - Oportunidade de formação humana e profissional
2ª - EaD como estratégia de acesso	1ª - Alcance da EaD
	2ª - Inclusão por meio da EaD
3ª - Desafios para implementação do PJA	1ª - Letramento digital
	2ª - Excesso de estudantes
	3ª - Desmotivação do aprendiz
4ª - Protagonismo docente	1ª - Mediação pedagógica: ferramentas digitais
	2ª - Mediação pedagógica: apoio e motivação

Fonte: Dados da pesquisa de campo (2023)

PJA como oportunidade: 1ª categoria

Esta categoria deu lugar a duas subcategorias: “Oportunidade de acesso ao mercado de trabalho” e “Oportunidade de formação humana e profissional”. Em relação à primeira categoria, os instrutores consideram que o programa possibilita a legalização do trabalho formalizando direitos e deveres. Assim se expressa o Instrutor 1:

Eu vejo o programa como uma oportunidade. Porque antes, os jovens entravam no mercado de trabalho, entretanto, a entrada deles era de uma forma não legal. Eu, por exemplo, quando eu tinha 15 anos, eu trabalhei na Secretaria da Igreja. Não tinha registro, trabalhava lá na Secretaria, ganhava o meu salário-mínimo, enfim, eu trabalhava. Hoje, as oportunidades, elas chegam para esses jovens de uma maneira legalizada (Instrutor 1, 2023).

Mesmo sem idade apropriada, no Brasil, muitas crianças, adolescentes e jovens saem de suas casas em busca de trabalho para auxiliar no provimento das necessidades básicas da família. Nesse contexto, também indagamos, como Frigotto; Ciavatta e Ramos (2005), quando questionam: devemos retardar a entrada dos adolescentes e jovens no mercado de trabalho e com isso dar prioridade à sua sociabilidade, educação e formação profissional, reservando ainda os escassos empregos para os adultos, ou facilitar a inserção profissional de adolescentes de baixa renda, propiciando-lhes condições de gerar renda para suas famílias e para sua permanência na escola? Não há uma resposta fácil para a questão de alternativa única. Sabemos que preservar os direitos básicos de adolescentes e jovens é fundamental, contudo, privá-los de auxiliar seus familiares na busca pelo atendimento de necessidades básicas quando o Estado não proporciona também pode parecer insensato.

O Instrutor 2 reforçou que estar no programa dá aos aprendizes a oportunidade de se qualificarem para o mercado de trabalho:

Excelente oportunidade de inserção do jovem no mercado, no mundo do trabalho. Porque, primeiro, que há uma necessidade dessa qualificação, para que ele não entre cru e tal. Então o jovem a gente percebe e as empresas percebem essa experiência faz toda a diferença quanto o profissional lá na frente (Instrutor 2, 2023).

Já o Instrutor 3 destacou a importância de os aprendizes estarem preparados para a vida profissional mesmo estando em diferentes regiões do país: “percebo como um programa de muita importância mesmo para o Brasil, porque ele dá oportunidade para pessoas de várias regiões do Brasil”.

De acordo com o Instrutor 4, o programa se apresenta como uma oportunidade de reflexão para as próximas escolhas dos aprendizes, pois “é a primeira chance que ele tem de entrar em uma empresa, de mostrar o seu trabalho, de ver se é aquilo que ele quer fazer da vida”.

Na segunda subcategoria, nomeada “Oportunidade de formação humana e profissional”, o Instrutor 8 se emocionou lembrando o tempo em que era Jovem Aprendiz:

Eu, na verdade, tenho um carinho especial pelo programa porque até esses dias eu estava comentando que hoje eu percebo, o quão fundamental é esse programa para os jovens. Porque, há um tempo, eu fui também aprendiz. Hoje eu penso, como que seria a minha colocação profissional, a minha vida hoje sem ter tido a oportunidade do

programa? Então, antes de ter essa visão, como instrutora, como atuante da área, eu tinha já esse apreço por ter sido, por ter pertencido a esse programa (Instrutor 8, 2023).

O Instrutor 9 também afirmou que vê o “Programa de Jovem Aprendiz como uma ótima ferramenta para o desenvolvimento dos nossos jovens, tanto pessoal como profissional”. Por fim, o Instrutor 10 reforçou que, conforme sua percepção, o programa “faz diferença no contexto social e na vida profissional” dos aprendizes.

