

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE

ANA CRISTINA AMAIA BATISTA MENDES DE SOUZA

PERCURSOS FORMATIVOS DAS(OS) EDUCADORAS(ES) QUE ATUAM NO
PROGRAMA JUVENTUDES DO SESC SÃO PAULO

São Paulo

2024

ANA CRISTINA AMAIA BATISTA MENDES DE SOUZA

PERCURSOS FORMATIVOS DAS(OS) EDUCADORAS(ES) QUE ATUAM NO
PROGRAMA JUVENTUDES DO SESC SÃO PAULO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura, da Universidade Presbiteriana Mackenzie, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

ORIENTADOR: Prof. Dr. João Clemente de Souza Neto

São Paulo

2024

S729p Souza, Ana Cristina Amaia Batista Mendes de.
Percurso formativo das(os) educadoras(es) que atuam no programa juventudes do Sesc São Paulo: [recurso eletrônico] / Ana Cristina Amaia Batista Mendes de Souza.
178 f. ; il.

Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2024.

Orientador: Prof. Dr. João Clemente de Souza Neto.
Referências bibliográficas: f. 164-172

1. Direitos Juvenis. 2. Educação. 3. Formação de Educadores. 4. Interdisciplinaridade. 5. Programa Juventudes.
I. Souza Neto, João Clemente de, *orientador*. II. Título.

370.71

Bibliotecária Responsável: Jaqueline Bay Inacio Duarte – CRB 8/9509

Folha de Identificação da Agência de Financiamento

Autor: Ana Cristina Amaia Batista Mendes de Souza

Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Arte e História da Cultura

Título do Trabalho: Percursos formativos das(os) educadoras(es) que atuam no Programa Juventudes do Sesc São Paulo.

O presente trabalho foi realizado com o apoio de:

- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
- Instituto Presbiteriano Mackenzie/Isenção integral de Mensalidades e Taxas
- MACKPESQUISA - Fundo Mackenzie de Pesquisa
- Empresa/Indústria:
- Outros:

ANA CRISTINA AMAIA BATISTA MENDES DE SOUZA

**PERCURSOS FORMATIVOS DAS(OS) EDUCADORAS(ES) QUE ATUAM NO
PROGRAMA JUVENTUDES DO SESC SÃO PAULO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura, da Universidade Presbiteriana Mackenzie, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Aprovada em

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. João Clemente de Souza Neto
Universidade Presbiteriana Mackenzie



Prof.ª, Dr.ª Maria de Fátima Ramos de Andrade
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Prof.ª, Dr.ª Lucineia Rosa dos Santos
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

A todas as educadoras e todos os educadores
que atuam nos programas infantojuvenis
realizados pelo Sesc São Paulo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus ancestrais e familiares, sobretudo aos meus pais, José Batista e Romana Mendes, e à minha irmã, Roseli de Souza, por ter alcançado esta conquista e representar mais um processo evolutivo dentro das nossas gerações.

Ao meu companheiro Roberto Sakai, que sempre está ao meu lado, me inspira e me ajuda em todas as caminhadas da vida.

Agradeço especialmente ao meu orientador, professor João Clemente de Souza Neto, que me conduziu em cada passo neste percurso, com muita paciência, e que me ensina constantemente sobre os valores verdadeiros da felicidade, da esperança, da saúde e do respeito ao próximo.

Agradeço à professora Maria da Graça Nicoletti Mizukami e à professora Maria de Fátima Ramos de Andrade, que me entrevistaram e me acolheram nesse curso. E novamente à professora Maria de Fátima, por ter me inspirado em suas aulas que me conduziram ao tema desta produção e por aceitar estar em minha banca.

Agradeço a toda a equipe de professores que integraram esse meu processo de formação com repertórios e conhecimentos enriquecedores: Prof. Dr. Gerson Leite de Moraes, Prof^a. Dr^a. Ingrid Hötte Ambrogi, Prof^a. Dr^a. Isabel Orestes Silveira, Prof^a. Dr^a. Mirian Celeste Ferreira Dias Martins, Prof^a. Dr^a. Marili Moreira da Silva Vieira, Prof^a. Dr^a. Jane Mary Pereira de Almeida e Prof. Dr. Marcos Rizolli.

À professora Rosana Schwartz, por sua impecável coordenação e seu cuidado com todas e todos nós, e à Mariana Minguini Rodrigues, o nosso anjo da guarda acadêmico.

A todas e todos companheiras(os) de aulas e reflexões que me acompanharam nesses percursos e que hoje integram a minha vida como referências profissionais e como amigas(os), em especial às amigas Claudia Lipovetsky, Bardekc Marcela e Ana Cristina Mendes, que representam todas e todos os demais.

Agradeço à professora Lucineia Rosa dos Santos, que me inspirou nos primeiros passos na busca de aprofundamento dos temas voltados aos direitos das infâncias, adolescências e juventudes.

Agradeço à Sandra Carla Mirabelli, por sua amizade e constante parceria de trabalho e de academia.

À Rosângela Barbalacco e ao Alexandre Teixeira, pela amizade e companhia em muitos percursos da vida e de trabalho.

Às companheiras do Núcleo Infâncias e Juventudes da Gerência de Estudos e Programas Sociais (GEPROS), Ana Paula Feitosa, Camile Lopes, Gabriela Neves, Guta Araújo e Rosana Abrunhosa, e ao novo companheiro de trabalho no Programa Juventudes, Suamit Barreiro.

Às ex-funcionárias do Sesc que deixaram legados de aprendizados e continuam inspirando, Celina Dias, Denise Collus e Lucy Franco.

Às companheiras e aos companheiros de trabalho e trocas cotidianas, Neide Alessandra Périgo Nascimento, Alessandra Galvão, Tatiana Amaral, Ruth dos Santos, Juliana Viana Barbosa, Fabiano Maranhão, Gabriel Madureira, Gustavo Nogueira, João Doescher e Emilia Carminetti.

Às gestoras e aos gestores do Sesc que contribuíram para a minha trajetória na instituição, Cristiane Ferrari, Cristina Madi, Felipe Mancebo, Patrícia Piquera, Sebastião Martins e Simone Avancini.

À minha atual gestora da GEPROS, Flavia Andrea Carvalho, e ao adjunto André Augusto Dias.

Ao nosso Diretor Regional (*in memoriam*), Danilo Santos de Miranda, com quem eu tive o privilégio de contar em mais de 28 anos de gestão na Administração Regional do Sesc São Paulo.

Ao nosso atual Diretor Regional, Luiz Deoclécio Massaro Galina, à nossa Superintendente Técnico Social, Rosana Paulo da Cunha, e às demais superintendências e gerências técnicas que conduzem a força da gestão institucional no regional do Sesc em São Paulo.

Às companheiras e aos companheiros da Gerência de Desenvolvimento do Sesc São Paulo que deram suporte para a aprovação da pesquisa e compartilharam bibliografias.

Ao jovem Adriano Ribeiro (Peixe), que concedeu um rico depoimento que compõe esta escrita.

Em especial a todas as educadoras e todos os educadores, técnicas de referência e demais equipes que atuam com as juventudes nas unidades do Sesc São Paulo, os quais admiro e com quem tenho a honra de compartilhar a mesma área de empenho, principalmente a equipe que concedeu as entrevistas que foram essenciais e primordiais para a conclusão deste trabalho.

Às crianças e aos jovens, seres inspiradores e molas propulsoras da elaboração, do desenvolvimento e da conclusão deste trabalho.

RESUMO

Este estudo analisa os percursos formativos de educadoras e educadores que atuam no Programa Juventudes, uma ação socioeducativa desenvolvida pelo Sesc São Paulo com adolescentes e jovens entre 13 e 29 anos. As ações socioeducativas e socioculturais desenvolvidas por esse corpo de profissionais ocorrem a partir de uma leitura da realidade dos territórios, da valorização, da motivação e do protagonismo de adolescentes e jovens. A intencionalidade desse programa é formar, agregar valores de cidadania, promover trocas de experiências, o respeito e a valorização do sujeito como agente atuante no cotidiano e nos múltiplos territórios que transita. A pesquisa foi desenvolvida, na perspectiva teórica, com base em reflexões sobre as experiências profissionais, a formação e as trajetórias acadêmicas, as formas de aplicabilidade dos conhecimentos na prática e as trocas entre os pares realizadas nos coletivos do ambiente de trabalho. O nosso objetivo foi buscado por meio dos processos metodológicos, das respostas de questionários individuais e das observações das práticas diárias dos profissionais com os adolescentes e jovens. Descobrimos que a atuação dos educadores e das educadoras contribui para a formação de sujeitos comprometidos com sua própria transformação e de suas companheiras e seus companheiros. Ressaltamos que foi importante refletir sobre a noção de juventudes e seus direitos, assim como compreender o lócus da pesquisa, especialmente o programa socioeducativo, segundo os pressupostos da doutrina de proteção integral. Na busca de interpretar os dados e de desvelar o processo formativo, utilizamos como referências Paulo Freire (1987, 2011), Madalena Freire (2023), García (2009), Mizukami (1986) e Souza Neto (2010, 2012). A relação entre educador e educando também constitui parte integrante do processo formativo.

Palavras-chave: Direitos Juvenis. Educação. Formação de Educadores. Interdisciplinaridade. Programa Juventudes.

RESUMEN

Este estudio analiza las trayectorias formativas de los educadores que actúan en el Programa Juventud, una acción socioeducativa desarrollada por el Sesc São Paulo con adolescentes y jóvenes entre 13 y 29 años. Las acciones socioeducativas y socioculturales desarrolladas por este cuerpo de profesionales se dan a partir de una lectura de la realidad de los territorios, la apreciación, motivación y protagonismo de adolescentes y jóvenes. La intención de este programa es formar, sumar valores de ciudadanía, promover el intercambio de experiencias, el respeto y la valoración del sujeto como agente activo en la vida cotidiana y en los múltiples territorios que transita. La investigación se desarrolló desde una perspectiva teórica, con base en reflexiones sobre experiencias profesionales, trayectorias formativas y académicas, las formas de aplicabilidad de los conocimientos en la práctica y los intercambios entre pares realizados en los colectivos del entorno laboral. Nuestro objetivo se buscó a través de procesos metodológicos, respuestas individuales a cuestionarios y observaciones de las prácticas cotidianas de los educadores con adolescentes y jóvenes. Encontramos que el trabajo de los educadores contribuye a la formación de sujetos comprometidos con su propia transformación y la de sus compañeros. Destacamos que fue importante reflexionar sobre la noción de juventud y sus derechos, y comprender el locus de la investigación, especialmente el programa socioeducativo, de acuerdo con los supuestos de la doctrina de la protección integral. En la búsqueda de interpretar los datos y develar el proceso formativo, utilizamos como referentes a Paulo Freire (1987, 2011), Madalena Freire (2023), García (2009), Mizukami (1986) y Souza Neto (2010, 2012). La relación entre el educador y el alumno es también una parte integral del proceso de formación.

Palabras clave: Derechos Juveniles. Educación. Formación de Educadores. Interdisciplinariedad. Programa Juventudes.

ABSTRACT

This study analyzes the training paths of educators who work in the Youth Program, a socio-educational action developed by Sesc São Paulo with adolescents and young people between 13 and 29 years old. The socio-educational and socio-cultural actions developed by this body of professionals occur from a reading of the reality of the territories, the appreciation, motivation, and protagonism of adolescents and young people. The intention of this program is to form, add citizenship values, promote exchanges of experiences, respect and appreciation of the subject as an active agent in daily life and in the multiple territories that transit. The research was developed from a theoretical perspective, based on reflections on professional experiences, training and academic trajectories, the forms of applicability of knowledge in practice and exchanges between peers carried out in the collectives of the work environment. Our objective was sought through methodological processes, individual questionnaire answers and observations of educators' daily practices with adolescents and young people. We found that the work of educators contributes to the formation of subjects committed to their own transformation and that of their companions. We emphasize that it was important to reflect on the notion of youth and their rights, and to understand the locus of the research, especially the socio-educational program, according to the assumptions of the doctrine of integral protection. In the search to interpret the data and unveil the formative process, we used Paulo Freire (1987, 2011), Madalena Freire (2023), García (2009), Mizukami (1986) and Souza Neto (2010, 2012) as references. The relationship between educator and learner is also an integral part of the training process.

Keywords: Youth Rights. Education. Educator Training. Interdisciplinarity. Youth Program.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quantidade de teses e dissertações por tema	31
Quadro 2 – Nomes dos grupos regulares do Juventudes em 2023	92

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNTD	Banco Nacional de Teses e Dissertações
CELACC	Centro de Estudos Latino-Americanos sobre Cultura e Comunicação
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
CONJUVE	Conselho Nacional de Juventude
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENTBL	Encontro Nacional de Turismo com Base Local
FGV	Fundação Getulio Vargas
FPAS	Fundo da Previdência e Assistência Social
GEPROS	Gerência de Estudos e Programas Sociais
GEPSE	Gerência de Programas Socioeducativos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIAP+	Lésbicas, <i>gays</i> , bissexuais, trans, <i>queer</i> , intersexuais, assexuais, pansexuais e outros
LOAS	Lei Orgânica da Assistência Social
ONU	Organização das Nações Unidas
PIDI	Programa Integrado de Desenvolvimento Infantil
PUC SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Senac	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Sesc	Serviço Social do Comércio
Sesi	Serviço Social da Indústria
Sinajuve	Sistema Nacional de Juventude
SNJ	Secretaria Nacional da Juventude
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 ASPECTOS DOS PERCURSOS DA MINHA TRAJETÓRIA COMO EDUCADORA	16
2 INTRODUÇÃO	22
2.1 PRODUÇÕES ACADÊMICAS QUE ABORDAM O SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO NO CONTEXTO NACIONAL	29
2.2 O PERCURSO METODOLÓGICO	32
2.2.1 A composição dos capítulos	37
3 INFÂNCIA, ADOLESCÊNCIA E JUVENTUDE: CONTEXTO GERACIONAL E POLÍTICAS PÚBLICAS	41
3.1 ADOLESCÊNCIA E JUVENTUDE	43
3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE PROTEÇÃO: DA INFÂNCIA À ADOLESCÊNCIA ...	48
3.3 NOVOS PARADIGMAS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA AS JUVENTUDES	56
4 O LÓCUS DA PESQUISA	62
4.1 A DIRETRIZ EDUCATIVA DO SESC	65
4.2 A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL COMO POSIÇÃO INSTITUCIONAL	67
4.3 O OLHAR PARA A DOUTRINA DE PROTEÇÃO INTEGRAL	71
4.4 O PROGRAMA ESPAÇO DE BRINCAR	75
4.5 O PROGRAMA CURUMIM	76
4.6 O PROGRAMA JUVENTUDES	79
4.6.1 Percursos históricos e estudos para a criação do Programa Juventudes	80
4.6.2 Dinâmicas da programação e perfil dos adolescentes e jovens	91
5 EDUCADORAS E EDUCADORES QUE ATUAM NO PROGRAMA JUVENTUDES	95
5.1. O GRUPO ENTREVISTADO	106
5.2 A IDENTIDADE PROFISSIONAL	108
5.3 PERCURSOS FORMATIVOS	115

5.4 FUNDAMENTOS DA PRÁTICA E BASES TEÓRICAS.....	126
5.5 A IMPORTÂNCIA DO OLHAR INTEGRADO PARA AS JUVENTUDES	134
6 CONSTRUÇÕES REFLEXIVAS SOBRE O TRABALHO DO EDUCADOR	136
6.1 REFLEXÕES SOBRE AS TRANSFORMAÇÕES NA VIDA DOS JOVENS	143
6.2 IDENTIFICAÇÃO DE DEMANDAS PARA O APRIMORAMENTO PROFISSIONAL	148
6.3 CONSTRUÇÕES REFLEXIVAS ACERCA DA ATUAÇÃO PROFISSIONAL	153
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	161
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	164
APÊNDICE A	173
APÊNDICE B.....	175
APÊNDICE C	176
ANEXO A.....	178

1 ASPECTOS DOS PERCURSOS DA MINHA TRAJETÓRIA COMO EDUCADORA

O presente memorial descreve parte da minha trajetória profissional e acadêmica, destaca o meu percurso de experiência em relação ao trabalho com crianças, adolescentes e jovens, assim como os caminhos que tracei até chegar ao curso de mestrado.

Sou filha da dona Romana e do senhor José e irmã da Roseli. Meu pai, metalúrgico, e minha mãe, dona de casa e encadernadora de livros até o momento em que nasci, são, atualmente, aposentados. Minha irmã, nascida quatro anos depois de mim, hoje atua com Tecnologia da Informação.

Nasci em 1972 no município de São Caetano, mas sou registrada como natural de São Paulo. Vivi a infância até os sete anos na Zona Leste de São Paulo, no Parque São Lucas, e toda a adolescência e juventude na cidade de Sorocaba. Morei em Bauru dos 27 aos 35 anos, e voltei a viver em São Paulo desde 2008.

Sou companheira do Roberto e acredito ter mais de uma família, além de várias pessoas agregadas, amigas(os), companheiras(os) de trabalho e de estudo, professoras(es), ex-alunas(os) e as demais pessoas que encontro nos percursos da vida.

Fui uma criança feliz, uma adolescente cheia de dúvidas e uma jovem que só pensava em trabalhar, estudar e viajar. Hoje, após muitas transformações, caminhos percorridos, aprendizados, frustrações, derrotas, vitórias, conquistas e sonhos a serem realizados, sou uma cinquentenária com dúvidas, medos e ainda com muitas perspectivas de realizações na vida.

Por volta dos 11 ou 12 anos, eu gostava de ler biografias de pensadores, as quais eu comprava em bancas de jornais; lembro de ter lido as de Karl Marx, Charles Chaplin, Platão, Sócrates e parei em Lênin. Além disso, li quase todos os livros da coleção Vaga-Lume, por indicação das professoras do antigo primário, e também fui leitora assídua de Marcos Rey.

O meu primeiro livro de Paulo Freire, com o título *Educação e mudança*, foi adquirido em 1987 por indicação de uma professora do Magistério, e até hoje tenho esse exemplar, comprado na livraria Pedagógica de Sorocaba, com quase todas as suas páginas grifadas. Leio os grifos desse livro nos dias de hoje e tento descobrir por que determinados trechos me despertavam atenção na época, entre eles: “A primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir” (FREIRE, P., 1987, p. 16); “[...] antes de ser profissional é homem, deve ser comprometido consigo mesmo” (FREIRE, P., 1987, p. 19); e um dos grifos que mais me surpreende de ter me chamado atenção aos 15 anos: “[...] o papel do trabalhador social se dá no processo de mudança. Esta é sem dúvida a inteligência da frase em estudo” (FREIRE, P., 1987, p. 45).

Essa última reflexão iniciou a minha trajetória acadêmica, aos 14 anos, no Magistério, com a perspectiva de me tornar professora; mesmo assim, eu pensava em algum dia atuar com Educação de outra forma. O percurso do Magistério me levou a um período de estágio em escolas de Educação Infantil, sem remuneração, porém com registro de interesse curricular.

Iniciei minha atuação profissional como professora na Educação Infantil e permaneci pouco tempo com registro em carteira, porque, logo após entrar na faculdade, deixei, com pesar, as aulas com crianças de 5 anos para trabalhar em outro serviço que arcasse com os custos da minha graduação.

Em 1994, participei de um processo seletivo sem saber quem era o empregador; na época, o Serviço Social do Comércio (Sesc), quando lançava um processo seletivo com anúncio no jornal, não se identificava, assim os candidatos ficavam sabendo sobre qual era a empresa proponente da vaga de emprego no dia da entrevista se o currículo fosse selecionado. Naquele momento, havia pouco mais de cem candidatos por vaga. Passei em segundo lugar, em setembro de 1994, e no dia 8 de fevereiro de 1995 iniciei a minha carreira na instituição.

No Sesc, minha atuação se iniciou em Sorocaba, em um polo avançado do Sesc Campinas que funcionava em duas salas alugadas pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac).

Tive grande identificação profissional com a área de Turismo, principalmente pelo fato de o lado humanístico das viagens ser uma das formas de recuperação da saúde mental das pessoas, além de proporcionar descanso, novas amizades e enriquecimento dos repertórios culturais. Também me identifiquei com a área pelas oportunidades que o turismo traz de vivenciar experiências em outras culturas e entrar em contato com outros biomas, como o Cerrado, a Mata Atlântica e o Pantanal.

No mesmo ano de 1995, iniciei e concluí um curso de Guia de Turismo e comecei a estudar de forma mais aprofundada a área de Turismo. Nessa experiência, descobri o quanto é importante incluir o social na prática profissional, pois ele proporciona a qualidade para a ação profissional, por humanizá-la; e, quando o social chega na Educação, descongela os processos formativos e reflexivos (MORIN, 2000).

Nesse contexto, a viagem seria um fenômeno transformador da vida, no sentido de expandir as relações e os conhecimentos:

As viagens trazem novos conhecimentos, a ampliação de horizontes, inclusive da espiritualidade. As viagens proporcionam diferentes relações e troca de experiências com as pessoas que residem nas localidades visitadas e com os profissionais envolvidos. A viagem se revela neste contexto com um imenso poder revigorante, na qual, por meio de novas visões de mundo e energias

renovadas, se alcança um restabelecimento anímico. O viajante coleciona folhetos, diários, fotos e lembranças. O viajante organiza, planeja, registra, compartilha recordações. A sucessão de viagens são os seus feitos e integra trajetórias de vidas. O viajante envelhece, e a sua trajetória geográfica, por onde acontecem novas descobertas, convivências e experimentações, compõe experiências únicas de vida, que, ao serem compartilhadas, ensinam, aguçam a curiosidade e emocionam (SOUZA, 2020, p. 80).

Estudar a área de Turismo enquanto fenômeno transformador me trouxe muitos conhecimentos, e com certeza esse estudo atuou como uma âncora de permanência profissional no campo da Educação com foco na humanização das relações.

De 1997 a 1999, ministrei aulas nos cursos de Guia de Turismo do Senac, por indicação da minha ex-professora de Teoria e Técnicas Profissionais. Foram turmas de alunos que me trouxeram grande aprendizado e o privilégio de estar atuando de forma ampliada em uma área com a qual me identifiquei.

De 1995 a 2006, atuei no Sesc como técnica especializada na área de Turismo. Além disso, acompanhava roteiros de excursões e passeios em diferentes cidades das regiões Sudeste, Centro-Oeste e Sul do Brasil.

Entre os anos de 2003 e 2004, com a criação do Ministério do Turismo no Brasil, durante o Governo Lula, e com a pauta de projetos de incentivo ao turismo recebendo grande ênfase, efetuei estudos e desenvolvi o projeto do I Seminário de Turismo e Inclusão Social, realizado em 2004 em Bauru, com a participação de mais de 400 pessoas e com a presença de renomadas(os) profissionais da área. Esse foi um evento marcante na minha trajetória, pois consistiu em um dos poucos eventos científicos na área de Turismo realizados pelo Sesc em uma cidade do interior.

Também conduzia palestras em treinamentos e formações na área de Turismo do Sesc, do Senac e de outras instituições que me convidavam, além de contribuir com a formação de alguns colegas que iniciavam a sua trajetória na área de Turismo Social em outras unidades do Sesc.

Em fevereiro de 2008, pedi transferência para a então unidade provisória do Sesc Avenida Paulista em São Paulo, para atuar em um setor “especializado” na área de Turismo. O Sesc Avenida Paulista atuou até o dia 31 de março de 2010 e reabriu reformado no dia 20 de abril de 2018, quando, após outros caminhos percorridos, participei da reinauguração da unidade.

No ano de 2010, no Sesc Consolação, começou uma das trajetórias de reconhecimento mais efetivas do meu trabalho após 15 anos de atuação na instituição – pois todos nós, além de trabalhar com o que gostamos, buscamos o reconhecimento profissional. Lá, ampliei a minha

atuação para além do Turismo e tive a oportunidade de continuar a conduzir encontros, ministrar palestras, desenvolver roteiros, em atividades relacionadas às áreas de Educação, Saúde e Alimentação, Sustentabilidade e Literatura. Vivenciar uma experiência profissional em um bairro central na cidade de São Paulo é peculiar: você vive o centro e o bairro ao mesmo tempo. Anos depois, pude participar da organização de encontros significativos nacionais e internacionais na área de Turismo.

Em 2011, concluí a pós-graduação que realizava na Universidade de São Paulo, e meu trabalho de conclusão foi pautado em um documentário chamado *Areia dos Lençóis*.

Em 2012, com a intenção de ampliar meu trabalho para a docência no Ensino Superior, regressei ao Senac e me matriculei em mais uma pós-graduação: Docência no Ensino Superior, no Centro Universitário Senac em Santo Amaro – dessa vez, em São Paulo. Concluí o curso em 2015, no Senac Aclimação, e foi uma experiência riquíssima o convívio com profissionais de diferentes áreas com foco na docência: *designers*, professores das áreas de exatas, gastrônomos, advogadas, psicólogas, entre outros. Refletir a Educação também aprimorou o meu trabalho cotidiano no Sesc, pois toda ação planejada tem o viés educativo na instituição.

No ano de 2015, com a ampliação das atuações no Sesc Consolação, fui convidada para ser Supervisora do Núcleo Socioeducativo que abarcava as áreas voltadas para Infâncias e Juventudes, Trabalho Social com Idosos, Trabalho Social com pessoas em situação de Refúgio, Diversidade Cultural, Direitos Humanos, Saúde e Alimentação, Educação para a Sustentabilidade e Turismo Social.

Foi então que entreguei a atuação técnica do Turismo Social para um técnico recém-chegado ao Sesc; o desapego da área que atuei por 20 anos foi mais fácil do que eu imaginava, e eu passaria por ali somente para a supervisão. Eu me senti muito feliz ao adentrar na supervisão de programação; foi a oportunidade de me reaproximar do universo das infâncias e juventudes e ampliar o olhar para a transversalidade de ações com diferentes linguagens.

Atuar no Sesc Consolação também me colocou em contato, de forma mais próxima, com as linguagens artísticas representadas em exposições, espetáculos de teatro, cinema e outras ações. Também tive a oportunidade de adentrar no Teatro Anchieta – uma memória da história do teatro paulistano –, no qual pude muitas vezes rir, chorar e celebrar as programações realizadas naquele palco, inclusive atuando como mestre de cerimônias em alguns eventos.

Em fevereiro de 2018, iniciei minha trajetória na Administração Regional do Sesc São Paulo na Gerência de Estudos e Programas Sociais (GEPROS), no Núcleo de Infâncias e Juventudes. Essa gerência tem como missão o fomento, a participação e o apoio de ações educativas críticas e intencionais, que buscam promover a convivência, o respeito e o diálogo

constante entre diferentes indivíduos e grupos sociais, para uma cultura da convivência do diverso (SESC, 2022a).

No ano de 2022, iniciei meus trabalhos como assistente do Programa Juventudes, no mesmo núcleo de atuação, o de Infâncias e Juventudes. Atualmente, como assistente do Programa Juventudes, as minhas linhas de atuação profissional abarcam entre as principais funções:

- Avaliar projetos socioeducativos e artísticos para crianças e jovens, bem como realizar a curadoria desses projetos.
- Supervisionar as equipes que trabalham com crianças e jovens nos programas infantojuvenis realizados pelo Sesc São Paulo.
- Coordenar a criação e a execução de espaços educacionais e de referência para crianças e jovens nas novas unidades do Sesc São Paulo.
- Participar da formulação dos termos de referência dos programas infantojuvenis com a execução de estudos.
- Propor projetos ou perfis de estudo que contribuam para a implementação e o desenvolvimento de programas infantojuvenis e suas equipes.
- Realizar mapeamento dos territórios, organizar fóruns de participação e integração de equipes, atores sociais, políticos e demais pessoas das localidades.
- Representar a Gerência de Estudos e Programas Sociais do Sesc São Paulo em outras instituições nacionais e internacionais.

No final do ano de 2021, conquistei uma vaga no curso de mestrado em Educação, Arte e História da Cultura do Mackenzie, para o qual apresentei o projeto e no qual trabalhei todo o ano de 2022 com foco na abordagem do universo das culturas infantis. Porém, com o decorrer dos meses e o envolvimento não só com grupos de educadores e demais profissionais que atuam com adolescentes e jovens, além de me aproximar do contato com esse público, senti a necessidade de mudar o meu objeto de pesquisa. Desenvolvi, ao longo da vida, uma técnica ou um hábito de sempre estudar de acordo com meu foco de atuação profissional.

Percorrendo esses caminhos, no ano de 2022, como mestranda no Mackenzie, durante as aulas de Teorias e Processos Educacionais ministradas pela Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima Ramos de Andrade e com as orientações do meu professor Dr. João Clemente de Souza Neto, assumi o desafio de reiniciar o projeto de mestrado com foco nas adolescências e juventudes, mas partindo do eixo protagonista que integra a atuação com esse público no Sesc São Paulo, as educadoras e os educadores infantojuvenis.

O Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura forma pesquisadores com base na contemporaneidade e na interdisciplinaridade, dialogando com ações educativas e manifestações artísticas, tecnológicas e culturais, além de abranger investigações que reverberam esses conhecimentos em diferentes contextos, como as linguagens artísticas no âmbito da produção e da curadoria, do desenvolvimento de materiais didáticos e da mediação.

Tive o privilégio de ser entrevistada no dia 10 de novembro de 2021 pelas professoras Dr^a. Maria da Graça Nicoletti Mizukami e Dr^a. Maria de Fátima Ramos de Andrade. Desde aquele dia, sem ainda saber o resultado, me senti acolhida no curso e assim me sinto até hoje.

Estudar na Universidade Mackenzie é conviver e viver intensamente em um ambiente de respeito, ética, crescimento pessoal e profissional. Esses fatores colaboram inclusive para a melhoria da minha qualidade de vida, e os ensinamentos adquiridos reverberam cotidianamente no meu desempenho profissional.

Ser reconhecida e ter conquistado uma bolsa de estudos integral do Programa de Suporte à Pós-Graduação IES Comunitárias (PROSUC) – Modalidade II – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) será uma eterna honra, e, com certeza, no meu Currículo Lattes, a Universidade sempre será representada da melhor forma possível em minha trajetória acadêmica.

Tenho a honra de ter como orientador o professor Dr. João Clemente de Souza Neto, uma das maiores referências do mundo em defesa, estudos, produções científicas e práticas voltadas para os direitos de crianças, adolescentes e jovens. É uma glória, e me esforcei muito para concluir esta dissertação e, fazendo jus a esse privilégio, produzir mais um instrumento que possa servir como base e formação de profissionais que atuam com crianças, adolescentes e jovens.

2 INTRODUÇÃO

Distante de abordagens com fins midiáticos, esta escrita buscará trazer uma reflexão pautada na prática de uma educação humanística a qual enfatiza os percursos profissionais de um corpo de educadoras e educadores que atuam no âmbito das ações socioeducativas desenvolvidas pelo Serviço Social do Comércio (Sesc), no estado de São Paulo.

Esse corpo técnico de profissionais ocupa o cargo de Educadores em Atividades Infantojuvenis e lhes compete atuar com públicos na faixa etária do 0 aos 29 anos, por meio de três programas socioeducativos desenvolvidos pela instituição: o Espaço de Brincar (de 0 a 6 anos), o Curumim (de 7 a 12 anos) e o Juventudes (de 13 a 29 anos).

Embora com grande abrangência por faixa etária, esta pesquisa traz uma abordagem especificamente relacionada à equipe que trabalha com o Programa Juventudes e enfoca os percursos formativos extraídos de depoimentos concedidos por pessoas que se dispuseram gentilmente a compartilhar experiências de vida, inspirações, formações acadêmicas e profissionais, anseios e reflexões que permeiam seus trabalhos com o público mencionado, em suas vidas laborais nas unidades do Sesc.

A escrita enfoca o cotidiano de profissionais que atuam em prol das juventudes, preocupados em promover ações que ampliem seus universos, que as façam reconhecer-se como pessoas de direito na sociedade e que podem partir em busca de seus sonhos e viverem com dignidade. Trata-se de profissionais altamente qualificados, que apresentam uma força dialética em suas atuações, buscando transformar a teoria na prática e o estudo da prática em teoria que possa ser compartilhada e inovada entre seus pares em prol de um trabalho desenvolvido com qualidade.

Nesse contexto, adentrar nesse universo tem sido um instrumento muito significativo, marcado por desafios e descobertas desde o meu primeiro contato com esse público, em 2015. Nesse momento, as minhas referências, de forma similar às demais experiências anteriores, partiram do Sesc São Paulo, quando, em junho do referido ano, iniciei a função de supervisionar o Núcleo Socioeducativo na unidade do Sesc Consolação, núcleo em que o programa Juventudes constitui até hoje uma das pautas de grande importância.

Meus primeiros contatos na unidade com foco nas juventudes foram com a educadora Tathiana Valério, a técnica de referência do programa Juventudes Abigail Vaz e, meses depois, o educador Eduardo Leite, que passou a integrar a equipe, vindo do Sesc Bom Retiro.

Na Administração Central do Sesc São Paulo, naquela época, a função de assistente do Programa Juventudes era designada à psicóloga e assistente Lucy Franco, que atuava na antiga

Gerência de Programas Socioeducativos, a qual, em 1º de abril de 2016, se tornou Gerência de Estudos e Programas Sociais. Tempos depois, a assistente Gabriela da Silva Neves passou a responder pelo programa no regional.

Desde então, os meus contatos passaram a se aproximar mais desse contexto juvenil, e, com Gabriela Neves, passei a aprender sobre esse público. Tive também a oportunidade de responder pelo programa durante alguns de seus períodos de férias e acompanhar a inauguração do Sesc Guarulhos em maio de 2019 com a implantação do Programa Juventudes.

No ano de 2022, fui integrada ao programa e bem acolhida por essa companheira de trabalho que me ensinou os primeiros passos referentes ao olhar ampliado para esse público e à realização do programa em mais de 30 unidades do Sesc em São Paulo.

As ações do Programa Juventudes do Sesc São Paulo são pautadas no reconhecimento da diversidade, na atenção ao contexto social em que os jovens se encontram, na aproximação e na valorização do território no qual cada unidade do Sesc está situada e na valorização do jovem como participante na sociedade.

A arte se faz presente no Programa Juventudes e, por meio de distintos formatos e linguagens, é um instrumento que contribui para o crescimento do repertório cultural do jovem, de modo a motivar a convivência com o diverso, o desenvolvimento da autonomia e o respeito. Para além das ações com o público jovem, o programa amplia a atuação para os demais públicos e traz temas do universo juvenil a serem discutidos e compartilhados, assim como valoriza o jovem enquanto produtor das ações.

Nesse sentido, a concretização da decisão de produzir esta dissertação foi iniciada no ano de 2022 e partiu dos aprendizados e reflexões realizados no decorrer da disciplina Teoria e Processos Educacionais, que compõe obrigatoriamente a grade curricular do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Mackenzie e é ministrada pela Prof^ª. Dr^ª. Maria de Fátima Ramos de Andrade na linha de pesquisa Formação do Educador para a Interdisciplinaridade.

O foco da disciplina é o estudo das principais matrizes que influenciam o pensamento pedagógico contemporâneo a respeito de como as pessoas aprendem, com ênfase em cognitivismo/construtivismo, sociointeracionismo e behaviorismo/análise comportamental, considerando a tríade indivíduo, conhecimento e realidade. A disciplina também contempla a discussão de aspectos do instrucionismo e do construcionismo presentes no debate educacional em relação ao ensino presencial e a distância, assim como às políticas públicas.

Nesse contexto, entre as atividades desenvolvidas ao longo da disciplina, a professora Maria de Fátima nos deu a missão de exercitar com um corpo de profissionais que atuam na

área de Educação/Ensino, tanto no âmbito escolar como no não escolar, reflexões sobre como ocorrem os processos de aprendizados e como esses educadores aplicam esses processos nas suas práticas profissionais.

A experiência de desenvolver esse trabalho para a disciplina me trouxe inspirações para alterar o curso do meu projeto de pesquisa, que inicialmente era pautado nas culturas infantis produzidas pelas crianças que participam do Programa Curumim. O envolvimento com os depoimentos e a aproximação da realidade profissional da equipe entrevistada me trouxe um arcabouço inspirador, e foi nesse momento que encontrei mais sentido para aprofundar a pesquisa. Além disso, como mencionado anteriormente, eu já atuava desde fevereiro de 2022 no Programa Juventudes, na gerência técnica da administração regional do Sesc em São Paulo, que realiza a coordenação dos programas socioeducativos infantojuvenis, assim como outras ações voltadas para os Direitos Humanos, a Diversidade Cultural e o Trabalho Social com Idosos.

Dialogar com o corpo de educadoras e educadores é realizar um exercício orgânico de forma conjunta, em prol de reflexões e proposições que venham a beneficiar os seus cotidianos de atuações e a visibilidade sustentável do Programa Juventudes como um instrumento que integra, por meio de uma reconhecida instituição, o corpo de ações que são praticadas visando ao desenvolvimento dos jovens no Brasil. Além disso, esse diálogo possibilita tornar esta escrita um mecanismo bibliográfico benéfico para a reflexão sobre uma prática profissional na área de Educação, mediante uma pesquisa no âmbito *stricto sensu* com enfoque na questão central de delinear as **trajetórias formativas e de vida das educadoras e dos educadores que atuam no Programa Juventudes do Sesc São Paulo**.

Assim, o **objetivo geral** é pautado em compreender a trajetória acadêmica e profissional de um corpo de profissionais a partir de suas práticas educativas desenvolvidas com adolescentes e jovens dos 13 aos 29 anos no Sesc São Paulo. No decorrer dos capítulos, esse objetivo se desdobra de **forma específica**, com a finalidade de abordar os conceitos geracionais com enfoque para a adolescência e a juventude; relacionar os objetivos, as diretrizes e as linhas de ações que integram o Programa Juventudes; investigar o perfil profissional exigido pelo Sesc São Paulo para o cargo de educadores em atividades infantojuvenis; expressar e refletir sobre o desenvolvimento profissional e as lacunas apontadas pelos profissionais entrevistados em seus processos de formação.

A construção desse processo de pesquisa parte de estudos teóricos e busca destacar, de forma primordial, as reflexões apresentadas por essas e esses profissionais em suas trajetórias de formação acadêmica e cotidiana, em suas ações de aprimoramento e troca entre pares.

Ademais, procura-se abordar lacunas de formação a serem consideradas e que gerem reflexões sobre os seus processos formativos para o desenvolvimento de um trabalho eficaz com adolescentes e jovens.

Assim como o tema da pesquisa parte da busca de entendimento de um percurso formativo profissional, a concepção de todo o trabalho em si partiu de uma visão holística, no sentido de buscar uma compreensão a partir de **três pontos específicos**.

O **primeiro** parte do processo reflexivo sobre o contexto geracional que abrange os períodos entre a infância e a juventude, de forma a abordar os aspectos sociais que influenciam os olhares da sociedade em relação a crianças, adolescentes e jovens em determinados períodos da história. A compreensão de que cada fase da vida tem suas especificidades busca facilitar o entendimento das necessidades formativas e de desenvolvimento profissional, aspectos fundamentais para atuar com o público juvenil.

A ênfase esteve na geração juvenil, no âmbito da adolescência (dos 13 aos 17 anos) e no da juventude (dos 18 aos 29 anos). Portanto, orienta-se que o leitor considere a faixa etária dos 13 aos 29 anos quando for mencionada a denominação “juventudes”, já que este estudo tem o propósito de abordar os aspectos sociais e culturais desse público a partir do Programa Juventudes.

O **segundo aspecto** diz respeito aos direitos, no sentido de enfatizar, por meio de um processo cronológico, como as pessoas nas fases da infância, da adolescência e da juventude eram reconhecidas e tratadas pela sociedade no decorrer das décadas. A princípio, ainda não havia a ciência das características específicas de cada fase etária, tampouco da necessidade de uma proteção que pudesse garantir o respeito e a qualidade de vida desses indivíduos. Esses fatores demandaram o empenho de inúmeras instituições no âmbito civil, como sindicatos e entidades religiosas, que lutaram bravamente para avaliar o que hoje são os direitos estabelecidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, assim como as diretrizes definidas no Estatuto da Juventude.

As leis, nessa perspectiva geracional, se fazem necessárias na sociedade por representarem um processo civilizatório que busca garantir o respeito e a valorização da vida de crianças, adolescentes e jovens, considerados como pessoas que desempenham um papel significativo na sociedade, que demandam cuidados específicos e que também necessitam de olhares cuidadosos por meio de iniciativas nas áreas de educação e cultura, iniciativas essas que venham a colaborar para que prossigam suas vidas na fase adulta de forma saudável e respeitada.

Quando se aborda o respeito, também se reforça o olhar necessário para a equidade de gênero e de raça, além do apreço à diversidade, elementos que, a partir dos âmbitos da educação e da cultura, permeiam o universo social no qual esses públicos estão inseridos, considerando que eles são, de forma mais sensível, afetados quando há conflitos relativos a esses aspectos, como a prática do racismo, da misoginia, da homofobia e de todas as formas de discriminação e exclusão que geram e fortalecem as violências e violações dos direitos infantis e juvenis.

As leis dialogam com as demais políticas públicas que visam beneficiar esses públicos em relação ao acesso a uma educação e a recursos de cuidados à saúde de qualidade, à cultura e, no caso das pessoas acima de 14 anos, ao mercado de trabalho.

Nesse cenário, também se incluem instituições no âmbito civil. Esta escrita aborda como lócus o Serviço Social do Comércio (Sesc), uma instituição de caráter privado, fundada por um corpo de empresários no ano de 1946, período Pós-Segunda Guerra Mundial, com o propósito de alavancar a construção econômica do país, através de um olhar atento para a melhoria da qualidade de vida de trabalhadores das áreas de comércio e serviços, por meio do oferecimento de serviços voltados, em suas primeiras décadas, para a promoção de moradias, além de ações nas áreas de Saúde, Alimentação, Lazer e Cultura.

Sendo assim, nos dias atuais, no âmbito do estado de São Paulo, o Sesc é enfatizado nesta pesquisa como um agente que acolhe um programa socioeducativo voltado para adolescentes e jovens: o Programa Juventudes. Seu principal objetivo é acolher esse público nas unidades operacionais da instituição, além de oferecer, por meio de um corpo técnico de educadoras e educadores infantojuvenis, ações direcionadas para a promoção do diálogo e da troca de experiências, vivências artísticas e discussões que considerem os interesses desses públicos. Esse programa, portanto, colabora para fortalecer o reconhecimento dos jovens enquanto cidadãos com direitos e papéis na sociedade, além de reconhecê-los enquanto propositores e produtores de cultura.

Essas definições descritas até o momento sobre o Juventudes foram elaboradas de acordo com as experiências que tive ao longo de minha atuação no programa. No decorrer desta pesquisa, os conceitos e demais diretrizes serão trabalhados com base em documentos normativos do Sesc São Paulo.

Embora o recorte de discussão deste estudo seja totalmente voltado para o percurso formativo das educadoras e dos educadores do Sesc São Paulo que atuam no Programa Juventudes, ressalta-se que, para além do trabalho conduzido por esse corpo de profissionais, são ainda programadas, para adolescentes e jovens, diversas atividades relativas ao desenvolvimento da cidadania, da arte e da educação. Nessas atividades, as programações

também são conduzidas por jovens de forma individual ou coletiva e junto de outros profissionais que tenham afinidade e domínio de técnicas direcionadas a esse público. Soma-se a essas iniciativas o Programa Esporte Jovem, desenvolvido no âmbito físico esportivo e do lazer.

Assim posto, o **terceiro aspecto** deste trabalho consiste especificamente no objeto da pesquisa, que, conforme mencionado acima, tem como foco uma abordagem sobre os percursos formativos das educadoras e dos educadores que atuam no Programa Juventudes desenvolvido pelo Sesc São Paulo.

A partir da minha atuação no corpo de assistentes do Núcleo de Infâncias e Juventudes, como membra da coordenação do Programa Juventudes do Sesc São Paulo, a necessidade profissional de aprofundar meus conhecimentos sobre o tema **Juventudes** e compreender a atuação dos profissionais direcionados a esse público veio ao encontro da realização desse programa de mestrado. A minha convivência com o corpo técnico de educadoras(es) e demais profissionais que atuam na área, assim como com os próprios jovens, imbui-me cotidianamente da importância de pesquisas, reflexões e estudos para que eu possa compreender como esses profissionais trabalham e como podemos assessorá-los para o desenvolvimento de um trabalho saudável e com qualidade.

As educadoras e os educadores infantojuvenis que atuam na área de Educação estão sob a gestão direta de seus técnicos de referência, supervisores e coordenadores da área de programação das unidades. No dia a dia, as unidades do Sesc são formadas por funcionários que atuam em diferentes posições hierárquicas e áreas profissionais, como Saúde, Cultura, Educação, Lazer e Assistência, além das áreas administrativa, financeira, de manutenção e de infraestrutura geral, nas quais se integram os corpos gestores de gerentes, coordenadores e supervisores.

A minha relação enquanto assistente técnica na coordenação regional do programa é de interlocução direta com os técnicos de referência do Programa Juventudes, supervisores e coordenadores da área de programação que trabalham com esses profissionais nas unidades do Sesc. Em momentos específicos – processos de formação, reuniões técnicas e orientações coletivas (com toda a equipe) ou por grupo de uma unidade –, a minha atuação se faz diretamente com o corpo técnico de educadoras e educadores. Visitas e acompanhamentos *in loco* nas unidades do Sesc também me competem, sendo essa também outra forma de aproximação desses profissionais e do público em questão.

Na minha atuação profissional, ao ter contato com o corpo de educadoras e educadores – seja por equipe em uma unidade, seja por grupos formados por mais de uma unidade, ou ainda

de forma coletiva com todos os integrantes –, cada vez que me aproximo de suas realidades e de suas atuações cotidianas, tenho a oportunidade de trocar experiências e dialogar sobre projetos. Com isso, noto o quão importante é essa aproximação, que abarca a essência do trabalho com adolescentes e jovens, assim como os desafios e os resultados alcançados. Trata-se de contatos provocadores, a fim de buscar saber mais sobre as suas trajetórias e como avançar nos processos de qualificação do trabalho.

O Sesc São Paulo atua, no campo da Educação, por meio dos programas socioeducativos infantojuvenis em defesa de uma educação cidadã. A instituição desenvolve um significativo trabalho com as juventudes através de projetos específicos que destacam o protagonismo dos jovens com atenção e escuta de suas vozes, além da promoção de encontros, trocas de experiências, colaboração para o desenvolvimento social e cultural, o que, dessa forma, vem a beneficiar a sociedade como um todo.

Para tanto, o corpo de profissionais que atua diretamente com esse público em diferentes territórios nos quais adolescentes e jovens compõem uma diversidade de sujeitos traz inúmeras demandas, que exigem uma intensa busca e instrumentalização constante para conseguir subsídios que facilitem o trabalho com esses públicos.

Também é importante mencionar que, com minha atuação no Juventudes e com uma leitura de forma regional, temos observado que não há um entendimento linear das ações do programa no que diz respeito ao aprofundamento das diretrizes, linhas e possibilidades de atuação das equipes de educadoras e educadores.

Com a dinamicidade das transformações geracionais e sociais, além da ampla gama de atuações da instituição, se faz relevante o aprofundamento das equipes que atuam nas ações infantojuvenis em relação às especificidades e às demandas apresentadas nos programas, assim como é fundamental, de forma concomitante, que a gestão regional do programa sempre se mantenha em diálogo para o alinhamento, a atualização e o entendimento dessas questões, de forma a garantir a qualidade das ações socioeducativas em consonância com a atuação saudável das equipes nas unidades.