Ao observar o PJA como oportunidade, corroboramos com Moscovici (2015, p. 30) quando afirma que:

[...] nós percebemos o mundo tal como é e todas nossas percepções, ideias, e atribuições são respostas a estímulos do ambiente físico ou quase físico, em que nós vivemos. O que nos distingue é a necessidade de avaliar seres e objetos corretamente, de compreender a realidade completamente (Moscovici, 2015, p. 30).

As possibilidades que se apresentam aos instrutores que atuam no programa estabelecem uma relação entre as experiências diárias e as convenções predeterminadas por meios das regras que direcionam o programa. De modo geral, para muitos jovens, o programa se apresenta como uma oportunidade de ampliação da visão de mundo, para muitos antes restrita, e que após a passagem pelo curso pode ser ampliada, para auxiliá-los nas futuras escolhas, propiciando, aos jovens, novas percepções.

EaD como estratégia de acesso: 2ª categoria

Da segunda categoria emergiram duas subcategorias: “Alcance da EaD” e “Inclusão por meio da EaD”. Em relação à primeira, foram feitas as seguintes observações, Instrutor 1:

Eu vejo que hoje a EaD tomou uma proporção enorme. E o fato de a aprendizagem ser EaD, olha o quanto de alcance a gente tem. Mas lá no interior da Bahia, que a unidade mais próxima fica a 400 quilômetros, jamais esse programa atingiria quem de fato precisa ser atingido, que é nas regiões onde não tem essa possibilidade. Nesses lugares menores, ele termina o ensino médio e ali muitas vezes ele para (Instrutor 1, 2023).

O Instrutor 4 também argumentou sobre o alcance e a importância do modelo a distância pelo fato de que “muita gente não vai ter acesso se for só no modelo presencial.

O modelo a distância realmente chega a muitas pessoas que não teriam condições de vir, por exemplo, para a capital estudar”.

Ao refletir sobre o direito à educação contemplado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, (Brasil, 1996), o Instrutor 9 lembrou que por meio da EaD todos os jovens têm as mesmas oportunidades de participarem do programa, uma vez que “se existe o programa para quem está no presencial, eu acho que deve existir a oportunidade para o jovem que está mais longe” e frisou que considera “sensacional o fato de a EaD conseguir levar isso para jovens que estão tão distantes”. O Instrutor 10 destacou que o diferencial da instituição em que atua é de poder levar o PJA para as pequenas cidades do país, locais que não têm o programa na modalidade presencial, e concluiu com a seguinte indagação sobre os jovens: “não sei se teriam acesso a um emprego se não fosse pelo programa”.

Já a segunda subcategoria fez referência à possibilidade de inclusão por meio da EaD. Os Instrutores 5 e 6 afirmaram que veem o programa como uma “oportunidade de inclusão” capaz de inserir os jovens no mercado de trabalho, dando a eles acesso a ferramentas digitais que, muitas vezes, em razão das baixas condições econômicas e sociais, são negligenciadas do processo de ensino-aprendizagem e conseqüentemente de oportunidades de trabalho.

Aos poucos, a modalidade foi ganhando espaço na educação, passando a ser vista como uma forma alternativa de ensino, que, associada aos meios de capacitação, oferece maior oportunidade às pessoas de estudarem (Litwi, 2001). Estando na empresa, os jovens fazem uso de computadores em rede que possibilitam a participação no Programa de Aprendizagem Profissional⁶.

Ofertar cursos técnicos e de graduação na modalidade EaD para adultos é considerado por muitos um desafio. Porém, o desafio se apresenta ainda mais contundente quando se oferta um programa de aprendizagem para adolescentes e jovens, entre 14 e 24 anos, que na maioria das vezes têm, neste seu primeiro emprego, o primeiro contato com ferramentas digitais, como o computador. Nesse sentido, o esforço envolvido pela organização é ainda maior. A barreira da distância precisa ser rompida por meio de ferramentas que aproximem virtualmente o aprendiz e o instrutor.

⁶ A instituição Qualificadora pesquisada intitula o Programa Jovem Aprendiz como “Programa de Aprendizagem Profissional”. Esta denominação também consta em diversos documentos que orientam sobre a implementação da Lei n.º 10.097/2000, também conhecida como Lei da Aprendizagem.

Ao desenvolver a Teoria da Distância Transacional, Michael Moore (1993) desloca os conceitos de distância e proximidade do eixo geográfico, normalmente empregado nos estudos da EaD, para uma perspectiva pedagógica que contempla as variáveis psicológicas. Segundo o autor, a separação dos indivíduos em diferentes tempos e espaços geográficos conduz a padrões especiais de comportamentos de estudantes e professores que afetam profundamente tanto o ensino como a aprendizagem. Com a separação, surge um espaço psicológico e comunicacional, um espaço de contradições entre a mediação do instrutor e a compreensão do estudante. Esse espaço psicológico e comunicacional é a distância transacional que precisa ser transposta.

Com isso, surge a necessidade de os instrutores desenvolverem metodologias que possam diminuir a distância transacional entre os aprendizes, com vistas ao melhor aproveitamento do programa. Conforme Moscovici (2015), ao compreendermos que as interações humanas surgem entre pessoas e/ou grupos sociais, seus resultados são sempre representações sociais e o mundo constitui-se em um pano de fundo para essas interações, que na atualidade também acontecem a distância.

Desafios para implementação do PJA: 3ª categoria

Desta categoria emergiram três subcategorias: “Letramento digital”, “Excesso de estudantes” e “Desmotivação do aprendiz”. A primeira faz menção ao Letramento digital. Durante a entrevista, o Instrutor 4 apresentou suas percepções falando sobre a “dificuldade com o Ambiente Virtual e muitos trazem que nunca mexeram com o computador, não sabem usar os *softwares* Word, Excel”. Segundo o instrutor, muitas vezes o primeiro contato do aprendiz com o computador acontece ao ingressar no mundo do trabalho, no ambiente empresarial.

Ao buscamos uma definição para Letramento Digital, dando ênfase ao seu uso instrumental, podemos entender a habilidade de manusear instrumentos digitais. Contudo, segundo Freitas (2010), é preciso acrescentar sobre o termo uma visão histórica e cultural, dando a este o sentido de que, ao se ter o letramento digital, o estudante adquire a capacidade de ler o mundo, de compreender situações e contextos criticamente, para formar assim um novo discurso e adquirir uma nova língua.

Para resolver as dificuldades dos aprendizes em relação ao acesso à plataforma virtual, o instrutor sugere “um vídeo sobre como navegar no ambiente virtual e até inserindo um pouco do letramento digital, talvez até com as ferramentas ali de Word, Excel”. Os Instrutores 5 e 6 reforçam a ideia de que muitos aprendizes nunca tiveram

contato com o computador e que a alternativa seria um curso que abordasse o letramento digital. O Instrutor 8 corrobora com a afirmação ao relatar que:

[...] então, a gente pega um aluno aqui que está iniciando que é daqui do interior, dos estados do sul, que mesmo sendo do interior, ele já teve acesso, ele sabe o que é um computador, ele sabe o que é um notebook, ele sabe o que é Wi-Fi, ele sabe o que é a internet. Então, digamos que ele já tem um letramento digital. E aí a gente tem aluno, pegar o norte, por exemplo, lá do interior, que não sabe o que é isso, ele mal tem um celular, não que o nosso curso seja preparado para celular, mas às vezes, numa emergência, o aluno não tem acesso pelo celular (Instrutor 8, 2023).

Por fim, o Instrutor 11 reitera que sente mais dificuldade com os jovens em situação de vulnerabilidade, pois são “Pessoas que moram em sítio, que não tiveram tanto acesso à tecnologia, eles têm um pouco mais de dificuldade, talvez, moldar o programa, de repente, começar o programa pelo letramento digital”.

A segunda subcategoria traz como maior dificuldade o excesso de estudantes. Conforme o Instrutor 1:

De repente um acompanhamento...um número menor de alunos para que o acompanhamento seja mais fácil. Então, um exemplo. Hoje, tá? Vou te dar um número, sei lá, a gente acompanha 400 alunos, será que se nós acompanhássemos 200, o trabalho, trabalhar na conscientização deste jovem que não dá tanta importância para o feedback, né? [e conclui afirmando], então, eu acho que se houvesse uma redução dessa quantidade de aluno, talvez isso melhoraria (Instrutor 1, 2023).

Nesse sentido, o Instrutor 2 conclui dizendo que ao observar o número de jovens a que atende, “comecei com 13, depois a gente teve uma turma com 100 dentro de um programa. Hoje a gente tem mais de 3 mil alunos. Eu acho que o grande desafio, nesse período de engajar eles, ainda, claro, é a mediação”.