O Sesc São Paulo apresenta um destaque imenso na realização de projetos artísticos e culturais. Grandes exposições, espetáculos teatrais e *shows* musicais compõem o cotidiano de atuação da instituição, ao lado dos projetos educativos, que atuam com crianças, jovens e outros públicos.

Os programas educativos são processuais, construídos com a presença do público em questão, com suas subjetividades e demandas, em distintos territórios, o que também requer um aprofundamento e uma atuação específica de um corpo de educadoras e educadores. Tais

processos não demandam grandes palcos nem destaques nos veículos midiáticos, mas sim um forte entendimento de que processos educativos não funcionam na lógica da materialização do evento.

Os processos educativos, como o trabalho com crianças, idosos, adolescentes e jovens, por não estarem visíveis no cotidiano, nem sob holofotes, requerem mecanismos de registros, estudos e publicações que conduzam à sensibilização, ao conhecimento e ao reconhecimento dessas ações na instituição; ou seja, um reconhecimento de que existem em uma lógica distinta daquela do espetáculo.

Para tanto, também se mostra fundamental a criação de instrumentos bibliográficos, formas de materialização que podem ser pensadas, como publicações, trabalhos de pesquisa e outros aparelhos físicos que agreguem valor simbólico materializado ao trabalho com esse público na instituição, de modo a chegar a outros agentes e públicos na sociedade.

Outro fator que justifica esse processo de pesquisa é que a Doutrina de Proteção Integral pressupõe que, além do processo de escolarização obrigatório e garantido, se fazem necessárias medidas socioeducativas e socioassistenciais para as crianças e os adolescentes em situação de privação de múltiplos direitos.

Nessa nova legislação, criou-se o campo, mas não se definiu o itinerário. Cada organização e cada coletivo cria um caminho formativo. Portanto, o objetivo deste trabalho é evidenciar como ocorreu e ocorre a formação das educadoras e dos educadores que atuam no Programa Juventudes do Sesc São Paulo, sendo que, até o momento, não foram encontradas produções científicas acadêmicas que refletem o papel desses profissionais na instituição.

2.1 PRODUÇÕES ACADÊMICAS QUE ABORDAM O SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO NO CONTEXTO NACIONAL

O objetivo deste tópico é enfatizar a importância da ênfase desta pesquisa na abordagem do percurso formativo das educadoras e dos educadores que atuam no Programa Juventudes do Sesc São Paulo. Assim, é apresentada uma análise quanto à quantidade de produções científicas relativas a esse tema.

A partir do Banco Nacional de Teses e Dissertações, filtraram-se as pesquisas e os temas relacionados ao Serviço Social do Comércio. Nessa busca, foram identificadas produções científicas advindas de todos os estados do Brasil; esse enfoque ampliado contribui por abarcar diversas realidades geográficas e culturais, o que enriquece uma compreensão das práticas e

dos impactos do Sesc em nível nacional, colaborando para o compartilhamento de experiências da instituição, a qual apresenta uma relevância nacional reconhecida.

A partir da análise quantitativa de produções científicas, procedeu-se à seleção e à filtragem de temáticas relacionadas à “juventude”, à “formação de educadores” e ao “Serviço Social do Comércio”.

Com enfoque na quantificação, foi possível identificar mais de mil obras científicas voltadas para a juventude, abrangendo diversas perspectivas, além de 159 trabalhos que abordam o Sesc em âmbito nacional. Adicionalmente, foram localizados cerca de 15 trabalhos pertinentes à formação de educadores no contexto da educação não escolar.

Apesar do volume considerável de estudos, depreende-se uma lacuna na literatura quanto às soluções para o processo formativo de educadores que atuam com populações em situação de múltiplas privações de direitos. Essa lacuna torna desafiadora a busca da compreensão das realidades juvenis, haja vista a constante dinâmica relativa às transformações sociais que necessitam da criação de novas práticas pedagógicas e pesquisas mais aprofundadas.

A busca realizada no Banco Nacional de Teses e Dissertações teve como filtro a sigla “Sesc”, o que pode resultar na exclusão de outros trabalhos desenvolvidos a respeito da instituição. Sem a imposição de um filtro temporal específico, os dados apresentados compreendem o período entre 1980 e 2022, no qual foram identificadas 159 produções acadêmicas a nível de mestrado e doutorado.

Nesse contexto, constatou-se a predominância de produções científicas advindas de universidades do estado de São Paulo, seguidas por aquelas do estado de Mato Grosso, que abriga a Reserva Particular do Patrimônio Natural (RPPN) no Sesc Pantanal. Nesse último caso, é revelada uma abordagem que considera os aspectos ambientais e socioeducativos presentes nessa reserva.

No que se refere às instituições de Ensino Superior, destacam-se as produções acadêmicas da Universidade de São Paulo (USP), que apresentou 30 produções. Em seguida, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e a Universidade de Campinas (UNICAMP), com 11 produções cada. A Fundação Getúlio Vargas (FGV) também se destaca, com dez produções, que partem das áreas de Administração e Economia. Ressalta-se, ainda, que a Universidade Presbiteriana Mackenzie se apresenta nesse panorama acadêmico com três produções científicas com abordagem de temas relacionados ao Serviço Social do Comércio.

A ampla atuação do Serviço Social do Comércio, nas esferas de Educação, Cultura, Lazer, Saúde e Assistência Social, vem se destacando como objeto de pesquisa que se converte

em produções acadêmicas. Em relação ao número de pesquisas que trataram do tema de adolescentes, jovem ou juventude, das 159 produções, somente 15 abordaram esses públicos e majoritariamente com foco na educação escolar. Quanto à educação escolar, observa-se que, nos demais estados do Brasil, o Sesc mantém escolas de Ensino Infantil e Fundamental, além do programa de ensino para jovens e adultos; portanto, assim se identificam pesquisas com essa temática. O Sesc São Paulo mantém a sua atuação no âmbito da educação não escolar.

Considerando as abordagens voltadas para jovens, juventudes e adolescentes pautadas na educação escolar, localizou-se uma dissertação de mestrado publicada em 2022 que discutiu o Programa Juventudes no Sesc São Paulo: *Juventudes: territórios educativos e análise multidimensional de programas socioeducativos*. Com autoria de Anderson Tadeu de Campos, do Programa de Mestrado em Educação da PUC-SP, a dissertação aborda as juventudes a partir do território Sesc Itaquera e, em um dos capítulos, trata da função descritiva dos educadores infantojuvenis no Sesc.

O único estudo identificado com o tema central voltado para as educadoras e os educadores do Sesc parte da pesquisadora Priscila Canova Mota, educadora que atualmente desempenha suas funções no Programa Juventudes. Ela abordou esse tema em sua tese de doutorado *Um diálogo com os discursos dos educadores, do Sesc São Carlos: vozes e sentidos de uma prática pedagógica*, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Sociedade, na Universidade Federal de São Carlos. A pesquisa destacou, a partir das práticas de educação não formal, as expressões nos discursos de educadores que atuam nos programas infantojuvenis Espaço de Brincar, Curumim e Juventudes, no Sesc São Carlos.

Entre as temáticas abordadas em relação ao Sesc, encontram-se majoritariamente os temas voltados para Arte e Cultura, conforme exposto no quadro a seguir:

Quadro 1 – Quantidade de teses e dissertações por tema

Tema central	Número de Produções	Tema central	Número de Produções
Administração	7	Lazer	11
Arquitetura	1	Memórias	1
Arquitetura Lina Bo Bardi	10	Mobilidade urbana	1
Arte e Cultura	31	Mulheres	1
Bibliotecas	2	Nutrição	2
Educação ambiental	1	Pantanal	16
Educação escolar	13	Pessoas com Deficiência	1
Educação não formal	7	Juventudes	1
Educadores infantojuvenis	1	Saúde	1
Engenharia	1	Saúde bucal	6
Envelhecimento	18	Saúde e Alimentação	2
Físico esportivo	1	Sesc TV	1
Gestão cultural	1	Sistema S	8
Imigração e refúgio	1	Turismo Social	3
Infâncias	9	Total Geral	159

Fonte: Elaborado pela autora. Banco Nacional de Teses e Dissertações (BNTD). Junho de 2023.

Essa abordagem quanto às produções acadêmicas que apresentam o Serviço Social do Comércio como lócus e a formação dos educadores que nele atuam traz uma reflexão sobre as tendências de pesquisas, assim como permite a identificação de lacunas que possam ser preenchidas por meio de futuras investigações.

Com essa análise, a temática desta dissertação tem uma relevância prática e teórica: o Sesc, em especial o Programa Juventudes, aparece neste trabalho como um laboratório, ou seja, um ambiente propício para visibilizar a atuação de educadoras e educadores com um público que traz em si muitas complexidades, no qual se incluem pessoas em situação de privação de direitos; e a troca de experiências entre esse público e os educadores repercute na formação de novas subjetividades.

2.2 O PERCURSO METODOLÓGICO

As primeiras reflexões para o desenvolvimento desta escrita foram iniciadas no ano de 2022, conforme mencionado anteriormente, e foram fortalecidas pelas bases metodológicas que sustentaram esta pesquisa.

Nesse contexto, a construção desta dissertação considerou reflexões de Ferreira (2006). Assim, este percurso metodológico foi inspirado na lógica dialética como “um sistema de pensamento racional que reflete fidedignamente o movimento real das transformações que se passam no mundo exterior” (FERREIRA, 2006, p. 49). Para a autora, o plano objetivo real está sempre conectado com a teoria, as ideias e a reflexão abstrata, o que significa que o pensamento teórico não se concretiza de forma isolada, mas sempre conectado com a prática, de forma a também poder ser aplicado nesse universo da praticidade.

Neste trabalho, realizamos o exercício de conexão entre os depoimentos das práticas das educadoras e dos educadores e a bibliografia teórica que sustenta as reflexões sobre a formação profissional. Para tanto, foram realizadas conexões reflexivas concomitantes aos depoimentos concedidos, a fim de identificar e fortalecer a construção epistemológica sobre os percursos formativos das educadoras e dos educadores.

Dessa forma, a aplicabilidade com base na dialética discutida por Ferreira (2006) parte de três aspectos: a gnosiologia, a lógica dialética e a epistemologia. A gnosiologia é definida como a teoria do conhecimento, “o estudo da origem, organização e validade do mundo das ideias enquanto representação de coisas objetivamente reais” (FERREIRA, 2006, p. 52).

Nesse sentido, a organização das ideias foi representada pelo estudo teórico que deu origem aos três aspectos que guiaram este trabalho: o enfoque geracional, pautado na infância, na adolescência e na juventude; os direitos desses públicos, que partem de um processo civilizatório social para que sejam reconhecidos em seus papéis enquanto cidadãos, em que deve haver o respeito em relação às suas respectivas faixas etárias e aos cuidados que se fazem necessários durante essas fases da vida; e o percurso formativo de profissionais que trabalham com adolescentes e jovens em uma instituição que pertence ao conjunto de órgãos sociais que atuam em prol de crianças, adolescentes e jovens, no âmbito da Educação, da Cultura, da Saúde, do Lazer e da Assistência.

A validação se deu a partir do estudo bibliográfico pautado em linhas teóricas nas esferas da Educação, Educação Social, formação do educador, leis e diretrizes, somadas à descrição das trajetórias profissionais de quatro educadores e seis educadoras, além de duas profissionais que já atuaram na coordenação do Programa Juventudes. Também foram incluídos depoimentos concedidos por uma ex-educadora do Programa Curumim que desenvolveu um projeto com jovens e o depoimento de um jovem que foi participante desse projeto.

A metodologia teve um percurso exploratório em busca de documentos e trabalhos acadêmicos que abordassem a criação do Serviço Social do Comércio. Também foram investigados dados sobre trabalhos com jovens realizados antes de o Juventudes ser consolidado, além de estudos anteriores à criação do programa.

Esta pesquisa exploratória sobre a atuação do Sesc São Paulo com jovens e sobre a criação do programa se deu a partir de documentos internos e do acesso aos dados do núcleo do Sesc Memórias, coordenado pela Gerência de Desenvolvimento, que abriga e preserva todo o acervo histórico da instituição.

Contudo, para a composição dos capítulos, o segundo aspecto, que compreende a lógica dialética, se baseou na busca de aplicação dos conhecimentos obtidos nas pesquisas, considerando a afirmação de Ferreira (2006, p. 53) de que

[...] a lógica dialética que estuda a estrutura e funcionamento dos processos segundo os quais as ideias se relacionam umas às outras em operações mentais. A dialética é a compreensão da totalidade do real, incluindo, portanto, as operações do pensamento.

Portanto, a dialética não trata um pensamento de forma isolada, mas busca um entendimento da realidade em sua totalidade.

Nesse sentido, a partir da metodologia aplicada neste trabalho se considera, para além das operações do pensamento, as relações com o contexto mais amplo da realidade, ao

interconectar juventude, direitos, o lócus da pesquisa e o percurso formativo dos profissionais. Assim, relacionam-se uma geração em questão, os direitos que a protegem e devem ser aplicados para o seu bem-estar, uma instituição que contribui para o encontro e a formação das juventudes e os profissionais que com elas atuam. Isso significa que, no sentido em que se pensou o tema desta pesquisa, não nos foi possível partir diretamente para a formação profissional, mas sim considerá-la com base nos contextos geracionais e de direitos.

O exercício dialético pode ser observado nos capítulos pela reflexão bibliográfica a respeito dos temas, pela reflexão sobre eles e o contraponto ou a concordância com a realidade vivida.

O terceiro aspecto da pesquisa teve como base a epistemologia, que, segundo Ferreira (2006, p. 52), “representa a teoria da ciência”. Nesse contexto, procedeu-se à elaboração teórica, e as reflexões partiram da intersecção entre os materiais coletados nos depoimentos escritos concedidos e a bibliografia teórica utilizada.

A partir do exercício dialético, a base epistemológica foi construída, de forma a dar corpo a um trabalho que apresenta reflexões sobre um público específico, as diretrizes de políticas públicas voltadas para esse público e o percurso formativo de profissionais que atuam com ele visando fortalecer os seus direitos.

Quando passei a atuar na coordenação regional do Programa Juventudes, o primeiro passo que dei foi a busca de documentos que guiaram a criação do programa; procurava entender quais fundamentos, quais cenários antecederam o ano de 2013, quando o programa foi instituído no Sesc, entre outras informações. Tal fato tem colaborado muito para os processos de formação com outros profissionais, além das educadoras e dos educadores que atuam diretamente com o Programa nos dias de hoje. Quando compreendem o processo de criação do programa, o porquê de suas diretrizes e de seus objetivos, os profissionais se sentem mais seguros, veem um norte para conduzir e coordenar as atividades com adolescentes e jovens em suas unidades. Tive oportunidade de constatar esse fato durante os meses de maio e junho de 2023, quando, em reuniões técnicas, dialoguei com esses profissionais.

Entre os documentos da instituição voltados para as infâncias e juventudes, encontram-se: a publicação *Algumas reflexões sobre juventudes* (2010), escrita durante estudos para a sistematização do Programa Juventudes; o *Documento de Referência do Programa Juventudes* (2013b); e o *Termo de Referência do Programa Juventudes* (2013c), que designa e fundamenta a criação do programa no Sesc São Paulo.

Para tanto, também compõem a construção teórica outros documentos e estudos do Sesc São Paulo e do Departamento Nacional do Sesc que abordam o tema da educação, além de

documentos históricos com foco na compreensão de processos que deram origem à instituição, de sua permanência ativa há mais de 70 anos, dos valores e princípios norteadores e da atenção ao público juvenil. Entre os documentos propostos para este fim estão as *Diretrizes Gerais de Ação do Sesc*, publicadas em maio de 2014 pelo Departamento Nacional. Para uma compreensão da formação político-institucional, foram utilizadas a dissertação de mestrado de Teixeira (2015a) e a de Rego (2002).

A fundamentação teórica construída com base na operação das ideias e na dialética apresentou a necessidade de um arcabouço teórico que dialogasse diretamente com os temas geracionais relativos às juventudes a partir de contextos sociais.

Nesse sentido, a bibliografia que abarcou os aspectos conceituais, sociais e culturais da adolescência e da juventude teve como base as reflexões de Ariès (1981), Del Priore (1998; 2022) e, no aspecto geracional, Mannheim (1952), além dos diferentes contextos das juventudes em relação à sociedade e à cultura abordados por Abramo (1997) e Sposito (2003).

As políticas públicas e os direitos das juventudes foram embasados no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990a), no Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013), na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) (1948), em documentos da Secretaria Nacional de Juventude e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

Para a abordagem da formação dos educadores, de forma específica, foram discutidas as obras de Mizukami (1986), Paulo Freire (1987; 2011), Madalena Freire (2023), García (2009). Em todas as reflexões sobre Educação Social, foram consideradas as contribuições de Souza Neto (2010, 2012).

Destaca-se, nesse contexto, que todo o arcabouço teórico teve como suporte principal trechos dos depoimentos escritos pela equipe entrevistada, desde os primeiros capítulos deste estudo, nos quais teoria e prática se encontram para o fortalecimento das reflexões e o alcance dos objetivos deste trabalho por meio do exercício dialético.

O percurso formativo tem uma ênfase etnográfica, em que se descrevem pontos específicos que abarcam marcadores sociais sobre os entrevistados, experiências profissionais, formação teórica, bases profissionais de inspiração que enriquecem seus cotidianos de trabalho, maneiras como aplicam seus conhecimentos junto do público em questão e como refletem sobre as transformações que detectam nele a partir das convivências com grupos juvenis e do desenvolvimento dos projetos, além de pontos identificados como lacunas em suas formações.

Como parte desse processo de entendimento sobre a criação do Juventudes e sobre a atuação dos educadores, também foram coletados depoimentos escritos por profissionais que

atuaram na coordenação do programa: a primeira assistente de referência do programa, Lucy Franco, e a assistente Gabriela Neves.

Houve a tentativa de entrevistar um educador que atuou nos primeiros projetos que alavancaram a criação do Juventudes, mas não foi possível a coleta do depoimento escrito. Porém, considero que tal lacuna foi preenchida pelo amplo material de depoimentos escritos que contemplam experiências profissionais que variaram desde 1 ano e 4 meses a mais de 20 anos de atuação como educadoras e educadores infantojuvenis na instituição.

A busca das pessoas entrevistadas foi elaborada no projeto de pesquisa de forma presencial ou com conversas via plataformas digitais. No entanto, o tempo disponível direcionou a metodologia para a solicitação de que as respostas às perguntas fossem apresentadas de forma espontânea por meio dos depoimentos escritos, para que pudessem ser analisadas por meio de leituras, eliminando-se, dessa forma, a fase de transcrição das conversas que seriam realizadas por meio das entrevistas *online* ou presenciais.

A configuração inicial do projeto de pesquisa também teve o propósito de um recorte geográfico em relação à localização das unidades do Sesc São Paulo, de forma a abarcar uma atuação diversificada no contexto de territórios. Assim, com o processo de desenvolvimento do trabalho, à medida que visitava os grupos de educadoras e educadores em determinadas unidades ou mantinha contatos, eu apresentava a pesquisa e realizava os convites para a participação.

O retorno foi muito positivo, e todas as pessoas convidadas participaram da pesquisa de forma comprometida e dedicada, trazendo subsídios essenciais que conduziram ao alcance dos objetivos deste trabalho.

O conjunto de respostas em forma de depoimentos escritos apresentou uma diversidade de experiências em distintos pontos do estado, a partir da trajetória profissional e acadêmica de cada profissional, acompanhada de seus olhares sobre o modo como definem as juventudes e conceituam as suas práticas educativas.

Os participantes trouxeram diversificada experiência de formação acadêmica e distintas trajetórias de vida, características relevantes em uma ação na qual se faz imprescindível “uma leitura do contexto local e a escuta atenta dos jovens¹” que habitam os territórios nos quais essas unidades do Sesc estão situadas.

¹ Definição referenciada no documento de estudo “Infâncias e Juventudes”, elaborado em 2016 pelo corpo técnico de assistentes atuantes na Gerência de Programas Socioeducativos, que no mesmo ano veio a se tornar Gerência de Estudos e Programas Sociais.

Como parte do projeto de pesquisa, também foi idealizado um encontro coletivo com todas as pessoas entrevistadas, mas ao final esse encontro não se mostrou necessário, em razão da riqueza dos dados coletados, sendo que o número de participantes excedeu os oito inicialmente planejados.

As identidades das educadoras e dos educadores foram preservadas durante toda a escrita, e o gênero será referenciado por meio dos artigos “a” e “o”, conforme a declaração voluntária das e dos participantes.

Para legalização documental da pesquisa, foram encaminhadas solicitações de autorização de pesquisa às gerências administrativas do Sesc envolvidas diretamente com esses processos, e foi recebida uma carta de aceite e autorização assinada pela Gerência de Estudos e Programas Sociais.

2.2.1 A composição dos capítulos

A conciliação do conjunto de capítulos que compõem esta dissertação foi concebida com o cuidado de descrever todo o percurso metodológico utilizado desde a introdução às considerações finais.

O **capítulo 1**, desenvolvido com ênfase nos olhares, sentimentos, vivências e descobertas na minha trajetória como educadora, traz trechos dos meus percursos de vida e profissionais que permearam várias experiências as quais contribuíram para que eu chegasse à conclusão deste mestrado. Madalena Freire (2023) pondera que o fato de escrever e refletir sobre as trajetórias que compõem a formação do próprio educador conduz para olhares mais aprofundados e para o aprimoramento do desenvolvimento profissional.

O **capítulo 2**, a parte introdutória, destaca todos os passos que compuseram esta escrita a partir dos objetivos, da metodologia e dos estudos bibliográficos. Também aborda produções acadêmicas com ênfase no Serviço Social do Comércio, o lócus desta pesquisa, além de discutir a relevância do tema trabalhado nesta dissertação e descrever, aqui, toda a composição dos capítulos.

O **capítulo 3** trata do aspecto da geracionalidade e inicia um enfoque direcionado ao público em questão, partindo das infâncias para que possam ser realizadas reflexões e conjecturas dos trajetos geracionais de vida da infância à juventude, em busca de entendimentos das construções histórico-sociais que perpassam as fases de vida dos indivíduos.

Nesse capítulo, enfatizam-se as leis e diretrizes voltadas para a proteção das crianças e dos adolescentes, considerando que a construção histórica e social desses públicos é permeada

de questões de ordem civilizatória, na qual as leis de proteção e diretrizes são como marcos de proteção e destaque às atenções necessárias da sociedade para compor processos que facilitem o desenvolvimento e os protejam em suas fases de vida. São igualmente destacadas as políticas públicas delineadas para a atenção das iniciativas tanto pública quanto privada e de entidades civis que também venham a colaborar nesse processo.

As definições de adolescência e juventude partem da noção de que se faz necessária uma reflexão que diferencie concepções biológicas de processos sociais, econômicos e sociais que interferem na construção dos processos de desenvolvimento da vida desses indivíduos.

A reflexão sobre a realidade brasileira consiste em um aspecto introdutório que busca discutir, de forma adicional, as influências históricas e culturais no decorrer dos tempos em relação às juventudes com base nas realidades e situações que perpassam a história do Brasil. Dessa forma, é possível compreender que a iniciativa do lócus da pesquisa tem um compromisso com o desenvolvimento das juventudes brasileiras.

O capítulo avança e se encerra com uma abordagem dos novos paradigmas das políticas públicas para as juventudes

O **capítulo 4** apresenta o lócus da pesquisa a partir dos aspectos históricos, sociais e culturais que baseiam a criação do Serviço Social do Comércio em uma época Pós-Segunda Guerra Mundial. Também discute a maneira como essa instituição desenvolve ações direcionadas às infâncias e juventudes por meio de três programas socioeducativos, marcados por divisões etárias que possibilitam maior atenção a cada público, seja da primeira infância (bebês e crianças de até 6 anos), da infância (dos 7 aos 12 anos) ou das juventudes (que abarca, no contexto institucional, a adolescência e a juventude, com a larga determinação etária dos 13 aos 29 anos, com base no ECA, no Estatuto da Juventude e em concepções da Organização das Nações Unidas (ONU)).

Esse capítulo traz ainda reflexões sobre uma posição institucional em relação à defesa da prática com base na educação não formal, enfatizando o conceito educativo do Sesc a partir das raízes da fundação e de como esse conceito, mesmo após passados mais de 70 anos, é repensado, inovado e transformado, permanecendo, contudo, com a mesma denominação.

Ao iniciar a reflexão sobre o papel educativo da instituição em questão, já começam a ser explorados os primeiros depoimentos concedidos acerca de como os participantes pensam o papel educativo do Sesc.

Considerando que o estudo parte do Programa Juventudes, o capítulo também aborda os processos de criação do programa, os primeiros pensamentos que levaram as equipes da instituição a olhar para as necessidades que se apresentavam no cotidiano da realidade das

unidades em relação às possibilidades de atendimento de adolescentes e jovens, de forma a considerá-los também como potência para trocas de experiências e propositores de atividades em conjunto com as equipes.

Conforme citado anteriormente, nesse capítulo se iniciam as menções de trechos de depoimentos das pessoas entrevistadas, que estarão enfaticamente presentes nos capítulos seguintes, até o final da escrita desta dissertação.

A menção dos depoimentos busca trazer em todos os aspectos o pensamento sobre a reflexão teórico-prática dos profissionais entrevistados, como ex-funcionários que atuaram na concepção do Programa Juventudes, funcionários que atuaram no programa e não atuam mais e os demais agentes colaborativos desta pesquisa, as educadoras e os educadores infantojuvenis que atuam com adolescentes e jovens.

O capítulo contempla ainda uma reflexão sobre o *Termo de Referência do Programa Juventudes*, que apresenta subsídios sobre as definições, os objetivos, as diretrizes e as linhas de atuação desse programa de forma sistematizada na instituição a partir de 2013.

Após essa análise, nesse mesmo capítulo, são descritos os perfis de formação e as atribuições das educadoras e dos educadores que atuam nos programas infantojuvenis do Sesc São Paulo em relação a todas as faixas etárias.

Para um melhor entendimento desse público, antes de concluir esse capítulo são apresentadas informações sobre alguns marcadores sociais daqueles que participam dos grupos do Programa Juventudes, assim como os principais temas e dinâmicas programáticas que foram desenvolvidos no decorrer do ano de 2023.

A partir do capítulo 4, as adolescências e juventudes serão descritas nominalmente como “juventudes”, de forma a tornar a leitura do texto mais fluida.

No **capítulo 5**, enfatizam-se o perfil, as formações acadêmicas e os marcadores sociais do corpo de entrevistadas e entrevistados desta pesquisa. Destaca-se também o tema “A importância do olhar integrado para as juventudes – a unidade educadora”, de forma a refletir sobre uma sensibilização do fato de que as juventudes presentes nas unidades do Sesc São Paulo requerem um olhar integrado de todas as equipes, em prol da compreensão sobre esses públicos e do acolhimento nos espaços e nas programações diversas.

O capítulo trata ainda de aspectos da identidade profissional das pessoas entrevistadas e dos percursos de formações acadêmicas e profissionais desses indivíduos.

Após a análise das formações e da maneira como se identificam profissionalmente no trabalho como educadoras e educadores que atuam com jovens, são sublinhados os

fundamentos da prática, as bases teóricas e a aplicabilidade desses elementos em seus trabalhos desenvolvidos com as juventudes.

O **capítulo 6**, o último deste estudo, apresenta construções reflexivas sobre o trabalho do educador e a sua importância como agente integrado fundamental nos processos de condução e mediação das juventudes na busca do reconhecimento de seus papéis na sociedade, de suas potências, da necessidade de cuidar-se, respeitar o outro e conviver entre a diversidade.

O capítulo também enfatiza as lacunas que os educadores identificam em suas formações e os modos como essas questões podem ser sanadas em seus processos formativos, a fim de lidar com as complexidades que se apresentam em relação ao trabalho junto das dinâmicas juvenis a partir dos contextos históricos e sociais que influenciam os processos de vida e desenvolvimento desse público.

Desdobrando esses capítulos, serão apresentadas as considerações finais, com reflexões acerca do processo de transformação que a trajetória desta pesquisa promoveu na pesquisadora.

3 INFÂNCIA, ADOLESCÊNCIA E JUVENTUDE: CONTEXTO GERACIONAL E POLÍTICAS PÚBLICAS

Tradicionalmente, a formação do conjunto de indivíduos de uma geração é composta em essência pela faixa etária determinada e pelas características biológicas voltadas para o desenvolvimento do corpo e da mente, aspectos que integram um ciclo de vida que se inicia com o nascimento e termina com a morte.

Segundo Ariès, os olhares para as faixas etárias eram ressignificados no decorrer dos séculos desde os tempos antes de Cristo, nos quais ocorriam variações e evoluções de acordo com as determinações sócio-históricas de cada época.

Ariès (1981) denomina como as “idades da vida” o processo evolutivo de nomenclaturas que referenciavam, no período da Idade Média, as faixas etárias, que variavam entre as terminologias “infância e puerilidade, juventude e adolescência, velhice e senilidade”, que, embora ocupassem um lugar a partir de abordagens científicas, eram carregadas de equívocos, mas representavam um sentido na época.

O autor destaca que foram adotadas algumas dessas terminologias para marcar certos entendimentos que pertenciam a esses primeiros significados, como “puerilidade ou senilidade” (imaturidade e maturidade); esses significados, porém, não estavam embutidos nos primeiros sentidos dessas palavras. Tratava-se de uma nomenclatura com base erudita, mas que foi incorporada no vocabulário com o tempo, devido à sua utilidade. Assim, essas palavras passaram de uma conceituação fundamentada na ciência para um uso comum e foram inseridas em concepções sociais e culturais construídas e que podem adquirir novos conceitos ao longo da evolução histórica.

Mannheim (1952), em seu texto *The sociological problem of generations*, publicado em Londres no *Essays on the sociology of knowledge*, traduzido no Brasil por Claudio Marcondes, apresenta uma significativa abordagem sobre as questões sociológicas das gerações, considerada uma ferramenta indispensável para que possam ser compreendidos os alicerces em relação aos movimentos sociais e intelectuais.

Para Mannheim, “a situação da geração está baseada na existência de um ritmo biológico na vida humana – os fatores de vida e morte, um período limitado da vida, e o envelhecimento” (MANNHEIM, 1952, p. 71). O autor complementa que os indivíduos nascidos em um mesmo ano formam uma geração, que é influenciada pelos contextos históricos e sociais.

Mannheim defende a compreensão das gerações a partir de abordagens sociais que não sejam limitadas à Biologia e à Antropologia, sem menosprezar suas importâncias, mas que

possam ser integradas ao estudo dos processos históricos e culturais que envolvem uma geração. Considera que os indivíduos estão situados em classes sociais – teoria marxista que posiciona o ser na sociedade pelo seu poder econômico –, ao mesmo tempo em que leva em conta as influências culturais de um povo, de uma nação, em que as heranças culturais passam de geração para geração, embora sejam ressignificadas, pois “a medida pela qual os problemas das gerações mais jovens se refletem sobre a mais velha se torna maior, proporcionalmente, ao aumento do dinamismo na sociedade” (MANNHEIM, 1952, p. 84).

A dinâmica social fortalecida proporciona às gerações mais velhas maiores compreensões e receptividade às gerações mais jovens, considerando que a plasticidade mental adquirida por meio das experiências de vida pelas gerações mais antigas pode se adaptar de forma mais flexível em relação a determinadas camadas das gerações mais jovens. Tal adaptação acontece de modo mais acentuado se comparado ao que ocorre com as gerações intermediárias antes da velhice, que ainda não renunciam às suas abordagens originais (MANNHEIM, 1952). O autor complementa:

[...] a contínua mudança nas condições objetivas tem sua contrapartida em uma contínua mudança nas novas gerações seguintes, que são as primeiras a incorporar as mudanças em seu sistema de comportamento. À medida que o ritmo de mudança se torna mais rápido, modificações cada vez menores são experienciadas pelas pessoas mais jovens como sendo significativas, e cada vez mais *nuances* intermediárias de novos impulsos se intercalam entre o sistema de reorientação mais velho e o mais novo (MANNHEIM, 1952, p. 84).

Essa reflexão alerta para a necessidade de uma maior compreensão entre as gerações em meio às mudanças aceleradas da sociedade. Isso pode ser exemplificado com as bruscas mudanças que a pandemia de COVID-19 ocasionou no sistema escolar, quando professores mais voltados para o contexto analógico tiveram maiores dificuldades de adaptabilidade, enquanto a geração mais jovem teve mais facilidade, por majoritariamente já ter nascido em um contexto digital mais avançado. Além disso, o acesso a equipamentos e redes não foi igualitário a todas as pessoas, prejudicando sobretudo as populações de estudantes mais carentes. Nesse contexto, vale recordar do que afirma Mannheim sobre o acesso de certas gerações aos processos de mudança e avanço ser determinado pela classe, de forma a considerarmos que, a partir das diferentes realidades e acessos econômicos, os seres de uma mesma geração podem ter distintas experiências dentro de uma mesma conjuntura de avanço e tendências sociais.

3.1 ADOLESCÊNCIA E JUVENTUDE

Na introdução deste capítulo, foram apresentadas reflexões sobre a questão geracional, nas quais León (2005) conceitua adolescência e juventude como elementos de uma constituição a partir de contextos históricos e sociais que se modificam no âmbito da história e da sociedade marcadas por diferentes épocas.

Assim como todas as fases da vida, a infância, a adolescência e a juventude também consistem em passagens etárias com características biológicas semelhantes e relacionadas ao desenvolvimento psicológico e corporal. O que caracteriza essa fase é o percurso a caminho da vida adulta; porém, adolescência e juventude são períodos que estão imbricados.

Segundo o Dicionário Michaelis, a adolescência integra o período do desenvolvimento humano que se dá entre a puberdade e a idade adulta. Tal período é marcado pelas mudanças físicas, como o rápido crescimento, a maturação sexual e as transformações psicológicas.

De forma a disciplinar processos, a responsabilidade de análise da adolescência tem sido direcionada ao campo da Psicologia, considerando como abordagem analítica a psicologia geral, “a psicologia social, clínica e educacional, o que não ocorre com tanta frequência nas ciências sociais [...]. Neste sentido, as análises acabam por se sobrepor de acordo com os enfoques que são empregados” (LEÓN, 2005, p. 11).

A partir das reflexões realizadas, nota-se que o período da adolescência é caracterizado pela saída da infância e por uma maior cobrança social dos indivíduos, como por mais autonomia, sinalizando aos adolescentes que eles não estão mais na fase da infância, ao mesmo tempo, porém, em que não há uma estrutura física e mental para a maioridade.

Nesse sentido, percebe-se a delicadeza que se apresenta na fase da adolescência, que integra concomitantemente a mudança do corpo, o desmembramento da infância e um percurso a caminho de uma fase social a ser reconhecida como a adulta, fase essa que social e legislativamente emancipa o cidadão.

Dessa forma, as fases entre o final da infância e a chegada da adolescência, o que antecede a maioridade reconhecida na juventude, dialogam entre si, sendo que fatores não bem trabalhados nas fases anteriores se sobrepõem e interferem na fase seguinte, de modo a comprometer a vida de adolescentes e jovens.

Refletindo especificamente sobre a juventude, de acordo com o Dicionário Eletrônico Michaelis, a palavra traz abordagens relacionadas a uma determinada fase da vida, ao período da mocidade que apresenta vigor e frescor, ou seja, “período da vida de uma pessoa entre a infância e a idade adulta; *juventa*, mocidade. A gente moça, a população jovem; mocidade.

Qualidade do que é jovem, do que apresenta viço e frescor; mocidade” (MICHAELIS, 2022, *online*). E, no contexto biológico, a mesma palavra se refere a “animal ou planta que ainda não atingiu seu desenvolvimento completo” (MICHAELIS, 2022, *online*).

No que se diz respeito à etimologia da palavra, ela vem do latim *Juventus*. E do grego se refere a uma palavra herdada para “juventude”, que a partir do protoindo-europeu representa “juventude, vigor” (KURY, 2009).

No sentido mitológico, segundo o *Dicionário Etimológico da Mitologia Grega* (2013), o termo se harmoniza com o nome Hebe, que vem da palavra que denota “juventude” e que significa o “auge da vida”. E *Juventus* também constitui “juventude”, como um dos derivados de “juvenil”.

Conta a lenda mitológica que Hebe foi a personificação da juventude, sendo que na mansão dos deuses servia o néctar aos imortais. Também se divertia ao som da lira de Apolo, com as Deusas e as Horas. Se casou com Hércules e simbolizou ao seu filho Alcmena o acesso à eterna juventude (KURY, 2009).

Juventude diz respeito a corpo, mente e espírito de forma integrada, assim como todo ser humano. O que diferencia a pessoa jovem nesse contexto é a faixa etária, que, no Brasil, de acordo com o Estatuto da Juventude é dos 15 aos 29 anos (BRASIL, 2013).

Partindo da conjuntura histórica, de acordo com Del Priore (2022), o século XX trouxe a visibilidade e a noção de que a juventude sempre existiu no Brasil e que permaneceria de forma eterna. Porém, deve-se atentar ao fato de que “a juventude é uma idade social e historicamente determinada, condicionada por fatores evolutivos e condição social de cada jovem. Ela é também um dado biológico que transcende, vertical e horizontalmente, épocas e culturas” (DEL PRIORE, 2022, p. 7).

Nesse contexto temporal, biológico, social e cultural, faz sentido transcender para além da idade e considerar mais de uma juventude: as juventudes, que partem de distintos modos e condições de vida. Ao traçar um olhar para as juventudes brasileiras, principia-se por uma complexa reflexão que tem como base as diversas e desiguais realidades econômicas, sociais e culturais que vive esse público no Brasil.

Nesse sentido, são abordadas as primeiras reflexões do grupo de educadoras e educadores entrevistados, nas quais eles trazem depoimentos sobre a construção conceitual de juventudes:

Educadora 5 – *Para além de um grupo social, que assim como a infância foi historicamente construído como o vivenciamos atualmente, juventudes é um conceito amplo, instável, complexo. As juventudes são diversas em suas*

experiências sociais, em suas expectativas e projetos de vida, na garantia e na violação de direitos, no risco que determinadas juventudes vivenciam a partir de suas identidades.

Educadora 6 – *Vejo como um grupo social que partilha aspectos comuns e muitas vezes distintos ao mesmo tempo, o que dificulta o entendimento do jovem como ser e seu papel na sociedade. É um período de descobertas e mudanças na vida que precisam de auxílio e escuta para entenderem e descobrirem suas potencialidades.*

Educador 7 – *Juventude é um período da vida do ator social durante o qual se aprende e se ensina questões relacionadas diretamente com o protagonismo na sociedade. Assim como a(s) infância(s) se debruçam sobre a autonomia (aprender a ser) de uma maneira geral, as diferentes formas e períodos do ser jovem atuam mais no campo do protagonismo.*

Educadora 8 – *É uma fase da vida marcada por transformações corporais, psicossociais e culturais intensas. É culturalmente marcada como passagem da infância para a vida adulta, atribuindo a esta fase da vida e do desenvolvimento humano uma série de ritos que envolvem todos os aspectos da existência, mas principalmente marcado pelo estabelecimento de relações sociais e escolhas que definirão a vida adulta posterior. Também tem etapas e ciclos diferentes, como a adolescência. É histórica, mas destaca-se biologicamente pelo vigor e força, e altas capacidades físico-biológicas. É socialmente promovedora de mudanças e transformações, cheia de futuro e com pouco passado.*

Educadora 9 – *Entendo a juventude como uma etapa da vida cheia de desafios, onde a busca da autonomia se dá de forma mais urgente, onde há a necessidade de se reconhecer e se ressignificar como indivíduo, porque o corpo e mente não são mais de uma criança, porém, ainda não se desenvolveu a responsabilidade e a segurança de um adulto. É um período em que é preciso se recodificar, fazer ajustes ao meio, buscar autoconhecimento sobre aspectos físico e emocionais, pois, sobretudo, é um período de novas experiências com seus pares, experiências afetivas e sexuais, busca de reconhecimento social, iniciação ao mercado de trabalho. A juventude é aquela etapa da vida onde por vezes nos sentimos capazes de devorar o mundo e por outras nos sentimos devorados por ele.*

Os depoimentos das(os) educadoras(es) apresentam reflexões que reconhecem a diversidade das juventudes a partir de suas realidades, além de caracterizar as juventudes como público sujeito à violação de direitos, principalmente no âmbito do racismo.

Também são abordadas as questões geracionais que identificam a juventude como um período de descobertas e intensas mudanças, que requerem um auxílio e uma escuta que possa compreender os indivíduos que se encontram em busca de autonomia e reconhecimento.

A formação de um conceito de juventudes tem que ser cuidadosamente refletida, de forma a estabelecer entendimentos sobre uma fase de vida na qual esses indivíduos estão situados na sociedade, sempre de modo a considerá-los como seres de direitos e protagonistas.

De acordo com Bourdieu (1978), “as classificações por idade (mas também por sexo, ou, é claro, por classe...) acabam sempre por impor limites e produzir uma ordem em relação à qual cada um deve se manter em seu lugar²” (BOURDIEU, 1978, p. 1).

Para o sociólogo francês, tanto a juventude como a velhice são construídas socialmente a partir de uma luta entre gerações, e as relações “entre a idade social e a idade biológica são muito complexas” (BOURDIEU, 1978, p. 2).

Nos dias de hoje, acontece um avanço, no qual há uma distância muito grande entre a primeira infância e a velhice, pois diversos fatores sociais, além dos biológicos, são colocados em pauta, diante da elaboração de olhares específicos para cada fase de desenvolvimento, suas peculiaridades e necessidades.

No Brasil, o Marco Legal da Primeira Infância (2016) contempla os bebês e as crianças de até 6 anos de idade. O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) tem uma abrangência que concebe a infância até os 12 anos de idade e a adolescência até os 18 anos, podendo as determinações desse documento dar cobertura de proteção e assistência para jovens até os 21 anos de idade, considerando a situação de vulnerabilidade social em que esses podem se encontrar nesse momento de suas vidas. O Estatuto da Juventude abarca a faixa etária dos adolescentes (a partir dos 15 anos) aos jovens adultos (dos 18 aos 29 anos). Assim se forma a determinação etária das infâncias, adolescências e juventudes no nosso país.

A juventude é uma categoria em constante processo de transformação de acordo com o contexto histórico em que é interpretada, e o universo dos jovens compreende o mesmo período cronológico da vida; portanto, cada juventude apresenta características e necessidades próprias, e assim os jovens constroem suas diversas identidades (SPOSITO; CARRANO, 2003).

De acordo com a publicação *Plano Juventude Viva: um levantamento histórico*, publicado em 2018 pela Secretaria Nacional da Juventude, a juventude

[...] é uma construção social, histórica, cultural e relacional. E, como tal, seu conceito é derivado de referenciais sociológicos, biológicos, psicológicos, sociais, econômicos e culturais, associado ao objetivo que se pretende alcançar. Por isso o termo pode associar-se a realidades muito diferentes, relacionadas às diversas formas de estar no mundo, às vivências e às formas de relacionar-se consigo mesmo e com a sociedade. Tais capacidades estão diretamente relacionadas às atuais possibilidades da pessoa jovem em exercitar o seu estilo de vida, escolhido com base em suas próprias decisões, aceitando ou construindo seus próprios valores (BRASIL, 2018b, p. 14).

² Entrevista a Anne-Marie Métaillé, publicada em *Les Jeunes et le premier emploi*, Paris, Association de Ages, 1978. 9p. Disponível em: <https://observatorioadoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/04/a-juventude-e- apenas-uma-palavra-bourdieu.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2023.

O referido documento também menciona a definição de juventude a partir da Política Nacional de Juventude, na qual ser jovem

[...] é estar imerso – por opção ou por origem – em uma multiplicidade de identidades, posições e vivências. Daí a importância do reconhecimento da existência de diversas juventudes no país, compondo um complexo mosaico de experiências que precisam ser valorizadas no sentido de se promover os direitos dos/das jovens (BRASIL, 2006, p. 5).

Tal definição evidencia a diversidade presente nas juventudes e a necessidade de reconhecimento das diferenças, além de reforçar as reflexões de Mannheim (1952), que situa cada geração dentro de um momento histórico, social e cultural com influências do meio em que os indivíduos pertencentes a essa geração estão inseridos.

As reflexões avançam, na medida em que não deixam de considerar que indivíduos de mesma faixa etária têm uma classificação plural, como no caso das juventudes, que são influenciadas pelas diferentes configurações a respeito de se situar e estar no mundo, que dão origem ao conceito de juventudes.

Regina Novaes, estudiosa dos aspectos das juventudes brasileiras, em seu texto *Juventudes e participação social: apontamentos sobre a reinvenção política*, destaca:

Certamente é válido começar definindo o que se entende por “juventude”. Biologicamente, o jovem é aquele que, em tese, está mais longe da morte. Biologicamente mais predisposto à vida, tem gosto pela aventura, tem maior curiosidade pelo novo. Em consequência, tem um lado mais propenso ao revolucionário. Entretanto, se pensarmos mais um pouco nos aspectos históricos e temporais, perceberemos que existem várias Juventudes que convivem num mesmo tempo, no mesmo espaço social. Isto é, quando falamos de juventude, muitas vezes o fazemos como se houvesse um ciclo natural e universal da vida. Fala-se como em todas as sociedades as etapas da vida. Porém, além do fato de a ideia de “etapas da vida” ser a produção de um processo histórico, há diferenças entre os jovens que são contemporâneos e vivem em uma mesma sociedade (NOVAES, 2002, p. 46-47).

Nesse sentido, a autora apresenta uma reflexão acerca do conceito restrito de juventude enquanto uma fase vigorosa, com seres distantes da morte, de caráter revolucionário e predispostos biologicamente às aventuras e às descobertas, o que ela critica, por representar um olhar limitado para as fases da vida, reduzindo o conceito de “juventude” a uma forma vazia.

As juventudes de hoje no Brasil não podem ser definidas como uma faixa etária distante da morte, uma vez que milhares de jovens negros e da população LGBTQIAP+ têm expectativas de vida inferiores aos 30 anos.

As reflexões da autora também chamam atenção, assim como as de Mannheim (1952), para estender o olhar para uma consideração plural de juventudes, pois elas estão inseridas em diferentes contextos históricos e sociais, construindo seu processo histórico.

Prosseguindo suas reflexões, Novaes propõe que, entre os jovens brasileiros, há diferenças muito importantes em decorrência do pertencimento a classes sociais distintas, das relações de gênero, de estilos de vida, do local que habita. A concepção de classe surge novamente. Mannheim, com base em Marx, situa os indivíduos das gerações em classes de acordo com o poder econômico e o lugar social, e Novaes amplia essa ideia para as outras relações concernentes à época atual (NOVAES, 2002).

Assim como Ariès (1981), Novaes (2002) define “etapas da vida” como uma questão de disputas sociais. Um indivíduo jovem, por exemplo, pode ser associado à falta de maturidade para algo, à ausência de poder, ou, ao contrário, pode-se reconhecer a presença de maturidade somente para que esse sujeito adentre no mercado de trabalho, sem enfatizar suas potencialidades.

Destaca-se ainda, nesta reflexão, que os períodos da adolescência e da juventude são consonantes, mas se diferenciam por aspectos psicológicos e biológicos e pelo reconhecimento da maioridade a partir dos 18 anos, o que designa o jovem para a vida adulta, enquanto o adolescente ainda não tem essa autonomia.

De forma majoritária, as abordagens tanto de estudiosos como de instituições reconhecem a diversidade das juventudes a partir de contextos sociais, econômicos e culturais e frisam a necessidade de considerar os jovens como sujeitos de direitos.