A desmotivação do aprendiz foi evidenciada como a terceira subcategoria. Ao narrar as suas percepções, o Instrutor 9 afirmou que percebe “uma certa dificuldade dos aprendizes nessa questão, principalmente, da leitura e compreensão de textos”, na sequência, argumentou que na geração atual “eles têm essa questão de querer as coisas um pouco mais mastigadas, assim, né?” e comparou com o ensino de aprendizes na modalidade presencial, “eu via isso no presencial e percebo que aqui também existe”. O Instrutor 10 apresentou algumas hipóteses para o desinteresse dos aprendizes:

[...] então, pode ser por preguiça, pode ser porque ele de fato não entendeu e ele não está confortável a desenvolver, a pedir ajuda. Pode ser por problemas de infraestrutura ou de relacionamento com o supervisor que o obriga a ficar na prática o tempo inteiro. Ou porque ele simplesmente não quer. Por exemplo: utilizar *Design Thinking* que está na moda, é bacana, mas eles não sabem as etapas, a gente tem muita dificuldade, por isso, do roteiro, e ainda assim, com o roteiro, a gente ainda tem dificuldade de resgate de muitos jovens. Mesmo dando a resposta para ele, porque a resposta está no roteiro, ele não sabe o que ele está fazendo. Problematização, ideação, *brainstorming*, não fazem parte desse contexto da realidade das escolas do Brasil. Não é a mesma reta, de jeito nenhum (Instrutor 10, 2023).

A narrativa do Instrutor 10 nos faz perceber que não podemos considerar que todos os aprendizes partem do mesmo ponto, já que cada jovem aprendiz tem condições distintas que precisam ser observadas durante o processo de mediação e avaliação. Com isso, percebemos que dar a todos as mesmas oportunidades não significa necessariamente justiça, mas, sim, uma forma de evidenciar as desigualdades históricas enraizadas em determinados grupos.

Muitos jovens chegam ao programa sem uma base de conhecimento digital, o que dificulta o trabalho dos instrutores. A sobrecarga de trabalho dos instrutores com excesso de aprendizes faz com que a mediação pedagógica se torne um desafio e desestabilize a equação tempo e necessidades de aprendizagem. Outrossim, muitas empresas, conforme os relatos, participam do programa apenas para cumprir a cota. Concordamos com Moscovici (2015) de que uma sociedade não é composta por receptores passivos, ao contrário, no processo de interação e comunicação, estes produzem, relacionam-se e criam suas próprias representações. O que se almeja, de acordo com os objetivos do programa, é apresentar para os jovens outras informações e dados que, após um processo de reflexão e análise, poderão gerar novas representações.

Protagonismo docente: 4ª categoria

Nesta categoria foram observadas duas subcategorias: “Mediação pedagógica: ferramentas digitais” e “Mediação pedagógica: apoio e motivação”. Sobre a primeira, o Instrutor 4 percebe suas intervenções como positivas, “se você chama atenção, pedindo atenção nas atividades, ou até mesmo na frequência, eles ficam preocupados em melhorar, isso é um ponto positivo”. O instrutor afirmou que às vezes percebe certo desinteresse dos jovens pelo curso, quando então “nós fazemos a intervenção, mas eles não respeitam, não nos ouvem. Aí nós temos os maiores entraves, mas é a minoria”.

O Instrutor 5 relata que os aprendizes são “sempre abertos, compreensivos” e continua dizendo que o Momento conectado⁷ tem auxiliado os aprendizes acerca do entendimento do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e facilitado o processo de mediação pedagógica. Ao concluir sua fala, afirma que percebe maior interesse dos aprendizes em virtude da humanização do processo. O contato por telefone, o Momento conectado e o uso de outras ferramentas digitais permitem ao Instrutor 11 afirmar: “eu só tive o prazer de ter experiências boas”. O entrevistado afirma que os jovens se sentem acolhidos e surpresos em saber que a mediação do curso é realizada por pessoas e não por inteligência artificial, assim, o instrutor exerce seu papel como mediador do conhecimento.

A segunda subcategoria discute a Mediação pedagógica: apoio e motivação. Nesta, o Instrutor 1 relata que muitos aprendizes:

[...] não têm interesse, então eles não querem, por quê? Porque eles não gostam de estudar, eles não enxergam que aquilo é uma oportunidade, talvez momentânea, mas é uma oportunidade. Quando eles não enxergam, quando eles não têm essa percepção, não é nem a motivação, mas essa percepção, as intervenções são ao vento. Agora, quando ele enxerga que isso é importante para ele, então, as intervenções, a meu ver, na minha vivência, dependem muito do quanto esse jovem está, de fato, engajado com o programa e com o futuro dele, porque não é apenas o programa, é com o futuro, o que ele quer como pessoa, como um adulto, que faz parte dessa sociedade (Instrutor 1, 2023).

Conforme relato do Instrutor 1, o sucesso da mediação pedagógica está relacionado à compreensão do aprendiz acerca do programa. Assim, se o jovem vê o programa como uma oportunidade de ascensão pessoal e profissional, a mediação é efetiva, caso contrário, o trabalho do instrutor perde a sua efetividade.

O Instrutor 2 reforça que a “mediação faz toda a diferença” e afirma que não vislumbra uma inteligência artificial realizando suas atividades. Para dinamizar o processo de ensino-aprendizagem, o instrutor cursou o mestrado, que o auxiliou na implementação de novas ferramentas e abordagens com os aprendizes. Segundo ele, é “óbvio que a gente massifica um pouco as ações para você poder dar conta porque você não lida, você tem um montante de alunos e você vai ter que arranjar ideias e a

⁷ Reunião *online* que os instrutores fazem com os jovens no início do curso e início dos projetos integradores. Também podem ser realizados sempre que o instrutor perceber dificuldades para a realização das atividades.

criatividade”. O Instrutor 2 reforça que, em algumas turmas, a mediação por meio de mensagens automáticas é eficaz, porém, em outros casos, é preciso implementar outras ações para alcançar o engajamento dos aprendizes.

O Instrutor 3 relata que a mediação é fundamental para que os jovens sigam estudando:

[...] na maioria das vezes, essa intervenção traz resultados positivos. No sentido de desempenho, no sentido de acesso ao ambiente virtual de estudos, no sentido de pedir para que ele estude mais, para que ele melhore a qualidade das entregas, para que ele faça as atividades, quando é o caso, na maioria das vezes (Instrutor 3, 2023).

Já o Instrutor 3 percebe uma mudança no comportamento dos aprendizes que impacta diretamente no seu desenvolvimento no programa: “de uns anos para cá, eu percebo muito que essas intervenções têm que ser, não é na primeira vez que eu falo com ele, que ele entrega o que ele precisa entregar. Precisa de muito mais intervenção, muito mais” e conclui dizendo perceber falta de compromisso dos aprendizes com o programa.

O Instrutor 6 reforça o importante papel do instrutor, que media o processo de ensino-aprendizagem, apoia e motiva diariamente para garantir o engajamento dos jovens. Nesse sentido, o Instrutor 7 enfatiza a necessidade de uma instrutoria personalizada, que atenda às necessidades dos aprendizes, considerando suas especificidades.

Para garantir a motivação de um jovem especificamente, o Instrutor 8 narrou uma situação de aprendizagem na qual o jovem tinha presença diariamente, mas não realizava as atividades. Por mensagens de WhatsApp, o instrutor se aproximou do aprendiz, questionando o seu baixo desempenho e valorizando o seu potencial. O jovem voltou a realizar as atividades e o instrutor passou a dar *feedbacks* diários acerca do seu desempenho, o que garantiu o seu desenvolvimento nas demais Unidades Curriculares.

O Instrutor 9 também percebe um resultado positivo em sua mediação por meio do apoio e da motivação dos aprendizes. Para ele, alguns textos do curso têm uma linguagem rebuscada que não faz parte do vocabulário dos aprendizes. Assim, é necessário fazer uma releitura do material, adaptando a realidade dos aprendizes. Com isso, os jovens conseguem realizar as atividades. Ele conclui dizendo que o diferencial está na “conversa e no modo como você conversa com ele”.

A quarta categoria que emergiu dos relatos dos instrutores, intitulada Protagonismo docente, foi subdividida em Mediação pedagógica, dando ênfase às

ferramentas digitais e apoio e motivação. Em seus estudos, Moscovici (2015, p. 79) defende que a teoria das representações sociais tem como ponto de partida “a diversidade dos indivíduos, atitudes e fenômenos, em toda sua estranheza e imprevisibilidade. Seu objetivo é descobrir como os indivíduos e grupos podem construir um mundo estável, previsível, a partir de tal diversidade”.

Fazer jus ao papel de protagonista também é um desafio para os instrutores. A diversidade dos indivíduos, seus anseios e suas necessidades nem sempre são comunicadas e explicitadas para que os instrutores possam, a partir delas, pensar e implementar ações que atendam às necessidades pedagógicas dos aprendizes. A diversidade humana é responsável por inúmeros modelos de representações sociais, porém, as dúvidas existentes sobre determinados contextos, se esclarecidas com o auxílio dos instrutores, poderão criar outras representações, dando a este cenário novos protagonistas.