Nesse sentido, é importante ter a consciência de que os jovens estão em uma fase de transição na vida, fase essa que vem carregada de inúmeros desafios; assim, eles buscam um rumo para a vida adulta e requerem o cuidado e o respeito da sociedade.

3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE PROTEÇÃO: DA INFÂNCIA À ADOLESCÊNCIA

As políticas de proteção antecedem ao reconhecimento das questões sensíveis e vulneráveis em relação à sociedade e aos povos; assim, originam os processos do direito que fundamentam os amparos e a necessidade de cumprimento de regras sociais.

Quanto às infâncias e adolescências, o que antecede ao reconhecimento de direitos é a própria ciência social sobre a existência de pessoas que passam por fases da vida, nas quais o desenvolvimento e as transformações físicas, psicológicas e biológicas se encontram

concentrados; assim é fundamental que haja proteção e respeito a necessidades específicas, além de reconhecimento como seres sociais, atuantes em suas gerações.

Segundo Bobbio, “não há direito sem obrigação; e não há nem direito nem obrigação sem uma norma de conduta” (BOBBIO, 2004, p. 10). Porém, o reconhecimento de direitos e de especificidades humanas não foi harmonioso no decorrer dos séculos, e esses direitos continuam passando por inúmeras mudanças conforme acontecem as transformações sociais e surgem as demandas de proteção e de necessidade de reconhecimento e respeito.

Um exemplo dessa desarmonia é o surgimento da Liga das Nações³, em 1919, durante o final da Primeira Guerra Mundial, como uma forma de organização para que os países pudessem discutir estratégias de paz e evitar a guerra.

Na Liga das Nações surge no âmbito mundial em 1924 o reconhecimento e a adição da Declaração de Genebra sobre os Direitos da Criança, concebida por Eglantyne Jebb, a fundadora do fundo Save the Children⁴. Essa declaração determinava que “todas as pessoas devem às crianças: meios para seu desenvolvimento; ajuda especial em momentos de necessidade; prioridade no socorro e assistência; liberdade econômica e proteção contra exploração; e uma educação que instigue consciência e dever social” (LIGA..., c2020, *online*).

Pouco mais de uma década após o reconhecimento na Liga das Nações da Declaração dos Direitos da Criança, entre os anos de 1936 e 1945 corre a Segunda Guerra Mundial e o Holocausto, eventos que, além de ferir diversas faixas etárias, marcou com ênfase a morte de milhares de crianças e adolescentes.

Nesse contexto, surge a Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada pela Organização das Nações Unidas, em 1948, “concebida em um período pós-guerra, em que as sociedades em várias partes do mundo buscavam a sua reconstrução” (SOUZA, 2021, p. 35). A declaração reconhece as crianças como sujeitos de direitos, junto da maternidade, e, em seu artigo 25, parágrafo 2º, afirma que: “A maternidade e a infância têm direito a ajuda e a assistência especiais. Todas as crianças, nascidas dentro ou fora do matrimônio, gozam da

³ A Liga das Nações foi uma organização internacional criada em abril de 1919, quando a Conferência de Paz de Paris adotou seu pacto fundador, posteriormente inscrito em todos os tratados de paz (LIGA..., c2020, *online*).

⁴ A primeira associação Save the Children foi criada em Londres, em maio de 1919, por Eglantyne Jebb e sua irmã Dorothy Buxton. Chocadas diante das consequências da Primeira Guerra Mundial e da Revolução Russa, ambas decidiram criar uma poderosa organização internacional com ramificações nos lugares mais remotos do planeta, voltada à melhoria das condições de vida das crianças. No ano seguinte, foi fundada a união internacional, que se colocou na vanguarda da luta pelos direitos da infância no mundo ao elaborar a Declaração Universal dos Direitos da Criança, adotada pela Sociedade das Nações, em 1924, que foi a base da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança de 1989, ratificada pela Assembleia Geral da ONU. Durante a Grande Depressão e a Segunda Guerra Mundial, Save the Children continuou suas atividades, particularmente graças às organizações dos países neutros (SAVE..., [2021]).

mesma proteção social”. O parágrafo orienta para mães e crianças o direito a proteção e “cuidados e assistências especiais” (SOUZA, 2021).

No ano de 1959, é instituída a Declaração dos Direitos da Criança, acolhida pela Assembleia Geral das Nações Unidas e formada por dez artigos, cuja redação teve como base a Declaração de Genebra de 1924. O documento foi direcionado a todas as nações, e as suas bases estão inseridas nos documentos de organizações de vários países, como a sua ratificação na Constituição Brasileira de 1988. A declaração preconiza que:

[...] esta Declaração dos Direitos da Criança, visando que a criança tenha uma infância feliz e possa gozar, em seu próprio benefício e no da sociedade, os direitos e as liberdades aqui enunciados e apela a que os pais, os homens e as mulheres em sua qualidade de indivíduos, e as organizações voluntárias, as autoridades locais e os governos nacionais reconheçam estes direitos e se empenhem pela sua observância mediante medidas legislativas e de outra natureza, progressivamente instituídas (DECLARAÇÃO, 1959).

No dia 20 de novembro de 1989, a Convenção sobre os Direitos da Criança, com 54 artigos, foi adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas e reconhecida como um êxito histórico dos direitos humanos, com adoção por 196 países. O dia 20 de novembro passa, então, a ser considerado o Dia Mundial da Criança.

De acordo com Florence Bauer, representante do UNICEF no Brasil, a Convenção sobre os Direitos da Criança consiste na concordata mais aceita na história da humanidade, além de apresentar uma abrangência ampla de instrumentos legalizados que contam a favor da proteção das crianças (REIS *et al.*, 2019, p. 7).

A convenção complementa os princípios da Declaração dos Direitos da Criança e propõe uma conceituação ampla da criança, que é reconhecida como sujeito de direitos na sociedade. Além disso, estabelece diretrizes que possam assegurar a proteção dos direitos das infâncias.

O Brasil reconheceu a Convenção sobre os Direitos da Criança e a promulgou em 21 de novembro de 1990, como integrante da Constituição Federal, por meio do Decreto n. 99.710 (BRASIL, 1990b).

Antes dessa ratificação constitucional, no Brasil o cenário de reconhecimento de direitos marca que as conquistas de políticas públicas para a população, de forma geral, partiram de fortes empenhos e militâncias para as devidas efetivações; em relação às infâncias e juventudes, não aconteceu de forma diferente.

Graciani (2001) apresenta uma abordagem sobre a história das lutas em benefício das crianças no Brasil. Segundo a autora, elas tiveram a sua origem em iniciativas da sociedade

civil por meio de esforços constantes até a adoção de políticas de governo que olhassem para esse público. Na época colonial, entre os séculos XVI e XVII, “os trabalhos com as crianças eram realizados pela Companhia de Jesus a partir da sua proposta catequética, fazendo-se reuniões com os órfãos para ensinar a ler, a escrever e a se evangelizar (aprender bons costumes), nas denominadas *Casa dos Muchachos*” (GRACIANI, 2001, p. 256)

Conforme mencionado por Lima e Venâncio (1998, p. 66-67), o Brasil foi marcado pelo abandono de crianças nas ruas desde o século XVII, e, como consequência, o governo da época, na Capitania do Rio de Janeiro, era sobrecarregado com altos custos. Como forma de resolver o problema, foi fundada a Roda dos Expostos na Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro, com inspiração nas tradições de Portugal. A roda acolhia as crianças e as encaminhava às criadeiras pagas pela Santa Casa, que prestavam cuidados nos primeiros meses de vida e depois enviavam as crianças para adoção ou para o Arsenal da Marinha.

De acordo com Graciani (2001, p. 257), não houve no Brasil iniciativas públicas que olhassem para a chamada “infância desvalida”, sem proteção, durante os primeiros quatro séculos que formaram a história. Todas as iniciativas partiram em primeiro lugar das instituições religiosas, entre as quais as igrejas, as Santas Casas de Misericórdia, as congregações e as irmandades.

Naquela época, a criança não era vista como indivíduo a ser protegido e com demanda de cuidados, e as necessidades de proteção e cuidado em relação às crianças vulneráveis, majoritariamente as crianças negras, eram denominadas como a “questão do menor” (GRACIANI, 2001).

A promulgação da Lei do Ventre Livre em 1871 é considerada historicamente como a primeira ação governamental de proteção à criança, e determinava que:

A escrava, durante a prenhez e passado o terceiro mês, não será obrigada a serviços violentos e aturados; no oitavo mês só será ocupada em casa, depois do parto terá um mês de convalescença e, passado este, durante um ano, não trabalhará longe da cria (SECRETARIA..., 2021, *online*).

Nesse período, inicia-se um grande problema social no contexto das infâncias no Brasil, pois não se assegurava a essas crianças nenhum dever de proteção e cuidado, uma vez que as suas mães já viviam em situações precárias, e também assim viviam os seus filhos e filhas quando nasciam, o que não demonstra uma eficácia da referida lei. A esse respeito, Lima e Venâncio assinalam que:

Ao lado da denúncia da perpetuação de fato de sua condição de escrava, destacou-se o prognóstico do número de abandonos dos filhos de suas cativas,

por parte dos senhores. E verificamos que, ao menos no Rio de Janeiro, esse prognóstico se cumpriu, prenunciando o trágico futuro que esperava a criança negra no Brasil. Hoje, há mais de cem anos de Abolição, convivemos com cerca de 12 milhões de crianças abandonadas nos centros urbanos do país, das quais a maioria absoluta é de origem negra (LIMA; VENÂNCIO, 1998, p. 73).

Esse período da história foi um dos fatores significativos que contribuíram para a consolidação do “racismo estrutural”, que reforça as desigualdades sociais e econômicas pautadas na raça. Essa é uma consequência do longo processo desumanizado do tráfico de pessoas para serem escravizadas no Brasil, que veio a gerar a marginalização e a luta permanente por dignidade e respeito pela população negra, “em uma sociedade conturbada economicamente e culturalmente, que dá continuidade e fortalecimento ao preconceito racial que mata e que discrimina inúmeros e inúmeras jovens negros e negras até os dias de hoje” (SOUZA, 2021, p. 28).

Considerando tais fatores, de acordo com Graciani (2001), a partir do século XIX, na época do Brasil República, o olhar para a criança desprotegida era identificado como um “problema social” e que, portanto, deveria ser tratado pela polícia. O intenso aumento de crianças nas ruas foi acentuado com a Abolição da Escravatura e a Proclamação da República, em uma época marcada pelo aumento da migração europeia para o Brasil, já que os fazendeiros, recusando-se a pagar pelos serviços de seus antigos escravos, preferiram trazer trabalhadores europeus brancos. O fato de haver uma grande quantidade de crianças abandonadas nas ruas era criticado de forma acirrada nos jornais da época.

No final do século XIX, o Brasil se encontra com uma precária estrutura social, econômica e cultural, em meio aos processos de marginalização da população negra e a milhares de crianças e jovens abandonados nas ruas. Nesse período, surge o Código Republicano de 1890, que foi visto como “um marco na legislação”, no qual se menciona um suposto olhar para a criança.

O código determinava que as crianças e os adolescentes entre 9 e 14 anos fossem designados para avaliação judicial e para análises da responsabilidade penal, caso se envolvessem em ações consideradas crimes na época. O código também determinava que menores de 9 anos não poderiam ser responsabilizados penalmente.

Para agravar a situação, na época, as crianças e os adolescentes considerados infratores tinham seu nome e sua idade expostos nos jornais impressos e nos noticiários, fator que reforçava ainda mais a exclusão social, conforme assinala Lodoño:

[...] a partir do século XIX e começo do século XX a palavra *menor* aparecia frequentemente no vocabulário jurídico brasileiro. Antes desta época o uso da palavra não era tão comum e tinha significado restrito. A partir de 1920, até hoje em dia, a palavra passou a referir e indicar a criança em relação à situação de abandono e marginalidade, além de definir sua condição civil e jurídica e os direitos que lhe correspondem (LODOÑO, 1998, p. 129).

Os registros históricos desse período ressaltam o percurso doloroso que esses indivíduos percorriam ao viver às margens da sociedade, sem esperança e possibilidades de alcançarem uma vida com segurança e dignidade.

Ao mesmo tempo em que essa situação acontecia, também cresciam as concepções de instituições de assistência voltadas para o atendimento de crianças órfãs e abandonadas. As crianças consideradas delinquentes eram encaminhadas para as instituições da Igreja Católica que desenvolviam práticas educativas com foco no ensino moral e na preparação para o trabalho (GRACIANI, 2001).

Na primeira década dos anos 1900, os sindicatos e as entidades passaram a pressionar o Estado para a criação de políticas públicas direcionadas para as crianças abandonadas e exploradas como mão de obra nas fábricas e lavouras.

De acordo com Graciani (2001), no ano de 1920 é criado o 1º Juizado de Menores no Brasil, e as políticas públicas passam a autorizar a criação de serviços assistenciais para a criança em situação de abandono e àquelas denominadas na época como delinquentes.

Segundo Lima e Venâncio (1998, p. 9), o intervalo da história do Brasil compreendido entre o período colonial e o republicano dos anos 1930 consolida a criança como ausente na história – fato que se estendia a um contexto mundial, marcado pela Revolução Industrial, na qual as crianças trabalhavam ao lado de adultos em condições inseguras e de insalubridade.

Em 1927, é consolidada no Brasil, pelo Decreto n. 17.943-A, no dia 12 de outubro desse ano, a Lei de Assistência e Proteção aos Menores, conhecida como o Código de Menores, que determina a maioria penal aos 18 anos e que é vista como uma forma de proteção às crianças e aos adolescentes ao não os responsabilizar criminalmente.

No ano de 1964, foi criada, pelo governo federal, a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), cujo objetivo era coordenar instituições estaduais que atuavam com a proteção de crianças e adolescentes; essa fundação veio a substituir o Serviço de Assistência a Menores (SAM), criado em 1941.

Acerca desse contexto histórico:

No ano de 1979, no Brasil, é decretado um novo Código de Menores, criado em meio ao regime político militar, e que trazia o princípio de proteção integral da criança. Destaco neste contexto, a partir da abordagem da

professora Dr^a. Lucineia Rosa dos Santos⁵, que o termo “menor” integrou os processos de discriminação racial contra as crianças negras; este termo sempre era dirigido, principalmente, aos meninos considerados infratores, repreendidos e encaminhados, no caso do estado de São Paulo, para a extinta Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor (FEBEM), fundada em 1976; e desde 2006 Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (Fundação CASA). Estas crianças eram, na maioria, vítimas de inúmeras situações de vulnerabilidade, e as marcas de seu sofrimento são oriundas e marcadas desde os tempos da escravidão. Neste sentido, se declara que estes dois primeiros códigos se referiam às crianças vulnerabilizadas, na sua maioria negras, como marginais⁶ (SOUZA, 2021, p. 31).

Houve muitas lutas no Brasil para que o reconhecimento de direitos e a não punição de crianças e adolescentes vigorassem como política de proteção. Houve muitos movimentos, conforme mencionado no decorrer deste texto, a partir das reflexões de Graciani (2001).

Em meio a esses percursos históricos, um processo de evolução após essas lutas se consolidou na Constituição Federal Brasileira no dia 5 de outubro de 1988, que determina, no seu artigo 227, um primeiro olhar para a proteção de crianças e adolescentes:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

A Constituição Brasileira também teve como base os Direitos Humanos, ratificados no Brasil por meio de pactos internacionais.

Na mesma época de promulgação da Constituição Brasileira, já aconteciam movimentos de diferentes agentes da sociedade que se empenharam no reconhecimento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o qual foi aprovado em 13 de julho de 1990:

O ECA elimina o termo “menor” e reconhece, em meio aos desafios que ainda perpetuam, que todas as crianças e adolescentes, independentemente de qualquer classe social, econômica e cultural, merecem ser tratadas(os) e protegidas(os) de forma igualitária. Formado por 250 artigos, reconhece estes indivíduos como sujeitos de direitos, e, entre as suas evoluções, está acrescido o direito à defesa; e, para isso, conta com uma rede na qual se incluem os defensores públicos (SOUZA, 2021, p. 38).

⁵ Grande referência na área de Direitos Humanos no Brasil, durante a sua participação em uma *live* realizada na programação *online* do Sesc São Paulo, com o tema “30 anos do ECA: Perspectivas para as Infâncias e Adolescências”, realizada em 15 de julho de 2020 (IDEIAS..., 2020, *online*).

⁶ Para ampliar o entendimento desse percurso histórico no Brasil, indica-se o vídeo publicado no ano de 2015 pela agência de comunicação do Senado Federal “Em 1927, o Brasil fixava a maioria penal em 18 anos”, que aborda o contexto histórico desde o Código do Menor até o Estatuto da Criança e do Adolescente (EM 1927..., 2015, *online*).

O Estatuto da Criança e do Adolescente marca fortemente a obrigatoriedade de toda a sociedade proteger as crianças e os adolescentes dos 0 aos 18 anos. No decorrer dos anos, o estatuto passou por avanços, mas não supre todas as questões que venham a cobrir as necessidades desse público no sentido da vulnerabilidade econômica e social, o que depende em grande parte do reforço e da criação de políticas públicas consistentes.

Em 1991, foi criado o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), órgão que tem como missão integrar as definições de políticas públicas para as infâncias e fiscalizar as ações executadas pelo poder público. Após a criação do CONANDA, destacam-se no contexto das leis de proteção às infâncias:

- Lei da Primeira Infância (Lei n. 13.257, de 8 de março de 2016) implica o dever do Estado de estabelecer políticas, planos, programas e serviços para a primeira infância que atendam às especificidades dessa faixa etária, visando a garantir seu desenvolvimento integral;
- Lei Menino Bernardo (Lei n. 13.010, de 26 de junho de 2014) estabelece o direito da criança e do adolescente de serem educados sem o uso de castigos físicos; e
- Lei que instituiu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) (Lei n. 12.594, de 18 de janeiro de 2012) – regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional.
- Lei que instituiu a Escuta Especializada (Lei n. 13.431, de 4 de abril de 2017) – estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência e altera a Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente) (BRASIL, 2021a, p. 10).

Nesse cenário, enfatiza-se que o Brasil representa uma referência mundial a respeito da criação de políticas de proteção às infâncias. Porém, o país ainda carece do reconhecimento integral de todas as partes da sociedade para o cumprimento da legislação, sendo que ainda há um grande número de crianças e adolescentes em estado de atenção social e econômica no país.

Portanto, reflete-se sobre o quanto é necessário o envolvimento dos processos de pesquisas em consonância com a ação de proteção ao público composto de crianças, adolescentes e jovens, considerando que o Sesc São Paulo, enquanto instituição inserida na sociedade e com foco nos públicos infantojuvenis, fundamenta suas ações nos preceitos legais e estatutários que abrangem não apenas as infâncias e juventudes, mas também o Estatuto do Idoso, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, entre outras referências normativas. Vale destacar que a própria existência e a sustentação da instituição estão ancoradas no artigo 149 da Constituição Brasileira de 1988.

3.3 NOVOS PARADIGMAS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA AS JUVENTUDES

Guiada pelos processos históricos e sociais, as juventudes brasileiras atravessaram diferentes períodos desde a época inicial da colonização.

O período colonial, abrangendo o intervalo temporal de 1500 a 1822, representa uma fase crucial na formação da juventude brasileira, fase essa marcada por dinâmicas complexas e influências heterogêneas. Essa análise histórica propicia um entendimento mais profundo da juventude durante esse período, destacando especificamente duas categorias distintas: a juventude indígena e a juventude negra – ambas moldadas por circunstâncias singulares e desafiadoras.

A juventude indígena, que inicialmente vivenciava uma existência integrada à natureza e à sua cultura, foi impactada significativamente pelo contato com os invasores, colonizadores e jesuítas. Esse encontro resultou em mudanças profundas no cotidiano desses jovens, introduzindo influências externas que moldaram suas perspectivas e experiências. A imposição de valores e práticas alheios à sua cultura original teve implicações duradouras na identidade e na vivência desses jovens, configurando um cenário de complexidade cultural e social.

Por outro lado, a juventude negra experimentou um contexto ainda mais desafiador durante o período escravocrata. Privada do mais básico direito à dignidade, essa juventude enfrentou uma realidade marcada pela desumanização, sendo rotulada como “sem alma”. A partir de um olhar fundamentado na Sociologia, esse estigma vem a demonstrar uma negação do respeito e da valorização da dignidade humana. As condições adversas do sistema escravista moldaram profundamente a experiência juvenil negra, impondo-lhe um fardo de desumanização que perdurou ao longo dos séculos. As reflexões sobre as juventudes durante o período colonial enfatizam os desafios e as injustiças que a população jovem enfrentou, e que se fazem presentes nos dias de hoje.

Os anos de 1822 até 1930, período entre o Império e a Proclamação da Independência, são marcados pela mudança para um regime político republicano, o que trouxe grandes transformações para a juventude brasileira, como a expansão do acesso ao ensino, ainda que de uma forma restrita, destinada majoritariamente para os meninos, em sua maioria filhos da elite.

A Era Vargas, durante o governo de Getúlio Vargas de 1930 a 1945, destacou-se com a promoção dos avanços em relação à Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), o que veio a atingir as juventudes que habitavam os territórios urbanos pelo desenvolvimento da indústria. As oportunidades nos centros urbanos foram expandidas a partir de um processo de

desenvolvimento, gerando um forte impacto da migração de jovens das regiões rurais para as cidades em busca da melhoria das condições de vida.

Com esse crescimento, também houve avanços em relação ao desenvolvimento de um ensino técnico e profissionalizante a fim de formar mão de obra para trabalhar nas indústrias. Nesse cenário, em 1942, é instituído o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), que atua até hoje com esse foco de formação.

A Ditadura Militar, de 1964 a 1985, é marcada pelo protagonismo das juventudes nos movimentos sociais, pela militância estudantil e pelas transformações culturais que caracterizaram o surgimento da contracultura.

Trata-se de um período de perseguição e imposição de censura, no qual jovens que pertenciam aos movimentos culturais e de expressões artísticas eram perseguidos e exilados em outros países. Esse momento é caracterizado pela opressão e pelo controle militar, que se utilizava das formas mais terríveis de violência, como imposição de poder e tortura, contra uma juventude que se apresentava (ou era suspeita de ser) resistente ao regime. Foi uma época marcada por grande violação dos direitos humanos, condenação de inocentes e perseguição aos jovens que atuavam no ativismo político contra o regime.

A Lei de Anistia de 1979 foi um ato jurídico que influenciou os caminhos a serem percorridos para a conquista da democracia. Desde a consolidação da democracia no Brasil, no ano de 1985, a juventude brasileira marcou a sua presença na construção política e na conquista de direitos.

Os anos 1970 e 1980 são caracterizados pela formação de grupos de jovens com muito engajamento político e precursores de grandes movimentos na cultura brasileira, como nas áreas do teatro e da música. Eram jovens nascidos durante a Ditadura Militar, com pouca liberdade para expressão e permeados por momentos de forte repressão, em meio a perseguições, assassinatos e exílio; porém, essa também era uma juventude marcada pela esperança e pelo desejo de transformação.

Essa geração dos anos 1980 também protagonizou o movimento das Diretas Já, que buscava a volta do Brasil democrático e manifestava um desejo de transformação. Jovens que faziam parte dos movimentos sociais, pastorais, grupos populares também eram ligados a sindicatos, que almejavam não somente a justiça para o trabalhador como a mudança da sociedade.

Durante a Ditadura Militar, os grêmios escolares foram fechados, e em 1985 a Lei do Grêmios Livres possibilitou aos estudantes secundaristas a oportunidade de voltarem a participar dessas organizações e contribuir para a administração de suas instituições de ensino.

Em 1988, a partir de movimentos e lutas pela democracia protagonizados pela União Nacional dos Estudantes (UNE), pela União da Juventude Socialista (UJS) e pela União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), nasceu a campanha “Se liga 16”, que conquistou a inclusão da proposta do voto aos 16 anos na Constituição Brasileira de 1988.

Adolescentes na década de 1990 protagonizaram o Movimento dos Meninos e Meninas de Rua em Brasília, em defesa da legalização do Estatuto da Criança e do Adolescente. Jovens dessa década também foram protagonistas de movimentos que incentivaram o *impeachment* do primeiro presidente escolhido por meio de eleições diretas no Brasil.

Já os anos 2000, período marcado pelo neoliberalismo, traz a impressão de uma sociedade voltada para a meritocracia, competitiva, erudita, distante dos valores populares. Um grande movimento de desemprego atinge as classes mais pobres e a classe média. Começam as discussões sobre o aquecimento global.

O final da primeira década dos anos 2000 também é marcado pela ascensão das redes sociais, como o Orkut, pelas conversas em *chats online* e pelo crescimento do acesso a aparelhos celulares.

Após os anos 2010, a juventude é caracterizada pelo aumento gradativo do acesso a itens tecnológicos, pela criação de aplicativos e pela grande exposição em redes sociais.

Em 2012, as juventudes puderam comemorar a Lei de Cotas no ensino, um reparo a milhares de estudantes negros que não tiveram a oportunidade de acesso ao nível superior e tampouco o teriam se não fosse essa iniciativa estatal durante o Governo Lula.

O ano de 2013 tem a marca dos protestos estudantis e do Movimento Passe Livre. Em 2014, houve a criação do Movimento Brasil Livre (MBL), que traz uma juventude que se contrapõe aos movimentos juvenis até então presentes. No mesmo ano, também nasceu o Estatuto da Juventude, que será abordado nos próximos capítulos deste estudo.

Em razão dos movimentos juvenis de 2012, foi aprovada, em 2015, a PEC n. 74/2013, que reconheceu o transporte público como direito da sociedade, assim como a saúde, a moradia e a educação.

O movimento juvenil de 2014 levou à conquista da aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), que garante a destinação de 10% do Produto Interno Bruto (PIB) a essa área. Ressalta-se, ainda, a conquista de que 50% do Fundo Social do Pré-Sal e 75% dos *royalties* do petróleo também sejam destinados à educação.

Em 2016, após um novo golpe político e o *impeachment* da primeira mulher eleita presidenta do Brasil, aconteceu o movimento de ocupação das escolas, com as juventudes do Ensino Médio inconformadas com a maneira como o Governo Temer e o governo do estado de

São Paulo estavam conduzindo os rumos da educação brasileira. Houve protestos a favor da qualidade da merenda, da qualidade dos espaços, da qualidade do ensino, da valorização das professoras e dos professores.

Nos anos de 2020 e 2021, toda a população mundial passou pela pandemia da COVID-19, e as juventudes foram especialmente afetadas nesse contexto, tornando-se foco de atenção para o fortalecimento de assistências e projetos voltados para as áreas de Educação, Saúde e Empregabilidade.

Muito distante da realidade mitológica de Hebe, ser jovem no Brasil se tornou uma questão de resistência. Corpos diversos vivem a passagem pela juventude a partir de distintas realidades. São corpos coletivos e sobreviventes ao preconceito, à submissão a deficientes condições de trabalho, à discriminação e à meritocracia. São corpos alvos da sociedade, que os mira e julga, enquanto aparelhos ideológicos de segurança do Estado decidem, em questão de segundos, se devem viver ou não, o que se configura como genocídio de grande parte da juventude negra e de travestis no país, além dos corpos violentados e desrespeitados dentro do universo feminino, entre outras barbáries.

É nesse contexto que as juventudes de hoje caminham para se tornarem as gerações adultas do futuro, mas é crucial respeitar o seu momento presente, no qual se fazem importantes a escuta e a valorização de seus protagonismos, ou seja, é fundamental refletir, planejar e executar os planos com os jovens a partir de suas realidades e necessidades.

Diferentes vertentes da sociedade, nos âmbitos governamental, público e privado, devem estender seus olhares para as juventudes, para que vivam o presente saudável e justo e para que essas condições continuem em suas fases adultas e na velhice.

O Estatuto da Juventude foi aprovado no dia 5 de agosto de 2013 pela Câmara dos Deputados por meio do PL n. 4.529/04 – Lei n. 12.852, que dispõe de princípios e diretrizes das políticas públicas para a faixa etária de 15 a 29 anos.

Considerando que o ECA vem assegurar os direitos desse público até os 18 anos, o Estatuto da Juventude, que completou 10 anos de existência em 2023, busca trazer a conscientização de que esses cidadãos dispõem de direitos e políticas públicas, conforme se observa no Artigo 2º do referido documento, que é regido pelos seguintes princípios:

- I – promoção da autonomia e emancipação dos jovens;
- II – valorização e promoção da participação social e política, de forma direta e por meio de suas representações;
- III – promoção da criatividade e da participação no desenvolvimento do País;
- IV – reconhecimento do jovem como sujeito de direitos universais, geracionais e singulares;

- V – promoção do bem-estar, da experimentação e do desenvolvimento integral do jovem;
- VI – respeito à identidade e à diversidade individual e coletiva da juventude;
- VII – promoção da vida segura, da cultura da paz, da solidariedade e da não discriminação; e
- VIII – valorização do diálogo e convívio do jovem com as demais gerações (BRASIL, 2013).

A adoção desse estatuto como prioridade e sua aprovação foram objeto de um longo debate, e foram necessários nove anos no congresso Nacional para chegar a um consenso que reconhecesse o papel da juventude no desenvolvimento do país.

Entre os direitos específicos que esse documento garante estão: o direito à participação social e política e à representação dos jovens, o direito ao profissionalismo, à diversidade e à sustentabilidade.

Outros dois benefícios estabelecidos pela legislação foram o direito à meia-entrada em eventos culturais e esportivos para estudantes e jovens de baixa renda; também foi garantido a esses últimos o direito ao transporte interestadual gratuito e de baixo custo.

Ainda com base no estatuto, foi possível instituir o Sistema Nacional de Juventude (SINAJUVE), que visa propor ações que estimulem a participação dos jovens na formulação, na implementação, no monitoramento e na avaliação de políticas públicas que lhes digam respeito.

Várias instâncias da sociedade civil e pública atuam para garantir os direitos das juventudes, como o Conselho Nacional de Juventude, o Comitê Interministerial da Política de Juventude, a Secretaria Nacional de Juventude, os Órgãos Gestores Estaduais/Distrital e Municipais de Juventude e os Conselhos Estaduais/Distrital e Municipais de Juventude.

A Secretaria Nacional da Juventude (SNJ), um órgão ligado à Presidência da República, foi criada no ano de 2005 e se tornou um marco para o desenvolvimento de políticas voltadas para as juventudes brasileiras. Atualmente, o jovem Ronald Sorriso é o secretário nacional.

Esses esforços, ainda que representem uma conquista importante da juventude, não se traduzem necessariamente numa ação eficaz que represente as atuais políticas públicas para a juventude. Pelo contrário, nos últimos anos os jovens estão carecendo do espaço estratégico e dos orçamentos correspondentes para garantir a proteção e a aplicação dos seus direitos legais.

O século XX foi reconhecido como a Era dos Direitos. Nesse sentido, destaca-se o olhar que se abriu para a escuta das vozes e a participação juvenil em diferentes instâncias sociais na defesa de seus direitos.

Antonio Carlos Gomes da Costa (1949-2011), reconhecido pedagogo brasileiro e um dos redatores do Estatuto da Criança e do Adolescente, propõe que o protagonismo das

juventudes a partir das ações educativas “é a criação de espaços e condições capazes de possibilitar aos jovens envolver-se em atividades direcionadas à solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso” (COSTA, 2007, p. 10).

Por outro lado, o autor também alerta que nem toda participação implica na prática do protagonismo, havendo, inclusive, casos que a negam, como ocorre, por exemplo, com a participação manipulada, a participação simbólica e a participação decorativa, que são formas, na verdade, de não participação (COSTA, 2007, p. 10).

A autenticidade da participação manifesta-se de maneira significativa quando ocorre em um contexto caracterizado por princípios democráticos. A ausência de democracia na participação conduz à manipulação, contrariando sua finalidade original de enriquecer o desenvolvimento pessoal e social dos jovens, podendo, em vez disso, comprometer sua formação. Esse fenômeno é especialmente crítico quando a intenção é cultivar a autonomia, a solidariedade e a competência no indivíduo jovem (COSTA, 2007, p. 10).

A participação genuína traz benefícios para o jovem e se configura como um acréscimo substancial para sua autonomia, autoconfiança e autodeterminação, especialmente em um período de sua existência no qual ele se encontra em busca de autodescoberta e experimentação. Esse engajamento se revela crucial durante a fase de construção de sua identidade pessoal e social, bem como na elaboração de seu projeto de vida (COSTA, 2007, p. 10).

Com a valorização do protagonismo juvenil, a sociedade beneficia-se substancialmente, por favorecer a consolidação de práticas democráticas, ampliando sua capacidade para confrontar e resolver desafios prementes. A energia, a generosidade, a força empreendedora e o potencial criativo inerentes à juventude representam um recurso de imensa riqueza e um patrimônio significativo que o Brasil ainda não conseguiu empregar de maneira adequada (COSTA, 2007, p. 10). As sociedades de todo o mundo têm muito o que aprender com as juventudes.

Nesse sentido, destaca-se ainda, nesta dissertação, a trajetória de profissionais atuantes e que têm entre as suas missões a de contribuir para o desenvolvimento do protagonismo juvenil, sendo que o lócus desta pesquisa, o Sesc São Paulo, também é um dos agentes nesse contexto para as juventudes do Brasil.

4 O LÓCUS DA PESQUISA

A pesquisa baseia-se em uma instituição patronal, criada após a Segunda Guerra Mundial, momento em que o Brasil buscava alavancar a sua economia e quando acontecia o êxodo do campo para a cidade – fatores abordados anteriormente, na discussão sobre os períodos pelos quais a juventude brasileira passou.

Uma vez que esta pesquisa procede de uma instituição privada, faz-se necessária a descrição de sua origem e seu âmbito de atuação, de forma a contribuir para uma melhor compreensão dos processos descritivos e reflexivos desenvolvidos no decorrer deste trabalho.

Estamos falando do Serviço Social do Comércio (Sesc), instituição criada no ano de 1946. De acordo com Teixeira (2015a), nesse momento:

As classes produtoras – empresários do comércio, indústria e grandes produtores rurais –, preocupadas com o impacto negativo do intenso crescimento urbano, realizaram na cidade de Teresópolis/RJ em maio de 1945 a “Conferência das Classes Produtoras”. O documento final deste encontro foi a “Carta da Paz Social”, que propunha, em seu conteúdo, a conciliação entre o crescimento econômico e a justiça social por meio de ações que pudessem facilitar a adaptação de trabalhadores ao novo ritmo de vida das metrópoles. Diante desta movimentação do patronato do comércio e da indústria neste período, o governo federal criou o Decreto-Lei n. 9.853, de 13 de setembro de 1946, que autorizou a criação do Sesc (Serviço Social do Comércio), do SESI (Serviço Social da Indústria), do SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) e do SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial). Estas entidades tornam-se possíveis a partir de um projeto nacional que estava em consonância com propostas semelhantes no cotidiano político internacional dos países no Pós-Guerra (TEIXEIRA, 2015a, p. 16).

A criação dessas entidades aconteceu durante a presidência de Eurico Gaspar Dutra, e a sede do Departamento Nacional do Sesc está localizada no Rio de Janeiro, em Jacarepaguá.

De acordo com Rego (2002), essas entidades formam o Sistema S, que, no ano de 1990, passaram a integrar “o SEBRAE (Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas), o SEST (Serviço Social do Transporte), o SENAT (Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte) e o SENAR (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural)” (REGO, M., 2002, p. 14).

Para a manutenção do Sesc, os recursos

[...] são calculados a partir de um percentual sobre as folhas de pagamento e recolhidos compulsoriamente dos empregadores cujos estabelecimentos se enquadrem nas entidades sindicais subordinadas à Confederação Nacional do Comércio, de acordo com a CLT – Consolidação das Leis do Trabalho (REGO, M., 2002, p. 20).

Trata-se do pagamento de uma alíquota de 1,5% para o Sesc, com o recolhimento enquadrado no Fundo de Previdência e Assistência Social (FPAS), cuja obrigatoriedade também integra a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 149.

A face política da instituição reflete o modelo de composição jurídico-privada, sendo organizada e administrada por representantes do mundo empresarial no comércio de bens e serviços e no turismo, de modo a beneficiar empregadas e empregados nessas áreas e seus dependentes.

De acordo com as Diretrizes Nacionais do Sesc, a instituição está posicionada no cenário socioeconômico contemporâneo como prestadora de serviços de natureza socioeducativa, realizando ações no contexto do bem-estar social por meio das áreas de Educação, Cultura, Saúde, Lazer e Assistência. Entre os seus objetivos, além de atuar com foco na contribuição para a melhoria da qualidade de vida das pessoas, busca proporcionar-lhes subsídios para o desenvolvimento social e cultural, o que de certa forma também acaba por colaborar de maneira não formal para o seu desenvolvimento profissional e para a representação cidadã (SESC, 2014, p. 9).

Com base nos princípios da Carta da Paz Social (1946), o Sesc atua a partir de valores fundamentais que orientam todas as ações da instituição, pautadas no “estímulo ao exercício da cidadania e no amor à liberdade e à democracia como principais caminhos da busca do bem-estar individual e coletivo” (SESC, 2014, p. 9). Além disso, sua doutrina

[...] expressa a ideologia que afirma a superioridade da ação privada e que coloca nas mãos de cada indivíduo a responsabilidade maior pela sua vida e pelo seu destino, respeitadas as regras da convivência democrática. Reconhece, entretanto, como necessário, o apoio àqueles menos favorecidos dentro do processo competitivo pelo autodesenvolvimento e considera que esse apoio, além de oferecer, objetivamente, melhores condições materiais por meio da oferta de serviços, deve, sobretudo por meio da ação educativa e transformadora, contribuir para que cada um possa fazer mais, e obter mais, para si e para sua família (SESC, 2014, p. 10).

O público que tem prioridade de atendimento pelo Sesc se caracteriza pela ocupação e por uma renda mensal de até três salários-mínimos:

Entende-se por comerciário o empregado que estiver exercendo atividades em empresas ou entidades enquadradas nos planos da Confederação Nacional do Comércio ou vinculados à Confederação Nacional dos Trabalhadores no Comércio e/ou que sejam contribuintes do Sesc. São beneficiários titulares do Sesc: o comerciário e seus dependentes, os servidores e estagiários do Sesc e Senac, os empregados de entidades sindicais do comércio e dos comerciários e seus dependentes, em atividade ou aposentados. A clientela preferencial do Sesc é o comerciário de menor renda e seus dependentes, que terão facilitado

seu acesso aos serviços/atividades oferecidos pela Entidade, mediante o estabelecimento de critérios relativos que assegurem essa preferência. Poderão ser admitidas sob a classificação de usuários do Sesc outras pessoas que não estejam enquadradas na categoria de comerciários e dependentes, em conformidade com o documento que regulamenta a matéria. Os serviços/atividades voltados para o atendimento de grandes contingentes poderão ser estendidos à comunidade (SESC, 2014, p. 11).

No contexto apresentado acima, nota-se a amplitude de atendimento do Sesc, que contempla, além de um olhar para a população com menor renda, a categoria de usuários e a população em geral. Assim, constata-se que as necessidades básicas da população não são supridas somente pelo saldo salarial, mas carecem de ações institucionais que colaborem para a satisfação de suas necessidades com dignidade e ofereçam acesso a serviços públicos essenciais que atendam eficazmente àqueles que deles se utilizam (SESC, 2014, p. 7).

O Sesc reconhece que o Estado deve assumir parte dessa responsabilidade, mas, para que as pessoas possam usufruir de uma vida melhor, é necessário um comprometimento integrado entre o governo e as ações privadas.

Desse modo, para que sejam superadas as dificuldades sociais e econômicas da sociedade, é fundamental um olhar cuidadoso dos organismos públicos por meio de planejamento e estratégias consistentes, ao passo que às instituições de assistencial social, sejam públicas ou privadas, cabe atuar em espaços carentes de soluções, enquanto as soluções estruturais não são implementadas. Nesse sentido, ambos têm uma responsabilidade com o desenvolvimento social e econômico do país, mas cada um dentro de suas perspectivas de atuação.

O Sesc está presente em todos os estados do Brasil e no Distrito Federal. Neste trabalho, será contemplada a atuação do Sesc em São Paulo, e, daqui em diante, todas as remissões à instituição serão designadas como “Sesc São Paulo”.

A atuação do Sesc São Paulo se realiza em 45 centros culturais e desportivos, denominados unidades, que são destinadas ao desenvolvimento de ações nas áreas de Educação, Cultura, Saúde, Lazer e Assistência. Nesse sentido, são desenvolvidos projetos e atividades voltados para o trabalho social com idosos, infâncias e juventudes, Turismo Social, sustentabilidade, acessibilidade, valorização social, linguagens artísticas, além de práticas físico-esportivas, tratamento odontológico, alimentação, entre outros.

Como forma de ampliar o acesso aos diversos temas abordados e programações oferecidas ao público, o Sesc São Paulo também atua por meio do Portal Sesc SP, das publicações das Edições Sesc, do Selo Sesc de música e das revistas *Em Cartaz*, *Mais 60* e *Revista E*.

4.1 A DIRETRIZ EDUCATIVA DO SESC

Entre as premissas do Sesc em âmbito nacional está a ação educativa, a ser desenvolvida de diferentes formas em todas as atividades, todos os projetos e toda prestação de serviços, de maneira que as ações ultrapassem o momento eventual e se convertam em instrumentos de formação, desenvolvimento de valores e capacitação.

Compõem esse processo as pessoas que atuam no Sesc, que são molas propulsoras para transmitir todos os princípios e missões da instituição de forma integrada a espaços acolhedores e com serviços qualificados.

Nesse contexto, a atuação educativa do Sesc valoriza o desenvolvimento integral das pessoas,

[...] visando aprimorar sua compreensão do ambiente em que vivem, promover uma maior autoconsciência, elevar suas condições de vida socioculturalmente e desenvolver valores alinhados com uma sociedade em constante transformação, fazendo com que se tornem participantes ativos desse processo (SESC, 2014, p. 13-14).

O sentido da ação educativa do Sesc engloba a informação, a capacitação e o desenvolvimento de valores a serem transmitidos por meio de todas as atividades e todos os serviços prestados, através de um equilíbrio vigoroso, que é traduzido na realização e na natureza de cada ação, sendo que a prática educativa estará na execução a ser absorvida de maneira intrínseca, de acordo com a característica de cada programação ou do usufruto dos trabalhos oferecidos pela instituição (SESC, 2014, p. 13-16).

Conseqüentemente, a ação educativa conduz cada ação programática do Sesc, de modo a contribuir para a formação sociocultural, a inserção e a interação produtiva dos indivíduos, assim como para a assimilação de conhecimentos que possibilitem seu desenvolvimento integral.

No âmbito ampliado do sentido de educação no Brasil, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 1º:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

A educação é a base da existência dos indivíduos e funciona como um guia em todos os percursos de vida para o desenvolvimento. Esse princípio é fortalecido pela LDB, que coloca

uma missão para a sociedade: a responsabilidade de, junto da família, contribuir para a formação e o desenvolvimento humano.

Nas entrevistas realizadas nesta pesquisa, uma parte das perguntas esteve pautada na definição do conceito de educação para cada um dos participantes. A esse respeito, as educadoras e os educadores apresentaram as seguintes reflexões:

Educadora 5 – *Educação é um processo vital, de conhecimento e reconhecimento do mundo para a produção e a reprodução da vida humana. No entanto, a educação não é algo que contém um valor intrínseco, já que existem e existiram perspectivas de educação diversas e distintas ao longo da história humana. Frequentemente, compreende-se a educação como sendo o processo de aprendizagem sequencial de determinadas instituições de ensino, como as escolas e universidades, e retira-se a qualidade permanente e inacabada do processo, além de sua amplitude a todos os âmbitos da vida. Paulo Freire, educador brasileiro, constitui minha principal referência de educação: que seja um processo humanizador e emancipatório, que deve ser disputado hegemonicamente para que não sirva à reprodução das desigualdades, mas a produção da dignidade humana.*

Educadora 6 – *A educação deve andar de mãos dadas com a cultura, vejo ambas como a base de uma sociedade mais próxima do ideal. São essenciais e transformadoras.*

Educador 7 – *Educação é a proposição de ferramentas dialógicas acerca da existência do ser perante uma sociedade ou comunidade. Ferramentas essas que podem ser coletivas ou individuais, mas sempre podem ser aprendidas e/ou ensinadas.*

Educadora 8 – *Se educa para a vida e com a vida, cabe decidir para que vida em sociedade se dedica esta educação. Acredito na educação que prima pelo respeito absoluto da vida humana e de outras existências, do direito a existir sendo o que se é e o que se escolhe ser; nas diferenças entre as pessoas (suas subjetividades) e aos seus agrupamentos sociais (coletividade). Acredito também ser necessário garantir a passagem dos conhecimentos adquiridos pela humanidade ao longo da história e a possibilidade de reconstruir novas estruturas sociais e novas visões do mundo e da história humana, visitar o que se tem por certo, promover reflexão e debate constantes para o desenvolvimento da humanidade e a garantia de existências que possam usufruir dos benefícios do trabalho humano.*

Educadora 9 – *Entendo a educação como um processo de desenvolvimento constante, onde o sujeito é ativo no ato da criação, apreensão e troca de conhecimentos.*

Nos depoimentos apresentados acima se observa uma consonância de valores educacionais, que vão ao encontro do proposto pelo Sesc em suas diretrizes. Em síntese, são mencionados conceitos da prática de uma educação humanista, emancipadora, em diálogo com a cultura, com respeito à coletividade e voltada à ampliação dos universos de conhecimento dos

sujeitos e ao direito de existir; ao mesmo tempo, esses conceitos honram a LDB, que em seu Artigo 2º determina:

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

Nesse contexto, é apresentada, tanto pela instituição como pelos profissionais entrevistados, a ciência de um compromisso com o desenvolvimento humano em prol da cidadania e da qualificação para o trabalho. Considerando esse compromisso, o Sesc integra a rede social que compõe uma rede de benefícios e de contribuição para o desenvolvimento social e a qualidade de vida das pessoas. Nesse cenário, o princípio da educação integral é traduzido nos âmbitos de atuação da instituição nos campos de Educação, Cultura, Saúde, Lazer e Assistência, assim como na presença de um corpo de profissionais dedicados ao público infantojuvenil.

4.2 A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL COMO POSIÇÃO INSTITUCIONAL

A educação não formal aqui abordada abrange especificamente o Sesc São Paulo, que atua com o propósito de contribuir para a transformação social, com o intuito de valorizar e acolher os diversos públicos, manifestações e identidades, em variados estratos sociais e faixas etárias.

Nesse contexto, a atuação da instituição se amplia para projetos direcionados ao trabalho social com refugiados, povos e comunidades tradicionais e indígenas, assim como para ações ligadas a negritudes, à diversidade de gênero e sexualidade e aos direitos humanos.

A instituição mantém como um dos propósitos a educação como pressuposto para a transformação social e busca contribuir em suas ações de forma efetiva para proporcionar experiências mais duradouras e significativas, para além da ação eventual.

No âmbito dos trabalhos científicos sobre educação não formal, Maria da Glória Gohn, cientista social que é referência nessa área, menciona a questão automática de corporações entre a educação formal e a não formal. Em suas reflexões, ela destaca a importância de uma demarcação e uma distinção entre os conceitos de ambas:

A princípio podemos demarcar seus campos de desenvolvimento: a educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização – na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de

valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados: e a educação não formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianos (GOHN, 2006, p. 28).

Ressalta-se que, na citação anterior, Gohn usa o termo “educação informal” para se referir à “educação não formal”, assim como o faz outros autores, como Libâneo (2001).