Além das categorias evidenciadas, durante a leitura, também foi possível identificar outras narrativas que nos permitem compreender os desafios que permeiam a prática docente dos instrutores do programa, bem como o respeito à profissão e a preocupação com o desenvolvimento dos jovens. Nesse sentido, diante dos desafios que se apresentam, o Instrutor 3 afirma: “eu acho que se perdeu um pouco alguns valores”, enquanto o Instrutor 8 destaca a necessidade de se ter uma “visão de pertencimento”.

Em razão do grande volume de aprendizes por instrutor, hoje o trabalho realizado é de resgate com os jovens que apresentam dificuldades para se desenvolver. Com isso, o Instrutor 4 afirma sentir falta de entrar em contato e dar um *feedback* positivo para os jovens que se desenvolvem bem, ação que realizava anos atrás. O instrutor afirma que se conseguisse gerenciar melhor o seu tempo, gostaria de dar continuidade a esta prática “para os alunos que estavam indo bem eu mandava também mensagem para eles: continuem assim, sua frequência está excelente, ou, você concluiu a maioria das atividades até agora! Para eles se sentirem motivados e continuarem”. Por fim, o Instrutor 10 conclui dizendo que “tem a ver com aonde eu quero chegar, aonde eu posso chegar, que perspectiva que eu tenho de mundo”.

Essas perspectivas fazem parte da jornada e das escolhas dos aprendizes durante a sua trajetória. Conforme relato do Instrutor 1, o não se lançar às oportunidades que surgem nos impede de crescer, com isso, “a gente vai ficando cinza, vai perdendo um pouco o colorido de certas coisas”. Ao narrar o seu propósito pela educação, como também pelo programa, o Instrutor 2 afirmou que os aprendizes também o fazem crescer

e continuou: “é para isso que eu batalho todos os dias, para não perder e a gente conversa com um, conversa com outro, porque a hora que perde isso, perde a tua essência”.

As narrativas acima reforçam o entendimento de que o PJA vai além de um programa social. Para muitos, jovens aprendizes, instrutores, coordenadores e todos aqueles envolvidos no processo, esta tornou-se uma causa que oportuniza aos jovens, de diferentes localidades do país, formação pessoal e profissional como base para que posteriormente eles possam trilhar novos caminhos.

A evasão no Programa Jovem Aprendiz

Da mesma forma que a escola, o PJA também se defronta com a questão da evasão. Como é sabido, a escola tem um papel social fundamental quando se trata de preparar os cidadãos para o mundo do trabalho. Entretanto, situações adversas aumentam a probabilidade de os jovens não darem continuidade aos estudos, dando início à evasão escolar, que se apresenta no Brasil como um problema que cresce principalmente entre os jovens com idade entre 14 e 24 anos, tendo como uma das principais razões a dificuldade em conciliar estudo e trabalho.

Este tema faz parte das discussões históricas sobre o abandono do processo educativo e ainda ocupa espaço nas pautas atuais por sua relevância no cenário das políticas públicas e impactos futuros na sociedade. Segundo Vasconcellos (1995), a produtividade é considerada sobre dois aspectos: o resultado da apropriação do saber ou do conhecimento por parte do aprendiz, capaz de formar o indivíduo enquanto cidadão, sujeito histórico, e a conclusão dos estudos pelo estudante, assim, a evasão se apresenta como o resultado negativo do ponto de vista da produtividade.

Porém, a evasão não se limita apenas à escola regular, tendo em vista que muitos jovens evadem do PJA, o que provoca defasagem em seu processo formativo, conforme apresentamos no quadro a seguir:

Quadro 3 – Evasão

ANO	MATRICULADOS	EVADIDOS
2021	2.334	344
2022	2.405	512
2023	2.817	520

Fonte: Dados da pesquisa de campo (2023)

No ano de 2021, foram matriculados 2.334 jovens aprendizes e evadiram do programa 344 jovens. Neste ano, o número de matrículas e a evasão foi menor, comparada

aos anos de 2022 e 2023. Durante a pandemia de Covid-19, com o fechamento de milhares de empresas no Brasil, houve diminuição da oferta de trabalho, o que fez com que os jovens se mantivessem em seus empregos.

Ao desistirem de participar do programa, para que a instituição qualificadora processe o desligamento dos aprendizes, a empresa deve solicitar a eles que preencham um formulário específico contendo os dados da empresa contratante, dos jovens e o motivo do desligamento, dados que deram origem ao Quadro 4, apresentado a seguir:

Quadro 4 – Motivo da evasão

ANO	MOTIVO	QUANTIDADE
2021	Efetivação	9%
	Estudos	7%
	Outro emprego	30%
	Pessoais	18%
	Mudança	12%
	Outros	24%
Total		344
ANO	MOTIVO	QUANTIDADE
2022	Efetivação	9%
	Estudos	12%
	Outro emprego	27%
	Pessoais	30%
	Mudança	15%
	Outros	7%
Total		512
ANO	MOTIVO	QUANTIDADE
2023	Efetivação	11%
	Estudos	8%
	Outro emprego	27%
	Pessoais	20%
	Mudança	13%
	Outros	22%
Total		520

Fonte: Dados da pesquisa de campo (2023)

No Quadro 4, é possível observar que a evasão do programa por motivo de efetivação não apresentou aumento significativo entre os anos de 2021 e 2023, ficando entre 9% e 11%. Na tentativa de melhores condições de trabalho e renda, a busca por outro emprego chegou a 30% no ano de 2021, e 27% nos anos de 2022 e 2023. A classificação denominada “outros” tem como motivos: problemas familiares, problemas de saúde, serviço militar, gravidez, viagem etc.

Cabe destacar que a empresa também pode desligar os jovens antes do término do contrato. Segundo o Manual da Aprendizagem, são consideradas hipóteses de

desligamento: I – Desempenho insuficiente ou inadaptação do aprendiz; II – Falta disciplinar grave; III – Ausência injustificada à escola que implique perda do ano letivo; IV – A pedido do aprendiz (Brasil, 2019). Porém, por ser um programa social, sempre que possível, a equipe de instrutores realiza, em parceria com a equipe pedagógica, o trabalho de resgate dos aprendizes, visando a permanência e conclusão do programa.

De acordo com Villar e Mourão (2018), os jovens que conseguem ingressar no programa o avaliam como uma boa oportunidade para entrada no mercado de trabalho. Quando o desligamento dos aprendizes acontece por motivo de outro emprego, muitos jovens evadem do programa e da escola e passam a trabalhar em período integral, o que, pelas circunstâncias, faz com que acabem não retomando os estudos.

Assim, compreender os motivos da evasão por meio das justificativas dos próprios aprendizes e buscar nestas causas oportunidades de trazê-los novamente para o ambiente escolar torna-se uma necessidade, cuja responsabilidade deve ser compartilhada entre a família, a sociedade, a instituição qualificadora e o Estado, que absorvem diretamente os impactos negativos da evasão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa sobre a implementação do PJA na modalidade a distância evidenciou que a EaD, embora tenha a possibilidade de atingir àqueles estudantes mais distantes dos centros urbanos, também se confronta com as dificuldades de acesso às aulas e à falta de conhecimento das ferramentas digitais, além do elevado número de estudantes que não permite um atendimento mais individualizado.

Ao entrevistar os 11 instrutores que compõem o corpo docente de um programa de aprendizagem, ofertado na modalidade a distância, foi possível observar as fragilidades, bem como o apreço da equipe pelo trabalho realizado a partir das percepções dos instrutores.

O aporte teórico das representações sociais vistas como uma forma específica de compreender e comunicar aquilo que já conhecemos, fazendo uso de conceitos para abstrair sentido do mundo e introduzir nele ordem e percepções, foi fundamental neste estudo. Ao considerar a diversidade humana e suas diferentes formas de se comunicar, surgem neste processo múltiplas representações que se manifestam e caracterizam determinados grupos sociais. Todas as nossas crenças, processos de pensamento e concepções do mundo têm uma causa à qual nós apelamos como último recurso, nisso

colocamos a nossa confiança e é a ela que nós invocamos em todas as circunstâncias (Moscovici, 2015).

Nossa maneira de nos comportar em sociedade faz parte de um fluxo de percepções entre pessoas e grupos sociais que têm em sua trajetória concepções icônicas e linguísticas, capazes de dar a estes a singularidade inerente aos seres humanos. Assim sendo, os contrastes que a vivência em sociedade nos proporciona auxiliam na percepção de novas formas de racionalidade, demarcando, reforçando e criando outras representações sociais.

Quando observamos o perfil dos jovens que evadem do programa, percebemos que aqueles com melhores condições sociais têm maior probabilidade de concluir o curso. Isso ocorre porque a renda recebida do programa é vista como um complemento, em vez de uma necessidade básica, como acontece com os estudantes em situações sociais mais vulneráveis.

Ao analisar a percepção dos instrutores, compreende-se como a ação e o pensamento se interligam na dinâmica social que implementa o PJA a partir de uma concepção que evidencia uma autopercepção positiva em relação ao trabalho realizado e uma percepção das fragilidades existentes.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Decreto-lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943**. Aprova a Consolidação das Leis de Trabalho. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1943. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm. Acesso em: 14 jan. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 09 fev. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Ministério de Educação e Cultura. **Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [L9394 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br) Acesso em: 07 abr. 2024.