Nesse contexto, trabalhos científicos desenvolvidos por profissionais que atuam na instituição trazem reflexões acerca da educação não formal e da sua contribuição para a transformação social, sem ir de encontro aos princípios da educação formal.

Essa reflexão se aproxima do pensamento de Galante (2006), a qual menciona que a educação não formal acontece em um espaço de prática e vivência social que venha a reforçar o sentido de coletividade e afetividade entre os sujeitos. Assim, para a autora, essa forma de educação, “quando vista como formação do indivíduo, toma muito mais o caráter de fenômeno humano do que propriamente o da transmissão de conteúdos” (GALANTE, 2006, p. 37).

Destaca-se, ainda, que essa reflexão de Galante tampouco contrapõe a educação não formal à escola. Sobre isso, Justino (2017) acrescenta:

A maior característica da educação não formal como modalidade de educação, talvez a mais visível, é que as práticas acontecem fora do ambiente escolar, o que reforça, mais uma vez, que a educação escolar seja a maior referência de educação formal (JUSTINO, 2017, p. 20).

Para Justino (2017), todas as práticas educativas e as perspectivas que formam a experiência de aprendizagem percorrem caminhos onde todas se encontram, “mas cada uma tem seu próprio território de pensamento” (JUSTINO, 2017, p. 24).

Nesse sentido, Malanchen (2018), com base em Michael Young, apresenta a reflexão de que o conhecimento escolar é socialmente construído, e a função de educar é pautada por escolhas pedagógicas, em que são selecionados e organizados os conhecimentos disponíveis em um determinado momento (MALANCHEN, 2018, p. 120). No Programa Juventudes, os conhecimentos e as abordagens surgem a partir do cotidiano e das experiências das juventudes, de seus anseios, além de se considerarem os objetivos de ampliação do repertório sociocultural dos jovens, de forma a também contribuir para os seus papéis de cidadãos na sociedade.

A escola detém o *conhecimento poderoso*, conceituado por Young (2007) como o conhecimento específico e organizado pedagogicamente para a formação do aluno com base no currículo; portanto, as relações também passam por contextos hierárquicos entre professor e aluno. Young afirma que “as escolas acabam precisando de professores com esse conhecimento especializado” e pondera que, se o objetivo das escolas é “transmitir conhecimento poderoso”,

as relações professor-aluno acabam tendo características específicas em virtude desse objetivo (YOUNG, 2007, p. 1295).

Dessa maneira, o *conhecimento poderoso* abordado por Young não exclui o papel da escola, e sim situa o papel específico dessa instituição na sociedade. Portanto, constata-se que o Programa Juventudes não pode assumir o papel de arcar com as dificuldades trazidas pelos jovens em relação aos conteúdos escolares, mas, exercendo o seu papel na sociedade, pode orientar a busca de uma solução para esse problema. O programa não exerce o papel da escola nem se sobrepõe a ele; porém, tem a função de valorizar, motivar e mostrar a necessidade de o jovem frequentar a escola e procurar mecanismos de formação.

Ao reconhecer a escola como lugar de síntese, observa-se que ela se situa na sociedade por sua responsabilidade pela educação formal a ser transmitida por meio da didática dos professores formados e capacitados para abordar conteúdos sistematizados pedagogicamente, a partir de um currículo. Assim, Young (2007) considera o professor como o detentor do *conhecimento poderoso*.

Nesse sentido, Justino (2017) apresenta reflexões sobre o entendimento do Sesc em relação à escola:

O Sesc São Paulo entende a escola como detentora de saberes e papéis que só cabem a ela, e não tem a intenção de substituí-la ou mesmo caracterizá-la como de menor importância. Sua proposta de educação é não formal, pois parte de outras especificidades, de outros olhares, de outros pontos de vista e perspectivas acerca do entendimento do que pode ser educar, e pensa de uma maneira diferenciada ao propor esse olhar a criança como ser no mundo, dotada de cultura própria e específica (JUSTINO, 2017, p. 14).

Encerra-se esta parte reflexiva com a discussão de Young (2007, p. 1295) de que “a escolaridade envolve o fornecimento de acesso ao conhecimento especializado incluído em diferentes domínios”, forma o indivíduo para que ingresse e se desenvolva na sociedade no âmbito intelectual e profissional a partir de conhecimentos tratados pedagogicamente, organizados e especializados, enquanto a educação não formal complementa esse processo de desenvolvimento em espaços espontâneos não formalizados, sem currículos específicos, mas que podem complementar essa formação do indivíduo com base em suas experiências cotidianas e nas necessidades apresentadas pelos jovens em seus territórios de ocupação.

Nesse sentido, a equipe entrevistada apresenta definições sobre educação não formal:

Educadora 1 – Considero a educação não formal menos rígida e com maior possibilidade de abordar diferentes temas e técnicas.

Educador 2 – *A educação não formal foi uma escolha mais consciente e trazia uma maior afinidade comigo pelos gostos plurais e metodologias de pesquisa mais diversas.*

Educadora 3 – *A educação não formal foi uma oportunidade que surgiu, descobri o seu potencial já atuando como educador.*

Educador 4 – *A área de educação não formal não foi uma busca, mas sim um feliz e necessário encontro. Ela surgiu como uma primeira oportunidade de estágio, na época da graduação, em uma Organização Social como educador social para atuar com crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social na região do Jardim Ângela.*

Destaca-se nos depoimentos a flexibilidade desse âmbito de educação, que oferece, no ponto de vista desses profissionais, uma maior amplitude de atuação no sentido metodológico, maiores possibilidades de abordagens de temas e a oportunidade de (se) transformar, por meio da observação das demandas do público. Sobre esse último aspecto, o **Educador 4** menciona que

[...] a partir da prática educativa, das formações, dos estudos e conforme enxergava e sentia as transformações das crianças e jovens a partir do que eu compartilhava, fazia e trocava, e em paralelo, às transformações que aconteciam dentro de mim em relação as minhas perspectivas sobre as pessoas, sobre o mundo, sobre os sistemas e as formas de organização que estamos inseridos.

Costa (2007), inspirado em Ítalo Gastaldi, afirma que “o grande desafio da educação nos dias de hoje reside na questão dos valores, ou seja, na capacidade de as gerações adultas possibilitarem aos jovens identificar, incorporar e realizar os valores positivos construídos ao longo da evolução da história humana” (COSTA, 2007, p. 1).

Em um mundo permeado de desafios, a educação deve ampliar a sua dimensão, pois não se resume somente à transmissão de conhecimentos; ou seja, os valores, além de transmitidos, devem ser vividos, considerando que “a inteligência não é a única via de acesso e expressão destes valores. Eles se manifestam quando sentimos, escolhemos, decidimos e agimos nesta ou naquela direção” (COSTA, 2007, p. 4).

A partir desse contexto, para o referido autor, a educação envolve a prática de proporcionar espaços nos quais o educando seja capaz de conduzir por si mesmo a construção de sua identidade, realizando assim suas potencialidades em nível tanto pessoal quanto social (COSTA, 2007, p. 4).

Em consonância com Costa (2007), Mizukami (1986) afirma que tudo o que estiver a serviço do crescimento pessoal, interpessoal e intergrupar é educação (MIZUKAMI, 1986). Para a autora, o propósito da educação consiste em uma aprendizagem que engloba conceitos e

vivências, fundamentando-se em um processo de aprendizagem de cunho pessoal, e esse processo de aprendizagem implica inevitavelmente em transformações (MIZUKAMI, 1986).

A partir dessas perspectivas, os capítulos seguintes ampliam a discussão sobre educação com foco no trabalho desenvolvido no Sesc São Paulo, enfatizando as análises e reflexões a serem abordadas por meio dos depoimentos da equipe entrevistada.

Nesse sentido, em relação às diferentes ponderações sobre educação trazidas até o momento e olhando para as diferentes reflexões e práticas, poderíamos inferir que a educação é uma condição humana que ajuda as pessoas a refletirem, interpretarem e compreenderem a existência humana individual e coletiva, e transformar a ação humana, isto é, o jeito de aprender e conviver entre seres humanos e natureza.

É esse um dos pressupostos do Sesc São Paulo, traduzido nas ações do Programa Juventudes, no qual educadores e educadoras, meninas e meninos tendem a viver uma comunhão dessa pedagogia humanizadora integral, com o objetivo de criar um cotidiano, uma família, uma escola, um município, uma empresa, enfim, uma sociedade mais justa e democrática.

4.3 O OLHAR PARA A DOCTRINA DE PROTEÇÃO INTEGRAL

O Sesc São Paulo reflete em suas ações as demandas sociais e a criação de instrumentos socioculturais que contribuem para o desenvolvimento das pessoas, mantendo, nesse sentido, a atenção para públicos específicos, como crianças, adolescentes, jovens e idosos. Por meio de um olhar atento às demandas das infâncias na década de 1980, criou o primeiro programa infantojuvenil e socioeducativo, com ações consolidadas no ano de 1987. Denominado Curumim⁷, esse programa foi criado em meio aos seguintes marcos históricos sociais: o aumento da atuação reconhecida via CLT das mulheres no mercado de trabalho, fazendo com que elas se ausentassem por mais tempo de seus lares; a diminuição dos espaços urbanos para as crianças brincarem, em virtude do aumento da circulação de veículos e da maior pavimentação de avenidas e ruas; o aumento de construções arquitetônicas em espaços antes ocupados para o brincar; o aumento da insegurança nos espaços públicos; e a ausência de atividades fora do espaço escolar que pudessem contribuir para o lazer e o desenvolvimento infantil.

⁷ “Curumim” é uma palavra que procede da língua indígena tupi e quer dizer “rapaz, menino, jovem”, o que no Programa Curumim se direciona a todas as crianças.

Para a criação do Curumim, um corpo de profissionais do Sesc se dedicou a estudos na elaboração do Programa Integrado de Desenvolvimento Infantil (PIDI), concluído em 1986, o que norteou as ações voltadas ao público infantil. Nesse sentido, tal documento traz como pressupostos:

Considerar que as crianças têm uma realidade existencial concreta e peculiar, com uma vida própria que deve ser respeitada em sua singularidade; – considerar os valores do presente, próprios do universo infantil [...] – reconhecer o direito da criança à informação sobre todos os aspectos de sua existência enquanto individualidade e enquanto ser social [...]; – assumir a ludicidade como o valor básico de toda ação pedagógica, única forma de preservar na criança sua identidade e própria razão de ser: a vida como brinquedo, que é seu modo de vivenciar e compreender o mundo; [...] (SESC, 1986, n.p.).

A conjuntura referente ao olhar do Sesc São Paulo para as infâncias, antes do lançamento do ECA, apresenta a reflexão sobre o reconhecimento das crianças enquanto sujeitos de direitos, com respeito às realidades e valorização da ludicidade, entre outros valores, que vão ao encontro dos princípios da Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) (REIS *et al.*, 2019).

É importante observar que o Programa Integrado de Desenvolvimento Infantil (PIDI) foi concebido na década de 1980, quando ainda se utilizava o termo “menor”, posteriormente abolido pelo ECA, que reconhece as crianças de 0 a 12 anos como sujeitos de direitos.

A partir de uma leitura sensível das demandas infantis, o Sesc cria o Curumim, considerando o contexto econômico e social. De acordo com Teixeira (2015a):

A atitude tomada pelo Sesc paulista ao criar tal programa foi oferecer serviços de lazer e de educação especialmente dirigidos às crianças dependentes de comerciários inscritos no Sesc/SP. A iniciativa possibilitou uma ação processual com finalidades educativas em ambientes descontraídos. Sua criação em 1987 atendia uma carência social por ações efetivas em prol da criança sem alternativas para desfrutar de tempos e espaços para brincar fora do ambiente escolar (TEIXEIRA, 2015a, p. 32).

Nesse cenário apresentado na década de 1980, a criação desse programa no âmbito da educação não formal vem como resposta à sociedade sobre uma demanda existente em relação à carência de projetos voltados para crianças, com fins educativos e acessíveis, e que ao mesmo tempo dialogassem com a cidadania, a multidisciplinaridade e a ética (SOUZA, 2021).

Direcionado às crianças de 7 a 12 anos, o programa sempre atuou com a finalidade de promover processos de socialização e estímulo à autonomia da criança (Teixeira, 2015a). Assim, o Programa Curumim alavanca a inspiração da instituição em atuar por meio de

programas socioeducativos direcionados a faixas etárias específicas. Posteriormente, conforme já citado, surgem, no início dos anos 2000, ações destinadas à primeira infância e às juventudes, por meio dos programas Espaço de Brincar (de 0 a 6 anos) e Juventudes (de 13 a 29 anos).

Para além dos programas específicos nas áreas socioeducativa e esportiva, o Sesc oferece uma extensa programação direcionada ao público infantil a partir das linguagens artísticas, como circo, literatura, teatro, dança, entre outras atividades com foco na educação ambiental, tecnologias etc.

Com essa atuação, o Sesc também busca fomentar a interação entre crianças e jovens, de forma a proporcionar experiências de trocas e convívio, considerando as distintas vertentes da diversidade cultural e os marcadores sociais que permeiam o universo desses públicos.

Educadoras e educadores do Programa Juventudes refletiram sobre o papel educativo do Sesc e a sua relação com os programas infantojuvenis:

***Educadora 5** – Tendo a oportunidade de utilizar recursos financeiros que advém de um dos principais setores produtivos do país, para manutenção de centros culturais multilinguísticos localizados em regiões diversas do país, mas principalmente no estado de São Paulo, o Sesc tem a responsabilidade de oferecer um projeto de educação não formal qualificado para seus públicos diversos, que perpassa toda a sua ação sociocultural, mas que mantenha seu compromisso nas ações intencionalmente relacionadas à educação, como é o caso dos programas socioeducativos permanentes. Nestes programas, acredito que o papel do Sesc seja ampliar a compreensão da realidade, fornecendo ferramentas para que as infâncias e juventudes possam construir e reconstruir suas possibilidades de presente e futuro, por meio dos conhecimentos significativos e cultivando princípios democráticos de convivência e solidariedade.*

***Educadora 6** – Para mim, não apenas os programas infantojuvenis são educativos, mas o Sesc como um todo. Desde a área de convivência, onde diversas pessoas coexistem em suas mais diferentes formas, até a alimentação, separação de lixo com o programa lixo menos é mais e atendimento. O papel educativo do Sesc é fundamental para o desenvolvimento e crescimento de uma sociedade.*

***Educador 7** – Para mim, fica muito claro nosso papel como mediadores de grupos, assim como escuta ativa das questões relacionadas às infâncias e juventudes que usam os espaços do Sesc.*

***Educadora 8** – Acredito que o papel educativo do Sesc, por meio de seus programas socioeducativos, é promover uma educação não formal voltada para a ampliação do repertório cultural, iniciação às linguagens artísticas, e para uma convivência que respeita a individualidade, a coletividade, a diversidade, o lazer, o encontro, a escuta. Vem suprir aspectos educativos e da convivência humana que a educação formal não tem como foco ou não tem conseguido cumprir devido à sua cobrança por bom desempenho e devido à carga horária reduzida. Acredito que a conquista social da escola integral venha dar à escola um pouco mais de possibilidade de cumprir este papel, o*

que tende a modificar o formato dos programas socioeducativos do Sesc e de outras instituições.

Educadora 9 – *Possibilitar experiências que valorizem a diversidade cultural e estimulem a pluralidade para uma convivência harmoniosa.*

Esses cinco depoimentos se complementam e apresentam diferentes vertentes sobre o papel educativo do Sesc, reconhecendo: a importante função da instituição para a sociedade e a destinação de seus recursos; a promoção de processos educativos; os benefícios proporcionados às infâncias e juventudes; a valorização da diversidade cultural; e a colaboração para a humanização e o desenvolvimento da sociedade.

Um dos depoimentos destaca a possibilidade de a instituição ter que repensar os programas infantojuvenis com a ampliação de horário advinda da educação em período integral, o que dificultaria a participação das crianças e dos jovens nos encontros realizados semanalmente nos programas Curumim e Juventudes, a partir dos grupos que são formados. Esse é um fator que determina, mais uma vez, a necessidade de leitura sobre os contextos sociais contemporâneos que permeiam esses públicos.

Além disso, ao reler os pressupostos da instituição no contexto nacional e no contexto regional do estado de São Paulo, em interface com as colocações dos educadores, nota-se uma sincronicidade entre os valores da instituição e as ponderações da equipe de profissionais.

No que concerne à Doutrina de Proteção Integral, como já discutido, cada divisão etária trabalhada pelo Sesc teve ponderações anteriores à efetivação dos programas infantojuvenis, com olhares para as demandas trazidas para esses públicos.

Conforme abordado anteriormente, o Programa Curumim começou a ser elaborado em 1986, antes da Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) e do ECA (1990); os programas Espaço de Brincar e Juventudes se consolidaram no ano de 2010, antes do Marco Legal da Primeira Infância (2016) e do Estatuto da Juventude (2013).

O exposto mostra uma instituição comprometida com as demandas apresentadas pela sociedade em suas respectivas épocas, com olhar para bebês, crianças, adolescentes e jovens, além das possibilidades de utilização dos recursos, da infraestrutura e do corpo de profissionais capacitados para o atendimento desses públicos.

4.4 O PROGRAMA ESPAÇO DE BRINCAR

A atenção à primeira infância, que abrange dos 0 aos 6 anos, por meio do Programa Espaço de Brincar, consolida o Sesc São Paulo como uma instituição que abarca através de programas socioeducativos a atenção para a ampla faixa etária dos 0 aos 29 anos.

Diferente do Programa Curumim, o Espaço de Brincar parte da perspectiva de criar espaços qualificados que venham a proporcionar a convivência intergeracional entre bebês, crianças de até os 6 anos e os responsáveis por esses indivíduos, denominados institucionalmente como “adultos de referência”; desse modo, tais espaços não se destinam à guarda de crianças. Os princípios do Programa Espaço de Brincar são pautados nos conceitos de educação não formal, lazer, convivência intergeracional e cultura do brincar (SESC, 2016).

Os espaços, criados em ambientes internos e externos das unidades do Sesc em São Paulo, são estabelecidos com o propósito de valorizar o potencial do brincar que já se encontra presente nas crianças, que criam brincadeiras a partir de suas realidades. Nesse sentido, “este aspecto é fundamental, uma vez que, ao brincar, a criança elabora narrativas e confere significados a objetos e a personagens, atribuindo-lhes aspectos da cultura de que faz parte” (SESC, 2016, p. 11).

O Programa Espaço de Brincar, consolidado como uma ação programática pela instituição, também deve contar com a dedicação de educadores infantojuvenis, cujas funções são pautadas “na escuta e na observação de bebês e crianças, valorizando o livre brincar, de modo coletivo, em que a convivência entre gerações possa ser motivada pelo próprio espaço, pelos objetos e pelas ações propostas” (SESC, 2016, p. 11-12).

Ao olhar para a primeira infância, o Sesc dialoga com os conceitos da Educação Social, que reconhece as peculiaridades dos sujeitos e busca a promoção de ações que valorizam os sentidos de vida:

A Educação Social não se limita ao desenvolvimento cognitivo e de habilidades individuais. Ela dá primazia ao sujeito mergulhado nos dramas sociais, chamado a responder às exigências da vida e a encontrar um sentido existencial. Educadores sociais, programas sociais e políticas públicas devem assumir como pressuposto essa valorização dos atributos do sujeito. O sujeito possui a potencialidade de apropriar-se de parcelas do imenso oceano de conhecimento construído pela humanidade e de transformá-las (SOUZA NETO, 2010, p. 34).

O Sesc São Paulo, ao trabalhar com programas socioeducativos geracionais que direcionam o olhar para as infâncias, as juventudes e os idosos, preza pelo ser humano que busca o seu sentido existencial a partir da sua faixa etária específica e o valoriza em suas

potencialidades, de forma a proporcionar experiências de aprendizagem e convivência, utilizando, como instrumentos, o desenvolvimento físico, moral, estético e intelectual (SOUZA NETO, 2010).

Nesse sentido, para além dos espaços, o programa, no decorrer dos anos, ampliou suas ações, incluindo discussões que permeiam o universo da primeira infância e de seus adultos de referência. Trata-se de encontros, oficinas, cursos, apresentações artísticas, entre outras atividades que abrangem essa faixa etária e se estende para um olhar para as pessoas de referência para esses bebês e crianças. Tais temas se exemplificam com abordagens referentes a contextos da paternidade e da maternidade, assim como debates sobre racismo e outras questões contemporâneas da sociedade que implicam diretamente esses públicos.

4.5 O PROGRAMA CURUMIM

O Programa Curumim marca as ações com crianças no Sesc São Paulo e tem inspirado projetos de outras instituições no decorrer dos seus 36 anos de existência. A fim de traçar um contexto histórico que desemboque no Programa Juventudes e na atuação de seus profissionais, integra-se, nesta seção, o início da abordagem da atenção específica para cada faixa etária e a consolidação dos programas infantojuvenis pela instituição.

O público prioritário para atendimento no Programa Curumim se concentra nas crianças que são dependentes de pessoas empregadas nas áreas de comércio de bens, serviços e turismo, cujo rendimento familiar compreenda três salários-mínimos e que estejam matriculadas em instituições escolares públicas.

No mês de junho de 2023, o Curumim contava com 3.248⁸ crianças inscritas no programa.

Os profissionais que atuam com as crianças inscritas no Curumim e que ocupam o cargo de *educador em atividades infantojuvenis* compõem um grupo altamente qualificado, com distintas formações acadêmicas, majoritariamente nas áreas de Humanas, e com experiências que partem da construção de ações em conjunto com as crianças, ao mesmo tempo em que “buscam embasamentos e inovações por meio de pesquisas e formações constantes” (SOUZA, 2021, p. 45).

O Programa Curumim funciona atualmente em 33 unidades do Sesc que estão localizadas em diferentes regiões da cidade de São Paulo e em cidades da Grande São Paulo,

⁸ Dados do mês de junho de 2023. Fonte: Sistemas internos do Sesc São Paulo.

do interior e do litoral: 24 de maio, Bom Retiro, Carmo, Consolação, Pinheiros, Pompeia, Belenzinho, Itaquera, Santana, Vila Mariana, Ipiranga, Campo Limpo, Santo Amaro, Interlagos, Guarulhos, Santo André, Bertioga, Santos, São José dos Campos, Taubaté, Registro, Jundiaí, Sorocaba, Campinas, Piracicaba, São Carlos, Araraquara, Bauru, Ribeirão Preto, São José do Rio Preto, Catanduva, Birigui e Presidente Prudente.

A periodicidade de realização das atividades do Curumim é de duas a quatro vezes por semana, no período do contraturno escolar, com encontros que têm a duração de 3h30.

O programa considera os distintos territórios em que as unidades estão localizadas e o fato de que algumas crianças que o frequentam não residem no bairro no qual a unidade do Sesc está localizada. Nesse sentido,

[...] as ações desenvolvidas no Curumim têm o propósito de acontecer de forma atenta às demandas e necessidades que são trazidas pelas crianças, por meio da escuta e observação, e com respeito às suas realidades. No Programa Curumim, considerar e respeitar os distintos territórios e diversidade das infâncias, também, se torna uma das formas de dialogar com os princípios da Educação Integral, que é o objetivo mais amplo do programa, pois as ações são desenvolvidas com foco em contribuir para o desenvolvimento integral das crianças. Neste sentido, as atividades são constituídas de experimentações culturais, artísticas, corporais, além de ações voltadas para a educação ambiental e alimentar, e saúde bucal (SOUZA, 2021, p. 47-48).

Nesse contexto, as crianças interagem com o território, e as ações são enriquecidas por meio dos distintos temas abordados no Curumim, os quais proporcionam diversas experiências que contribuem para o desenvolvimento integral. Segundo Friedmann (2020), a educação integral

[...] considera o ser humano e seu processo de desenvolvimento, em suas várias dimensões – intelectual, física, emocional, social, cultural, moral –, [é] uma educação que se constitui como projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades (FRIEDMANN, 2020, p. 44).

A diversidade de experimentações proporcionadas no Programa Curumim coloca as crianças em contato com diferentes ambientes, nos quais as vivências na natureza e no espaço urbano também vêm agregadas com a valorização do livre brincar – um fator primordial no programa, considerado um potente instrumento que integra o desenvolvimento infantil, além de contribuir para a ampliação de repertórios culturais.

Esses contextos específicos do Curumim se fazem presentes em minhas escritas, nas quais, abordando temas sobre as infâncias, relato parte da experiência de cinco anos que tive como membra na coordenação regional do Programa Curumim, na Gerência de Estudos e

Programas Sociais, no núcleo de Infâncias e Juventudes. Nesse papel, todas as questões do programa me demandaram buscas constantes de aprimoramento profissional, sempre pautado pelos processos de condução e orientação das equipes nas unidades de forma integrada aos contextos específicos do universo infantil. Como relatei em outra ocasião:

Operar na gestão de um programa que dialoga com a diversidade das infâncias requer um olhar transversal, a partir de diferentes ângulos e conceitos. Desta forma, as demais áreas que compõem a gerência onde atuo e demais áreas do Sesc São Paulo devem estar sempre integradas para que o melhor possa ser realizado, orientado, acolhido e oferecido para crianças, educadores e educadoras. Tais áreas são voltadas para a Diversidade Cultural, Direitos Humanos e Trabalho Social com Idosos. Sendo assim, no que se atenta ao desenvolvimento das crianças, nesta gerência se traz, também, o olhar para as questões geracionais, de gênero e sexualidade, de negritude e racismo, reconhecimento e respeito aos povos e comunidades tradicionais e indígenas, direitos humanos, questões de refúgio, vulnerabilidades sociais, entre outros temas. Neste sentido, a atuação nesta gerência traz o suporte das demais áreas para esse olhar integrado para as infâncias. Além de um diálogo com as outras Gerências do Sesc São Paulo voltadas para as ações artísticas, saúde, alimentação, infraestrutura, compras, licitações, criações gráficas, designer de produtos, entre outras. Aí se reforça parte de um provérbio africano, “*é preciso de uma aldeia inteira para cuidar de uma criança*”. Valorizar o tempo e a realidade de cada equipe, de forma a considerar que atuam em diferentes unidades, com realidades de infraestrutura e localizadas em distintos pontos da cidade e do estado de São Paulo, requer muita atenção, pois as diretrizes e orientações têm que ter um equilíbrio para serem direcionadas, sem deixar de lado o bem comum e os propósitos das ações e dos valores do programa. Não posso deixar de mencionar que a experiência de atuar no Curumim traz consigo risos e alegrias, situações inusitadas e inacreditáveis, surpresas, descobertas, sustos, confrontos, desafios, necessidade de equilíbrio, discernimento e paciência, mas que integram muito aprendizado e realização. As ações de gestão partem da solicitação de compra de canecas à busca de alternativas para orientar e atender famílias em situação de vulnerabilidade, como é o caso da pandemia, que tem agravado inúmeras questões socioeconômicas e de saúde das crianças. É preciso muita escuta de quem atua direto com as crianças, para que se avalie e busque os melhores caminhos, orientações e providências para assessorar as equipes. Sempre reflito que o Curumim é um cartão de visitas do Sesc São Paulo para toda e qualquer ação voltada para as infâncias. Para quem atua com programações direcionadas para as infâncias em diferentes vertentes, considero necessário um olhar e aprendizado a partir das crianças e suas vivências no Curumim, porque esta aproximação, no meu caso, trouxe um olhar mais sensível para como caminhar com o desenvolvimento e olhares para projetos direcionados para e com o público infantil. Atuar no Curumim – e com as ações infantis – é um exercício constante de escuta e busca de entendimento. São estudos, leituras e aprendizados que não cessam, pois a cada dia as crianças e a própria sociedade, na qual estão inseridas, trazem novas perspectivas, novas exigências e necessidades de novos olhares para este universo (SOUZA, 2021, p. 53-54).

Considerar essas experiências profissionais em consonância com o Programa Curumim traz profundas reflexões sobre o papel educativo que cada profissional tem ao atuar no Sesc,

com o compromisso do desenvolvimento cidadão de cada participante das atividades oferecidas pela instituição. Os depoimentos anteriores de parte da equipe entrevistada destacaram a importância da convivência, da solidariedade e do desenvolvimento da sociedade, assim como a relevância da escuta, da ampliação de repertório, do respeito à diversidade, entre outros aspectos.

Para finalizar esta reflexão e este relato de experiência, destaco que o Programa Curumim nasce com a perspectiva da doutrina de proteção integral; esses eram os ventos que apontavam para a Constituição de 1988 e para o ECA em 1990. Por isso, o Curumim é um programa que visa o desenvolvimento integral da criança e do pré-adolescente até 12 anos, assumindo que esses indivíduos são sujeitos de direitos, seres em desenvolvimento, que devem ser reconhecidos e respeitados como protagonistas na sociedade e em relação aos seus direitos de proteção absoluta.

4.6 O PROGRAMA JUVENTUDES

Delinear um programa socioeducativo no Sesc São Paulo, com base em minha experiência profissional de mais de 29 anos atuando na instituição, parte de minuciosos processos de análise de contextos sociais, econômicos e culturais da sociedade.

Assim como o Curumim, que foi concebido com o olhar para as necessidades das infâncias e transformações sociais que abarcam a década de 1980, o Programa Juventudes parte da oportunidade de realizar ações com o público jovem em uma larga faixa etária, da adolescência à juventude adulta, dos 13 aos 29 anos, integrando a valorização das potências juvenis nos processos de participação e condução das atividades.

Com olhar para adolescentes e jovens, a instituição tem marcado, em sua trajetória, o trabalho com as juventudes desde a sua criação, em 1947, pois esses públicos sempre estiveram presentes nas atividades oferecidas. De acordo com Groppo (2017):

Cada geração de jovens, em uma dada época e lugar, por vezes para além ou aquém de desigualdades sociais, culturais e regionais, viveu experiências socializadoras e históricas que a distingue das gerações anteriores (GROPPO, 2017, p. 71).

Nesse sentido, Groppo propõe que, enquanto nas décadas passadas a população jovem frequentava as unidades do Sesc de forma despercebida em seu recorte etário, no decorrer dos anos esse público se fez presente nas unidades, marcando a faixa etária das juventudes a partir

de contextos sociais, ou seja, apresentou-se como um público com um período de vida a ser potencializado.

As perspectivas do Sesc São Paulo em se atentar às demandas sociais voltam seu olhar para o público de adolescentes e jovens. Por meio do Programa Juventudes, a instituição alavanca a presença desse público nas unidades e mobiliza um corpo de profissionais na função de educadores infantojuvenis, os quais passam a ampliar pesquisas, a desenvolver e atuar a partir das realidades de seus territórios e das demandas trazidas pelos adolescentes e jovens, uma vez que o principal objetivo é a promoção da autonomia e o desenvolvimento de “noções de responsabilidade e ética na relação com os jovens, com respeito às suas especificidades e diferenças, colaborando para o desenvolvimento de suas potencialidades” (SESC, 2013b, p. 4). Também é considerada a diversidade presente nas juventudes, na análise do contexto social, na relação com o território, na busca de participação efetiva e no desenvolvimento do protagonismo dos adolescentes e jovens.

No decorrer dos próximos capítulos, poderão ser observados os processos de contextos sociais e históricos que deram origem à efetivação do Programa Juventudes no Sesc São Paulo. Também se descrevem as atividades que acontecem nas unidades e o perfil etário desses públicos juvenis participantes dos grupos no Sesc. Com essa abordagem, busca-se facilitar a compreensão dos capítulos que contemplarão essencialmente o percurso formativo das educadoras e dos educadores.

4.6.1 Percursos históricos e estudos para a criação do Programa Juventudes

A fim de refletir de forma específica sobre o percurso histórico social para a criação do Juventudes, foram consultados documentos do Sesc que apresentam estudos para a consolidação do Programa – como *Algumas reflexões sobre Juventudes* (de setembro de 2010) –, nos quais se observam as bases iniciais para essa discussão acerca do modo como a instituição realizou uma leitura da sociedade para potencializar o trabalho com as juventudes. O documento demonstra que a sua construção teve como base diálogos com profissionais que atuavam no Curumim e que estavam preocupados com o aprimoramento do trabalho nesse programa; nesses diálogos, as reflexões se estenderam para a discussão de temas voltados para as adolescências e juventudes no Sesc (SESC, 2010).

As discussões foram pautadas em questões: quais os conceitos educativos da instituição, ela realmente quer desenvolver um trabalho com jovens, qual a faixa etária compreendida, qual o conceito de juventudes norteador do trabalho, quem seriam as juventudes a serem atendidas,

quem seriam os profissionais que atuariam com esse público, quais os diálogos possíveis, enfim, “qual seria o ‘lugar do novo’ no trabalho com jovens dentro do Sesc?” (SESC, 2010, p. 3-4). Além desses fatores, o grupo de estudo trouxe a questão norteadora: “Se acreditamos que de fato o processo educativo vai muito além das disciplinas, por que não otimizar nossa experiência na área cultural e físico-esportiva para enriquecer as propostas educativas para jovens e adolescentes?” (SESC, 2010, p. 4).

Tal equipe, então, apresentou uma proposta de enriquecimento de ações educativas para esse público em questão, em consonância com a Educação Social, cujos princípios Souza Neto aborda:

Num contexto de diferentes saberes e culturas, a Educação Social abre ao sujeito perspectivas para encontrar o sentido de vida, essencial à realização do ser humano. Não é suficiente ensinar como funciona o corpo humano, a máquina, o Direito, a sociedade, a escola, as estruturas sociais, segundo um modelo mecanicista, composto por elementos passivos e mortos. É necessário introduzir o sujeito na pulsação da vida, seja pessoal, seja social (SOUZA NETO, 2010, p. 33).

A reflexão de Souza Neto manifesta uma conjectura do pensamento dessa equipe do Sesc em elaborar algo que enriqueça o sentido de vida das juventudes, através de ações educativas que tragam sentido à vida, que potencializem adolescentes e jovens nessa fase de vida por meio de outros mecanismos sensíveis de experimentações e dinâmicas para além das ações mecanicistas tradicionais de aprendizados, que, embora se façam importantes na vida dos sujeitos, não suprem as necessidades humanas de afeto, sociabilidade e possibilidades de ampliação de seus universos culturais, pois “a educação deve preparar o sujeito não só para conhecer e interpretar os fatos, mas também para ser e a conviver com as diferentes culturas” (SOUZA NETO, 2010, p. 33). Esse “aprender a ser” mencionado por Souza Neto não desmerece o que o ser humano já é em si, mas propõe a reflexão do que ele pode se tornar a partir de um processo evolutivo de vida com dignidade e bem-estar. Assim, a idealização de um programa para jovens refletiu um princípio de potencializar, de forma positiva, as experiências de adolescentes e jovens em suas fases de vida.

Nesse sentido, a equipe refletiu sobre as possibilidades de trabalho com o público infantojuvenil, conforme apresentado no referido documento, com a ciência de que existem dificuldades e que são necessários processos para encontrar uma forma que ao menos contemple parte das demandas apresentadas por adolescentes e jovens, sendo que a “intenção não é responder a todas elas, mas, sim, contribuir para o fortalecimento e crescimento desse jovem em diferentes aspectos da sua vida” (SESC, 2010, p. 4-5).

O documento também constata que o Sesc

[...] constitui-se como apenas uma das possibilidades de convívio desse jovem, existem tantas outras relações estabelecidas em diferentes lugares tais como: a escola, a família, o trabalho, as baladas, o bairro que compõem o contexto sociocultural que influi diretamente no modo como o jovem estabelece relações com o mundo que o cerca (SESC, 2010, p. 5).

Hoje, passados 13 anos dos primeiros embasamentos sobre a possibilidade de sistematizar um trabalho com adolescentes e jovens no Sesc São Paulo, nota-se que refletir sobre a questão ainda é importante, visto que anteriormente foram levantados pontos que abordaram a necessidade de um olhar de diversas instituições e iniciativas públicas ou privadas para promover processos educativos culturais e de bem-estar para as adolescências e juventudes nos tempos presentes.

Nesse contexto, observa-se que as reflexões desse grupo de profissionais consideram um processo holístico e sensível, partindo do seguinte pressuposto:

A juventude que gostaríamos de contemplar com nossas ações é plural e está, em boa parte, dentro do Sesc, mas é necessário ampliar nossas ações para outros jovens, ouvi-los, aproveitar seu potencial, pesquisar suas ideias e opiniões sobre a instituição e quem sabe elaborar coletivamente um diagnóstico que indique suas expectativas, e então, de modo participativo, amadurecer uma proposta de Programa mais consistente, onde esse mesmo jovem seja protagonista (SESC, 2010, p. 5).

O interessante dessa citação é a base da escuta e do olhar para uma construção participativa com os jovens, a partir de suas possíveis demandas e do protagonismo juvenil, o que é essencial para a troca de experiências e o enriquecimento das ações, porque, quando se escuta o jovem, se aprende, se constrói, e as chances de os projetos com esse público darem certo são altas. Em minhas práticas de escutar as juventudes, muitas vezes me deparo com a noção de que questões colocadas por eles muitas vezes são inimagináveis por nós, que vivemos essa fase da vida em outros tempos e tivemos outras experiências.

Não se trata de ouvir demandas e concretizá-las, mas sim de ouvir a partir dos pontos de vista juvenis e assim entender o que realmente os jovens precisam e o que podemos construir juntos.

Nesse sentido, a **Assistente 1** afirma, em sua entrevista, que o Programa Juventudes foi criado para

[...] contemplar as demandas existentes, provenientes dessa população. E por acreditarmos que o Sesc como instituição reunia condições bastante favoráveis para investir em projetos continuados, socioeducativos e culturais

junto a esse público que, embora presente no Sesc, ainda não era alvo de ações sistemáticas nas unidades.

Ao detectar as condições favoráveis para o trabalho com as juventudes, o grupo fez um estudo acerca da realidade das iniciativas voltadas para esse público desenvolvidas em 2010.

No documento intitulado *Algumas reflexões sobre juventudes* (SESC, 2010), inicia-se uma análise sobre os direcionamentos a serem seguidos para a criação de ações destinadas ao público jovem:

Nossa pesquisa indicou que as programações culturais que acontecem em diferentes espaços da cidade não são oferecidas e direcionadas ao público jovem, ou seja, não constam como público preferencial em publicações como *Guia da Folha*, *Guia do Estado*, *Folha da Tarde* entre outros, nem tão pouco constam programações mais afinadas com os interesses desse público. Nesses veículos e também na *Revista E* do Sesc SP, embora conste uma área denominada Infantil, também não há um espaço destinado à programação específica para adolescentes e jovens, o que parece indicar que o jovem ainda é visto como aquele ser que não é mais criança, mas também não pode ser considerado adulto, ou seja, parece um sujeito sem lugar, solto no mundo à espera de ultrapassar essa chamada fase de transição, para então voltar a ocupar um espaço social (SESC, 2010, p. 6-7).

A equipe detectou a carência de uma programação, na cidade de São Paulo, destinada ao público juvenil, assim como uma falta de divulgação de atividades para esse público nos canais de comunicação, como jornais, que naqueles tempos enfatizavam a divulgação de programação para crianças e adultos. Relata-se que mesmo o próprio Sesc, em seus canais de comunicação, ainda não contemplava de forma efetiva programações para os jovens. Nesse cenário, destaca-se também uma reflexão sobre “o sujeito sem lugar”: o adolescente e o jovem que não são mais crianças, mas que ainda não têm uma autonomia civil e não ocupam espaços na sociedade.

Outra análise realizada naquele momento foi a detecção de diversos trabalhos direcionados ao público adolescente:

No entanto, algumas destas organizações ainda se encontram bastante filiadas à ideia que deu origem aos trabalhos das ONGs a partir dos anos [19]80 que se refere ao fato de que existem muitos adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social. A partir dessa realidade, desenvolveu-se toda uma metodologia de atendimento e de investimento nesse jovem, que se encontra geograficamente mais distante do centro, ou seja, nas periferias e bairros e que, portanto, acaba tendo menos acessos garantidos (SESC, 2010, p. 7).

É importante observar que as iniciativas estavam voltadas majoritariamente para as juventudes periféricas, atuando apenas no âmbito da educação não escolar e direcionadas à formação de mão de obra para o mercado de trabalho, além de haver outras iniciativas

associadas a reforços escolares para os jovens com déficits escolares. Trata-se de fatores relevantes para as juventudes, mas que abriam uma lacuna em suas formações culturais, “de valores, afetos, lazer e relacionamentos” (SESC, 2010, p. 8).

Detectados esses contextos, voltou-se o olhar para o público jovem frequentador das unidades do Sesc, considerando que esse público apresentava algum grau de vulnerabilidade em diferentes contextos sociais e econômicos. Além disso, também foi constatado que havia um público de jovens com carências menores, porém igualmente vistos como potencial para atendimento (SESC, 2010).

Observados os fatores sobre a diversidade de realidades juvenis que se apresentavam em diferentes unidades do Sesc em São Paulo, o grupo propôs: “os projetos terão que ser pensados e elaborados levando em consideração as diferenças e, ao mesmo tempo, identificando o universal possível para as diferentes juventudes com as quais nos deparamos” (SESC, 2010, p. 9-10) – fatores abordados nos capítulos anteriores, no âmbito das definições de juventudes.

A partir desses estudos iniciais, acrescentou-se a esta pesquisa a busca de mais informações, a fim de identificar outras atividades destinadas ao público juvenil no decorrer dos anos, desde a abertura da instituição. Para tanto, foi acessado o documento denominado *Síntese Estudos e Pesquisas – Projetos de Atividades*, organizado pelo Sesc Memórias (SESC, 1977-1982). Foram consultados dados que abrangem desde o ano de 1947, quando o Conselho Regional do Sesc à época determinou o aumento de centros sociais do Sesc principalmente nas cidades do interior. Nesse documento, o esporte foi citado como “assistência recreativa ao lado da assistência moral e espiritual”, e foi mencionado que “o elemento de campo dentro do quadro funcional é o Educador Social” (SESC, 1977-1982, n.p.).

Atualmente, o cargo de Educador Social não existe no Sesc, uma vez que, com a dimensão que a instituição alcançou ao longo de mais de sete décadas, o quadro funcional apresenta mais de cem cargos destinados às distintas áreas de atuação.

No documento mencionado, tampouco aparecem conceitos voltados para assistência moral e espiritual, o que trouxe o alcance para um olhar democrático, educativo e de acesso aos bens culturais, de lazer e esporte, com respeito à diversidade populacional.

Desde então, o Sesc delinea o avanço de suas ações para ampliar o entendimento de diferentes públicos, destacando-se em alguns períodos os olhares para atividades com jovens. Na década de 1970, por exemplo, houve uma iniciativa de trabalho do Sesc com jovens (como o projeto Juventudes), realizada especificamente em 1976, na unidade Consolação, e desenvolvida pela área esportiva.

Esse projeto foi criado com a finalidade de tornar o Sesc Consolação um polo de atração para crianças e jovens, de forma a criar um ambiente de convivência, no qual o objetivo era ofertar condições para maiores integração, participação e vivência grupal entre os integrantes, além de propiciar o desenvolvimento físico e mental através de atividades de lazer socioeducativo (SESC, 1977-1982, n.p.).

No decorrer dos anos, observam-se as grandes mudanças pelas quais a instituição passou. Porém, as atividades mencionadas nesse relatório não apresentam projetos específicos para o público juvenil, ainda que fosse dada uma atenção constante para o público infantil nos âmbitos da Saúde, do Esporte e do Lazer.

No ano de 1982, no mesmo documento, é referenciada uma análise do cenário teatral no qual o Sesc em São Paulo atuava com a formação de grupos amadores, a apresentação de espetáculos e o oferecimento de cursos para iniciantes (SESC, 1977-1982, n.p.). Embora não mencionado, acredita-se que indivíduos na faixa dos 18 aos 29 anos eram participantes dessas atividades. Quando se aborda o Teatro Anchieta, localizado no Sesc Consolação, ocorre um segundo registro de atenção ao público juvenil:

Foi no “Teatro Anchieta do Sesc” que se criou uma nova forma de aproximação do jovem estudante com o teatro, constituindo-se também estímulo para as companhias teatrais: o projeto “A Escola Vai ao Teatro”, campanha pioneira em São Paulo de democratização e difusão do Teatro. Baseados nestes resultados, o Sesc ampliou suas instalações com a inauguração do Teatro “Pixinguinha” e do “Teatro Fábrica Pompeia” (SESC, 1977-1982, p. 7).

Com essa descoberta, considera-se que as juventudes dos anos 1980 inspiraram a instituição a ampliar a sua oferta de espetáculos e a sua participação em um projeto advindo da educação, realizado para o exercício de ampliação da democratização do acesso ao teatro.

Outros registros históricos de ações com jovens aparecem posteriormente à década de 1980, como o Sesc Ribeirão Preto, que, desde 1992, realiza a “Mostra de Arte da Juventude”, a qual valoriza as produções de jovens de todo Brasil e propõe reflexões sobre elas, de forma a reconhecer os seus trabalhos e compartilhar com os demais públicos, prestigiando a produção das juventudes (SESC, 2010).

Nessa trajetória histórica do trabalho do Sesc com jovens, o primeiro registro da formação de grupo vem do Sesc Pompeia, coincidentemente a primeira unidade que recebeu o Programa Curumim, em 1987, e que em 1998 atuou com o projeto Alta Voltagem, nome do grupo destinado a adolescentes de 13 a 17 anos, que a princípio era formado majoritariamente por ex-participantes do Curumim. Essa unidade também se tornou um marco do início das ações

do Programa Juventudes, que já atendeu a diversas gerações de público e cujos profissionais puderam vivenciar diferentes experiências no decorrer desses anos.

Há também registros de unidades que, nos anos 2000, iniciaram o trabalho com a formação de grupos com adolescentes dos 13 aos 17 anos vindos do Curumim, além de unidades que realizam ações pontuais para jovens, como Bertioga, Piracicaba, Santo André e Sorocaba.

Destaca-se, nesse contexto, a demanda que começa a surgir a partir de adolescentes que, por completarem 12 anos, tinham que sair do Curumim. Com isso, passou a haver uma cobrança das unidades por uma ação que prolongasse o atendimento desses adolescentes, mantendo, dessa forma, o vínculo deles com a instituição e dando continuidade ao seu processo de formação.

Nos anos 2000, a Unidade Consolação, por meio do Projeto Tribo Urbana, realizou ações com jovens voltadas para as áreas de teatro, vivências corporais, entre outras. Tais ações eram conduzidas pelos instrutores do Curumim, que até então não tinham o cargo de educadores em atividades infantojuvenis (SESC, 2010).