BRASIL. Ministério do Trabalho e emprego. **Manual da aprendizagem**: o que é preciso saber para contratar o aprendiz. Edição revista e ampliada. 8. ed. Brasília: 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/pt-br/assuntos/inspecao-do-trabalho/escola/e-biblioteca/manual-de-aprendizagem-profissional.pdf/view>. Acesso em: 13 fev. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 10.097, de 19 de dezembro de 2000**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110097.htm Acesso em: 13 fev. 2024.

BRASIL. **Decreto-Lei n.º 5.598, de 1º de dezembro de 2005**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5598.htm. Acesso em: 13 fev. 2024.

BRASIL. **Decreto n.º 6.481, de 12 de junho de 2008**. Regulamenta os artigos 3º, alínea "d", e 4º da Convenção 182 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) que trata da proibição das piores formas de trabalho infantil e ação imediata para sua eliminação, aprovada pelo Decreto Legislativo no 178, de 14 de dezembro de 1999, e promulgada pelo Decreto no 3.597, de 12 de setembro de 2000, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6481.htm Acesso em: 13 fev. 2024.

BRASIL. Portaria n.º 671, de 08 de dezembro de 2021. Regulamenta disposições relativas à legislação trabalhista, à inspeção do trabalho, às políticas públicas e às relações de trabalho. Ministério do Trabalho e Previdência. Brasília: 11 de novembro de 2021, edição 212, p. 217. **Diário oficial da União**. Disponível em: <https://in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-359094139> Acesso em: 11 fev. 2024.

BRASIL. **Decreto n.º 11.479, de 6 de abril 2023a**. Altera o Decreto n.º 9.579, de 22 de novembro de 2018, para dispor sobre o direito à profissionalização de adolescentes e jovens por meio de programas de aprendizagem profissional. Disponível em: http://www.planal-to.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11479.htm. Acesso em: 12 fev. 2024.

BRASIL. **Portaria MTE n.º 3.872, de 21 de dezembro de 2023b**. Dispõe sobre a aprendizagem profissional, o Cadastro Nacional de aprendizagem profissional e o Catálogo Nacional da aprendizagem profissional. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-mte-n-3.872-de-21-de-dezembro-de-2023-532733497> Acesso em: 12 fev. 2024.

BRETON, Hervé. **Investigação narrativa em ciências humanas e sociais**. Tradução Camila Aloisio Alves. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2023.

FREITAS, Maria Teresa. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 335-352, dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/N5RryXJcsTcm8wK56d3tM3t/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 mar. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - out. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ynppThv4sMqrxDRg8XLxjqv/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 26 mar. 2022.

GADAMER, Hans-Georg. **O problema da consciência histórica**. Tradução Paulo César Duque Estrada. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getulio Vargas, 1998.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

HABERMAS, Jurgen. Ciências sociais reconstitutivas versus ciências sociais compreensivas. In: HABERMAS, Jurgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. Tradução Guido de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989, p. 37-60.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) 2019. **Informativo**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101707_informativo.pdf Acesso em: 2 nov. 2021.

LITWI, Edith. **Educação à distância**: temas para debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

MOSCOVICI, Serge. **La psychanalyse, son image et son public**. Paris: PUF, 1961.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MOORE, Michael Grahame. 1993. Teoria da distância transacional. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, v. 1, p. 1 – 14, 2002. Disponível em: <https://seer.abed.net.br/RBAAD/article/view/111/17> Acesso em: 13 fev. 2024.

OIT. Organização Internacional do Trabalho. **Trabalho infantil**: estimativas mundiais 2020, tendências e o cominho a seguir. Genebra, 2020. Disponível em: <https://data.unicef.org/resources/child-labour-2020-global-estimates-trends-and-the-road-forward/> Acesso em: 11 fev. 2024.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. 2018. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/8> Acesso em: 14 fev. 2024.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula**. 3. Ed. São Paulo: Cadernos Pedagógicos da Libertad, Libertad, 1995.

VILLAR, Maria da Conceição Oliveira; MOURÃO, Luciana. Avaliação do Programa Jovem Aprendiz a partir de um Estudo Quase-Experimental. **Trends Psychol**, Ribeirão Preto, v. 26, n. 4, p. 1999-2014, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tpsya/rPjRTBBXYK3Q9jhnNLNYvqx/abstract/?lang=pt> Acesso em: 23 mar. 2024.