Também se destaca um projeto realizado pelo Sesc Interlagos em 2001, cuja descrição processual foi coletada no depoimento da Assistente 3, que na época atuava no corpo de educadores da unidade. Pelo conteúdo e pelos processos, foi avaliado que esse projeto poderia ser incluído integralmente na unidade, dada a relevância de sua atuação, que transformou a vida de centenas de adolescentes e jovens. Segundo a entrevistada:

O Sesc Interlagos no ano de 2001 criou o Atos@Jovens, um projeto-piloto criado pela equipe técnica do Sesc Interlagos para adolescentes e jovens de 13 a 17 anos, com vistas a atender um grande número de adolescentes e jovens que pulavam os muros do Sesc Interlagos em busca de entretenimento, de um espaço de lazer, e, principalmente, para o uso da piscina, equipamento escasso na região sul de São Paulo até hoje. O Atos@Jovens foi um experimento de 5 meses, de agosto a dezembro de 2001, e contou com o desenvolvimento de ações socioeducativas por meio de jogos, oficinas, bate-papos, passeios, entre outras, com o intuito de contribuir na ampliação de repertórios e formação cidadã dos participantes. Ao final deste período, foram avaliados vários pontos positivos para sua continuidade como projeto/turma permanente, mas a gerência da unidade da época sugeriu algumas mudanças. Equipe: 1 técnica, 1 assistente social e 2 instrutores (socioeducativo e físico esportivo). Em março de 2002, o projeto ganhou novo nome “Futebol do Futuro”, e um número grande de adeptos. Tendo o futebol como um atrativo principalmente para os garotos, mas com grande dificuldade inicial para adesão das jovens, os encontros aconteciam em duas turmas: manhã e tarde, com dois encontros às quartas e sextas, e um encontro geral aos sábados, que contavam com aproximadamente 120 adolescentes e jovens. Eram realizadas vivências e aulas do esporte, mas também oferecemos outras modalidades esportivas, jogos e brincadeiras, oficinas, jogos teatrais, bate-papos com questões da época, além da relação direta com toda a programação nas diferentes linguagens que aconteciam na unidade. Ao final

de 2002, foi realizado um Torneio de Vôlei e Futebol de Areia, organizado e viabilizado totalmente pela participação dos 120 jovens participantes do projeto sob a supervisão dos instrutores do projeto. Os adolescentes e jovens elencaram tudo o que seria necessário para realizar um torneio com as duas modalidades e se dividiram em grupos/comissões/equipes. Comissões: Recepção, Premiação, Arbitragem e Mesa, Organização de Espaço, Organização de Materiais, Manutenção da Areia, levantamento das necessidades gerais e específicas para todo o evento. E, ainda, os adolescentes e jovens definiram as cinco instituições do território que seriam convidadas para participar com equipes, quantidade de adolescentes e jovens por equipe/por modalidade, definiram que o Sesc teria uma equipe participante em cada modalidade e indicaram quais os colegas deveriam integrá-las para que os jovens arbitrassem os jogos, foram organizadas leituras das regras de cada modalidade e jogos amistosos para que pudessem treinar a arbitragem, e no dia tudo transcorreu como o previsto. Foi um processo colaborativo em que todos estavam comprometidos em aprender a fazer junto, os resultados foram surpreendentes. Conseguimos fechar com chave de ouro, o Protagonismo, a Participação, a Colaboração foram vividos na prática. Foram utilizados os espaços, os materiais da unidade, os recursos humanos foram os instrutores, os adolescentes e jovens. Foram reutilizadas medalhas de outros eventos que estavam armazenadas no depósito, enfim, nenhuma verba extra aos gastos previstos para o projeto foi gasta. Tempos depois, o Sesc São Paulo, por meio das ações da Gerência de Desenvolvimento Físico Esportivo, deu início às ações por meio do Programa Esporte Jovem, que permanece até os dias atuais.

Trata-se de um projeto-modelo no âmbito das ações que podem trazer benefício para o público juvenil. Verifica-se que a equipe de educadores e demais profissionais envolvidos na ação tiveram a liberdade de, a partir de uma demanda existente e emergente, elaborar um projeto que viesse a beneficiar esses indivíduos de maneira educativa, acolhedora, formativa e lúdica.

Esse é um dos princípios da Educação Social, abordada por Souza Neto em seus escritos que trazem constantemente a lembrança de que uma Educação Social atua na subjetividade do outro, e a partir dali as ações são desenvolvidas para proporcionar o conforto, o enriquecimento e o reconhecimento dos sujeitos quanto aos seus papéis na sociedade.

Todo o trabalho de mapeamento realizado até 2013 fortaleceu a criação de diretrizes de ações para a consolidação do Programa Juventudes no Sesc São Paulo.

Esse processo culminou no diálogo com as(os) gestoras(es) da instituição e, em 2013, foi instituído o *Termo de Referência do Programa Juventudes* (2013c), que traz uma síntese do *Documento de Referência do Programa Juventudes* (2013b). Estes documentos, fundamentados em análises das dinâmicas da juventude da época, estabelece diretrizes para a atuação com adolescentes e jovens nos distintos centros culturais e desportivos no estado de São Paulo.

Ele fundamenta até os dias de hoje as ações do programa na instituição e marca um período em que o Juventudes foi criado. Conforme menciona a **Assistente 1** em seu depoimento:

A perspectiva era fortalecer a ação do Sesc SP frente às demandas juvenis, promovendo projetos socioculturais de atendimento a adolescentes e jovens em todas as unidades do regional, tendo como base o ECA e posteriormente o Estatuto da Juventude.

Os referidos documentos refletem uma concepção abrangente das juventudes e as reconhece como uma faixa etária inserida em contextos sociais e culturais singulares, porém merecedora de posições dentro da perspectiva de protagonismo social. As demandas e subjetividades desse grupo são compreendidas como vastamente diversas, o que exige uma atenção especial e sensível por parte da instituição. A noção de “juventudes”, expressa nesse contexto, abrange a complexidade e a diversidade inerentes a esse estágio da vida, destacando a necessidade de um olhar atento e individualizado para as distintas realidades e experiências juvenis, reconhecendo a complexidade dos limites institucionais.

O Sesc São Paulo, considerando as inúmeras demandas sociais que abarcam o universo juvenil, não supre todas as necessidades apresentadas. Nesse sentido, a instituição busca estabelecer, nos territórios nos quais está situada, o suporte das redes de apoio e demais instituições que ali estão, como parte de uma rede.

O Sesc São Paulo compreende que as juventudes partem de diferentes contextos sociais e culturais, ou seja, há uma pluralidade de identidades, demandas e aspirações. Nessa perspectiva, destaca-se a importância de considerar as características de cada grupo juvenil, reconhecendo que parte de suas experiências de vida é influenciada pelos fatores de raça, gênero, classe social e outros aspectos que influenciam os seus percursos e esperanças na vida.

O *Documento de Referência do Programa Juventudes* sinaliza uma postura sensível em relação às questões complexas do universo juvenil e comprova o compromisso do Sesc São Paulo em oferecer processos de experimentações alinhados com parte das diferentes necessidades e expectativas juvenis.

Tal documento não representa somente uma “guia de atuação com jovens”, mas sim afirma a expressividade de um compromisso em buscar compreender e respeitar as diversas manifestações das juventudes no contexto da contemporaneidade.

Para a delimitação da faixa etária, foram tomados como referência as legislações e os documentos que enfatizam recortes etários. Para a ONU, por exemplo, a população juvenil está situada na faixa etária de 15 a 24 anos. No ECA, entende-se que são adolescentes as pessoas na

faixa etária de 12 a 18 anos. Já o Estatuto da Juventude (PL n. 4.529/2004) propõe políticas públicas para a faixa etária de 15 a 29 anos, subdividida do seguinte modo, considerando que há demandas particulares e específicas para cada: de 15 a 18 anos jovem-adolescente; de 18 a 24 anos jovem-jovem; de 24 a 29 anos jovem-adulto (SESC, 2013c, p. 1).

Nesse sentido, o programa que abrange a faixa etária dos 13 aos 29 anos passa a se chamar “Juventudes”, apresentando a seguinte reflexão:

Chamaremos, portanto, de “Juventudes”, no plural, o público ao qual vamos nos referir. Optamos por chamar assim e não de “adolescentes” por compreendermos que há uma visão de certo modo naturalizante e biologicista nesse conceito, cujos estudos estão mais pautados na análise de um tempo cronológico que “pré-determina” essa fase da vida. Além disso, entendemos que o conceito “juventudes” contempla uma ampla faixa etária, inserida em contextos sociais e culturais muito particulares, com demandas e subjetividades absolutamente diversas, que merecem nosso olhar atento. Desse modo, para refletir sobre a definição da faixa etária do público participante dos projetos que pretendemos desenvolver, tomamos como referência alguns documentos e legislações oficiais que ajudarão a nortear os possíveis recortes que teremos que fazer para melhor atender as demandas apresentadas pelo público em questão (SESC, 2013b, p. 1).

O estudo também traça um minucioso olhar para essas juventudes na contemporaneidade, a partir da leitura de pesquisas segundo as quais esses públicos traziam uma motivação para a participação social, a criatividade e a preocupação com o desenvolvimento de seus territórios (SESC, 2013b).

A sistematização do Programa no ano de 2013 norteia e alavanca a potência da presença desse público nas unidades do Sesc e mobiliza um corpo de profissionais no cargo de educadores infantojuvenis. Esses profissionais passam a ampliar pesquisas, a desenvolver e atuar com ações a partir das realidades de seus territórios e das demandas trazidas pelos adolescentes e jovens, com foco no principal objetivo do programa, a promoção da autonomia e o desenvolvimento de “noções de responsabilidade e ética na relação com os jovens, com respeito às suas especificidades e diferenças, colaborando para o desenvolvimento de suas potencialidades” (SESC, 2013b, p. 4), conforme mencionado anteriormente.

A ampla faixa etária que compõe o Juventudes determinou orientações para o trabalho com esse público, com atenção à abrangência das idades. Em relação à metodologia, o programa considera a necessidade de

[...] desenvolver ações processuais, sistemáticas e permanentes com adolescentes na faixa etária de 12 a 17 anos, de forma a permitir a formação de vínculos e sua participação ativa na elaboração de propostas que atendam suas demandas e expectativas. Para os jovens com idade superior a essa, até

29 anos, entende-se que as propostas devam ser mais pontuais, mas não menos dedicadas à ampliação do universo cultural dos jovens, que, hoje, são também produtores de cultura que necessitam de espaços para compartilhar suas produções e ter acesso a projetos culturais afinados com seus interesses, que permitam a participação, o encontro, o diálogo, a troca e a convivência (SESC, 2013c, p. 2).

No entanto, o documento também orienta as equipes das unidades a trabalharem a partir de um recorte etário mais adequado, com ênfase no olhar para a inclusão, no qual a participação desses jovens nas atividades deve considerar que “os aspectos sociais, culturais e antropológicos” vão muito além de apenas atender demandas, mas abrangem uma busca por diálogo e aproximação e reconhecem esse público como sujeitos de direitos (SESC, 2013b, p. 4). Quanto à metodologia de formação de grupos, o documento afirma:

Os formatos propostos foram pensados de modo a contemplar as possíveis necessidades das diferentes faixas etárias, uma vez que apenas desse modo conseguiremos fortalecer a permanência do jovem nas unidades. No entanto, os formatos apresentados não devem se constituir como modelo único, caso haja demandas diversas, é possível desenvolver várias frentes de trabalho com jovens-adolescentes e jovens-jovens. Além disso, é preciso considerar o contexto em que a Unidade está inserida, o que influencia diretamente no perfil do público a ser atendido. Por fim, vale lembrar que a adesão a um dos formatos não impede que outros aqui propostos ou definidos pela equipe também sejam desenvolvidos. A unidade poderá sentir-se desafiada a trabalhar com diferentes faixas etárias, o que apenas enriquecerá as ações do Programa, mas, para isso, conforme já dissemos, será necessário constituir uma equipe que possa se dedicar integralmente a essa ação com jovens (SESC, 2013c, p. 4).

Vislumbra-se, nesse sentido, a valorização da presença dos jovens nas unidades do Sesc com o oferecimento de uma gama de programações, além do incentivo à participação desses públicos na elaboração e na execução das atividades. Valoriza-se o olhar cuidadoso para o território no qual a unidade está inserida e para as características e demandas a serem apresentadas por ele.

Com o cuidado para o atendimento das diferentes faixas etárias, o Juventudes tem em sua premissa a formação de equipes que possam se dedicar a esse programa de forma integral e que ao mesmo tempo possam estudar e ampliar seus conhecimentos a respeito das adolescências e juventudes, por meio de processos formativos para o bom desempenho de suas ações e para sua realização profissional, tema analisado no capítulo 6.

4.6.2 Dinâmicas da programação e perfil dos adolescentes e jovens

Conforme visto anteriormente, desde o início dos anos 2000 o Sesc passa a intensificar o seu trabalho com jovens, no qual surge a demanda de formação de grupos. Nesse sentido, em pesquisa realizada em junho de 2023, detectaram-se, como participantes dos grupos formados, adolescentes e jovens entre 12 e 29 anos, sendo a faixa etária predominante aquela dos 13 aos 17 anos.

Ressalta-se também que há a participação, nos grupos, de pré-adolescentes com 12 anos. Trata-se de participantes do Curumim que já não têm motivações para as atividades infantis e que, em um comum acordo entre a pessoa, seus responsáveis e as equipes que atuam com o Curumim e o Juventudes, passam a compor esse último programa.

As atividades acontecem em diferentes formatos e linguagens artísticas, que buscam contribuir para a ampliação do repertório cultural, assim como estimular a convivência, a autonomia e o respeito às diferenças.

Atualmente o programa funciona de acordo com as características e estruturas existentes nas unidades e se dá em dois formatos: a formação de grupos de adolescentes e jovens, que por meio de encontros regulares participam de debates, experimentações artísticas e trocas de experiências; e a realização de ações processuais e projetos construídos com, para, sobre e entre as juventudes.

As ações do Programa Juventudes também são realizadas de forma pontual, por meio de rodas de conversa, sessões de cinema com debate, apresentações artísticas, oficinas e demais vivências. No primeiro semestre de 2023, destacou-se a formação de grupos, além de oficinas, cursos e visitas externas.

Entre as linguagens artísticas, destacou-se o teatro, assim como a música, o circo e a literatura. Temas como arte urbana, educomunicação, direitos juvenis, fotografia, *hip-hop*, produção cultural, saúde mental e universo *geek* estiveram presentes, além de jogos recreativos e produção de *podcasts* e outros experimentos.

Ressalta-se que essas atividades também contam com a elaboração de profissionais que atuam na programação de ações para as juventudes e nas linguagens artísticas, de forma que, para além dos grupos formados, as unidades também podem desenvolver as ações para o público jovem a partir de diferentes formatos, conforme citado anteriormente.

Essas ações mostram as possibilidades diversas de temas que podem ser trabalhados com esses públicos e que, ao mesmo tempo, integram o protagonismo das educadoras e dos educadores atuantes no programa. Porém, vale ressaltar que, além dessa equipe, pode-se contar

também com a participação de coletivos juvenis, artistas, articuladores sociais e demais profissionais que venham a atender os objetivos do programa e que tenham um olhar atento para o universo das juventudes.

No ano de 2023, 38 unidades realizaram ações dentro do Programa Juventudes, a partir da formação de 38 grupos regulares, que permaneceram com atividades ao longo do ano, com a possibilidade de alguns intervalos durante os meses de janeiro, julho e dezembro. Entre elas:

- Capital e Grande São Paulo: Avenida Paulista, Belenzinho, Bom Retiro, Campo Limpo, Carmo, Consolação, Guarulhos, Itaquera, Interlagos, Pompeia, Santana, Santo André e Vila Mariana.
- Interior e litoral: Bauru, Birigui, Campinas, Jundiaí, Piracicaba, Registro, Ribeirão Preto, Rio Preto, Santos, São Carlos, São José dos Campos, Sorocaba e Taubaté.

Observa-se que, entre os grupos citados acima, o do Sesc Piracicaba é um grupo regular conduzido pela técnica de referência do Programa Juventudes na unidade, que conta com um processo de condução compartilhada com os jovens, na qual são desenvolvidas experimentações musicais e, na medida em que se faz necessário, ocorre um processo mais formativo, direcionado para o aprimoramento das ações desenvolvidas. Nesse caso, as contratações são realizadas com a atuação de integrantes desse grupo juvenil.

Vale ressaltar que afetivamente os grupos regulares são em sua maioria nominados pelos grupos de jovens, ou os nomes surgem a partir de um contexto da unidade em relação ao olhar para o trabalho com as juventudes. No Sesc Pompeia, por exemplo, o grupo chamado Alta Voltagem é um marco no trabalho com grupos iniciado no ano de 1998, conforme mencionado anteriormente. Cada unidade pode manter mais de um grupo regular, de acordo com a capacidade de atendimento. Entre os grupos nominados, estão:

Quadro 2 – Nomes dos grupos regulares do Juventudes em 2023

Sesc 24 de Maio	Bora lá
Sesc 24 de Maio	Convivências
Sesc Avenida Paulista	Construção de nós
Sesc Bauru	Juventudes – Já É
Sesc Belenzinho	Qualé Outras Vias [noite]
Sesc Belenzinho	Qualé!?
Sesc Birigui	Juventudes
Sesc Bom Retiro	Pode Pá
Sesc Campinas	Papo Geral

Sesc Campo Limpo	Programa Juventudes
Sesc Carmo	Resenha dos Crias
Sesc Guarulhos	Programa Juventudes 2023
Sesc Itaquera	Juventudes
Sesc Interlagos	Juventudes
Sesc Jundiaí	Junto e Misturado
Sesc Piracicaba	Laboratório Musical – Juventudes
Sesc Pompeia	Alta Voltagem
Sesc Registro	Papo Reto
Sesc Ribeirão Preto	(IN)COMUM
Sesc Rio Preto	Juventudes
Sesc Santana	Juventudes
Sesc Santo Amaro	Juventudes – Turma 2023
Sesc Santo André	Seliga!
Sesc Santos	Juventudes 23
Sesc São Carlos	Juventudes Vamo aí?
Sesc São José dos Campos	Juventudes – Colaê
Sesc Sorocaba	JUVENTUDES – TAH LIGADO
Sesc Taubaté	Juventudes 2023
Sesc Vila Mariana	Pode pá!

Fonte: Elaborado pela autora. Dezembro de 2023.

Já as turmas pontuais atuam por meio de projetos e abordagem de temas específicos em períodos determinados. Abaixo são apresentados alguns grupos formados a partir de atividades pontuais:

- Bertioga: cursos em escolas públicas e em espaços parceiros da cidade que abordaram as linguagens do cinema e do *hip-hop*.
- Birigui: atividades voltadas para as artes cênicas e a escrita.
- Bom Retiro: vivências com coletivos que colocaram os jovens em contato com o território; atividades voltadas para a alimentação; e experimentos em artes cênicas.
- Casa Verde: início de encontros pontuais para a aproximação dos jovens do território, visto que a unidade iniciou suas ações em 2023.
- Campo Limpo: projeto na área de educomunicação em parceria com membros do projeto EduCapão, que acontece no território da Zona Sul de São Paulo.
- Jundiaí: LABmais, projeto coordenado pelo Departamento Nacional do Sesc que tem por objetivo desenvolver ações que integram as juventudes, a arte e a tecnologia.
- Ribeirão Preto: formação de jovens educadores para participação na Feira Literária da cidade.
- Pinheiros: oficinas na área de literatura e experimentações na área de dança.

Ressalta-se que o fato de algumas unidades manterem grupos regulares não as impede de também formar grupos pontuais durante o ano, inclusive com a contratação de outros profissionais especializados para a atividade planejada, sendo que se prioriza a contratação de jovens, de forma individual ou coletiva. Nesse sentido, o programa reforça o seu reconhecimento e a valorização da produção juvenil.

Algumas unidades do Sesc com características específicas, como o Centro de Pesquisa e Formação do Sesc, também realizam atividades com temas voltados para as juventudes. Por exemplo:

- Centro de Pesquisa e Formação do Sesc: realiza encontros e debates com temas sobre as juventudes direcionados ao público em geral, protagonizados por profissionais jovens e não jovens que atuam nas áreas acadêmicas, artísticas, além de coletivos juvenis.
- Florêncio: a unidade, que atua com foco na saúde bucal, também mantém ações programáticas e em 2023 realizou um curso voltado para a fase da adolescência e a sexualidade.
- Ipiranga: a unidade tem aproximação com as instituições e a população de Heliópolis e em 2023 ofereceu cursos para os jovens, além de uma programação com abordagem do tema “arte, juventudes e território” na Rádio Heliópolis, que contou com cerca de mil pessoas ouvintes.
- Mogi das Cruzes: desenvolve atividades pontuais com jovens a partir de experimentações artísticas.

Para o ano de 2024, unidades como CineSesc e a recém-inaugurada 14 Bis mantêm atividades projetadas para o público jovem em seus planejamentos.

Conforme mapeamento realizado no mês de junho de 2023 em relação ao perfil etário e econômico dos adolescentes e jovens que participam das ações do Programa Juventudes, a renda familiar de três salários-mínimos representa 79% dos adolescentes e jovens, o que reforça a necessidade de ações em prol desse público por parte dos diversos agentes que compõem a sociedade e que corresponde ao cumprimento do Plano de Comprometimento de Gratuidade, abordado anteriormente, como uma das premissas para a criação do programa.

Assim, mostra-se o delineamento histórico do Programa Juventudes e a potência do trabalho com adolescentes e jovens, que atuam tanto como participantes quanto como propositores e contratados eventuais. Também se ressalta a importância do projeto em relação à criação de cargos a serem destinados a educadoras e educadores para atuar no programa.

5 EDUCADORAS E EDUCADORES QUE ATUAM NO PROGRAMA JUVENTUDES

Para um melhor entendimento do papel dos educadores em atividades infantojuvenis, com ênfase em suas atuações no Juventudes, essa abordagem sobre os percursos históricos para a criação do programa, conforme descrito no subitem anterior, destaca os contextos e estudos que antecederam a consolidação dessa ação no Sesc e que orientaram institucionalmente a atuação direta de profissionais dedicados à faixa etária dos 13 aos 29 anos.

Neste capítulo, são apresentados depoimentos de uma ex-assistente (denominada **Assistente 1**) que coordenou o Programa Juventudes na Administração Central do Sesc, na antiga Gerência de Programa Socioeducativos.

Também compõe esta seção o depoimento de uma ex-assistente do Juventudes que ainda atua na instituição, na coordenação de outro programa, na atual Gerência de Estudos e Programas Sociais, que abriga o programa em questão; ela será designada como **Assistente 2**. E, por fim, a denominação **Assistente 3** se refere ao cuidadoso depoimento concedido por uma profissional que iniciou a sua trajetória no Sesc como educadora no Programa Curumim e que em 2001 desenvolveu um projeto com jovens no Sesc Interlagos que marca a trajetória histórica do programa.

O início da atuação da **Assistente 1** no Sesc marca o seu empenho em todos os processos de estudos e documentos que delinearão e consolidarão o Programa Juventudes.

Ao analisar a sua trajetória desde a sua primeira atuação no Sesc na unidade de Itaquera, nota-se que o programa nasceu com a concepção de profissionais com sensibilidade em relação ao público juvenil e que traziam em sua bagagem experiências com adolescentes e jovens em outras instituições – aspectos que podemos observar em seu depoimento:

Antes do Sesc, em 1987, atuei como educadora e supervisora de equipes durante 8 anos na Secretaria de Estado da Criança, da Família e do Bem-Estar Social, com adolescentes e jovens em Casa Moradia. [...] Em 1998 fui supervisora de equipe no Projeto Capacitação Solidária em ONGs que desenvolviam trabalho de capacitação profissional com jovens na periferia da cidade.

Antes de sua atuação no Sesc, a ex-funcionária traz em sua bagagem a experiência de atuação com esse público em projetos sociais e ONGs, o que sinaliza a necessidade da população de práticas embasadas na Educação Social, a partir de possíveis estratégias de diminuição da desigualdade e das mazelas sociais (SOUZA NETO, 2010, p. 34).

Quanto ao início de sua trajetória na instituição, a **Assistente 1** declara:

Iniciei a trajetória no Sesc Itaquera em 1994, onde participei do trabalho realizado com adolescentes e jovens de 13 a 17 anos (uma montagem de teatro musical) que transcorreu ao longo de um ano, envolvendo profissionais de dança, teatro, canto e cenografia. Depois realizamos um projeto de sustentabilidade em parceria com ONGs da região leste de SP, na Usina de Reciclagem de São Mateus, envolvendo adolescentes e jovens conduzidos pelo artista plástico Lúcio Bittencourt.

Pode-se associar essa atuação com jovens à leitura dos conceitos de Educação Social, como proposto por Souza Neto (2010):

[...] a partir do modo como o educador social acessa o universo das relações sociais e dele se apropria e participa está imbricado com sua inclinação para o sonho, a esperança, o desejo de transformação, seu compromisso ético e suas experiências de vida acessa o universo das relações sociais e dele se associa e participa (SOUZA NETO, 2010, p. 29).

A **Assistente 1** apresenta em sua trajetória essa leitura sensível das potencialidades a serem trabalhadas com adolescentes por meio da arte e as expande para o território da região onde está situado o Sesc Itaquera, em uma iniciativa voltada para a área de sustentabilidade em parceria com outra instituição. Isso revela o acesso à subjetividade humana por meio das relações sociais, com a apropriação e a participação de processos de transformações sociais.

Tal contexto, abordado anteriormente, reflete-se sobre a ação socioeducativa na instituição por meio da leitura de realidades e necessidades dos sujeitos, a respeito dos quais se enxerga as potencialidades de ações voltadas para a abertura de perspectivas e para o bem-estar individual e coletivo (SOUZA NETO, 2010).

A **Assistente 2** mostra uma experiência diversificada; sua chegada no Sesc é acompanhada de atuações em diferentes áreas, majoritariamente na coordenação do Programa Juventudes, quando tive o prazer de atuar diretamente com ela por um ano.

Trabalho no Sesc desde 2012. De 2012 a 2014 atuei no Sesc Bauru, como técnica de programação das áreas: Trabalho Social com Pessoas Idosas, Turismo Social, Alimentação e Saúde, Valorização Social, Cultural Digital, Educação para a Sustentabilidade, Gerações. De 2014 a 2016, na Gerência de Estudos e Programas da Terceira Idade (GETI), na coordenação regional do Programa Trabalho Social com Pessoas Idosas, desenvolvendo e analisando projetos nas áreas de educação, arte, cultura, velhice, envelhecimento e intergeracional. De 2017 a 2022, na Gerência de Estudos e Programas Sociais (GEPROS), na coordenação regional do Programa Juventudes, desenvolvendo e analisando projetos nas áreas de educação, arte, cultura, adolescências e juventudes. De março a julho de 2023, no Sesc Guarulhos, na coordenação compartilhada da programação da unidade. No momento, na Gerência de Estudos e Programas Sociais (GEPROS), na coordenação regional do Programa Trabalho Social com Pessoas Idosas.

No decorrer dos anos, a ampliação das linhas de atuação do Sesc, com diversas áreas programáticas nos campos de Educação, Lazer, Cultura e Saúde, expandiu as equipes e a diversidade das áreas de atuação, como podemos observar no depoimento acima.

A **Assistente 2** também reflete sobre sua formação no âmbito geracional, com a sua graduação em Gerontologia, que, embora especificamente voltada para o grupo de idosos, pode trazer um olhar sensível às distintas faixas etárias. Ela menciona que, ainda que não tenha uma formação direcionada a jovens, *“por ter estudado o processo de envelhecimento, acredito que minha formação me ajudou no aprofundamento de questões pertinentes às adolescências e juventudes”*. Atualmente, ela atua na sua área de formação, no Programa de Trabalho Social com Pessoas Idosas.

Observamos uma mudança da cultura profissional na instituição de forma geral: a não exigência de uma formação específicas para atuação – exceto nos casos de profissionais vinculados às áreas da saúde, educadoras(res) em atividades físico-esportivas, monitoras(es) culturais, médicas(os), dentistas, entre outros que possuem a obrigatoriedade de registro em conselhos.

O meu próprio percurso formativo se deu em diferentes vertentes, conforme mencionado no memorial que abre este estudo. Embora tenha formação na área de Pedagogia, atuei na maioria dos meus anos profissionais com foco na área de Turismo Social. Ao retornar à minha atuação com as infâncias e juventudes, a partir de 2018, regressei aos meus estudos acadêmicos, de forma a aprimorar meu trabalho.

Em relação à trajetória de corpo de educadores que atuam no Sesc nos programas socioeducativos infantojuvenis, destaca-se que o primeiro cargo, a partir de 1987, foi o de Instrutor de Atividades Curumim, sem um ano específico ao alcance desta pesquisa. Posteriormente, o cargo foi denominado Instrutor em Atividades Infantojuvenis e, em 2016, com a solidificação dos três programas dedicados a bebês, crianças, adolescentes e jovens – respectivamente, Espaço de Brincar, Curumim e Juventudes –, já abordados, o cargo passou a ser Educador em Atividades Infantojuvenis.

Em toda a minha trajetória, também conforme mencionado anteriormente, a minha referência e um dos meus instrumentos de trabalho é buscar diretamente o público protagonista da ação, ou seja, por meio do contato direto com os educadores, posso obter instrumentos que qualificam o meu trabalho enquanto assistente na Administração Central do Sesc que deve apresentar um olhar amplo para o Programa Juventudes no regional. Assim, sou capaz de reforçar um dos compromissos da instituição, que é atuar com a formação constante desses profissionais.

O Sesc São Paulo conta atualmente com mais de 8 mil funcionários. Para o cargo de Educador em Atividades Infantojuvenis, no mês de novembro de 2023, contava-se com 230 vagas disponíveis e aproximadamente 238 preenchidas. De acordo com dados obtidos no Núcleo Infantojuvenil da Gerência de Estudos e Programas Sociais, em janeiro de 2024 os programas contavam com a seguinte quantidade de educadoras e educadores por programa infantojuvenil: 150 atuantes no Espaço de Brincar, 45 no Curumim e 43 no Juventudes. Mensalmente, esses números variam, em decorrência de aposentadorias, demissões e pedidos de demissão, que, embora com raras ocorrências, acontecem, além de haver possibilidades de mudança de cargo dentro da própria instituição.

Quanto à formação acadêmica, o cargo de Educador em Atividades Infantojuvenis exige graduação completa nas modalidades de licenciatura, bacharelado ou tecnólogo, na área de humanidades, além de disponibilidade para trabalhar no período da noite e aos sábados, domingos e feriados. A carga horária semanal é de 30 horas. Dessa forma, o corpo técnico é composto de profissionais com diversas formações acadêmicas: Educação Física; Psicologia; Serviço Social; Comunicação Social e Jornalismo; Ciências Sociais; História; Geografia; Pedagogia; Biologia; Administração de Empresas; Artes Cênicas e Artes Visuais; Música; entre outras.

Esses profissionais integram o corpo de atuantes no programa de Educação do Sesc São Paulo e, nas três frentes de atuação, desempenham funções que

[...] consistem em conceber, planejar, organizar, operacionalizar e avaliar ações socioeducativas realizadas em equipe, sob orientação e em consonância com a missão da Instituição, em seus equipamentos e em espaços da comunidade e de seu entorno; partindo da concepção da educação permanente e não formal, comprometida com o desenvolvimento da cidadania e da promoção sociocultural (SESC, 2013a, p. 1).

Para desempenhar essa função, é necessário apresentar “formação humanista; vocação sociocultural e educativa; repertório cultural diversificado; e interesse em associar conteúdos socioculturais ao trabalho educativo com crianças e jovens” (SESC, 2013a, p. 1).

A **Educadora 5** reflete sobre como enxerga o papel do educador no Sesc: “*O educador no Sesc cumpre principalmente a função de ampliar o repertório cultural e a criticidade da visão de mundo das pessoas*”.

Tal aspecto dialoga com a necessidade dessa formação humanista, com um repertório cultural amplo e diverso, em consonância com a vocação sociocultural e educativa, e com a disponibilidade para atuar em equipe em diferentes espaços físicos e estruturas, conforme menciona o **Educador 2**:

A prática de um educador infantojuvenil exige uma abertura para aprender e desenvolver atividades das mais diversas possíveis, principalmente quando se lança um olhar sobre os encontros do grupo fixo do Juventudes. Lembro-me de uma semana em que tivemos encontros na mesma semana sobre: esporte na quadra na terça, teatro na quarta, aquarela na quinta e dança na sexta. A possibilidade de pensar essa diversidade de experimentações só é possível com a ajuda de uma equipe multidisciplinar e da abertura da/do educadora/educador.

Voltando a refletir sobre como o Sesc São Paulo determina o perfil profissional do Educador em Atividades Infantojuvenis, o documento já referenciado anteriormente, o *Termo de Referência do Programa Juventudes* (2013c), coloca em primeiro plano que esse profissional deve

[...] desenvolver projetos com adolescentes e jovens de modo sistemático e processual, para isso, sugerimos a contratação de pelo menos dois educadores para atuar no Programa. A atuação desse profissional será importante para atender as exigências do Plano de Comprometimento de Gratuidade⁹ (PCG) e elevar o número de atendimentos nas Unidades e garantir a qualidade e excelência do atendimento (SESC, 2013c, p. 7).

Nascido no mesmo ano do Estatuto da Juventude – um dos documentos-base de estudos para a implantação do projeto – o Programa Juventudes revela que a instituição já se atentava à necessidade de ser mais um agente na sociedade com atuação em prol das adolescências e juventudes.

As ações desenvolvidas pelo Sesc São Paulo direcionadas ao público jovem contavam com profissionais que integravam o quadro de educadoras e educadores e que atuavam majoritariamente no Programa Curumim. Alguns desses profissionais foram deslocados para o atendimento do Juventudes, visto que, igualmente, teriam uma carga horária semanal de 30h, sendo que 30% devem se destinar a estudos, pesquisas e visitas técnicas em outros equipamentos que dialoguem com o universo juvenil. Com o passar dos anos, as contratações desses profissionais passaram a ser realizadas de forma a contemplar em primeiro plano o atendimento do programa nas unidades.

⁹ Esse programa, com base em acordos realizados com o governo federal, por meio do Ministério da Educação, “aplica recursos em educação básica continuada e ações educativas. Pelo menos metade desses recursos é destinada a ações totalmente gratuitas para pessoas com renda bruta familiar de até três salários-mínimos nacionais – prioritariamente credenciados do Sesc e estudantes da educação básica”. Fonte: <https://www.sesc.com.br/institucional/programa-de-comprometimento-e-gratuidade-pcg/>. Acesso em: 20 jun. 2023.

Ao refletir sobre o papel da atuação com olhar para as infâncias e juventudes, no ano de 2016, por meio do documento *Educação Para as Infâncias de Juventudes*, o Sesc afirma o compromisso com o desenvolvimento desses públicos infantojuvenis e reconhece

[...] a importância da ação sociocultural aliada aos processos educativos de caráter emancipatório, o Sesc SP vem desenvolvendo, ao longo dos anos, uma série de ações dirigida às infâncias e às juventudes, numa perspectiva de educação para a cidadania. E o faz a partir de metodologias de trabalho desenvolvidas por educadores, em caráter permanente. Inscritas no âmbito da educação não formal, tais ações beneficiam de maneira ampla esses públicos, favorecendo a convivência, a troca e a participação dos envolvidos nas programações oferecidas pelas unidades. Tem como fim último a promoção de vínculos, a construção de conhecimentos e a participação continuada em ações promotoras do desenvolvimento das potencialidades humanas (SESC, 2016, p. 06).

Além de reafirmar o compromisso de atuação dos três programas infantojuvenis, em relação ao Programa Juventudes são descritos os conteúdos elencados pelo *Termo de Referência* de 2013. Destaca-se no documento que as linhas metodológicas de trabalho de cada programa devem ser desenvolvidas pelos educadores a partir de um caráter permanente.

Descrever o campo de atuação do educador a partir de suas práticas e trajetórias é uma maneira de recolocar as tensões da formulação de uma profissão. A Doutrina de Proteção Integral no ECA, a Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS) e a própria LDB abordam uma concepção de educação ampla.

Portanto, a legislação pertinente direcionada às infâncias e juventudes e à assistência define que os profissionais que devem atuar com essas crianças, esses adolescentes e esses jovens devem ser formados e reconhecidos no campo da socioeducação – o que não se refere a formações em campos específicos que partem somente da pedagogia escolar ou da assistência, mas diz respeito ao encontro dessas duas perspectivas; daí a denominação “socioeducação”. De acordo com Bisinoto *et al.* (2015):

A socioeducação situa-se nesse vasto campo da Educação Social, apoiando-se na concepção de uma educação fortemente social, pautada na afirmação e efetivação dos direitos humanos, com compromisso com a emancipação e autonomia de cada sujeito em sua relação com a sociedade. A socioeducação se orienta por valores de justiça, igualdade, fraternidade, entre outros, tendo como objetivo principal o desenvolvimento de variadas competências que possibilitem que as pessoas rompam e superem as condições de violência, de pobreza e de marginalidade que caracterizam sua exclusão social (BISINOTO *et al.*, 2015, p. 581-582).

Alguns pesquisadores denominam o campo de educação social, e outros de pedagogia social. Esse é um dilema que saiu do coração da sociedade e cuja decisão se encontra no

Congresso; por enquanto, há o campo minado e ambíguo e muitas disputas. Abordamos aqui a perspectiva de um campo de atuação da socioeducação.

A formação de um corpo técnico de educadores para atuar no Programa Juventudes se deu de forma orgânica, a partir de interações com o público juvenil e da elaboração de dinâmicas de aproximação por meio do planejamento inicial de atividades artísticas e esportivas. Porém, esse processo demandava, além das atividades de aproximação, a criação de referências pessoais, conforme declara a **Assistente 1**:

Primeiramente havia a necessidade de criar referências para os adolescentes e jovens nas unidades, então era preciso que as(os) educadoras(es) demonstrassem interesse em atuar nessa área (Requisito essencial). Depois era necessário que cada um se apropriasse do seu papel de educadora/educador para atuar junto a esse público de forma libertadora e educativa, com vistas ao exercício da autonomia, do pensamento crítico, da criatividade e cidadania. Objetivos a serem alcançados por meio das ferramentas disponibilizadas pelo Sesc, como atividades físicas, culturais, educativas entre outras.

A **Assistente 1** mencionou que, parte das equipes de educadoras(es) que já atuavam no Programa Curumim foi convidada a atuar com os jovens, mas algumas unidades que contavam com equipes maiores conseguiram direcionar um ou dois profissionais para a implantação do Programa Juventudes.

Assim como para atuar nos programas Espaço de Brincar e Curumim, as formações acadêmicas dos profissionais direcionados para atuar com as juventudes eram na área de Humanas, de forma mais específica nas áreas de Pedagogia, Psicologia, Letras, História, entre outras.

Dessa forma, delineiam-se no *Termo de Referência do Programa Juventudes* as principais funções desse profissional:

Mapear o entorno da unidade; Reconhecer instituições parceiras; Visitar escolas para divulgar os projetos; Visitar locais que realizam ações com jovens; Fazer contato com os pais e responsáveis quando necessário; Produzir um *mailing* do público potencial do projeto; Planejar, registrar e avaliar as ações também em companhia dos jovens; Desenvolver projetos processuais com o público, de modo a favorecer a construção de vínculos com os instrutores e entre os participantes do grupo; Elaborar relatórios mensais sobre os projetos; Acompanhar programações afins fora da Unidade, como meio de inspiração para novas ideias; Participar de reuniões de equipe; Pesquisar textos e metodologias de trabalho com jovens que sejam referência na área; Propor contratação de profissionais qualificados para ministrar oficinas, palestras, bate-papos etc.; Acompanhar o Grupo de jovens em todas as programações, estreitando os laços. Propor projetos pontuais a partir de temas de interesse do público jovem (SESC, 2013c, p. 6).

Essas 15 atribuições revelam o abrangente papel designado a esses profissionais, que devem contar também com o suporte de outros profissionais envolvidos na área da programação das unidades, além daqueles de outras áreas de atuação, como Comunicação, Alimentação e Saúde, que podem vir a dar suporte aos educadores em suas ações cotidianas de planejamento e ação direta com os jovens.

Tal descrição delinea minuciosamente as atribuições dos educadores envolvidos em atividades infantojuvenis no Programa Juventudes do Sesc São Paulo. Cada responsabilidade elencada representa um componente estratégico e multifacetado do papel desses profissionais, cujas ações visam não apenas a execução de atividades específicas, mas também o estabelecimento de relações significativas com os jovens participantes.

De acordo com os estudos realizados e registrados no *Documento de Referência do Programa Juventudes* (2013b), enfatiza-se que o esse profissional precisa:

Saber ouvir, ser generoso, valorizar a presença de cada jovem, perceber sua demanda, aprender com ele e, principalmente, ter em vista que o mais importante não é o resultado, mas sim o processo, a articulação com o entorno, integrando a diversidade de conteúdos trazidos pelos jovens para o projeto (SESC, 2013b, p. 7-8).

Essa observação nos remete à importância do papel do educador no contexto pedagógico do Programa Juventudes, de forma a destacar parte das características profissionais que serão eficazes para um trabalho com esse público.

Evidencia-se a necessidade do desenvolvimento de habilidades que partem do campo interpessoal, como a generosidade, a escuta e o olhar para cada indivíduo como ser único, com características e cultura próprias, além do enfoque às demandas específicas que se apresentarem, ao aprendizado com as experiências e os pontos de vistas das juventudes.

Segundo a **Educadora 1**:

É estar atenta e permeável aos sinais emitidos por cada pessoa, de cada perfil de público e também procurar ter um olhar generoso sobre as dificuldades de cada indivíduo, evitando julgamentos – já que muitas vezes não sabemos muito do histórico daquela pessoa – e ciente de que os processos de aprendizagem são diversos e contínuos e todas as pessoas buscam por afeto e aceitação.

O resultado em si não é a perspectiva da ação e sim o processo, que se destaca como um dos mecanismos para a promoção do desenvolvimento contínuo e para o progresso das experiências cotidianas.

O trabalho de se aproximar das realidades juvenis e ler as suas perspectivas observando o que também pode ampliar seus repertórios demanda a busca do profissional pelos seus aprendizados em outros espaços de atuação e através de outras experiências profissionais que alimentam seu repertório, conforme se observa no depoimento do **Educador 2** em relação à sua reflexão sobre o papel desse profissional.

Acho que poderia resumir como acolher, potencializar e acompanhar ações de jovens na Unidade do Sesc, além de propor atividades que acolham demandas, desenvolva questões socioemocionais, amplie repertórios e proporcionem vivências plurais.

Nesse sentido, valorizar a diversidade de experiências que são trazidas pelas juventudes destaca diferentes perspectivas e possibilidades, por meio de uma abordagem inclusiva, que vem a reconhecer e incorporar a possibilidade de troca de experiências, o que enriquece os processos educativos.

A valorização das ações processuais integra o *Termo de Referência do Programa Juventudes* (2013c), e, para que seja desenvolvido um bom trabalho, se recomenda a contratação de no mínimo dois profissionais, destacando-se que o diálogo não deve permanecer somente entre esses dois educadores, mas sim deve haver uma troca com os demais profissionais que atuam nos programas Espaço de Brincar e Curumim. Remetendo à realidade do profissional de atuar em diferentes contextos e âmbitos da diversidade juvenil, afirma o **Educador 2**: “A possibilidade de pensar essa diversidade de experimentações só é possível com a ajuda de uma equipe multidisciplinar e da abertura da/do educadora/educador”.

Também é considerada no Programa Juventudes, para além da resposta a uma demanda social de trabalho com adolescentes e jovens, a integração de um acordo com o governo federal com o objetivo de destinar ações gratuitas e de qualidade para a população de baixa renda, cuja renda familiar seja de até três salários-mínimos mensais.

A orientação para esse trabalho era que idealmente fossem destinados no mínimo dois profissionais; porém, parte das unidades que iniciaram seus trabalhos com as juventudes começou com um profissional, vindo posteriormente a aumentar o grupo para dois profissionais.

O Sesc São Paulo, ao delinear referências e diretrizes para os programas socioeducativos, parte da seguinte leitura do papel do educador:

[...] são profissionais que estão na linha de frente desses projetos [...]. Portanto, para o sucesso de todo e qualquer processo socioeducativo, é fundamental, que o educador contribua com a reflexão, planejamento, execução e avaliação do projeto que deve ser pensado de modo democrático, pressupondo a

participação e colaboração de todos os envolvidos. É fundamental ter equipes dedicadas às ações com juventudes, isto é, ter a atenção voltada para as relações que se estabelecem, não apenas com e entre os jovens, mas inclusive com e entre pais, professores, educadores, organizações e redes sociais (SESC, 2013b, p. 7).

Como se trata de agentes que atuam na linha de frente com as juventudes, faz-se necessário um engajamento ativo em todas as fases de planejamento das ações com os jovens, de forma a integrar desde as primeiras reflexões sobre os projetos até a avaliação final. Isso não significa uma atuação sozinha dos educadores, mas sim em integração com todos os processos que envolvem os trabalhos com as juventudes em suas unidades. Essa abordagem participativa incorpora diferentes perspectivas e promove a eficácia e a legitimidade das ações planejadas; isto é, deve-se considerar, na atuação do educador, a ação transversal e participativa em atividades que dialogam com as juventudes.

De forma geral, entre a equipe entrevistada, havia ricas definições sobre o papel do educador no Sesc:

Educador 4 – *Eu defino o papel de educador no Sesc como uma figura que no contato com os grupos é capaz de oportunizar momentos de trocas significativas sobre qualquer coisa que desperte a curiosidade, o interesse e o estranhamento nos participantes. E que, a partir dessas trocas, todos que participaram das vivências e discussões não são mais os mesmos, são seres modificados, que ressignificaram – ou não – suas próprias convicções e olhares. Acho que o educador no Sesc é aquele que, muitas vezes, proporciona tempos de respiros em meio ao caos e às angústias. É aquele que tenta equalizar a excitação e a falta dela, que incentiva e que apresenta possibilidades, que amarga e adoça e que está sempre disponível para a escuta e para o afeto!*

Educadora 6 – *O meu papel como educadora no Sesc é aproximar os jovens e poder mostrar a eles outras realidades e possibilidades. Colocar o Sesc como um ambiente seguro para que se sintam pertencentes e se desenvolvam como cidadãos.*

Educador 7 – *Utilizando um pano de fundo recheado de atividades lúdicas, que permeiam todas as linguagens que o Sesc trabalha, vejo meu papel como mediador das relações humanas, propondo reflexões acerca da existência e do protagonismo juvenil (no caso específico do Juventudes).*

Educadora 8 – *Acredito que seja participar da criação e do funcionamento de um espaço que acolhe os jovens, criando possibilidades de fala, escuta, interação, conhecimento, trocas, aprendizado, sempre de forma prazerosa ou estimuladora. Promover democracia, debate, respeito.*

Educadora 9 – *O educador é um mediador, ouvinte e propositivo. Medeia as relações nos grupos, bem como as experiências que a própria unidade propicia com a sua diversidade de programação. Ouve os relatos, anseios,*

dúvidas e sugestões dos participantes. Propõe ações e troca de saberes entre os usuários da unidade.

Destacam-se, entre as definições, termos que dialogam com os conceitos de educação de trabalhos anteriores, assim como aspectos de uma educação humanística, na qual “a prática assume significado amplo. Trata-se da educação centrada na pessoa, já que esta abordagem é centrada no sujeito” (MIZUKAMI, 1986, p. 44).

Nesse sentido, os depoimentos acima destacam o educador como socializador das juventudes, aguçador das curiosidades, provocador, pessoa que estimula, valoriza a fala e a escuta do jovem a partir da perspectiva de diferentes realidades, além de enfatizar a oportunidade dos sujeitos de estarem em um ambiente seguro e que os respeite.

Considera-se, assim, que as ações do Sesc São Paulo em relação às juventudes não cabem somente ao educador, mas, sim, de forma integrada, cabem a uma rede composta por outras instituições culturais, sociais e de educação formal, responsáveis por esses jovens quando menores de 18 anos, bem como cabem a outros agentes que possam colaborar com um olhar sistêmico em relação a esse público diante de vulnerabilidades e oportunidades de ampliação do desenvolvimento de ações.

Isso se traduz quando jovens se apresentam em situação de violência, fome, fragilidades de saúde, entre outras vulnerabilidades. Ao Sesc, ao acolher esses jovens, não cabe a demanda de resoluções, mas sim o papel de encaminhar a outros agentes responsáveis pela resolução.

Além disso, outras oportunidades de ampliação das experiências e ações educativas podem ser realizadas com visitas a outros equipamentos de cultura e lazer, assim como a parceria com outros profissionais que atuam no âmbito das juventudes nas mais diversas vertentes.

Outro fator aliado ao trabalho do educador é o próprio jovem, que, de acordo com seus ofícios, conhecimento e experiências de vida, pode colaborar para a prática educativa do profissional, haja vista que a participação juvenil é premissa do Programa Juventudes.

O papel do educador, conforme mencionado pela equipe entrevistada, é pautado pela escuta, pelo acolhimento e pela mediação por meio da prática de uma Educação Social integrada, de forma a considerar que o sucesso das ações socioeducativas deve abranger a compreensão e a gestão consistente de uma rede de agentes interativos.

5.1. O GRUPO ENTREVISTADO

Como discutido anteriormente, um grupo de dez profissionais foi entrevistado, para que pudessem ser atingidos os objetivos deste trabalho, no qual se incluem trechos dos depoimentos ao longo dos capítulos.

A participação da equipe de educadoras e educadores apresentou uma gama de experiências e formações que enriqueceram as reflexões realizadas. Todas as identidades foram preservadas, assim como a organização, na demonstração de dados e depoimentos coletados. O grupo foi composto por 6 pessoas que se declararam do gênero feminino e 4, do gênero masculino; em relação à cor, 8 se declararam brancos e 2, pardos.

A metodologia desenvolvida para a coleta de depoimentos não traçou uma delimitação geográfica em relação à localização das unidades. Assim, as entrevistas procederam de 4 educadoras(es) que atuam em unidades da capital e 6 do interior de São Paulo.

O processo de coleta das informações foi precedido de um contato prévio individual com cada educador, que foi realizado por conversas pessoalmente e pelo envio de *e-mails* com o convite. A maioria dos contatos iniciais foi realizada pessoalmente, e, após o aceite, as perguntas (apresentadas nos apêndices) foram encaminhadas. Os profissionais puderam optar por não responder a todas as questões, assim como por fornecer mais informações sobre suas atuações.

A faixa etária desse grupo compreendeu 1 participante entre 20 e 29 anos – portanto, uma pessoa considerada jovem, a partir do Estatuto da Juventude. Outros 6 estavam na faixa etária dos 30 aos 39 anos, e 3 acima dos 50 anos. Esse panorama demonstra uma diversidade etária, sendo que não há a determinação de uma faixa etária específica para atuar no Programa Juventudes, desde que o profissional tenha idade superior a 21 anos.

O tempo de atuação no Sesc variou: 2 profissionais tinham menos de 2 anos de atuação no Programa Juventudes, assim em áreas educativas. Outros 3 tinham entre 3 e 9 anos de Sesc, e igualmente 3 tinham de 10 a 19 anos. Com mais de 20 anos de atuação, se apresentaram 2 profissionais.

Quanto ao tempo de atuação na área da Educação em geral, transpareceu a informação de que majoritariamente as trajetórias dos entrevistados se iniciaram a partir de seus trabalhos no Sesc: 2 declararam atuar há menos de dois anos como educadoras, 3 apresentaram de 2 a 9 anos, 3 tinham uma trajetória de 10 a 19 anos, e 2 atuavam há mais de 20 anos.

Verifica-se, nesse sentido, uma diversidade de tempos de experiências na área educativa, o que pode contribuir para a troca de experiência entre os pares. A maioria dos

profissionais (8) se dedica exclusivamente ao Sesc, e 2 têm um outro trabalho para além do Sesc.

Desse grupo entrevistado, 9 permanecem em suas atuações iniciais, e 1 começou uma nova trajetória em outra área do Sesc, que corresponde ao seu campo de atuação.

De forma majoritária, os profissionais não são iniciantes em suas atuações e destacou-se, em meu processo de pesquisa, a identificação de uma profissional com mais de 50 anos e com menos tempo de instituição do que alguns educadores na faixa etária entre 30 e 40 anos, o que representa um fator indicativo positivo de que o etarismo não compôs o processo seletivo de contratação.

Contudo, observou-se na pesquisa que cada educadora e cada educador traz consigo um percurso formativo marcado por várias experiências que predominantemente já se pautavam pelo contato com o público infantojuvenil, nos âmbitos da educação escolar e não escolar.

Destacam-se as experiências em escolas, instituições culturais e de cunho social, além de vivências profissionais no universo da arte e até mesmo na área de produção cultural, das quais se sobressaem: programas da Secretaria de Estado da Cultura e da Secretaria Municipal de Cultura (São Paulo), além de ONGs. Entre as pessoas entrevistadas, também há uma que atuou com estágio em escola durante a formação universitária.

Duas das profissionais entrevistadas executavam funções no Sesc com contratação via CLT antes de assumirem o cargo de Educadoras em Atividades Infantojuvenis, e coincidentemente suas origens profissionais não partiram de atuações anteriores em áreas técnicas socioeducativas, mas nas áreas voltadas para a administração e a comunicação.

Porém, com a observação de suas trajetórias e formações acadêmicas, nota-se o potencial voltado para a atuação com o público infantojuvenil, considerando também, nesse contexto, que o educador está sempre em processo de formação. Além disso, destaca-se que o Sesc oferece encontros para o desenvolvimento profissional e possui um programa de bolsa de estudos para os funcionários.

As funções e atribuições fundamentadas em processos educativos e socioculturais são amplas e, quando colocadas em prática no cotidiano, envolvem uma série de questões que abarcam fatores que dialogam com a formação que cada educador traz consigo.

Tais fatores já indicam a formação de um percurso profissional com diversidade etária e de tempos de experiências, porém com o viés educativo enfatizado nas trajetórias de experiências profissionais que antecederam suas atuações no Sesc.

5.2 A IDENTIDADE PROFISSIONAL

O ser humano tem no trabalho o movimento necessário para sua evolução e sobrevivência. A identidade profissional dá sentido à vida. Fora dos contextos de exploração capitalista, aqui se faz uma reflexão sobre o trabalho como um ato imbricado ao desenvolvimento humano, que integra o movimento coletivo para construir algo e o individual para transformar e até para se proteger.

Pistrak (2000), em sua obra *Fundamentos do trabalho e da escola*, defendia esse movimento como forma de desenvolvimento humano. O autor define em sua época os trabalhos domésticos como as ações cotidianas do cuidar das coisas e do se autocuidar, desde criança.: “É preciso então imaginar os trabalhos domésticos do ponto de vista da luta que se trava para alcançar uma fase superior ou, mais exatamente, como o terreno favorável ao florescimento desta fase superior” (PISTRAK, 2000, p. 52).

O autor aborda questões de higiene pessoal, referentes ao cuidado com o corpo e com as coisas – no caso das crianças, com itens do material escolar, por exemplo –, propondo que esse cuidado se torne um hábito integrado ao cotidiano, de forma a proteger-se. Pistrak define que a construção de tais hábitos deve estar voltada para um sentido de cultura física, de maneira que cada norma seja explicada à criança e assim entendida por ela como um meio de proteção à sua saúde (PISTRAK, 2000, p. 53).

Nesse contexto, o autor apresenta a reflexão de que o desenvolvimento de simples tarefas domésticas referentes ao cuidar também é avaliado como benéfico. Ele não considera, porém, que a criança deva executar todas as tarefas, mas sim realizar atividades que lhe mostrem sentidos a partir de um valor social, na acepção da coletividade e da proteção, como arrumar o quarto, ajudar a arrumar a cozinha após as refeições etc. Para Pistrak:

O costume de viver coletivamente pode e deve ser formado entre as crianças tendo como base as tarefas domésticas coletivas, desenvolvendo-se entre elas o sentimento e a compreensão da necessidade e da utilidade sociais destas tarefas: é preciso que as crianças percebam o grande papel social desempenhado por todos estes pequenos hábitos na transformação do conjunto da nossa vida (PISTRAK, 2000, p. 54-55).

Pistrak também reflete o movimento “do trabalho” para as juventudes, no sentido do avanço do olhar para o poder da coletividade em ser um mecanismo de transformação dos modos de vida, por meio da convivência, da construção “e da ajuda mútua, sem constrangimentos recíprocos” (Pistrak, 2000, p. 54).

Essa introdução marca um processo reflexivo para chegar aos princípios da identidade profissional do educador, uma vez que todos passamos por influências no decorrer de nossas vidas que interferem nas nossas escolhas profissionais. Ora somos influenciados por necessidade de trabalhar em algo que não condiz com a nossa formação, mas é necessário para o ganho financeiro e a sobrevivência, ora por desempenhar nossos trabalhos de forma adaptada em relação a nossa formação, mas com uma identidade pelo que faz, ou ainda, no caso de muita sorte, atuar integralmente com a profissão dos sonhos e na área de formação por gosto e identidade.

Quando escrevi o memorial para a qualificação de mestrado – sendo que parte desse conteúdo compõe o primeiro capítulo desta dissertação –, o processo de produção se deu a partir de uma leitura da minha trajetória profissional, mas que ao mesmo tempo está toda integrada ao meu percurso de vida, ao meu convívio familiar e a influências culturais e sociais que, em meio às diversas transformações, partem de um universo ligado ao trabalho e ao estudo.

Madalena Freire (2023) propõe que cada ser humano tem uma marca única no corpo: a sua impressão digital. Ela nos torna um único exemplar de ser humano na Terra, mas, ao mesmo tempo, predestinado a conviver em um mundo diverso, que se confronta com o diferente: “Sempre incluindo os outros à vida de grupo, do heterogêneo” (FREIRE, M., 2023, p. 25).

Com a sensação de serem incompletos, os indivíduos estão sempre em busca de respostas, de resoluções e invenções de problemas, de forma a criar saídas. O ser humano tem a capacidade de “pensar, criar, inventar, imaginar, sonhar”, projetar e viver o presente, e construir o futuro (FREIRE, M., 2023, p. 25). Somos por natureza criadores e transformadores, ao mesmo tempo em que podemos contemplar o estético e o sensível (FREIRE, M., 2023).

García (2009), em seu texto *Desenvolvimento profissional: passado e futuro*, refere-se especificamente ao universo da formação do professor. Porém, ao refletir durante as aulas e em especial ao longo da disciplina Teoria e Processos Educacionais, percebi uma consonância entre as considerações de García e o papel do educador em si, sendo indiferente se se trata de uma referência ao profissional que atua no ensino escolar ou no não escolar.

Nesse sentido, as análises de García (2009) serão redirecionadas ao papel do educador e não apenas do docente atuante no ensino formal, como citado em sua escrita. García (2009, p. 11-12), com base em Lasky (2005), define a identidade profissional como

[...] a forma como os docentes se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do seu eu profissional, que evolui ao longo da sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos, que “integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam

e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional”. As identidades profissionais configuram “um complexo emaranhado de histórias, conhecimentos, processos e rituais”.

É destacada a complexidade da formação da identidade profissional dos educadores e enfatizada a maneira como essa construção passa por influências de diversos fatores ao longo de suas carreiras.

Assim, apresentam-se as construções identitárias profissionais dos educadores dedicados ao trabalho com as juventudes, os quais compartilharam reflexões sobre seus diferentes caminhos profissionais. A **Educadora 5**, ao contar sobre o motivo da escolha de atuação na área de educação, descreveu:

Minha primeira atuação profissional foi como estagiária do Programa Curumim do Sesc Carmo, enquanto cursava a graduação em Artes Cênicas. A partir daquele momento, “meu coração me levou secretamente sem que eu soubesse”, como Rubem Alves, ao encantamento da profissão docente, do convívio cotidiano com as crianças, do aprendizado ininterrupto que a profissão oferece. A partir dali a educação tornou-se não apenas um meio de vida, mas um projeto de vida. Na educação reconheço minhas contradições e fracassos, e os reintegro em uma experiência de inteireza pessoal. É onde reconheço a realidade dos meus idealismos e utopias, e onde construo movimentos, às vezes desordenados e às vezes repletos de beleza. É o espaço onde construo minhas identidades mais permanentes, e onde compartilho a elaboração que faço da vida. É, por fim, talvez de modo ingênuo, talvez de modo corajoso, onde me alegro por estar viva e onde a minha vida ganha sentido.

Tal depoimento apresenta uma rica narrativa e traz de forma reflexiva a trajetória profissional da educadora, com uma linguagem na qual se incluem o emotivo e o poético, ao incorporar Rubem Alves para expressar a sua conexão com a área de atuação.

A educadora valoriza a sua experiência inicial como estagiária e a maneira como essa experiência influenciou sua formação, destacando as mudanças e evoluções ao longo da sua trajetória. Nesse sentido, García (2009) apresenta a identidade profissional como

[...] um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências. Uma perspectiva que assume a ideia de que o desenvolvimento profissional dos professores nunca para, constituindo-se como uma aprendizagem ao longo da vida. Assim sendo, a formação da identidade profissional não se constrói respondendo à pergunta: “Quem sou eu, neste momento?” Mas sim em resposta à pergunta: “Quem é que eu quero ser?” (GARCÍA, 2009, p. 12).

Considerando esse aspecto evolutivo, a profissional destaca a sua atuação no Programa Curumim no Sesc Carmo e o modo como essa experiência impactou a sua visão enquanto educadora por meio do conhecimento de novos processos pedagógicos e das dinâmicas da educação não formal. Essa experiência proporcionou a sua identificação com elementos

teóricos que manifestam o seu conceito de educação como “projeto de vida” e como isso influencia sua prática.

A educadora também reflete sobre as suas contradições, os seus fracassos e idealismos e como essas experiências contribuem para seu desenvolvimento pessoal. Nesse contexto, García (2009, p. 12) afirma: “A identidade profissional depende tanto da pessoa como do contexto”. Ou seja, uma identidade profissional não é exclusiva de uma pessoa; espera-se, no contexto de atuações, que não sejam adotados atributos profissionais ordenados, como aprendizados e comportamentos, mas sim que sejam desenvolvidas respostas às conjunturas e aos desafios que se apresentarem no cotidiano de experiências dos profissionais.

Os elementos “desordenados” na construção dos movimentos da educadora são considerados como desafios e imperfeições que são enfrentados em sua realidade desafiadora, e a profissional reflete uma postura consciente em relação aos desafios da educação. De acordo com García (2009), os profissionais “distinguem-se entre si em função da importância que dão a essas características, desenvolvendo uma resposta própria ao contexto” (GARCÍA, 2009, p. 12).

O **Educador 4** apresenta a sua identidade profissional vinculada às suas experiências cognitivas, sociais e culturais:

Participei de grupos de danças populares e gostava de me manter ativo, reunindo grupos de amigos para praticar esportes coletivos na escola, na rua e em lugares públicos. Mais tarde entendi que o que mais me chamava a atenção e que fazia meus olhos brilharem eram as possibilidades infinitas de poder se expressar a partir do nosso próprio corpo e fui buscar uma área de atuação que me permitiria investigar, estudar e entender melhor esse potencial material e físico que são os corpos, e que também são energia, sentimentos, organicidade e alma. A área que mais encontrei trânsitos e diálogos entre os meus interesses e os desejos futuros e aplicáveis foi a área da Educação Física.

O educador percebe as raízes da sua identificação profissional em sua relação com as danças populares e os esportes coletivos, que influenciaram sua percepção do corpo como meio de expressão e despertaram o seu interesse em cursar o bacharelado em Educação Física. Ele descobre em sua atuação o potencial transformador da Educação Física na vida dos indivíduos, considerando os elementos multifacetados do corpo e sua interação com a energia, os sentimentos e a alma. Em relação à construção da sua identidade profissional como educador por meio da Educação Física, o profissional menciona:

Acredito que o período acadêmico contribuiu na minha formação como educador para eu entender que a educação é um processo de ensino-aprendizagem contínuo e que os educadores devem considerar, respeitar e

potencializar as individualidades dos alunos/educandos e a forma mais efetiva dessa troca acontecer é através de uma educação pautada pela liberdade, pela autonomia e pelo afeto.

Ao enfatizar a importância da sua experiência acadêmica, o profissional destaca os conceitos para a sua prática educacional por meio do reconhecimento das individualidades de seus alunos, também considera a educação como um processo contínuo de ensino-aprendizagem, pautado por liberdade, autonomia e afeto.

Outros aspectos de identificação profissional passaram por diferentes abordagens:

Educadora 1 – *Apaixonei-me pela área de teatro desde muito jovem.*

Educador 2 – *Difícil remontar a escolha da área de formação, prestei muitos processos seletivos e acabei escolhendo a porta que se abriu, dentro da possibilidade de aproximação com as artes e humanidades.*

Educador 3 – *Optei pela área de educação por me interessar pelo desenvolvimento humano por meio da aprendizagem.*

Educadora 6 – *Participar do processo transformador na vida das pessoas que a educação possui.*

Educador 7 – *Busca e inspiração nos professores e professoras que salvaram a minha vida durante minha turbulenta juventude; interesse por discussão e reflexão sobre questões que vivemos na vida cotidiana; luta contra a opressão e a favor da manutenção das lutas de classes e desigualdades sociais.*

Educadora 8 – *A área de educação surgiu como uma segunda possibilidade de aproveitamento dos conhecimentos e da prática adquirida pelos estudos e exercício dos processos artísticos do teatro. Aos poucos, às vezes por escolha, outras por necessidade, fui adentrando espaços da educação. O fato de ambas as áreas, artística e educacional, terem o humano como matéria-prima para o trabalho me permitiu fazer relações entre ambas as áreas, nunca descartando a influência que uma exerce sobre a outra. Sempre fui ligada às artes de forma geral, desde criança, seja pelo desenho, pela literatura, pelo interesse nos grandes mestres da pintura, pela poesia, pelo cinema e, permeando tudo isto, pela história. Para mim, uma foi extensão da outra.*

Educadora 9 – *A escolha de formação em artes veio pelo prazer de estudar as possibilidades de expressão em diferentes linguagens artísticas, como teatro, desenho, modelagem, pintura e dança. Vejo a arte como potência para a ressignificação e autoconhecimento. Acredito que tanto a educação como a arte são ferramentas que potencializam o desenvolvimento do ser humano, que podem auxiliar a expansão e estimular o senso crítico, além da reflexão sobre o mundo e sobre si mesmo.*

Esses diferentes contextos demonstram que, em um mesmo corpo de educadores que atuam na mesma área, ou seja, nessa experiência com as juventudes, deve ser considerado que a construção das identidades acontece de forma individual e coletiva, ou seja, não é algo que se possui, mas sim que é construído e desenvolvido ao longo da vida: “O desenvolvimento da

identidade ocorre no terreno do intersubjetivo e caracteriza-se como sendo um processo evolutivo de interpretação de si mesmo enquanto indivíduo enquadrado em determinado contexto” (GARCÍA, 2009, p. 12).

García (2009) propõe o conceito de identidade profissional docente, composto por subidentidades que se entrelaçam em diferentes contextos. Para o autor, a identidade profissional é uma construção complexa, que reflete as múltiplas facetas da atuação em diversos contextos educacionais. Essa identidade é formada por subidentidades que se relacionam de maneira mais ou menos interdependente, sendo influenciadas pelas *nuances* específicas dos ambientes nos quais os educadores estão inseridos.

As subidentidades, conforme mencionado, estão intrinsecamente inter-relacionadas. Essa interconexão sugere que as diferentes facetas da identidade profissional docente não existem de forma isolada, mas sim se entrelaçam e se influenciam reciprocamente. Essa dinâmica ressalta a complexidade da formação da identidade, haja vista que diferentes contextos podem moldar e reconfigurar as subidentidades dos educadores (GARCÍA, 2009), como se observa no depoimento da **Educadora 6**:

Vim de uma família de educadores, onde meus pais, avós, tios e tias são da área da educação, então aprendi de perto a importância da educação dentro de uma sociedade. Com meu pai, que veio da área artística, aprendi a importância da junção da educação com a cultura e é o caminho que sigo quando estou pensando nas ações do Programa Juventudes, o trabalho de escuta, a ressignificação do olhar com o território e suas culturas, o acolhimento e o afeto fazem parte das minhas inspirações.

Para a educadora, a sua identidade profissional vem de suas raízes familiares e de sua conscientização sobre o papel transformador da educação na sociedade. A partir do trabalho do seu pai e de um olhar integrado no âmbito educacional, traz referências da arte e da cultura como ações conectadas à educação. Ela não isola o aprendizado como um único ato de formação, mas apresenta a compreensão e o olhar humanizado para as influências culturais, além de valorizar a prática do afeto, da escuta e da sua atenção ao território como parte integrante de suas inspirações. Em consonância com os depoimentos anteriores, a profissional destaca, em sua prática de escutar as juventudes, uma ferramenta para a compreensão de suas experiências e expectativas, em harmonia com uma educação humanizadora.

Madalena Freire (2023), apresenta, nesse sentido, o apontamento de Paulo Freire com inspirações em John Dewey “sobre a importância de valorizarmos a socialização por parte dos nossos educandos, de suas *experiências*, de seus *saberes*, de sua *história*” (FREIRE, M., 2023, p. 42). A autora considera fundamental o desenvolvimento de processos integrativos dos grupos

e a valorização de suas experiências como uma ferramenta pedagógica que traz uma abordagem mais significativa e contextualizada, a qual se aproxima das realidades, de forma a proporcionar o sentido de pertencimento – reflexão que dialoga com o depoimento da **Educadora 6**.

Contudo, o grande desafio de atuar na área educativa, em um contexto definido como educação não formal e com um público delineado em faixa etária específica (no caso, adolescentes e jovens dos 13 anos 29 anos), é contar com equipes de educadoras e educadores que, segundo Freire (2023, p. 37), possam criar instrumentos de trabalho que tragam embasamento e propriedade de suas práticas. Tais instrumentos vinculados ao trabalho do educador devem estar alicerçados na “construção da disciplina intelectual” (FREIRE, M., 2023, p. 37).

García (2009, p. 15), em suas pesquisas voltadas para práticas do aprender e ensinar, identificou três categorias de experiências que interferem nas crenças e nos conhecimentos que os professores têm a respeito do ensino:

Experiências pessoais: incluem aspectos da vida que conformam determinada visão do mundo, crenças em relação a si próprio e aos outros, ideias sobre a relação entre escola e sociedade, bem como família e cultura. A origem socioeconômica, étnica, de gênero, religião pode afetar as crenças sobre como se aprende a ensinar. · Experiência baseada em conhecimento formal: o conhecimento formal, entendido como aquele que é trabalhado na escola – as crenças sobre as matérias que se ensinam e como se devem ensinar. · Experiência escolar e de sala de aula: inclui todas as experiências, vividas enquanto estudante, que contribuem para formar uma ideia sobre o que é ensinar e qual é o trabalho do professor (GARCÍA, 2009, p. 15).

A reflexão destaca a importância das experiências pessoais na formação da visão de mundo e das crenças de um indivíduo, especialmente no contexto da educação. Nesse sentido, os elementos mencionados – como a origem socioeconômica, a etnia, o gênero, a religião, entre outros – influenciam a maneira como uma pessoa se percebe e percebe o mundo ao seu redor, o que interfere diretamente no modo como um educador percebe sua própria função, seus educandos e o papel da educação.

A sensibilidade e o respeito pela diversidade de origens nos contextos socioeconômicos, étnicos, de gênero e religiosos são elementos que não só influenciam as práticas educacionais, como também podem desempenhar um papel no combate às desigualdades e no desenvolvimento de processos de inclusão no campo educativo.

Por fim, a **Educadora 6** destaca que o principal motivo de atuar na área de educação é “participar do processo transformador na vida das pessoas que a educação possui”.

O depoimento da educadora reflete a perspectiva de que a educação é um processo transformador, que provoca mudanças profundas e positivas na vida das pessoas, atuando como um veículo catalisador para a mudança individual e coletiva.

5.3 PERCURSOS FORMATIVOS

O Ensino Superior demonstra ser uma das principais referências de formação dos profissionais. O período acadêmico é visto como um momento em que se enfatizam conceitos, metodologias, disciplinas e se tem o primeiro contato de referência na área de estudo; ao mesmo tempo, é visto como o início de uma trajetória, não o fim da formação. Ademais, trata-se de um requisito primordial para a contratação das(os) educadoras(es) infantojuvenis no Sesc São Paulo.

A formação e o perfil do quadro de educadoras(es) infantojuvenis do Sesc São Paulo apresenta uma vasta diversidade etária, conforme visto anteriormente, e suas formações acadêmicas também são diversas, com profissionais que advêm de diferentes fontes, entre as quais se destaca majoritariamente a área de Humanas, em especial as Artes.

O presente estudo aborda trajetórias acadêmicas de profissionais e, quanto às suas graduações, observou-se que eles têm formações diversas: licenciatura em Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas e Artes Plásticas, licenciatura em História, licenciatura em Pedagogia, bacharelado em Educação Física, Ciências Contábeis, bacharelado em Artes Cênicas e Turismo e Lazer. A respeito das instituições, foram mencionadas: Faculdade Paulista de Artes, Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Universidade Bandeirante, Faculdade Belas Artes, UNISEP, UNICAMP e Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (EACH-USP). O período de formação abarca os anos compreendidos entre 1994 e 2017.

No escopo das pós-graduações *lato sensu*, destaca-se a diversidade de especializações, que abrangem áreas como Arteterapia, Expressões Criativas, Administração e *Marketing* Esportivo, Infância, Educação e Desenvolvimento Social, Música e Negócio, História, Sociedade e Cultura, Teatro-Educação, Artes Visuais, Intermeios e Educação. Tais especializações foram conduzidas em instituições renomadas, como Instituto Junguiano de Ensino e Pesquisa (IJEP), Universidade Gama Filho, Instituto Singularidades, PUC, Faculdade Mozarteum de São Paulo (FAMOSP) e UNICAMP, entre 2009 e 2021.

A busca por um nível mais avançado de formação acadêmica, representada pela pós-graduação *stricto sensu*, revela que alguns profissionais optaram por mestrados em História,

Educação e Educação: Currículo, conduzidos, respectivamente, na UNIFESP, na UNICAMP e na PUC, finalizados desde 2019 e com previsão de conclusão em 2024.

A diversidade de trajetórias acadêmicas revela os diferentes percursos formativos, que mostram pessoas que também se preocupam com o aprimoramento de suas ações e o seu desenvolvimento profissional.

Ressalta-se, nesse sentido, que não há uma formação universitária específica para atuação no programa: o requisito é a formação no âmbito de licenciatura, bacharelado ou tecnólogo. Porém, é levado em conta o perfil para a atuação com as diversas faixas etárias, não só do Programa Juventudes, mas também dos outros dois programas Infantojuvenis: Espaço de Brincar e Curumim. Além disso, é valorizada a afinidade profissional com determinada faixa etária para atuação.

Um dos pontos abordados na pesquisa foi a influência das formações universitárias em suas atuações profissionais, e notou-se que, embora em alguns aspectos a formação influencie nesse quesito, as(os) profissionais entrevistadas(os) buscaram outros espaços para formação, com foco no aprimoramento de seus trabalhos. Ainda assim, conhecimentos advindos do Ensino Superior são aproveitados nas atuações, como pode ser observado no depoimento do **Educador 2**:

Acredito que todos os debates da licenciatura é o que mais reverbera em minha prática. Acho que dominar conceitos como, por exemplo, forma escolar, cultura escolar, currículo e arquitetura escolar, me fazem refletir sobre minha prática mesmo fora do espaço escolar. As eletivas na Pedagogia de como usar literatura no ensino e de como trabalhar a diversidade em sala de aula me trouxeram sensibilidades importantes para a prática atual.

A menção a conceitos como arquitetura escolar, espaços extraescolares e currículo revela uma base teórica que vai além da função formativa da escola, isto é, que inclui práticas que ultrapassam os limites físicos escolares.

O destaque para os debates no período de licenciatura e o uso da literatura como forma de abordar questões de diversidade podem ter se tornado fundamentais para as suas discussões com as juventudes atualmente.

O **Educador 3** relata como a sua formação universitária colabora para a sua prática cotidiana até o presente, referindo-se tanto à graduação quanto ao mestrado:

Muito dessa aprendizagem vem da graduação em Pedagogia e do mestrado em Educação, não apenas em sala de aula, mas também das vivências na Universidade pública, como grupos de estudos e no movimento estudantil. Para além desse ensino formal, aprendi muito com experiências diversas em cursos, oficinas e discussões sobre questões sociais. Minha inspiração é

contribuir para a construção de uma sociabilidade efetivamente justa e emancipadora, que promova o desenvolvimento humano e não alienação e barbárie.

Ressalta-se, nesse contexto, a formação para além da sala de aula, considerando-se a aproximação aos movimentos estudantis como espaços de formação e de transformação social. A menção ao grande aprendizado em oficinas e cursos acadêmicos e à participação em grupos estudantis também se destaca como uma amplitude da sua experiência na universidade, manifestando a sua inquietude em buscar aprimorar conhecimentos que favorecem o desenvolvimento de habilidades para a crítica e a reflexão, conhecimentos esses agregados ao engajamento social e político.

A sua forte menção sobre contribuir para uma sociedade justa remete a um compromisso ético pessoal e profissional, em consonância com o desenvolvimento de um trabalho que reflita impactos positivos na sociedade.

O **Educador 4** apresenta a sua experiência na graduação em Educação Física como um dos seus primeiros contatos com temas voltados para a área de Educação:

[...] por meio das disciplinas de didática, história, fundamentos e psicologia da educação pude compreender as estruturas da educação básica e todo o conjunto de processos necessários para ela se dar nas instituições de ensino: elaboração de projetos políticos pedagógicos, leis, estatutos, parâmetros, bases curriculares, dentre outros conteúdos. Também foi o período em que pude conhecer e me aproximar de teorias da educação e de educadores e pensadores que contribuíram muito para o avanço do ensino em diferentes níveis.

O educador relata a compreensão das estruturas educacionais para além da prática pedagógica e destaca o contato com os projetos político-pedagógicos, leis, estatutos, parâmetros e bases curriculares – fatores componentes do complexo sistema político e estrutural no contexto da Educação.

A **Educadora 5** relata sua constante necessidade de aprimoramento para além da formação universitária:

Tive sorte de ter escolhido uma graduação pouco teórica. [...] mas não acredito que a licenciatura em si tenha oferecido uma contribuição significativa. Acredito que tenha me formado e esteja me formando educadora conforme me relaciono com os educandos, conforme aprendo com eles, e tomo esse aprendizado como possibilidade para a construção de novas práticas que são novamente compartilhadas e revistas, em um processo contínuo e ininterrupto.

Ela destaca certa frustração acerca da contribuição significativa de sua formação universitária na sua prática, mas reconhece que a sua formação como educadora integra uma

dinâmica constante em sua atuação profissional, na qual aprende com as juventudes e necessita revisitar as suas práticas de forma contínua.

No caso da **Educadora 6**, ela menciona que “*a sua graduação não dialoga com a sua prática profissional*”, mas que a usa como embasamento: “*desenvolvo a escuta e o acolhimento, assim conquistei a confiança dos jovens para desenvolver os trabalhos propostos*”. A educadora também destaca a importância de troca e diálogo com outros educadores, o que também fortalece a sua prática educativa com as juventudes. Ela menciona a valorização do afeto e da escuta em sua atuação, o que revela uma abordagem pedagógica com base nas relações socioemocionais por meio da construção de ambientes saudáveis de convivência e acolhimento, além da busca da compreensão do outro. Tais experiências dialogam com as reflexões de Freire (2023):

Para re(acender) o (re)conhecimento de desejos, sonhos de vida – esperança que nasce da apropriação do próprio pensamento – na prática pedagógica é necessária presença instrumentalizadora de um educador na coordenação de grupos. Educador que se disponha a aprender enquanto ensina, trabalhando seus ranços autoritários e espontaneístas na tentativa, na busca da construção de uma relação democrática. Educador que também se disponha a acompanhar o processo de instrumentalização para a apropriação da reflexão (pensamento: prática e teoria) de seus educandos. Para construir esse fazer o educador necessita de uma metodologia, de instrumentos metodológicos, que alicerçam esse processo de apropriação e autoria (FREIRE, M., 2023, p. 31).

Essa formação mencionada por Freire destaca a importância de promover uma educação democrática, pautada no desenvolvimento crítico e reflexivo dos educandos. A autora também aborda a necessidade da presença sólida e fundamentada do educador nos processos de trabalhos com grupos e enfatiza a relevância de o profissional refletir sobre a sua prática por meio da interface entre teoria e prática, de forma a desenvolver instrumentos necessários para a construção de metodologias sólidas, que colaborem para o estímulo à participação, a construção coletiva e o exercício da criticidade. Tal contexto pode ser exemplificado pelo relato da **Educadora 8**:

A formação de atriz e pessoa de teatro trouxe a observação da vida e do humano para as reflexões e observações na área da educação. Na medida em que passei a trabalhar como educadora, procurei adquirir conhecimentos específicos da área, o que foi ao encontro de meu posicionamento no mundo como pessoa, encontrando afinidade nos pensadores e educadores que acreditam no desenvolvimento humanitário de uma sociedade justa para todos.

A Educadora, por meio da sua formação integrada entre ações teóricas e práticas, buscou aprimorar o seu trabalho com grupos e ao mesmo tempo reconhecer que a formação e a atuação contribuem para a sua posição como pessoa no mundo.

***Educadora 9** – Enquanto cursava a faculdade de licenciatura em educação artística com habilitação em artes plásticas, pude colocar em prática o que aprendia, pois desenvolvi estágio no setor de programação do Sesc Itaquera, auxiliando na proposição e execução de oficinas. Penso que o curso com habilitação em artes plásticas, sobretudo as experiências nos estágios em instituições como o Sesc e Fundação Bienal de São Paulo, contribuíram muito para a ampliação do meu olhar e minha formação como educadora. Percebo a arte como ferramenta de transformação individual e social, e por isso a utilizo como recurso pedagógico.*

A **Educadora 9** reflete sobre a oportunidade que teve de colocar em prática os seus conhecimentos acadêmicos no seu período de estágio, reconhecendo a sua atuação em instituições como contribuinte para o seu processo formativo.

Em consonância com Freire (2023), a profissional reconhece o poder da arte como instrumento pedagógico e busca utilizá-la em sua prática enquanto um mecanismo para a transformação social.

García (2009) conceitua o desenvolvimento do profissional docente (que aqui abarca o educador) como “um processo a longo prazo, que integra diferentes tipos de oportunidades e de experiências, planejadas sistematicamente, de forma a promover o crescimento e desenvolvimento profissional dos professores” (GARCÍA, 2009, p. 11).

Ao mencionar o termo “desenvolvimento profissional”, sugere-se uma abordagem ampla e se considera a necessidade de uma continuidade de aprimoramento ao longo do tempo. Nesse sentido temporal, indicam-se as transformações e os avanços no âmbito de cada profissional, sendo que esses aspectos não são imediatos, mas advindos de um longo e progressivo investimento.

A diversidade de experiências que se destaca no conceito trazido por García (2009) pode compreender desde programas de formações peculiares até a participação em projetos reflexivos e inovadores, que podem proporcionar ao educador a ampliação de seu repertório, contribuindo para o seu enriquecimento profissional.

O planejamento sistemático proposto por García (2009) apresenta o objetivo de otimizar as oportunidades de formação planejadas por cada educador, de forma que sejam condizentes com seus propósitos de crescimento, que muitas vezes são influenciados por mudanças de contextos sociais e culturais e por novas adaptações que se fazem necessárias às realidades profissionais de cada indivíduo.

Como visto anteriormente, um dos requisitos para a atuação como educador no Sesc São Paulo diz respeito à necessidade de um repertório qualificado e enriquecido, de maneira que possa ser transposto para as ações socioeducativas a serem desenvolvidas com o público infantojuvenil.

Uma das questões propostas aos dez profissionais entrevistados era voltada para quais eram seus espaços de formação, o que aprendiam e como transpunham os conhecimentos no seu cotidiano de trabalho com as juventudes.

Os depoimentos relativos a esse questionamento revelam as interessantes e distintas formas como os profissionais buscam diferentes espaços de formação. O **Educador 2**, por exemplo, apresenta, como locais de extensão de conhecimentos, a universidade, museus, exposições e a Escola Técnica Estadual de Artes em São Paulo, e acrescenta: “*A experiência como ator de teatro universitário, cursos de formação, museus como espaços de construção de conhecimento, curso técnico de Dança*”; atuar com grupos de jovens que demonstram interesse pelo teatro o fez retomar seus estudos da época de faculdade, assim como retomar a experiência teatral que anteriormente foi desenvolvida de modo amador:

Os espaços de trabalho que frequentei se debruçaram desde como criar experiências com um visitante e também como aprofundar um debate em relação às obras de artes ou histórias contadas nestes espaços. Essa articulação com educadores e espaços de construção de conhecimento sobre cultura e arte foram fundamentais para meu desenvolvimento docente. Por último, meu curso de dança, desenvolvido quando eu já era educador do Juventudes, permitiu-me desenvolver um maior conhecimento sobre corpo e movimento, além de compreender melhor como o mover o corpo é um direito de todos.

Tal depoimento revela um compromisso profissional, evidenciado na ação de levar experiências relativas a corpo e movimento para as juventudes. A ênfase ao curso de dança destaca o movimento enquanto um direito e segue ao encontro de questões que atravessam a realidade das juventudes, principalmente na faixa etária dos 13 aos 17 anos, adolescentes que estão passando por transformações corporais. Dessa forma, para além de uma manifestação artística, são encontradas formas pedagógicas de abordar o movimento corporal enquanto integrante da identidade e do bem-estar do ser humano.

A **Educadora 1** menciona a sua participação nos encontros de formação oferecidos pelo Sesc, em especial um que foi desenvolvido no ano de 2018, que tratou da educação antirracista, e outro de 2019, que teve como enfoque as questões de gênero e sexualidade. Esses temas são avaliados com muito cuidado a cada ano, de forma que dialoguem com as questões que adentram as unidades e chegam às equipes de educadores infantojuvenis. A profissional

também destaca “*uma oficina com Nereu Afonso (integrante dos Doutores da Alegria), que revisitou jogos que eu já conhecia e me apresentou para alguns novos. O que usa: Jogos, dinâmicas e conceitos sobre cultura, aprendizagem, psicologia, dentre outros*”.

A profissional reconhece a importância de abordagens multifacetadas e as utiliza de forma pedagógica, realizando uma intersecção entre elementos da cultura, aprendizagem e Psicologia, na qual os jogos e as dinâmicas incluem abordagens ativas que enriquecem suas práticas:

Educadora 1 – Participei e participo sempre que possível de oficinas e cursos, leio e assisto vídeos e podcasts sobre teatro, pedagogia e arte educação em geral. Nas reuniões de planejamento também discutimos, recriamos e/ou aprendemos com colegas educadores novas dinâmicas, exercícios e atividades [...]. No trabalho de coordenação no Catavento Cultural tive a oportunidade de acompanhar os Planejamentos Semanais (que sugerem atividades) e os Relatórios (com as atividades realmente realizadas), de cinco profissionais de cada área: direção teatral, preparação corporal, preparação vocal e figurinos, que ao longo de cada ano realizavam cinco montagens teatrais, uma em cada Fábrica de Cultura da Zona Leste.

Por outro lado, a trajetória formativa da **Educadora 9** é marcada pela adaptação de suas experiências e pelo aprendizado na prática:

Aprendi na prática, adaptando minha experiência como artista,icineira e educadora do Programa Curumim. Minha inspiração para integrar o Programa Juventudes veio da necessidade de buscar novos desafios e atuar com um público com que ainda não havia trabalhado como educadora, apesar de já sentir bastante empatia.

A formação do educador também é composta pelo exercício da prática profissional cotidiana, que lhe traz instrumentos para reflexão e adaptações necessárias para o aprimoramento do seu trabalho.

A **Educadora 9** ressalta ainda a necessidade de buscar novos desafios, o que requer uma resiliência na atuação profissional, que, nesse caso, é direcionada a um público específico, sendo a empatia um aspecto positivo mencionado, já que ela é um dos instrumentos fundamentais para a atuação desses profissionais.

Outro aspecto a ser considerado nesse contexto é a necessidade de abordar a educação antirracista, que se faz presente nos cotidianos das unidades do Sesc. Essa questão foi mencionada anteriormente pelo **Educador 2**, e o **Educador 4** também a destaca:

A educação antirracista e combativa a todo e qualquer tipo de preconceito são estudos e temas que permeiam todos os projetos que desenvolvemos, pois entendemos que o respeito à diversidade é base para a convivência coletiva,

portanto, independente do caminho temático adotado, essas questões sempre estarão presentes em nossas ações e diálogos com os grupos.

O educador enfatiza, em sua atuação, o compromisso de atuar com base em uma educação antirracista e no combate de todas as formas de preconceito, o que destaca a importância da criação de espaços com a representatividade da diversidade presente, a inclusão e a promoção da equidade.

Tão citado pelos educadores, Paulo Freire defendia a educação pautada pelo respeito à diversidade e sem discriminação. Entre as suas diversas reflexões sobre o tema, ele apresenta, em sua obra *Pedagogia da autonomia*, o seguinte pensamento:

Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substancialidade do ser humano e nega radicalmente a democracia (FREIRE, P., 2011, p. 37).

Para Freire, as práticas preconceituosas violam a essência da humanidade e negam violentamente os princípios da democracia. Rejeitar essas práticas é um compromisso urgente em todas as linhas de atuação educativas, de forma a promover uma educação justa, igualitária e com respeito, que transcenda abordagens pontuais e que sinalize um compromisso permanente com base no antirracismo. O enfoque dado pelo **Educador 4** revela que o antirracismo não consiste em um fato isolado, mas sim em um princípio transversal, que dialoga com outros temas a serem trabalhados em distintos projetos.

O **Educador 4** também cita, entre os seus espaços de aprendizado, as “*Unidades do Sesc SP, Casa de Cultura M’Boi Mirim, Centro Cultural São Paulo, Comunidade Dedo Verde, Instituto Brincante, Fábrica de Criatividade do Capão Redondo e Projeto Arrastão*”. O profissional destaca:

O Sesc foi o meu maior espaço de formação. Realizei uma formação no Sesc Interlagos que foi um divisor de águas na minha profissão sobre modelos inspiradores de educação que me permitiu conhecer outras configurações de ensino formais e não formais: Escola Waldorf, EMEF Desembargador Amorim Lima que propõe um “ensino sem paredes” baseado na Escola da Ponte (Portugal) do Professor José Pacheco, Casa Redonda, dentre outros modelos. Frequentei bastante Casas de Cultura e o CCSP e tive contato com muitas pessoas que pensam e desenvolvem arte-educação, que são espaços muito ricos para ampliação de repertório e de conhecimento de mundo. Fiz cursos de danças populares e de rodas e pude ter contato com manifestações folclóricas que me fizeram me aproximar das raízes culturais dos povos originários. Na época que trabalhei na ONG visitei alguns projetos comunitários muito potentes.

O profissional destaca novamente a influência significativa do Sesc como um espaço de formação; nesse caso, enquanto funcionário e enquanto público frequentador. Ressalta-se, assim, que integram as atribuições do educador a visita a outros espaços e o contato com outras experiências que venham a enriquecer o seu repertório e as suas dinâmicas de atuação. O educador também buscou conhecer outros modelos de ensino e frequentar centros culturais que são reconhecidos como referência para a ampliação do universo cultural. A sua participação em cursos de danças populares e o seu olhar para as raízes que se remetem aos povos originários revelam uma visão sensível para o reconhecimento da diversidade cultural. Também se manifesta o seu engajamento comunitário, que vem a colaborar para a sua atuação como educador com juventudes formadas em diversos contextos sociais.

Outro fator destacado pelos educadores é a questão de gênero como área de estudo e como assunto emergente dentro do universo juvenil, conforme menciona o **Educador 2**:

Acredito que o debate de gênero e sexualidade já era um espaço pessoal de investigação, estudei gênero e televisão na reabertura política na monografia de finalização de curso. Todavia, jovens trouxeram questões da própria geração, com formas de lidar com gênero, sexualidade, identidade, desejos e afetividades diferentes. Bell Hooks me ajudou a ter uma atenção necessária em como acolher estes jovens e tentar construir um espaço seguro para estas Juventudes LGBTQIAP+ e, também, algo que me fortaleceu enquanto pesquisador.

As discussões sobre gênero, sexualidade, identidade, desejos e afetividades estão presentes nas gerações juvenis da atualidade; portanto, o depoimento aponta para uma postura comprometida com a compreensão e a abordagem de questões sensíveis. O entrevistado também destaca o seu envolvimento prévio com os assuntos a partir do âmbito acadêmico e como campo de pesquisa pessoal – fatores importantes para uma abordagem mais qualificada e crítica acerca desses temas.

Ao mencionar Bell Hooks como uma de suas referências, o educador traz uma das mais importantes teóricas nos âmbitos do feminismo e da cultura, que apresenta em suas obras uma forte base teórica para a compreensão das dinâmicas de poder e da importância da acolhida qualificada em distintos ambientes educacionais e contextos sociais.

Estar qualificado para ouvir atentamente as vozes juvenis e as necessidades do público LGBTQIAP+ é um dos fatores que colaboram para resultados eficazes e positivos em relação ao diálogo com as mudanças sociais da contemporaneidade.

Embora houvesse na entrevista uma questão relacionada especificamente à contribuição do curso superior para a atuação profissional dos educadores, ao ser questionada sobre as suas

fontes formativas, a **Educadora 5** reforçou o universo acadêmico como uma das fontes de sustento para a sua prática:

Acredito que atualmente o processo de aprendizado e de pesquisa do mestrado tem oferecido os principais subsídios para a construção da minha práxis educativa. Assim como as contribuições do Grupo de Pesquisa em Educação e Justiça Curricular (GEPEJUC), grupo de pesquisa do qual faço parte. As contribuições sobre currículo oferecidas pelo Programa de Pós-Graduação também têm ampliado minha percepção da minha própria atuação como educadora, e da atuação institucional como um todo.

O depoimento remete a uma conexão de aprendizado entre a experiência acadêmica e a construção da práxis educativa da profissional, assim como a sua significativa participação em um grupo de pesquisa como forma de aprofundamento em conceitos teóricos, metodológicos e práticas educativas que significam para ela um importante fundamento para a sua ampliação de repertório, reflexão crítica e até mesmo para a compreensão de parte da complexidade da instituição em que atua.

A **Educadora 9** menciona, quanto ao seu processo formativo, a busca de integrar a teoria e a prática:

Busco agir fundamentada na práxis e no estímulo à reflexão a partir dela. Me inspiro na pedagogia crítica e emancipadora de Paulo Freire, que coloca o aluno como sujeito do processo e o educa para a cidadania. Me apoio também na pedagogia de Célestin Freinet, que se baseia na experimentação e no desenvolvimento de trabalhos manuais visando a formação de seres ativos, responsáveis e atentos a possíveis transformações sociais. Durante algum tempo, utilizei, no Programa Curumim, uma prática da pedagogia Freinet para registros, o Livro da Vida, é uma espécie de diário da turma onde a criança relata espontaneamente, com palavras e desenhos o seu dia a dia. A pedagogia Freinet incentiva a liberdade de expressão, a tolerância e a roda de conversa para troca de experiências, bem como resolução de conflitos. No Programa Juventudes a conversa em roda já é uma prática diária. Outra estratégia pedagógica inspirada em Freinet utilizada com os jovens é a avaliação das atividades por meio das caixinhas intituladas; Que Bom, Que Pena e Que tal. Nelas o jovem pode colocar um papel com seu elogio, sua crítica ou sua sugestão para serem lidos posteriormente na roda e discutidos. Por fim, para completar minha lista de educadores inspiradores, trago Ana Mae Barbosa (aluna de Paulo Freire), educadora que compreende a arte como elemento relevante e fundamental no processo educativo e na formação dos sujeitos. Ana Mae sistematizou um método conhecido como Abordagem Triangular, que consiste em três pilares: conhecer a história, experimentar o fazer artístico e desenvolver a apreciação da obra. Um exemplo recente de utilização do método triangular no Programa Juventudes de Campinas, o Papo Geral, foi a proposta com o tema artes urbanas. Os jovens tiveram a oportunidade de assistir a vídeos sobre conceito e origem dessa linguagem, visitaram as obras expostas em espaços públicos da cidade, apreciaram uma exposição sobre a história do graffiti e produziram coletivamente painéis com

as técnicas do lambe-lambe, graffiti e stickers que ficaram expostos na unidade.

As **educadoras 5 e 9** enfatizam a importância da integração entre teoria e prática e a busca de aprimoramentos que qualifiquem a sua atuação e a aplicação dos seus conhecimentos a partir de uma práxis com bases sólidas.

Contudo, trata-se, nesse amplo universo formativo, não só da aquisição de conteúdos, mas também de um desenvolvimento profissional sustentável e com qualidade, que contemple não simplesmente quantidades, mas o quanto promove o enriquecimento para uma postura crítica agregada a experiências inovadoras. Nesse sentido, Day (1999, p. 4 *apud* GARCÍA, 2009, p. 10) propõe o conceito de formação dos profissionais que atuam na Educação:

É o processo mediante o qual os professores, sós ou acompanhados, reveem, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional, à planificação e à prática com as crianças, com os jovens e com os seus colegas, ao longo de cada uma das etapas das suas vidas enquanto docentes (DAY, 1999, p. 4 *apud* GARCÍA, 2009, p. 10).

Esse conceito de Day (1999), abordado por meio da citação de García (2009), apresenta esse processo formativo a partir de um âmbito contínuo, porém multifacetado, no qual o desenvolvimento profissional é caracterizado como uma jornada em que os educadores retificam, conquistam e aperfeiçoam o seu compromisso como atuantes em processos de transformações, o que define a necessidade de uma visão profissional dinâmica, que ultrapassa a transmissão de conhecimentos e considera seu papel como agente inovador.

De acordo com os autores, o compromisso moral também integra esse processo, que envolve uma reflexão ética a qual transcende a aquisição de técnicas, de forma a compreender o processo educativo não apenas como instrutivo, mas como promotor de valores e formação consciente dos indivíduos.

Quanto às concepções das práticas do educador social, segundo Souza Neto (2012, p. 60), “a formação continuada do educador social ocorre na práxis em conjunto com a ética, de forma a promover uma articulação entre a formação que acontece na academia e na vivência cotidiana”. Essa construção do conhecimento se baseia no ambiente em que o educador está inserido, no qual a sua experiência se dá a partir desse lugar e passa a integrar a sua história de vida. Segundo o autor, cada sujeito traz a marca dos espaços em que habitou e que frequentou ao longo da vida, uma vez que, ao optar por um modo de vida, a pessoa é direcionada para um determinado lugar e ali se transforma e é transformada (SOUZA NETO, 2012, p. 60).

Nesse sentido, os depoimentos dos educadores são fortalecidos por suas formações acadêmicas e pelos diversos espaços por onde passaram. Ao atuarem no Sesc, deparam-se com as juventudes, que optaram por estar ali e apresentar suas demandas, a partir das quais o educador realiza a sua leitura e constrói os processos educativos cotidianos em forma de trocas e experimentações.

Para uma prática efetiva, é necessário que os educadores se coloquem no lugar dos jovens e os ouçam, e, com eles, encontrem sentido num projeto de vida por meio da construção de caminhos que tragam significados para as suas existências.

Assim, a formação do educador pode ir além do contexto acadêmico e acontecer através dos encontros com seus pares, nos quais os temas discutidos se reverberam em novas leituras e discussões, pela união das forças reflexivas que convivem.

Souza Neto (2012), com base em Gramsci (1984), propõe que “o conhecimento crítico não brota espontaneamente só pela ação do educador. É sempre necessário o estabelecimento de reflexões e de orientações um pouco mais orgânicas, para superar as percepções reducionistas”. Desse modo, faz-se importante o uso da ciência por meio do conhecimento acadêmico, de forma consciente e “comprometida com a vida” (SOUZA NETO, 2012, p. 61).

Nesse sentido, a formação e o aprimoramento profissional do educador não se dão de forma isolada, mas sim de maneira integrada e contínua, a partir de conjunturas acadêmicas, de formações sistematizadas, das suas referências de lugares de formação, da participação em grupos que abordam manifestações culturais, além de suas experiências de vida.

Com base em Mizukami (1986), fundamentada na concepção de uma educação humanista, propõe-se que o desenvolvimento desses profissionais não acontece a partir de uma metodologia pautada em técnica ou método para facilitar a aprendizagem, mas cada educador elabora a sua forma de facilitar os processos educativos com as juventudes, enfatizando a relação pedagógica com a promoção de um clima favorável ao desenvolvimento das pessoas, que possibilite liberdade para aprender e transformar suas vidas.

5.4 FUNDAMENTOS DA PRÁTICA E BASES TEÓRICAS

De acordo com Freire (2023, p. 35): “A prática pedagógica é constituída de limites. Limites da realidade dos sujeitos e de seu tempo histórico”.

Essa reflexão enfatiza a importância de distinguir e confrontar-se com limites pedagógicos, principalmente quando se trata de um trabalho educativo direcionado às

juventudes e suas subjetividades, uma vez que esse público integra uma diversidade de realidades em consonância com as dinâmicas históricas e sociais em constante transformação.

A partir dessa compreensão crítica, é essencial refletir e construir práticas educativas mais ativas e inclusivas, com olhar para as necessidades específicas das juventudes no cenário contemporâneo.

O **Educador 4** menciona a sua experiência durante a pandemia em 2021 e relata o olhar para questões advindas das juventudes e para a necessidade de suporte para sua atuação conjunta com outra profissional:

Durante a pandemia, por exemplo, percebemos a necessidade de dialogar com os jovens em nossos encontros virtuais sobre questões ligadas a condições de saúde mental. Desde o início, a dificuldade dos jovens para lidar com as suas emoções, seja tensionada pela convivência mais próxima e intensa com os seus familiares ou pelas inúmeras privações que o momento exigiu, nos chamou a atenção sobre esse tema. Recebemos a participação da assistente social e psicóloga Doutora Meire Ribeiro em nossos encontros, e ela dialogou com os jovens sobre autocobrança, baixa autoestima e pressões sociais; inteligências múltiplas e emoções; gênero e sexualidade; preconceito e injustiças sociais. Aos poucos, Meire foi se incorporando ao espaço seguro de fala e escuta estabelecido pelo grupo, favorecendo um ambiente acolhedor para compartilharem suas particularidades. Essa dinâmica favoreceu a troca e foi primordial para olhar e encaminhar as inquietudes e aflições daquele cenário. Nesse período a profissional também propôs grupos de estudos sobre as juventudes e discutimos em fóruns on-line sobre os dilemas das juventudes: existenciais, profissionais, sexuais e tóxicos. Foi um processo muito interessante e de troca intensa que nos deu solidez para desenvolver inúmeras propostas com o grupo.

Considerando a reflexão de Freire (2023), esse depoimento exemplifica a necessidade de uma estruturação de realidade tanto no âmbito externo como no interno em relação às limitações diversas que se apresentaram na pandemia (2020-2022); ao mesmo tempo, revela o limite de atuação que o educador enfrentava para exercer o suporte educativo aos jovens, em que tanto as limitações dos jovens como do educador se deram “no confronto do reconhecimento desses limites” (FREIRE, M., 2023, p. 35). A autora complementa:

O educador, no seu cotidiano, lida com a organização destes limites na construção de sua rotina. Qualquer ação educativa é regida pelo jeito como cada educador estrutura esses limites, ou seja, pela disciplina que ele acredita necessitar para organizar o tempo e o espaço (sua rotina) de liberdade onde a sua prática se desenvolve. Educar a liberdade é educar os próprios limites (e potencialidades) em sintonia com os da realidade, onde a construção da rotina e da disciplina são ferramentas básicas (FREIRE, M., 2023, p. 35).

Freire (2023) também enfatiza em sua obra a questão da disciplina como parte integrante da organização e do desenvolvimento intelectual do educador, que “organiza, delimita,

direciona a liberdade para que a construção e a produção do conhecimento possam acontecer. A disciplina liberta o pensamento para a comunicação com o outro” (FREIRE, M., 2023, p. 35).

Esse exemplo de atuação pedagógica com o grupo de jovens dialoga com um processo de disciplina formativa do educador, sendo esse um elemento vital para a organização, a intelectualidade e a ação cotidiana desses profissionais; ou seja, Freire destaca a disciplina como um aspecto essencial na dinâmica educacional, promovendo a organização e o desenvolvimento intelectual dos educadores. Porém se esclarece que não se trata de uma disciplina de imposição, mas de um componente que integra e direciona a liberdade do educador, de forma que ele possa construir e produzir o seu conhecimento.

O **Educador 3**, em seu depoimento, apresenta suas referências teóricas pautadas por um *“corpo de conhecimentos vinculados a uma perspectiva crítica de mundo, como Pedagogia histórico-crítica, todo campo freiriano e que se refere à formação do Brasil e da brasilidade. Notadamente: Dermeval Saviani, Paulo Freire, Darcy Ribeiro, Alfredo Bosi, Angela Davis, György Lukács, entre outros”*. Com base em suas referências teóricas, o educador também valoriza muito a troca com outros pares na sua unidade de atuação e com o quadro de educadores do regional em geral. Um dos exemplos de suas práticas pedagógicas se pauta pela promoção da autonomia, pela igualdade de gênero e pela amplificação das vozes juvenis; trata-se da realização de um projeto por ele criado:

[...] o “Fute das Minas”, atividade que realizei dentro do Programa Curumim entre 2017 e 2019, que buscava possibilitar a conquista da autonomia das meninas dentro do futebol. Da mesma forma, o podcast “Muitas ideias”, que dá voz aos adolescentes do Programa Juventudes.

Ações como essas, além de enriquecerem os processos educativos, também se tornam um instrumento para o desenvolvimento integral dos jovens, de forma a contribuir para enfrentarem seus desafios, expressarem suas ideias e se tornarem sujeitos ativos na sociedade.

A **Educadora 1** relata que suas bases teóricas se pautam pela bibliografia voltada para o teatro, como as obras de Viola Spolin, Ingrid Dormien Koudela, Augusto Boal, Henri Bergson, Bertolt Brecht, além de Zygmunt Bauman, canais de plataforma digitais e da televisão com programas que abordam as questões de gênero, diversidade, entre outros assuntos. Ela também menciona cartilhas instrutivas desenvolvidas por órgãos oficiais, como a “Namoro Legal”, publicada pelo Ministério Público do Estado de São Paulo. Entre os exemplos de atuação prática embasada em seus fundamentos teóricos, ela cita:

Buscamos realizar atividades bem diferentes umas das outras, já que as juventudes são extremamente plurais. Dentre as muitas atividades, destaco: o

DIA DO CLIP (onde assistimos em grupo qualquer clip musical que eles queiram e discutimos os conteúdos, estilos musicais, estéticas visuais etc.) ATIVIDADES NA QUADRA (com jogos tradicionais, jogos colaborativos, desafios em grupo, onde podemos observar, fortalecer ou redirecionar habilidades do relacionar-se com outros e colaborar com seu grupo. DO JOGO À CENA: intervenção teatral que apresentaremos próximo à área da Comedoria baseada em jogos e atividades que desenvolvemos em sala ao longo do semestre.

A educadora enfatiza a compreensão de que as juventudes são plurais e parte para a exploração de diferentes dinâmicas educativas. O conjunto de ações promove a discussão de ideias, reflexões, o desenvolvimento de habilidades coletivas e colaborativas, além de fortalecer a sociabilidade e a interação, estimulando as relações interpessoais de forma saudável e com incentivo à criatividade e à expressão artística enquanto ferramenta pedagógica de expressão e ampliação do universo cultural.

A perspectiva de entender as juventudes na sua pluralidade é uma premissa do Programa Juventudes, que dialoga com o sentido de várias realidades e fatores sociais e culturais que permeiam a vida dos jovens, conforme mencionado nos capítulos anteriores. O **Educador 2** também aborda esse aspecto em seu depoimento:

Acredito que esta perspectiva está forte em como desenvolvemos um planejamento colaborativo e na busca de atender a diversidade de interesses presente nesse grupo de pluralidade de idades, experiências, classes sociais, interesses e acredito que interlocução entre luta política, pesquisa e educação realizada por Hooks é inspiradora e um modelo a me guiar, seja por buscar sempre espaços de construção de conhecimento, de ação política e de práticas educativas; e por me ajudar a ter um olhar sensível às pautas indenitárias e pensando sempre uma perspectiva interseccional.

O profissional enfatiza o pensar na diversidade das juventudes desde o momento do planejamento em consonância com as suas bases para as construções reflexivas em relação a conhecimento, política e práticas. Nesse sentido, Freire (2023) propõe que “o educador, ao mesmo tempo que instrumentaliza o processo de construção da disciplina de seu educando, também constrói, educa o seu” (FREIRE, M., 2023, p. 36). A construção da disciplina dialoga com a formação de si e do outro, sem ser algo autoritário e sim orgânico, conforme menciona Freire ao comparar esse processo com a arte e a ciência:

Assim como o artista e cientista, mediados pela disciplina, instrumentos e técnicas educam seus limites e potencialidades para, com o rigor necessário, criar sua arte, o educador, também, mediado pela disciplina, instrumentos e técnicas, educa seus limites e potencialidades, para criar com o rigor necessário, sua arte de ensinar, fazer ciência da educação (FREIRE, M., 2023, p. 36).

Essa analogia de Freire (2023) destaca o trabalho do artista, do cientista e do educador, que, mediados pela disciplina e por seus instrumentos e técnicas, buscam compreender e desenvolver os seus limites e potencialidades. Assim como o artista empreende seus processos criativos para a elaboração de obras exclusivas e o cientista investe na compreensão das leis da natureza, por meio de um processo de sistema e rigor, o educador passa pelo desafio de cultivar as suas aptidões na constituição do conhecimento.

Essa concepção de disciplina define uma forma que organiza e delimita a liberdade em conexão com os processos de aprendizagem e criatividade, pautados em uma liberdade responsável como forma eficaz de construção de processos educacionais e desenvolvimento profissional dos educadores (FREIRE, M., 2023).

Em outro sentido, ao se realizar uma interconexão entre as formas de adquirir conhecimento, Cochran-Smith e Lytle (1999 *apud* García, 2009), apresentam reflexões sobre as diferenças entre “conhecimento para a prática” e “conhecimento para ensinar”:

Conhecimento para a prática: nesta primeira concepção entende-se que a relação entre conhecimento e prática é aquela na qual o conhecimento serve para organizar a prática e, desta forma, conhecer mais (conteúdos, teorias educativas, estratégias instrucionais) conduz, de maneira mais ou menos direta, a uma prática mais eficaz. O conhecimento para ensinar é um conhecimento formal, que deriva da investigação universitária, ou seja, aquele de que se fala quando os teóricos dizem que o ensino gera um corpo de conhecimento distinto do conhecimento comum. Nesta perspectiva, a prática tem muito a ver com a aplicação do conhecimento formal às situações práticas de ensino (GARCÍA, 2009, p. 17).

A reflexão apresentada sobre o “conhecimento para a prática” lança luz à necessidade de operacionalização do conhecimento, na qual se integra um conjunto de instrumentos que os educadores utilizam para estruturar e guiar as suas práticas pedagógicas, como realização de diversos cursos, visitas a instituições de educação e cultura, vivências e experimentações artísticas, pesquisas em áreas de interesse particular, entre outras ações.

Quanto mais esse conhecimento estiver qualificado, mais ele reverbera em ações educativas de qualidade e em diálogo com as necessidades juvenis. No entanto, o conhecimento para a prática também se faz necessário à formação dos educadores, visto que o universo e as demandas juvenis ultrapassam a limitação única na formação acadêmica, sendo que um dos grandes desafios enfrentados pelos educadores em atividades juvenis é integrar a sua formação às práticas cotidianas com as juventudes, de maneira que sempre terão que buscar outros mecanismos de formação para agregar às suas práticas.

O conhecimento para ensinar, segundo Cochran-Smith e Lytle (1999 *apud* García, 2009), é o conhecimento essencial para o ato de ensinar, resultado de pesquisas acadêmicas e distante do conhecimento cotidiano. Nesse sentido, as práticas educacionais são imbricadas com a necessidade de que os profissionais sempre se utilizem de seus conhecimentos acadêmicos e os adequem às suas práticas pedagógicas.

Essa conexão pode ser realizada quando se reflete acerca das formações apresentadas nas áreas de Pedagogia, Educação, História, Artes Cênicas e Visuais e a sua aplicabilidade no cotidiano de atuação com as práticas dos educadores. Portanto, o conhecimento acadêmico para o educador é o fundamento da sua prática educativa e destaca a interface entre a teoria e a aplicação nos contextos educacionais.

O que foi observado quanto aos profissionais entrevistados atuantes no Programa Juventudes é que, além de eles serem pessoas que buscam formação constante, a sua fundamentação teórica também se amplia a partir das demandas de seu público e dos assuntos contemporâneos das juventudes.

Além disso, em suas ações, esses profissionais excedem a prática cotidiana, se fundamentam na experiência de outros educadores e na troca constante, porque, por trabalharem na maioria das vezes em unidades que atuam com os três programas infantojuvenis (Espaço de Brincar, Curumim e Juventudes), frequentemente têm a consciência de que a criança e o jovem precisam ser vistos na sua integralidade

A partir de uma abordagem sociocultural, Mizukami (1986) enfatiza que o homem cria a cultura na medida em que vem se integrando nas condições de seu contexto de vida, e que a elaboração e o desenvolvimento do conhecimento estão ligados ao processo de conscientização.

Segundo Paulo Freire, “o homem é o sujeito da educação”, e, a partir de uma prática interacionista entre homem e mundo/sujeito e objeto, torna-se imprescindível que o ser humano se desenvolva e que cada um se torne sujeito de sua práxis. Nesse sentido, o homem é visto como sujeito por meio da reflexão sobre o meio ambiente concreto (Mizukami, 1986).

No contexto de formação teórico-prática e fundamentação do trabalho do educador, observam-se as bases de uma educação humanista, conforme as reflexões de Mizukami (1986). Esses profissionais, ao mesmo tempo em que se formam, buscam formar seres ativos, dialógicos, críticos, e, a partir das reflexões de Freire (2011), compreendem a educação como uma metodologia, uma necessidade de pesquisa e respeito à sabedoria dos educandos, ao saber escutar e ao entendimento de que ensinar não se baseia somente na transmissão do conhecimento.

A fundamentação teórica do profissional da educação é o seu suporte em variadas vertentes, a depender de suas linhas de atuação. Vindos de diferentes formações, os profissionais entrevistados marcam, além das bases trazidas em seu universo acadêmico, fundamentos que permeiam os assuntos contemporâneos e o universo das juventudes.

Destaca-se também, nesse contexto formativo, o fato de Paulo Freire ter sido mencionado por quatro dos educadores entrevistados. Tal questão retrata a sua forte influência na educação brasileira, revelando um profundo impacto de suas reflexões e práticas de ensino em todo o sistema educacional ao longo do tempo.

Ao pensar o Programa Juventudes em seus objetivos de promover espaços de diálogo e expressão, ampliação do universo cultural, convivência e respeito à diversidade, exercícios de criticidade, reflexão, autonomia e questionamentos a partir do universo juvenil, as concepções de educação do patrono da educação brasileira reverberam com os seus ensinamentos.

A **Educadora 1** menciona que as suas fontes de ensino partem em linhas gerais da visão de Paulo Freire, que considera

[...] o aprendizado como trocas, valorizando a criação de laços de afeto, garantindo que todes tenham espaço para se expressar, forçando a ampliação de fronteiras (como o uso de linguagem neutra sempre que possível) respeitando diferenças, enaltecendo a diversidade e valorizando cada conquista.

A fundamentação teórica, nessa perspectiva, enfatiza o diálogo e a participação ativa dos jovens nos processos educativos como elementos essenciais para a construção de um ambiente que promova a conscientização crítica e a transformação social. Paulo Freire defendia a importância de os educadores e alunos dialogarem, colaborarem e construir conhecimento juntos. Além disso, considerava o diálogo como ferramenta essencial nas práticas educativas.

Ao realçar os laços afetivos, a educadora destaca a sua consideração pelo afeto como um dos elementos facilitadores e acolhedores no diálogo com as juventudes. A menção aos aprendizados por meio das trocas apresenta a concepção freiriana de que a educação deve se tornar um ato de diálogo, que viabilize o compartilhamento de experiências, com a garantia da promoção de espaços para a expressividade. Isso reflete o compromisso alinhado com essa proposta freiriana de superar as barreiras da opressão, proporcionando ao indivíduo a oportunidade de expressar suas ideias, experiências e identidade de maneira autêntica e com respeito aos demais.

Conforme mencionado anteriormente com base na reflexão dos educadores entrevistados, nos contextos contemporâneos das juventudes as questões de gênero também se

fazem presentes e desafiam os profissionais a se atualizarem e buscarem subsídios e suporte de outros profissionais para abordar os temas que surgem nos grupos de jovens. Verifica-se, nesse sentido, uma ampliação de fronteiras, que demonstra a sensibilidade sobre as questões de gênero e dialoga com a concepção freiriana de respeitar as diferenças e promover a igualdade, desafiando normas sociais que possam marginalizar determinados grupos.

O **Educador 2** aborda a sua inspiração freiriana “*na perspectiva da relação com os educandos colocadas por Freire, na valorização do conhecimento prévio, busca de uma educação voltada à autonomia e liberdade, que são valores centrais para mim*”. Tal depoimento remete a Paulo Freire, por valorizar e considerar a cultura e a realidade específicas dos educandos. Ele entendia que os educadores deveriam sempre respeitar as referências e experiências culturais de acordo com a realidade dos educandos em seus territórios.

A valorização do conhecimento prévio e o respeito à diversidade cultural dos indivíduos são, na concepção de Paulo Freire, instrumentos para a promoção de uma consciência crítica e para as transformações sociais, assim como a base para uma educação libertadora que não oprime o ser humano, mas que colabora para a sua consciência política e o seu conhecimento de estruturas de poder, o que leva os educandos a entenderem e buscarem os seus espaços na sociedade.

As concepções de práticas educativas de Paulo Freire incluem o exercício da busca pela autonomia, como declara o **Educador 4**, ao mencionar que, sobretudo, se apoia nos conceitos da “*pedagogia da autonomia*”.

Entretanto, a influência de Paulo Freire na vida de inúmeros profissionais que atuam tanto na área da Educação, como em outras áreas das humanidades, como a Arte e a Cultura, para se converter em práticas eficientes deve estar imbricada nos conceitos de educação pautados por seus métodos de participação, respeito, diálogo e escuta, em busca de uma prática educativa emancipadora e democrática, com foco na ampliação do universo cultural dos indivíduos e na transformação social, visando uma sociedade justa e inclusiva.

Foram observadas várias vertentes que permeiam o universo juvenil e o quanto se faz importante o comprometimento de profissionais que atuam com olhar atento aos jovens e às suas questões na contemporaneidade.

Nesse contexto, os educadores demonstram, em seus processos formativos e inspirações teóricas, a importância de uma abordagem crítica, com momentos de autodescoberta e aprimoramento. Também revelam que, por meio de disciplina pedagógica, buscam compreender as complexidades de temas que permeiam o universo das juventudes, almejando o desenvolvimento de práticas educativas de maneira compromissada e reflexiva.

Os profissionais demonstraram ampla formação e aprimoramento profissional com base nos seus pressupostos de atuação, além da ciência de ter como foco a colaboração para ampliar o repertório cultural das juventudes, enriquecendo o seu próprio contexto cultural como um pressuposto de transformação social.

A experiência de refletir sobre as fundamentações que permeiam o universo de atuação e formação dos profissionais que atuam no Programa Juventudes do Sesc São Paulo se tornou, para a pesquisadora, uma transcendência do universo gestor para adentrar no universo prático.

5.5 A IMPORTÂNCIA DO OLHAR INTEGRADO PARA AS JUVENTUDES

Vale ressaltar que uma ação socioeducativa não acontece somente com o empenho de um corpo único de profissionais em uma instituição ou qualquer outra iniciativa que se disponha a trabalhar com processos voltados para a educação. Nesse sentido, ao pensar o escopo do Programa Juventudes, foi considerada a presença não só de educadores para o trabalho com o jovem, mas, sim, de uma equipe nas unidades que possa estar dedicada a esses públicos e às relações que se estabelecem para além deles, como com o próprio território em que a unidade está inserida, conforme mencionado anteriormente, e com as pessoas responsáveis por esses jovens quando menores de 18 anos, como tutores, parentes, pais etc. Além disso, deve haver outras referências de educadores, professores e organizações, ou seja, a rede que integra o cuidado coletivo (SESC, 2013b, p. 7). Assim, é essencial

[...] ter equipes dedicadas às ações com juventudes, isto é, ter a atenção voltada para as relações que se estabelecem, não apenas com e entre os jovens, mas inclusive com e entre pais, professores, educadores, organizações e redes sociais. Portanto, é necessário promover encontros sistemáticos e periódicos com as equipes para discutir temas específicos e o andamento dos projetos, já que a reflexão sobre sua prática é fundamental para fortalecer conteúdos adequados ao desenvolvimento de metodologias educacionais. Finalmente, todos os profissionais devem se responsabilizar pelo bom andamento do projeto, bem como desenvolver uma atitude educadora frente aos jovens (SESC, 2013b, p. 8).

A discussão de temas que integram as necessidades das juventudes de forma coletiva a partir das pessoas que estão ligadas direta ou indiretamente com esse público colabora para a eficácia dos processos de trabalho a serem desenvolvidos. Em casos mais específicos, se há um ou mais jovens passando por situações de vulnerabilidade, como privação de direitos e violência, o fato de a equipe da unidade ter a proximidade e o estreitamento de relações com as demais instituições desse território facilita o encaminhamento dos indivíduos para os processos de assistência.

Quando há necessidade de discussões e diálogos mais específicos sobre assuntos os quais a equipe da unidade não domina e também precisa de orientações, podem ser contratados profissionais que dialoguem sobre esses temas e com afinidade com o público juvenil. Desse modo, há a ciência de que todas as questões das juventudes não serão resolvidas pelo Sesc, mas o olhar sensível e propositivo dos profissionais que atuam direta ou indiretamente com esse público faz com que haja possíveis caminhos para a resolução de conflitos e para que o alívio das privações de direitos e as resoluções de parte de situações de vulnerabilidade sejam realizados.

Essas questões ocorrem porque, ao se trabalhar com um grupo específico de pessoas – nesse caso, os jovens –, os aspectos e as transformações da sociedade adentram na convivência cotidiana com esses grupos.

Segundo García (2009, p. 10), tais transformações assumem um papel de desestabilização, “que parte do local ao global, estabilidade e mudança”, ao serem comparadas com as sociedades de outras épocas, quando, em relação a questões de conflito, notava-se a presença de supostas certezas.

As mudanças e as novas realidades, referidas por Bolívar, requerem que se observem as repercussões que estão a ter nos professores. Qualquer discussão sobre o desenvolvimento profissional deve levar em consideração o significado do que é ser um profissional e qual o grau de autonomia destes profissionais no exercício do seu trabalho. Nos últimos anos temos assistido a uma situação de *stress* e desmotivação entre os docentes (GARCÍA, 2009, p. 10).

Portanto, assinala-se a importância de observar as repercussões diante das mudanças sociais e novas conjunturas que abarcam a realidade dos educadores, em especial o grau de autonomia em relação ao exercício de suas ações. Fatores como o estresse e a desmotivação, citados por García (2009), nos remetem aos significativos desafios enfrentados por profissionais que atuam em diferentes contextos da área de Educação. Desse modo, um olhar integrado por todas as equipes que atuam com as juventudes nas unidades do Sesc se faz necessário nos cenários atuais que permeiam as diversas realidades pelas quais os cotidianos dessas equipes são atravessados.

6 CONSTRUÇÕES REFLEXIVAS SOBRE O TRABALHO DO EDUCADOR

A atuação do profissional no Programa Juventudes abrange um vasto campo de trabalho que se desenvolve a partir de contextos subjetivos e imbricados. Nesse cenário, compreende-se que as ações socioeducativas não representam eventos isolados, mas sim processos contínuos fundamentados em diversos modos de conhecimento e experiências individuais de cada educador com foco nos princípios e valores institucionais, no caso os do Sesc São Paulo, como campo de atuação. Muitas vezes, tais processos têm início antes mesmo do ingresso no ensino formal, estendem-se ao longo de suas trajetórias formativas e se entrelaçam com formações em diferentes ambientes, dinâmicas educacionais e grupos sociais.

Nesse sentido, neste capítulo, destacam-se construções reflexivas acerca do quanto aprendem esses educadores a partir de seus universos profissionais. Ao serem perguntados sobre os seus aprendizados com a atuação junto do público juvenil, os profissionais apresentam diferentes pontos de vista, que são pautados por suas vivências. O **Educador 4** menciona:

Acho que nunca nos damos como aprendidos para atuar em qualquer programa, entender isso é um passo importante para que não nos sintamos frustrados quando não encontramos uma solução imediata para algo que ocorre na relação com os jovens. Considero que aprendemos ao passo que lidamos com os momentos que surgem e, desse repertório que vamos armazenando, adquirimos maneiras e saberes para lidar com as intercorrências que se apresentam no processo educativo, e cada cenário e pessoa são únicas.

O depoimento marca uma dinâmica da natureza educativa entre o ensinar e o aprender, especialmente quando o profissional afirma “*nunca nos damos como aprendidos*”, destacando a aprendizagem como um processo permanente.

As questões imprevistas são condizentes com o universo das relações com as juventudes. Assim, é necessário que haja abordagens construtivas e o reconhecimento dos limites por cada profissional, dado que, de acordo com Freire (2023):

O educador ensina, enquanto ensina, aprende. [...]. Aprender a pensar envolve lidar constantemente com um certo grau de ansiedade. Pois sem ansiedade não se aprende, mas com muita, também não. Deste processo faz parte da aprendizagem aprender a lidar com a própria ansiedade e a dos outros (FREIRE, M., 2023, p. 84).

Tal reflexão vai ao encontro do depoimento do educador, que trata da compreensão do aprendizado ao se deparar com os momentos inesperados, tornando esses momentos uma fonte valiosa para o seu repertório profissional.

O educador também ressalta a ideia de que cada situação e pessoa são únicas e destaca a necessidade de uma abordagem personalizada e adaptada a cada contexto, pois não existe uma solução única, e a compreensão da singularidade de cada situação exige a sua flexibilidade e adaptabilidade.

Em outra perspectiva de aprendizado, a **Educadora 5** mencionou:

Aprendi no Programa Juventudes, rs. Aprendi no desafio que parece ser estar com este público, no cotidiano da convivência e da construção difícil dos vínculos. Aprendi entre muitas tentativas, acertos e erros, incontáveis recomeços. Minha inspiração tem vindo das próprias juventudes, sobretudo das juventudes do território em que atuo, do Sesc Bom Retiro. Juventudes que resistem às mais graves violações de direitos. Que se mantenham firmes e alegres. Para requalificar minha atuação com essas juventudes, vindas profundamente da prática educativa, estou finalizando um mestrado em que meu objeto de pesquisa é justamente o Programa em que atuo e as juventudes que dele participam.

A educadora pauta o seu aprendizado pela realidade das juventudes, assim como pelo território no qual a sua unidade de atuação está localizada, e destaca a dificuldade permanente de construções de vínculos e de interações cotidianas em uma jornada prática em que ela tem consciência de seus desafios enfrentados.

Quando a educadora menciona “incontáveis recomeços”, sublinha a necessidade de resiliência no trabalho educativo, especialmente quando se trata dos desafios dos jovens e da dinâmica do respectivo território. Essa resiliência é necessária para superar desafios e continuar a desenvolver estratégias educacionais eficazes.

Ao enfatizar a inspiração que vem dos próprios jovens, sobretudo daqueles que resistem às violações de direitos, ela realça a importância de reconhecer e valorizar a resiliência e a força dos jovens, mesmo em face de circunstâncias adversas. Isso destaca uma abordagem baseada na escuta ativa e na compreensão das experiências e perspectivas dos participantes.

A menção de estar cursando mestrado, cujo objeto de estudo são “os próprios jovens” com os quais ela atua no Programa Juventudes, demonstra o seu compromisso acadêmico e profissional em aprimorar a sua prática por meio da pesquisa e da reflexão crítica. O seu estudo e a sua busca da qualificação profissional podem trazer significativas contribuições e reflexões não somente na sua prática cotidiana de trabalho, mas também por se tornar uma inspiração para outros educadores.

De forma a contemplar o significativo depoimento sobre as diferentes fontes que contribuem para a formação e a atuação dos profissionais, foi considerado novamente o depoimento do **Educador 4**, que reforça que as suas principais fontes estão nas suas bases

teóricas, mas que as suas “relações, amizades e trocas” ao longo de sua trajetória também têm uma contribuição muito significativa:

Tive a feliz oportunidade de ter contato e trabalhar ao lado de educadoras e educadores, equipes técnicas e de apoio e profissionais do Sesc – e fora dele – que fizeram e fazem diferença na minha prática educativa diária. É nos momentos de discussão e troca com a equipe que me fortaleço, me amparo e aprendo para novas situações que possam surgir e, apoiados uns aos outros, vamos desanuviando as questões e trilhando caminhos, que num primeiro momento se apresentam como incertos, mas que no trajeto vai tomando forma.

Ele destaca as relações interpessoais ao longo de sua trajetória como aspectos fundamentais para o aprimoramento das suas práticas educativas e enfatiza os momentos de trocas e fortalecimento por meio de uma construção reflexiva e coletiva do conhecimento. Ele reconhece esses espaços de troca como ambientes de amparo e aprendizado, o que favorece as discussões, a resolução de desafios e a adaptabilidade às novas situações que se apresentarem em seu caminho.

Quando utiliza a metáfora “*desanuviando as questões e trilhando caminhos incertos que, no trajeto, vão tomando forma*”, o educador apresenta uma leitura poética dos processos desafiadores que se apresentam no âmbito educativo do seu trabalho com as juventudes e demonstra a abertura para enfrentar situações incertas e buscar novas resoluções. Por meio de uma abordagem holística, o educador revela uma rica reflexão sobre os seus processos de aprendizagem em prol da busca da eficácia do seu trabalho com as juventudes.

Madalena Freire (2023, p. 31) propõe que um dos caminhos que constroem o fazer do educador de maneira fortificada são os processos de formação dos educadores e menciona as possibilidades de “rompimento da anestesia do cotidiano, rotineiro, acelerado, compulsivo, passivo, cego” (FREIRE, M., 2023, p. 31). Assim, o profissional tem a oportunidade de parar, se afastar do cotidiano que às vezes o sufoca e voltar o olhar para si e para o seu aprendizado, de forma a promover o

[...] o distanciamento necessário para tomar consciência do que se sabe (e pensa que não sabia) e do que ainda não se conhece; – tecer de um diagnóstico das hipóteses adequadas e inadequadas na prática pedagógica” (FREIRE, M., 2023, p. 31).

A autora frisa a importância de o profissional se distanciar para alcançar a consciência do seu conhecimento já existente e das questões que por ele ainda não foram compreendidas. Ao elaborar reflexões críticas sobre as suas práticas pedagógicas, o educador pode analisar, de forma mais atenciosa, as questões que se fazem adequadas ou não em suas práticas educativas.

Freire (2023, p. 32) também afirma que a conexão entre teoria e prática é uma das formas de sistematizar o estudo da realidade pedagógica e colaborar para a instrumentalização do processo de formação do educador, de modo que ele se aproprie de seus pensamentos e reconheça as suas autorias, edificando os seus processos de transformações e inovações práticas em seu cotidiano.

Além disso, a autora destaca a importância de registrar, a partir do contexto individual e coletivo, a história que permeia todo o processo de embasamento teórico e prático na conquista dos resultados.

Nesse sentido, os dois educadores que prestaram seus depoimentos, ao mencionarem os jovens e seus pares como fontes de aprendizado, exercitam a prática “de registrar sua história de educando para pensar melhor sua prática (atual) de educador e que teoria vem alicerçando esta prática” (FREIRE, M., 2023, p. 32).

Desse modo, a autora destaca que o fato de o educador refletir sobre o seu próprio percurso enquanto educando é uma forma de melhorar a sua prática atual, e o fato de registrar a sua própria história pode proporcionar um entendimento mais aprofundado das intervenções na sua concepção pedagógica. Por fim, o processo reflexivo proporciona ao educador a constatação de suas incoerências entre a teoria e a prática “entre o seu pensar-fazer com o dos outros; resgatar a sua história de educando para poder pensar melhor a sua prática (atual) de educador e que teoria vem alicerçando esta prática” (FREIRE, M., 2023, p. 32).

Como parte do processo reflexivo do educador, é importante uma lucidez pedagógica e política, de modo a evidenciar a prática educativa para além da transmissão de conhecimento, considerando-a de forma crítica e motivadora, em busca da inspiração, do incentivo e da capacitação dos educandos, para traçarem seus próprios percursos de vida (FREIRE, M., 2023).

Em uma dinâmica educativa com foco na construção de uma visão crítica e emancipadora, é fundamental refletir que:

Todo educador dirige, direciona processos de crescimento para a autonomia. Todo processo de crescimento exige instrumentos de trabalho que alicerçam a conquista da autonomia através do compromisso. Educador e educando se educam através de combinados (regras para a organização), compromissos de trabalho. Compromisso assumido, educador e educando responsabilizam-se pela sua realização. Para acompanhar processos de crescimento, todo educador tem instrumentos de trabalho em que a ferramenta básica é a *exigência*, o *rigor* que gesta o compromisso. Nenhuma autoridade se constrói na autocomplacência, pois esta é o embrião da omissão. E não tem arma mais autoritária que a omissão (FREIRE, M., 2023, p. 37-38).

A autora destaca a natureza essencial que direciona o papel do educador na condução do conhecimento com base na construção da autonomia e com o comprometimento e o uso de ferramentas que proporcionem uma relação colaborativa entre educador e educando, por meio de uma responsabilidade compartilhada nos processos educativos.

Freire alerta contra a autopiedade e assinala que, para as transformações serem alcançadas, são requeridos movimentos, e que ações apáticas se tornam armas autoritárias que representam a omissão. A verdadeira construção da autonomia requer o comprometimento mútuo entre as duas partes, de forma a criar um ambiente propício para o crescimento e o desenvolvimento dos indivíduos.

Reforça-se que a autonomia aqui tratada é considerada um processo construtivo e não final, pois a construção da autonomia, assim como a aprendizagem, se dá em distintos momentos da vida, de acordo com as nossas idades e maturidades para algo. Nesse contexto, esta escrita trata de um público em processo de formação e passagem pela juventude, na qual ações construtivas para a autonomia se fazem necessárias.

Atividades como as mencionadas anteriormente nos depoimentos dos educadores, que envolvem exercícios de reflexão, criticidade, sociabilidade, respeito ao diverso, entre outros, são fatores construtores da autonomia. Uma educação crítica e reflexiva também é um instrumento que colabora para os processos de construção da autonomia.

De outra forma, poderíamos dizer que os programas do Sesc oferecem um ambiente que propicia aos jovens outra experiência existencial, a qual faz com que eles reflitam sobre a sua experiência anterior e tomem uma decisão de mudar a sua existência.

De acordo com Souza Neto, Vygotsky chama atenção para a necessidade de o educador mediar esses processos, a fim de que os jovens se apropriem dessa experiência e ganhem autonomia e uma consciência ética para as tomadas de decisões.

Segundo Rego (2013, p. 60-61), também com base em Vygotsky, “o desenvolvimento do sujeito humano se dá a partir das constantes interações com o meio social em que vive, já que as formas psicológicas mais sofisticadas emergem da vida social”; e complementa:

Assim o desenvolvimento de todo o psiquismo humano é sempre mediado pelo outro (outras pessoas do grupo cultural), que indica, delimita e atribui significados à realidade. Por intermédio dessas mediações, os membros imaturos da espécie humana vão pouco a pouco se apropriando dos modos de funcionamento psicológico, do comportamento e da cultura, enfim, do patrimônio da história da humanidade e de seu grupo cultural. Quando internalizados, esses processos começam a ocorrer sem a intermediação de outras pessoas (REGO, T., 2013, p. 61).

Essa reflexão de Rego, baseada em Vygotsky, destaca o importante papel da mediação e da atuação educativa para o desenvolvimento humano, no qual os processos de conquista de autonomia não se dão de forma isolada, mas sim por meio de processos integrados entre os educandos e educadores. Nesse sentido, o conceito de autonomia refletido até o momento e destacado pelos educadores em seus depoimentos não é um fim conquistado de forma integral, mas um processo construído por meio da sociabilidade e da expressão dos sujeitos em seus grupos.

Contudo, os profissionais também trouxeram outras perspectivas em seus depoimentos, sobre o que consideram essencial para a formação do educador. Para a **Educadora 5**, é necessário que haja:

Reflexão, leitura crítica de mundo e POSICIONAMENTO. Educação não tem neutralidade, educador que não se posiciona apenas não admite que já está posicionado. Posicionamento crítico e PÚBLICO é essencial para que possamos juntos construir e reconstruir nossas visões de mundo. E para isso é necessário preencher esse posicionamento de reflexão, do reconhecimento dos lugares sociais de onde o educador fala e das necessárias transformações que se põem ao seu redor e em si mesmo.

A profissional considera que é essencial o posicionamento crítico na educação e que o educador já carrega em si um posicionamento, e, se não o manifesta, é um profissional omissor. Esse posicionamento transparece, e, no ponto de vista da educadora, se faz necessário um engajamento social ativo e ciente de que a educação é uma prática que para ser genuína deve causar impactos e transformações. Nesse sentido, o educador se torna um agente de mudanças em si e em seu ambiente.

Freire (2011) destaca que o educador consciente de sua ação democrática, que ignora a neutralidade na educação, traz em si um saber exclusivo, com a consciência das dinâmicas culturais, sociais e políticas que integram a educação, de forma a exercer uma prática libertadora e transformadora e com ciência de que, “se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode” (FREIRE, P., 2011, p. 110). O autor complementa:

Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante. O que quero dizer é que a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queira, nem tampouco é a perpetuação do “status quo” porque o dominante o decreta. O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isto reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica (FREIRE, P., 2011, p. 110).

Nesse sentido, Paulo Freire não caracteriza a educação como uma ferramenta única para as transformações sociais e com o poder essencial para mudanças, pois outras questões, como a política, a economia e a cultura, também são aspectos que influem em tais transformações.

A educação, a partir do ponto de vista de Paulo Freire, não concentra elementos exclusivos da ideologia dominante; porém, mesmo havendo essa ideologia de forma potente, os espaços educacionais proporcionam possibilidades de movimentos e transformações.

Contudo, como já mencionado, na visão do autor, a educação não é a única ferramenta transformadora e sim uma delas. Portanto, se faz necessário reconhecer os limites da prática educativa, de forma a desenvolver alternativas e processos de mudança com a visão de um processo político-pedagógico. O educador sozinho não consegue mudar o mundo.

Em outro aspecto, o **Educador 3** aborda a importância de “*conhecimento sistematizado (pedagógico, psicológico, histórico, filosófico, sociológico), vinculação ideológica crítica, formação moral humanista e permanente atualização diante da dinâmica social*”, enquanto a **Educadora 6** considera que “*a formação do educador vai muito além da acadêmica, é necessário estar atualizados sempre que possível para desempenhar seu papel. A troca com outros educadores é sempre de grande importância*”.

Apresentam-se duas colocações dos profissionais voltadas para a teoria e a prática. Nesse sentido, para Madalena Freire (2023, p. 49), “toda a ação reflexiva leva sempre a constatações, descobertas, reparos, aprofundamento; e, portanto, nos leva a transformar algo em nós, nos outros, na realidade”. E tal transformação se dá por meio das ações que se materializam. A autora também ressalta o quanto é importante que cada sujeito assuma uma forma de abordagem das suas proposições durante cada processo:

Com o exercício disciplinado da reflexão e instrumentalizado pelo educador, alcança-se uma fluidez desta ação generalizada, teorizante: fruto dessa conquista, emerge a explícita necessidade de fundamentação teórica. Não existe prática sem teoria, como também não existe teoria que não tenha nascido de uma prática. Porque o importante é que a reflexão seja um instrumento dinamizador entre prática e teoria. Porém, não basta pensar, refletir, o crucial é fazer com que a reflexão nos conduza à ação transformadora, que nos comprometa com nossos desejos, nossas opções, nossa história (FREIRE, M., 2023, p. 49).

A reflexão integra a formação do educador, pois “o ato de refletir é libertador, porque instrumentaliza o educador no que ele tem de mais vital: o seu pensar” (FREIRE, M., 2023, p. 49). Por meio da reflexão, o educador se liberta e fortalece os aspectos de seus aprendizados, no sentido de se tornar mais crítico e aprimorar as suas práticas, de forma que se torne mais consciente e ativo em seu cotidiano profissional.

Freire (2023) destaca o processo reflexivo como uma maneira de o educador se apropriar de seu pensamento. A autora traduz esse processo como uma “concepção prática da educação”, sem um formato único a ser dado, mas baseado na expressão genuína de cada indivíduo, sendo que “cada educador tem sua marca, o seu modo de registrar seu pensamento. O educador não é sujeito consciente de sua prática se não tem apropriado a sua reflexão, o seu pensamento” (FREIRE, M., 2023, p. 49).

Assim, cada educador concedeu o seu depoimento, considerando que cada ser é um território distinto, pois traz consigo históricos diferentes de vida, raças, gêneros, formas de ouvir e ver o mundo, bem como distinta formação teórica e prática. Contudo, o foco comum é a prática educativa, neste caso, com as juventudes, que também partem de diferentes contextos em suas realidades e demandam os processos de disciplina e reflexão dos profissionais, instrumentos fundamentais para suas práticas cotidianas.

6.1 REFLEXÕES SOBRE AS TRANSFORMAÇÕES NA VIDA DOS JOVENS

Por meio das ponderações realizadas até o momento sobre as trajetórias formativas dos educadores em atividades infantojuvenis, objetiva-se apresentar reflexões sobre parte dos resultados desse processo em relação à vida dos jovens.

O ato de ensinar é uma forma de intervenção no mundo (FREIRE, P., 2011, p. 96), e os educadores que atuam com as juventudes trabalham com essa intervenção cotidianamente. Freire (2011) afirma que a educação não é um ato neutro, pois as práticas educativas podem se tornar autoritárias e apenas transmissoras de conteúdos. Uma prática autoritária impede a ampliação da visão de mundo do educando e dificulta o desenvolvimento da sua própria criticidade em relação às questões da sociedade e às possibilidades de transformá-la. Nesse contexto, o **Educador 3** declara:

O sentido da transformação se dá, principalmente, na ampliação do repertório e da visão de mundo dos jovens. As atividades permitem uma sensibilização para o entendimento da realidade social e este abre a possibilidade do enfrentamento das diversas formas de violência. Além disso, possibilita uma maior abertura para as relações pessoais e compreender melhor a construção de sua própria identidade, em sentido amplo.

O depoimento destaca a importância da ampliação de repertório e da visão de mundo dos jovens, através de atividades que buscam entender as suas realidades sociais em consonância com os processos que provoquem a sociabilização e a compreensão das diferenças

presentes no grupo, para que possam ter a oportunidade de reconhecer as suas identidades em meio à diversidade.

Em seu depoimento, a **Educadora 6** menciona o processo de formação do grupo de jovens em sua unidade de atuação, iniciado em março de 2023, e novamente afeto, convivência e sociabilidade aparecem como assuntos-chave na convivência juvenil:

Iniciamos o grupo Juventudes no Sesc em março de 2023. Começamos com 4 jovens que vieram do Programa Curumim, logo depois tivemos a adesão de mais 21 jovens dos mais diversos tipos. A nossa grande dificuldade foi fazer esses jovens coexistirem em um mesmo ambiente, socializarem, se escutarem e se respeitarem como grupo diverso. Hoje, em dezembro de 2023, temos um grupo muito mais acolhedor e afetivo uns com os outros.

Nesse sentido, o afeto e a sociabilidade se destacam como foco na transformação na vida dos jovens.

O **Educador 4** discorre sobre os temas abordados com os jovens como forma de transformação de seus pensamentos e comportamentos:

Presenciei, sobretudo, muitos casos de mudança de comportamento e pensamento a partir de discussões e sensibilizações com os grupos sobre diferentes temáticas importantes para as juventudes: questões étnico-raciais; políticas públicas; corpos, gêneros e sexualidades; saúde física, mental e emocional, diversidades, entre outros. Percebi que, através das trocas e vivências com e entre o grupo, os/as jovens refletem e ressignificam suas existências e suas relações com as outras pessoas.

A abordagem de tais temáticas parte de um olhar ampliado para as questões que permeiam o universo juvenil e que emergem como tópico para discussões, havendo diferentes aproximações para a sensibilização sobre os assuntos.

Educadora 8 – *Na fala de vários jovens, ao longo destes anos, pude ouvi-los dizer que este [Sesc] é um espaço em que podem falar e ser ouvidos, que são respeitados como pessoa, e que podem recorrer em momentos difíceis. No Pompeia, sei de uma família em que o Sesc participou de toda a formação de suas crianças e jovens. Quando entrei no Sesc, em 2001, havia duas crianças no Curumim, uma delas esperava completar 7 anos, a mãe carregava uma bebezinha no colo (que depois fez Curumim e Alta Voltagem). Estas duas crianças, quando jovens, frequentaram o Alta Voltagem, a irmã também frequentou os dois programas e agora o filho de uma delas frequenta o Curumim. Uma delas também já trabalhou como Jovem Aprendiz no Sesc. Hoje, se colocam no mundo com uma presença marcando. No conjunto de vivências que as fizeram o que são, o Sesc está muito presente e todos temos muita ciência disto. É um dos casos, há outros.*

Educadora 9 – *Existem diversas histórias, mas de um modo geral o que salta aos olhos é o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade, do senso crítico, a socialização, a ampliação de repertório e de vocabulário.*

Na obra *Educação e mudança*, publicada em 1979, Paulo Freire abordou a realidade histórica da América Latina naquele contexto e destacou a necessidade de que os profissionais reflitam sobre as suas realidades, que se transformam bruscamente, e ao mesmo tempo estejam inseridos nelas. Tal inserção deve se dar de forma crítica, de maneira que se assuma o compromisso com o povo, o país, “com o ser mais deste homem” (FREIRE, P., 1987, p. 25).

Essa discussão também é pertinente na atualidade, já que Freire reflete sobre o profissional, que deve ter o compromisso transformador com os educandos, com um olhar para os contextos que se encontram na sociedade em dado momento histórico, pois não buscar a transformação é negar-se a si próprio. O educador que não olha para as demandas das juventudes, de forma a dialogar sobre as dúvidas e promover a criticidade, nega o seu papel profissional.

Os depoimentos analisados mencionaram a transformação como foco das respostas, e os educadores indicaram os pontos em que avaliam que esse processo se dá por meio de suas práticas e interferências educativas, pois a educação não deve ser vista como uma adaptação do indivíduo na sociedade e sim como um meio de transformação da sociedade para o indivíduo ser mais (FREIRE, P., 1987, p. 31). Nesse sentido, os educadores abordaram transformações por meio de suas práticas que buscam ampliar repertórios, compreender, refletir e significar o papel das juventudes na sociedade.

A **Educadora 5** apresenta um depoimento pautado pela forte influência que um território em conflito tem na vida dos jovens com os quais ela atua:

Com certeza a pergunta mais difícil. O sentido de transformação está todo aqui comigo, fui e sou profundamente transformada pelo convívio, muitas vezes difícil, profundamente doloroso, e desafiador com essas juventudes, mas também muitas vezes sensível, potente e transformador, senão para elas, para mim com toda certeza. Os desafios que vivenciamos no Sesc [...], sobretudo com as juventudes da [...], não me permitem (ainda) descrever com alegria meus relatos, vivemos no limite da sobrevivência, do juvenicídio, e a transformação pode vir da luta social, mas dificilmente será vivenciada de forma plena, em um único processo educativo. O que vejo de beleza é que essas juventudes estão lá, comigo, cruzando o tempo e desafiando os espaços sociais destinados a elas.

A educadora destaca a sua experiência transformadora de vida em relação ao convívio com as jovens que vivem situações desafiadoras, sendo que somente os processos educativos que elas encontram no Sesc não dão conta das questões que enfrentam em seus cotidianos, como a violência e outros fatores que indicam as condições extremas vivenciadas.

Quando trata das transformações que podem surgir por meio da luta social, afirma que são necessárias abordagens coletivas e iniciativas políticas que venham a promover transformações significativas. Tanto nesse como nos demais depoimentos, é apontada uma conexão emocional por meio do afeto, o que indica a formação de vínculos entre os educadores e os jovens.

O **Educador 7** reflete sobre a transformação nos aspectos subjetivo e individual de cada jovem:

Acredito que, quando esse jovem passa a refletir sobre quem é ele na fila do pão, essa transformação passa a acontecer. A questão maior é a capacidade desse jovem se deixar tomar por aquelas reflexões; o quanto ele ou ela está disposto a vivenciar essas transformações. Tem jovem que se transforma pouco quando fala e escuta. Tem jovem que se transforma muito. A questão de maior angústia que acompanha esse profissional da educação é que, muitas vezes, não vamos saber sobre essa transformação e nem da importância de ter feito parte do programa na vida futura dessa pessoa.

O **Educador 7** aborda uma sociedade hierarquizada e com diferentes dimensões, na qual a transformação efetiva se dá quando o jovem reconhece o seu papel e a sua posição nessa sociedade e assim busca transformá-la de forma efetiva. Esse é um processo no qual o jovem precisa também estar aberto para acolher e se envolver nas reflexões propostas.

O educador também expressa a sua inquietação e a incerteza sobre a durabilidade da influência de seu trabalho. A esse respeito, cabe a reflexão de que a educação é um processo contínuo e permanente por toda a vida, e no Sesc somos somente mais um agente que integra a vida desses jovens; por isso, os resultados efetivos de suas vivências conosco nas práticas educativas não são mensuráveis, porém são como sementes que podem refletir em vários momentos de suas vidas, ou não. A ação do educador se dá como uma semente que se desenvolve em seu tempo e no ambiente em que está inserida.

De forma geral, todas as orientações que norteiam as ações com adolescentes e jovens até os dias de hoje enfatizam a importância de “escutar o que o jovem tem a dizer sobre si mesmo e compartilhar sua visão de mundo” (SESC, 2013c, p. 2). Esse processo se dá pelas duas vias: jovem-educador e educador-jovem. Nas ações do Programa Juventudes, também se salientam as diretrizes de contratar jovens para dialogarem com os participantes do programa sobre os diversos assuntos, para que se compreendam em seus tempos; nesse caso, o educador atua como um mediador, que também aprende com as juventudes.

O ser humano não pode se reduzir a uma coisa ou a uma mercadoria. De modo algum, é um objeto passivo, um mero receptor de informações e comandos. A subjetividade e a

capacidade de sonhar escapam aos planejamentos burocráticos e aos aprisionamentos absolutos. A vocação do sujeito é para a convivência, o diálogo, a liberdade, a criatividade, o aprender a lidar com o contexto social (SOUZA NETO, 2010, p. 31). A reflexão é sobre o pensar no outro, no respeito ao ser humano e às suas subjetividades, de forma a valorizar os seus saberes e propiciar que se torne ativo na sociedade, com dignidade e de maneira saudável.

Um elemento comum que aparece em todos os depoimentos é a preocupação com o jeito de se colocar no mundo dos jovens e, ao mesmo tempo, reunir as condições para transformá-lo. Alguns educadores deixam nas entrelinhas a questão da socialização, outros trazem a questão de aprender a lidar com os conflitos e outros apontam para a necessidade da profissionalização.

De acordo com Souza Neto, no ponto de vista de uma educação social, é fundamental integrar: o jeito de se colocar no mundo, a socialização, a profissionalização e a dignidade humana. Essa dignidade se refere às possibilidades de descobertas das pessoas em relação ao gênero e à sexualidade, ao direito à linguagem, à expressão religiosa e cultural, às manifestações artísticas das juventudes, considerando que a dimensionalidade ética e moral são bases constitucionais para uma prática educativa. Nesse sentido, Souza Neto propõe:

Essas considerações evidenciam a importância do compromisso ético do educador, como uma exigência da condição humana. Quando ajuda o educando a elaborar um projeto de vida baseado na ética, o educador está, de fato, sistematizando um conjunto de experiências fragmentadas e desconexas. O equilíbrio resultante vem carregado de sentido para a vida e para um projeto humanizador. Neste ponto, é preciso destacar a força impulsionadora do amor, uma das necessidades intrínsecas do ser humano (SOUZA NETO, 2012, p. 56).

O pensamento de Souza Neto dá ênfase ao compromisso ético do educador em consonância com um processo inseparável da dignidade na condição humana, sendo que o profissional desempenha o papel de contribuir para a elaboração de projetos de vida dos educandos, por meio de uma série de experiências fundamentadas, que, por vezes, parecem ser desconexas, porém o equilíbrio advirá da força humanizadora em dar um sentido de vida aos indivíduos.

Dando continuidade às reflexões de Souza Neto (2012), afirma-se que o educador social, movido pela utopia de uma sociedade justa, digna e igualitária, busca a libertação pessoal e coletiva, com o propósito de contribuir para a construção de uma sociedade democrática. Esse é o desafio de uma educação humanista nos processos formativos com base em uma educação integral.

Com a finalidade de não deixar a voz da juventude excluída desta pesquisa, durante o depoimento da **Assistente 3**, destacado no capítulo 4, subitem 4.6.1, denominado Percursos históricos e estudos para a criação do Programa Juventudes, foi coletado o depoimento de um jovem que participou do projeto Atos@Jovens no ano de 2001 no Sesc Interlagos e que marca as iniciativas que antecederam a criação do Programa Juventudes. O depoimento do jovem Adriano Ribeiro (Peixe) encerra esta seção do trabalho:

Participei do Atos & Jovens que posteriormente virou o Futebol do Futuro. Na época, a intenção em participar do projeto era apenas de aprender a jogar bola, mas o projeto se mostrou muito mais do que apenas isso. O benefício deles, principalmente para a periferia, é enorme. Normalmente é difícil quem mora na quebrada, favela, comunidade, periferia, ou qualquer que seja a denominação, ter acesso a espaços culturais, esportes, tecnologia e conhecimento. Os projetos conseguiram trazer tudo isso para nós e nos inserir no mundo real.

Tive a oportunidade de praticar e aprender esportes diversos, desde Basquete a Badminton, aulas de Teatro, entrar em um teatro e ver peças com atores nos ensinando técnicas de palco, coisas que eram totalmente fora da realidade. Foi de grande importância para o meu desenvolvimento, como dos meus amigos. Particularmente, foi muito importante para mim, que era tímido, trabalhar atividades em grupo me fizeram desenvolver muito nesse sentido e passei a ter facilidade em trabalhar as travas de falar ou fazer algo em público.

Tenho plena certeza de que passar pelo projeto me ajudou diretamente a ser quem sou hoje. Várias situações que vivenciei nas atividades se tornaram situações reais, tive facilidade em lidar com elas pelo conhecimento que adquiri no Futebol do Futuro. Aprendi com meus professores, principalmente com a Ana Paula, Mário e Denis, que o esporte transforma e que com dedicação podemos alcançar nossos sonhos. Em uma atividade foi perguntado qual era nosso objetivo de futuro, o meu era trabalhar com esporte. Hoje, estou trabalhando na maior marca esportiva do mundo, conheci meus maiores ídolos e meu dia a dia é transformar vidas através do esporte, coisa que era inimaginável para um “muleke” da periferia.

Agradeço imensamente em ter participado dos projetos, pois me ajudou no déficit cultural, relacionamento interpessoal e de entender que um bom ser humano ajuda a fazer um mundo melhor.

Enquanto educadores, todos apresentamos dúvidas e questionamentos sobre o nosso trabalho e como reverbera na vida dos educandos. Com esse depoimento, um fio de esperança se inclui em nossa trajetória, ao acreditar que o trabalho educativo e respeitoso tem o poder de transformar vidas.

6.2 IDENTIFICAÇÃO DE DEMANDAS PARA O APRIMORAMENTO PROFISSIONAL

Anteriormente foram realizadas reflexões acerca das formações dos educadores e de como eles as aplicam no seu trabalho com jovens. Assim, os profissionais apresentaram uma

significativa bagagem acadêmica e profissional, de forma a darem sentido às suas práticas educativas e as aprimorar. No entanto, observam-se novos contextos sociais e realidades da humanidade, como a crise climática, as inúmeras situações de violações de direitos e a pandemia da COVID-19, que ocorreu entre 2020 e meados de 2022, na qual todas as formas de ensino foram remanejadas de modo emergencial, gerando efeitos no público juvenil, considerado um dos mais desprotegidos e desamparados naquele contexto, e causando consequências que até hoje reverberam na saúde mental e na qualidade de educação desse público. Essas e outras questões afetam diretamente a vida de milhares de adolescentes e jovens, e seus reflexos se apresentam nesses públicos nas unidades do Sesc, estando muitas vezes presentes nos grupos do Programa Juventudes.

Assim, refletimos que os educadores frequentemente necessitam rever as suas práticas, construir e reconstruir seus repertórios, em razão dos desafios constantes que se apresentam em seus cotidianos em relação às juventudes.

Nesse sentido, foi solicitado aos participantes da pesquisa que mencionassem as lacunas que percebem em suas formações a partir de suas atuações com as juventudes. A esse respeito, eles vislumbram o que pode ser trabalhado de forma coletiva entre seus pares através de encontros de formação e desenvolvimento, promovidos pela instituição. Entre os depoimentos, estão:

***Educador 3** – Discussões com os pares de outras unidades, principalmente. Também faltam discussões mais sistemáticas sobre questões contemporâneas, presentes nas programações, mas não acessadas de modo adequado pelos educadores. Além disso, formação geral é fundamental para todo educador em atividade e deveria compor propostas de formação dentro do Sesc.*

***Educador 4** – Formações contínuas sobre deficiências, transtornos, déficits e/ou limitações e necessidades específicas, principalmente após um período pandêmico e de afastamento social.*

***Educadora 5** – Principalmente tempo. Tempo e diálogo com as demais equipes, no fortalecimento da necessária rede que tanto buscamos do lado de fora, mas que já está presente dentro do Sesc. Sinto que poderíamos ter mais momentos de compartilhamentos de processos, que fossem menos burocráticos, regidos pelos processos administrativos da instituição, e mais criativos.*

***Educadora 6** – Como não venho da área pedagógica, sinto falta de ações mais pontuais na área para desenvolvermos nos encontros com os jovens. Ideias de ações e formas de abordagens de assuntos mais complexos na vida desses jovens.*

***Educador 7** – Encontros pedagógicos com maior frequência entre os grupos de educadores do regional, de maneira formativa e intensiva, com roda de*

trocas no final do encontro. Oferta de bolsas de estudos de maneira ampla e irrestrita, independente da aplicabilidade prática nas situações momentâneas do educador, mas pensando em ampliar o coeficiente cultural e proporcionar a formação continuada e polivalente do educador ou educadora.

Educadora 8 – *Acreditar que o educador é o construtor de sua metodologia de trabalho, convergindo sua história de vida, sua formação, suas trocas com outros educadores e com os participantes dos programas. Acho que poderia investir mais na capacidade de um educador participar da formação do outro.*

Educadora 9 – *Sinto falta de um apoio maior no que diz respeito à formação para o atendimento de jovens com necessidades especiais, por exemplo, os neurodivergentes.*

De forma quase unânime, foi mencionada a necessidade de trocas. Souza Neto, com base em Paulo Freire, considera as práticas de trocas de experiências como uma grande potência, nas quais os educadores podem refletir sobre a sua atuação. Nos depoimentos é apontada uma necessidade de ampliação de oportunidades para uma reflexão conjunta com os demais educadores do regional, ou seja, em um contexto que parta dos diálogos entre as equipes das unidades para as demais do regional, pois as práticas já mencionadas sobre as trocas internas entre os pares indicam também os desafios de essas trocas serem parte das ações formativas com organização mais frequente.

De acordo com Souza Neto, em todos os tempos, desde a época de Sócrates, houve a necessidade de compreender melhor a dinâmica dos adolescentes e jovens. Um exemplo são as peças de Shakespeare, como *Romeu e Julieta*, na qual as juventudes aparecem em crise e discordam do modelo de sociedade da época.

Na conjuntura atual, Karl Mannheim reflete sobre as mudanças geracionais. Elas são consideradas um processo contínuo da sociedade, no qual “a constante irrupção de novos portadores de cultura é vista pelo autor como um fenômeno relevante para a vida social, pois são eles os responsáveis pela vitalidade e dinamicidade das sociedades” (WELLER, 2007, p. 5).

Para Mannheim, a não compreensão entre as gerações gera conflitos sociais, relativos à incompreensão das que são mais adultas sobre as características e demandas específicas das novas, formadas pelos jovens, como acontece de modo constante na sociedade quanto às manifestações culturais e novas perspectivas juvenis. Um exemplo são os diferentes gêneros que se ampliam do universo masculino e feminino para o LGBTQIAP+, com diversos corpos presentes para além dos gêneros convencionais, fator que demanda ainda muita compreensão, em grande parte, das gerações mais adultas. Outro exemplo consiste nas manifestações culturais

juvenis vindas das batalhas de *slams*, que refletem entre os temas “as dores das juventudes periféricas” e que muitas vezes incomodam a sociedade.

Florestan Fernandes também parte dos contextos sociológicos das juventudes e apresenta reflexões pautadas por questões de classe, etnias e territórios, como, por exemplo, os seus estudos realizados em relação às diferenças entre as juventudes rurais e urbanas.

Michel Maffesoli, sociólogo francês, aborda em seus estudos as questões das juventudes que se organizam em torno das tribos, criando o conceito de “Tribo Urbana”. Oliveira, Camilo e Assunção (2003, p. 63) discutem o conceito de tribo proposto por Maffesoli (2000), apresentando-o como associações coletivas formadas majoritariamente por pessoas que se acercam em razão da identidade comum em relação a rituais, manifestações culturais, valores, costumes, figurinos, música e formas de lazer específicos de um tempo e lugar. Essa menção de lugar apontada por Maffesoli corresponderia ao que Florestan Fernandes definia como território em seus estudos sobre as juventudes rurais e urbanas.

As reflexões sobre as dinâmicas geracionais também se referem aos indivíduos das gerações X, Y e Z, por exemplo, que estão presentes nas unidades do Sesc e trazem a percepção de que as discussões sobre as juventudes são sempre novas e necessárias.

Para além dos estudos sobre as juventudes serem pautados pelos campos de Medicina, Ciências, Sociologia, Cultura, Antropologia, Economia, ressalta-se que o século XX foi cunhado por Norberto Bobbio como a Era do Direito, e o século XXI é caracterizado por alguns autores como o século da adolescência e da juventude.

Nesse sentido, o corpo de profissionais analisado depara constantemente com as transformações geracionais do público jovem, que caminham junto com as transformações sociais do mundo, além das especificidades de cada território e unidade do Sesc em que atuam. Trata-se de dinâmicas rápidas e intensas que partem da subjetividade humana e que ao mesmo tempo vêm carregadas de fatores conflitantes, como a violação dos direitos juvenis.

O Sesc São Paulo apresenta áreas responsáveis pelo desenvolvimento profissional de todas as pessoas que trabalham na instituição, além de um programa de Bolsa de Estudos.

As formações, para além de pautarem aspectos gerais colocados pela instituição, também são desenvolvidas com temas específicos para determinados cargos. As educadoras e os educadores infantojuvenis estão incluídas nesse contexto, no qual o desenvolvimento das formações parte de demandas trazidas pelas equipes e das novas realidades que cercam o universo das infâncias e juventudes, conforme se observa nos depoimentos a seguir, da **Educadora 1** e do **Educador 2**, consecutivamente:

Destaque para Formações oferecidas pelo próprio Sesc, em especial as coordenadas por Elânia Francisca e Linn da Quebrada sobre privilégios, lugar de fala, branquitude e educação antirracista [...].

O Sesc foi o meu maior espaço de formação. Realizei uma formação no Sesc Interlagos que foi um divisor de águas na minha profissão [...].

Ressalta-se, nesse sentido, que, para além das formações formalizadas para as educadoras e os educadores infantojuvenis, o próprio Sesc, com seu potencial programático e estrutural, é um espaço de formação para as equipes, proporcionando a participação em seminários, palestras, conferências, visita à exposição, apreciação das apresentações artísticas e demais possibilidades nas diferentes linhas de atuação da instituição.

Contudo, nesta pesquisa, foram detectadas questões que indicam lacunas nos processos formativos. Essas lacunas foram apontadas pela equipe entrevistada e reverberam em seu cotidiano de atuação, como as questões contemporâneas juvenis, neurodiversidade, deficiência e, conforme mencionado, a necessidade de troca entre os pares.

Os profissionais reconhecem, como maneira de aprimoramento de suas ações cotidianas, o diálogo entre as equipes, de forma a fortalecer a rede interna do Sesc, por meio de encontros nos quais as metodologias e experiências possam ser trocadas, conforme se observa em um trecho já apresentado do depoimento do **Educador 4**:

Tive a feliz oportunidade de ter contato e trabalhar ao lado de educadoras e educadores, equipes técnicas e de apoio e profissionais do Sesc – e fora dele – que fizeram e fazem diferença na minha prática educativa diária. É nos momentos de discussão e troca com a equipe que me fortaleço, me amparo e aprendo para novas situações que possam surgir e, apoiados uns aos outros, vamos desanuviando as questões e trilhando caminhos, que num primeiro momento se apresentam como incertos, mas que no trajeto vai tomando forma.

Nesse sentido, as educadoras e os educadores reconhecem em seus pares o potencial formativo e as possibilidades de enriquecimento de suas ações por meio de trocas.

Segundo Souza Neto (2012, p. 60), a formação do educador deve se ampliar para além das linhas teóricas que partem de produções científicas e acadêmicas e valorizar as conectividades reflexivas em encontros entre os pares, nas quais essas teorias recebem novas leituras a partir da conexão de conhecimentos, pois “o conhecimento crítico não brota espontaneamente só pela ação do educador. É sempre necessário o estabelecimento de reflexões e de orientações um pouco mais orgânicas, para superar as percepções reducionistas” (SOUZA NETO, 2012, p. 60).

Portanto, o aprimoramento profissional também é construído durante a convivência e a troca de saberes e experiências, e as vivências dos educadores também devem ser valorizadas. Além disso, considera-se que, para além da troca de experiências de projetos, se requer, durante as trocas entre os pares, uma conjectura de possíveis soluções para os conflitos que permeiam seus universos, de forma a compreender que, por meio do encontro de experiências e necessidades, soluções possam ser encontradas e encaminhadas para resoluções. Muitas vezes, as questões conflitantes e lacunas em relação a temas das juventudes permeiam vários grupos de profissionais, nos quais outros profissionais do mesmo grupo podem sinalizar soluções, e as questões emergentes podem ser conduzidas pela instituição.

Nesse contexto, encontram três potências formativas a serem apresentadas em consonância para o preenchimento da lacuna na formação desses profissionais: a potência formativa já existente na instituição por meio de setores responsáveis pelo desenvolvimento de ações; o potencial formativo entre as equipes; e a potência formativa do Sesc enquanto estrutura e ações programáticas.

6.3 CONSTRUÇÕES REFLEXIVAS ACERCA DA ATUAÇÃO PROFISSIONAL

A estrutura do Programa Juventudes nos dias atuais provém de vários estudos, processos e regulação de um cargo específico para a atuação com o público de adolescentes e jovens. Porém, se considerarmos somente o âmbito das educadoras e dos educadores em atividades infantojuvenis dedicadas a esse programa, depararemos com um amplo universo, composto por várias vertentes que desembocam na atuação cotidiana desses profissionais.

Tal atuação vem carregada de diversas experiências de vida, que se deparam com a subjetividade do universo juvenil, o qual requer acolhimento e escuta. Por meio desse acolhimento e dessa escuta, são desenvolvidas metodologias educativas que venham a colaborar para a formação desse sujeito e que possam lhe proporcionar uma ampliação da visão de mundo e o reconhecimento de seus direitos.

A formação do educador o coloca em contato com o público que chega até ele, porém existem fatores fundamentais a serem considerados no início de uma atuação ou na chegada em uma nova unidade.

1) Quais as características do território no qual a unidade do Sesc está inserida?

Para refletir sobre o contexto do território a partir da perspectiva de atuação das educadoras e dos educadores em atividades juvenis que atuam no Sesc São Paulo, encontrou-

se em Graciani (2001) a definição de território na perspectiva que, no meu ponto de vista, se dá com a chegada de uma unidade do Sesc em uma determinada localidade.

A autora apresenta suas reflexões a partir de suas experiências com crianças, adolescentes e jovens em situação de rua e na rua. Em *Pedagogia social de rua*, apoia-se nas considerações de Félix Guattari (1990) e Suely Rolnik (1989) para a proposição do conceito de território em um sentido amplo, “que ultrapassa o uso que dele fazem a etnologia e etologia” (GRACIANI, 2001, p. 115), ou seja, no campo da etnologia, esse território perpassa os conceitos etnológicos conectados à Antropologia com base em estudos dos fatores sociais e costumes dos humanos que habitam aquele território, e no campo da etologia, perpassa parte dos estudos do comportamento individual e social dos indivíduos. A autora esclarece que

[...] os seres existentes se organizam segundo os territórios que os delimitam e os articulam aos outros existentes e aos fluxos cósmicos. O território pode ser relativo tanto a um espaço vivido quanto a um sistema percebido, no seio do qual o sujeito se “sente em casa”. O território pode ser considerado como sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si. Ele é o conjunto dos projetos e das representações nas quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos e cognitivos (GRACIANI, 2001, p. 115).

Nesse sentido, compreende-se que os territórios já estão postos, em movimento, com suas realidades, subjetividades, com a sua população estabelecida, e, ao se planejar atuar com crianças, adolescentes e jovens, se faz necessária a leitura sensível da realidade local, conforme menciona a **Educadora 1**, a partir da reflexão sobre sua atuação:

É estar atenta e permeável aos sinais emitidos por cada pessoa, de cada perfil de público e também procurar ter um olhar generoso sobre as dificuldades de cada indivíduo, evitando julgamentos – já que muitas vezes não sabemos muito do histórico daquela pessoa – e ciente de que os processos de aprendizagem são diversos e contínuos e todas as pessoas buscam por afeto e aceitação.

Essa reflexão nos remete a uma análise que parte de fora para dentro, considerando como tempo, espaço e aspectos sociais, estéticos, culturais e cognitivos podem dialogar com os propósitos dos programas infantojuvenis do Sesc, para que, a partir da participação e da troca entre os profissionais e esses públicos, se possa estabelecer o desenvolvimento de fatores que tragam benefícios às pessoas daquele território. Um exemplo prático dessa interação com o território aparece na fala do **Educador 4**:

Depende muito do momento em que vivemos, do território que estamos inseridos, do perfil dos grupos e das famílias e do que avaliamos importante dialogar e trabalhar com os jovens, gostamos bastante de escutar o que os

grupos trazem para, a partir daí, buscar referências de estudos que, somadas às teorias de educação, definem essa linha de atuação.

O depoimento marca a atenção do educador à complexidade que se apresenta nos territórios, no sentido de leitura das realidades que integram a diversidade das juventudes e das demandas dos familiares que influenciam no contexto de seu trabalho. Ele destaca a prática da escuta como forma de compreender essas demandas e reconhece a importância de ouvir os jovens, valorizar as suas experiências e acolher as suas contribuições como maneira de desenvolver as suas práticas educativas com esse público. A busca por conhecimentos teóricos marca o processo formativo e destaca o embasamento para suas linhas de atuação.

O reconhecimento das diferentes vertentes presentes no território colabora para o ajuste das práticas educativas, a fim de responder às demandas das juventudes presentes nos grupos formados nas unidades do Sesc, o que exige do profissional a flexibilidade, a reflexão constante e a resiliência.

2) Quais as características físicas e estruturais da unidade do Sesc?

As estruturas das unidades operacionais do Sesc no estado de São Paulo são diversas. Há, por exemplo, o Sesc Casa Verde, inaugurado em outubro de 2023, localizado na Zona Norte de São Paulo, uma unidade que nasceu a partir da ocupação de um antigo depósito das Lojas Riachuelo em uma área de 45 mil m²; o Sesc Registro, localizado no Vale do Ribeira, região sul do estado, uma unidade que ocupa as instalações de um antigo complexo fabril e está às margens do Rio Ribeira de Iguape; e o Sesc 24 de maio, inaugurado em agosto de 2017, em um prédio das antigas Lojas Mesbla, que teve sua arquitetura projetada pelo arquiteto e urbanista Paulo Mendes da Rocha (1928-2021), e está localizado em plena região central da capital.

Para além de suas características estruturais, ressalta-se a diversidade de realidades que podem ser encontradas nesses territórios a partir dos indivíduos que os habitam. É nesses diferentes espaços e localidades que a ação do educador é planejada, para atuar com os públicos em questão, dos 0 aos 29 anos.

3) Quais as demandas que crianças, adolescentes e jovens dos territórios trazem a partir de suas realidades?

As necessidades específicas de cada faixa etária em um sentido biologicista podem ser semelhantes, mas as demandas que acompanham os indivíduos partem de suas experiências de vida e suas necessidades, traçadas nesses territórios em relação aos fatores de tempo, espaço, aspectos sociais, estéticos, culturais e cognitivos desses públicos. Ao mesmo tempo em que as crianças de certa região vivem em ocupações, outras podem viver em comunidades tradicionais ou conjuntos residenciais urbanos.

Enquanto adolescentes dos 13 aos 17 anos têm a disponibilidade de frequentar atividades no período da tarde, jovens de 18 a 29 anos demandam que as atividades aconteçam no período noturno, quando já passaram por suas jornadas de trabalho. Enquanto algumas crianças podem brincar em áreas ao ar livre em suas cidades, outras podem viver em grandes cidades sem essa possibilidade.

O depoimento da **Educadora 1** aborda a sua metodologia em relação à leitura das demandas cotidianas que se apresentam durante a sua atuação:

Penso que ser educadora em uma instituição como o Sesc é buscar estar sempre atenta para as demandas do público atendido, que muitas vezes são manifestas por meio de comentários, brincadeiras, palavras e expressões, por vezes naturalizadas, mas que revelam modos de pensar, preconceitos, atitudes e expectativas. E todos esses “sinais” explicitam a necessidade de que determinado assunto ou tema seja trabalhado. Por exemplo, um comentário como: “... meu irmão não ajuda em casa” nos indica a necessidade de atividades que discutam as relações de gênero dentro de uma família e dentro da sociedade em geral, gerando reflexões sobre os trabalhos, demandas e regalias atribuídos a determinados gêneros.

Essas questões dialogam com o que Mizukami (1986) define como abordagem humanista, na qual é dada a ênfase no papel do sujeito como principal elaborador do conhecimento humano. O crescimento que dela resulta é centrado no desenvolvimento da personalidade do indivíduo, na sua capacidade de atuar como uma pessoa integrada, que tem como finalidade primeira a criação de condições que facilitam a aprendizagem, de forma que seja possível seu desenvolvimento tanto intelectual como emocional por meio da criação de condições para promover a autonomia, aplicando a sua aprendizagem no que lhe servir de solução para seus problemas, ou seja, servindo-se da própria existência.

Esses fatores exemplificam algumas das atribuições, porém as equipes também se deparam em seus cotidianos com outras questões relacionadas a distintas demandas ocultas apresentadas em forma de palavras e gestos, além de situações vulnerabilidades que integram as realidades desses públicos.

- 4) Quais os limites institucionais para atuar com esse público em relação às suas demandas voltadas para as vulnerabilidades que se apresentam?

Crianças e adolescentes adentram os espaços das unidades do Sesc e consigo trazem questões que ultrapassam a diversidade cultural e abrangem fatores que envolvem distintas vulnerabilidades, como qualidade da alimentação, fatores neurológicos e múltiplas violações de direitos. Nesse contexto, quando me refiro aos limites institucionais, afirmo que não se trata

de omissões, mas, sim, da necessidade de considerar até que ponto o Sesc pode atuar com essas questões.

Entre as entrevistas realizadas com profissionais que atuam no programa, a **Educadora 5**, menciona o papel do educador no Sesc diante das adversidades que se apresentam:

[...] tão amplo quanto o papel educativo da própria instituição. Acredito que embora benéfica, essa amplitude traz com ela dúvidas sobre os limites da atuação institucional das equipes educativas [...]. Acredito que o meu papel como educadora no Sesc tem sido oferecer escuta atenta às diversidades e adversidades das infâncias e juventudes, e buscando, junto às redes de aprendizagem que compõem a instituição e seu entorno, construir alternativas para superação das desigualdades vivenciadas por estes grupos.

Nesses casos, tais profissionais são os receptores das questões, porém qualquer situação de vulnerabilidade e violação de direitos passa a ter um olhar integrado da equipe que atua com os programas e das(os) gestoras(es) da unidade, sendo que o Sesc opera no sentido de rede e busca nas demais instituições os encaminhamentos necessários.

Em relação a essas distintas realidades em um mesmo território, Graciani (2001) propõe que

[...] a espécie humana está mergulhada num imenso movimento de “desterritorialização”, no sentido de que seus territórios “originais” se desfazem, ininterruptamente, com a divisão social do trabalho, com a ação dos deuses universais que ultrapassam os quadros da tribo e da etnia, com sistemas que levam a atravessar, cada vez mais rapidamente, as estratificações materiais e mentais e, finalmente, a “reterritorialização” consistiria numa tentativa de recomposição de um território engajado num processo “desterritorializante” (GRACIANI, 2001, p. 116).

As realidades das grandes cidades, imersas em processos de desigualdade, trabalhos escassos, falta de qualidade de moradia, entre outros fatores, levam à desterritorialização dos espaços e até do sentido de vida das pessoas. Nesse cenário, crianças, adolescentes e jovens são os mais atingidos pelas consequências de processos desterritorializantes, e os programas socioeducativos podem contribuir para seus processos de se encontrarem nesses territórios.

Os aspectos relativos a esses quatro fatores que abarcam a atuação desses profissionais nos programas infantojuvenis no Sesc ressaltam a necessidade de esse perfil de atuação estar voltado para uma maturidade emocional e para a preservação da saúde mental, pois constantemente, ao lidar com questões singulares desses diferentes públicos, o arcabouço humano que ali se apresenta profissionalmente é atingido por essas questões, de maneira a afetar a saúde mental.

Outro fator se refere à importância de as equipes gestoras olharem para esses profissionais e realizarem encaminhamentos que se façam necessários, nos quais os recursos de assistência da instituição sejam utilizados por esses profissionais e lhes deem o suporte necessário para sua recomposição mental e psicológica.

No âmbito de atuação desses profissionais, todos esses aspectos esbarram na estrutura que o educador tem para atuar em consonância com o seu percurso de formação no campo acadêmico e profissional, além de outras experiências pessoais que integram sua vida. A educação é um processo em que ambos os lados (educador e educando) se relacionam, e dessa relação surgem transformações que, a partir do contexto educativo, devem ser benéficas aos sujeitos envolvidos, enriquecer suas experiências de vida e repertórios e dar subsídios para a sua vida em sociedade. Souza Neto reflete sobre uma práxis na experiência do Educador Social que “expressa uma concepção de mundo, um tipo de engajamento. Seu processo de formação pressupõe a interação dos processos biológicos, culturais e emocionais, com suas variáveis sociais, espirituais, econômicas e afetivas” (SOUZA NETO, 2010, p. 41), conforme o **Educador 4** expõe em seu depoimento:

Eu defino o papel de educador no Sesc como uma figura que no contato com os grupos é capaz de oportunizar momentos de trocas significativas sobre qualquer coisa que desperte a curiosidade, o interesse e o estranhamento nos participantes. É que, a partir dessas trocas, todos que participaram das vivências e discussões não são mais os mesmos, são seres modificados, que ressignificam – ou não – suas próprias convicções e olhares. Acho que o educador no Sesc é aquele que, muitas vezes, proporciona tempos de respiros em meio ao caos e às angústias. É aquele que tenta equalizar a excitação e a falta dela, que incentiva e que apresenta possibilidades, que amarga e adoça e que está sempre disponível para a escuta e para o afeto!

Trata-se de um processo educativo com base na escuta, cujos ambientes no qual acontece “são carregados de intencionalidade e de compromisso com o bem-estar social e individual, na produção de um saber” (SOUZA NETO, 2010, p. 42).

Tal contexto apresenta a compreensão de que os processos educativos e socioculturais com crianças, adolescentes e jovens partem de um desenvolvimento subjetivo, cuidadosamente construído e com a busca de alicerces que venham a enriquecer os seus cotidianos, de forma a dar importância para a educação como um processo de libertação, argumentando que ela deve capacitar as pessoas a se tornarem agentes de mudança em suas próprias vidas e na sociedade como um todo (FREIRE, P., 1987).

A “escuta” tem sido mencionada em diversos contextos ao longo desta escrita e é possível que volte a ser abordada nos conteúdos seguintes; porém, vale a reflexão sobre a educação para a escuta:

Para escutar, não basta só ter ouvidos. Escutar envolve perceber o ponto de vista do outro (diferente ou similar ao nosso), abrir-se para o entendimento de sua hipótese, identificar-se com sua hipótese para a compreensão do seu desejo [...]. Para falar, não basta ter boca, é necessário ter um desejo para comunicar, pois todo desejo pede, busca comunicação com o outro. Todo desejo é desejo do outro. É o outro que me impele a desejar... (FREIRE, M., 2023, p. 32).

A comunicação parte de uma complexidade, na qual o escutar se dá para além da audição no contexto físico, mas se refere à atenção investida na compreensão do ponto de vista e do desejo do outro e de suas opiniões. Assim como ocorre no ato de falar, que vai além da capacidade de verbalização de palavras, mas abrange a forma de estabelecer uma conexão com o outro. Madalena Freire ainda ressalta:

É na fala do educador, no ensinar (intervir, devolver, encaminhar), na expressão de seu desejo, casado com o desejo que foi lido, compreendido pelo educando, que tece seu ensinar. O ato de ensinar, de aprender, construir conhecimento é movimentado pelo desejo e pela paixão (FREIRE, M., 2023, p. 32).

Para a autora, “ver e ouvir demanda implicação, entrega ao outro”, no sentido de estarmos dedicados a ver e ouvir os fatos e as expressões a partir de nossas conjecturas de pensamento, e, “dessa forma, buscar a sintonia com o ritmo do outro, do grupo, adequando, em harmonia, ao nosso” (FREIRE, M., 2023, p. 32).

Em continuidade com as bases reflexivas de Freire (2023), é necessária uma sincronicidade com o seu ritmo interior, a fim de alcançar uma observação mais legítima da realidade alheia. Isso nos exige uma abertura para sermos aprendizes, pois o ato de olhar e escutar é uma ação de sair de si e ver o outro a partir de diferentes perspectivas, utilizando-se de seus pontos de vista:

Nesse sentido, a ação do olhar é um ato de estudar a si próprio, a realidade e o outro à luz da teoria que nos inspira, pois sempre “só vejo o que sei” (Jean Piaget). Na ação de se perguntar sobre o que vemos é que rompemos com as insuficiências desse saber e, assim, podemos voltar à teoria para ampliar nosso pensamento e nosso olhar (FREIRE, M., 2023, p. 46).

Freire (2023) também destaca a necessidade de se autoeducar para a observação do olhar, ou seja, aprender com esse olhar, porque, de modo geral, o ato de olhar o mundo de maneira reflexiva não se faz presente em nossos aprendizados; portanto, “nosso olhar

cristalizado nos estereótipos produziu, em nós, paralisia, fatalismo, cegueira” (FREIRE, M., 2023, p. 45). Para quebrar esse processo baseado na arrogância, é necessário tornar a observação um instrumento a ser utilizado para a construção dos nossos olhares, de forma mais reflexiva e acolhedora, considerando que também ocorrem ruídos de comunicação, uma vez que, como aprendizes do olhar e do escutar, muitas vezes podemos ouvir e escutar o que queremos e o que resiste dentro de nós.

Assim, reflete-se também sobre o fato de os educadores enfrentarem desafios em seus processos de escuta, pois majoritariamente mencionam o olhar e o escutar como ferramenta de afeto e acolhimento, visto que ouvir e comunicar-se é um dos principais instrumentos de trabalho desses profissionais na relação com os jovens, de forma a entender suas demandas e expectativas

Portanto, esses profissionais, no meu ponto de vista, são os principais interlocutores desse público no Sesc e atuam na linha de frente com o acolhimento, a escuta e as intervenções educativas transformadoras, o que tem um valor significativo na vida de milhares de crianças, adolescentes e jovens que frequentam as atividades nas unidades do Sesc São Paulo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação de mestrado, voltada para a formação de educadores envolvidos no Programa Juventudes, abordou três dimensões essenciais: a perspectiva geracional que permeia as fases de infância, adolescência e juventude; a reflexão acerca dos direitos conquistados ao longo do tempo; e as trajetórias formativas dos profissionais em questão.

As construções geracionais no decorrer dos séculos passaram pelas influências históricas e sociais de cada época, e ressalta-se que cada geração vivencia as suas experiências de acordo com os fatores influenciados pela sociedade e pela realidade na qual vivem.

Nesse sentido, se faz necessária a compreensão de que as gerações e seus contextos sociais influenciam significativamente a forma de atuação dos profissionais que lidam com determinados públicos, neste caso, as juventudes, pois as distintas gerações são influentes na construção de suas histórias, que são delineadas pelas conjunturas vivenciadas

Nesse contexto, foi abordada a construção social de juventude como um aspecto que ultrapassa a noção de se tratar de uma fase da vida. A juventude é marcada pelas potências e necessidades de reconhecimento dos indivíduos como sujeito de direitos atuantes na sociedade, e que, ao mesmo tempo, demandam políticas de atenção e favorecimento do seu desenvolvimento, assim como suportes nas áreas de Educação, Saúde, Emprego e demais iniciativas sociais que venham a contribuir para o seu desenvolvimento.

Compreender de forma específica os direitos relativos às adolescências e juventudes foi importante para o reconhecimento e a inter-relação entre os períodos da adolescência e da juventude, que, para além de transformações psicológicas e biológicas, também são marcados por processos históricos em contextos sociais e culturais que demandam olhares de diversos segmentos sociais e políticos. Este trabalho também incorporou a dimensão jurídica, destacando o papel do Direito na organização e na orientação das questões sociais. Desse modo, foram apresentadas as construções de políticas públicas destinadas às infâncias e às juventudes, assim como as transformações e os avanços ao longo dos séculos.

Buscar a compreensão das políticas públicas de proteção, promoção e valorização dos direitos juvenis se fez importante para um melhor entendimento das práticas e demandas apresentadas pelos profissionais, que expuseram parte das lacunas detectadas em seus processos de formação que são refletidas em seus cotidianos de trabalho pelas demandas postas pelas juventudes.

Além disso, destacou-se o lócus da pesquisa, sendo apresentado um percurso histórico do trabalho do Serviço Social do Comércio, que se atentou às transformações sociais e às

necessidades de crianças, adolescentes e jovens e atua com programas e projetos no âmbito social, de cultura e de lazer destinados a esses públicos.

Ressaltou-se, nesse contexto, uma abordagem de seus programas socioeducativos infantojuvenis, com ênfase ao Programa Juventudes, criado em prol do reconhecimento das juventudes enquanto potência social. Além disso, foi abordada a formação de um corpo técnico específico para atuar no programa, o que indicou e inovou novos processos educativos desenvolvidos pela instituição.

A construção formativa do educador se delineia por meio de uma complexidade de situações e realidades, que abrange desde sua própria biografia até sua formação acadêmica e os encontros e desencontros com outros sujeitos. O encontro interpelativo entre indivíduos questiona incessantemente nossa experiência pregressa, resultando na renovação constante dos conteúdos e das metodologias do educador. A comparação desse fenômeno remete à perspectiva de Lefebvre, que declara que a profissão é como o amor, perde seu sentido se não for reinventada diariamente, o que vem a destacar a necessidade de renovação constante na profissão de educadoras e educadores, de forma a evitar a burocratização de suas ações laborais e a perda da vivacidade em suas práticas educativas.

A análise dos percursos formativos das educadoras e dos educadores do Programa Juventudes apresentou inúmeras *nuances* e complexidades e me proporcionou a renovação da perspectiva do meu papel educativo e de coordenação junto dessas e desses profissionais, além de trazer uma reflexão sobre a importância de instituições como o Sesc, que são comprometidas com o desenvolvimento humano e estão atentas aos públicos infantojuvenis e às suas especificidades etárias.

De forma majoritária, as reflexões foram impelidas pelas ideias de Paulo Freire, Madalena Freire e Souza Neto, que enfatizaram os conceitos amplos de educação a partir do contexto humanístico, da atuação das educadoras, dos educadores e do educador social, com base em uma visão de alteridade, respeito e foco nas juventudes.

A atuação desses profissionais com o reconhecimento e o respeito aos potenciais individuais de jovens, bem como a garantia do devido respeito às suas vidas, constitui-se como objetivos centrais nesse contexto.

Além disso, também se sustenta o olhar para as educadoras e os educadores infantojuvenis que atuam no Sesc São Paulo como uma equipe altamente qualificada, que age em seus cotidianos laborais em prol do acolhimento e da contribuição para o desenvolvimento integral das juventudes.

Portanto, o Sesc São Paulo mantém-se na sociedade como mais um dos agentes que contribuem para a melhoria da qualidade de vida e o respeito a esses públicos, de forma a honrar as diretrizes de proteção ao público infantojuvenil no Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 5-6, p. 25-36, 1997. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24781997000200004&script=sci_abstract. Acesso em: 18 de jun. 2023.
- ABRAMO, Helena Wendel; FREITAS, Maria; SPOSITO, Marília Pontes (org.). *Juventude em debate*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Tradução Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
- BISINOTO, Cynthia *et al.* Socioeducação: origem, significado e implicações para o atendimento socioeducativo. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 20, n. 4, p. 575-585, out./dez. 2015. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-786957#:~:text=Partindo%20da%20concep%C3%A7%C3%A3o%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o,com%20as%20regras%20%C3%A9ticas%20e>. Acesso em: 8 nov. 2023.
- BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Apresentação Celso Lafer. 7. reimpr. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BOLÍVAR, Antonio. *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga: Aljibe, 2006.
- BOURDIEU, Pierre. A juventude é apenas uma palavra. Entrevista com Pierre Bourdieu. *In: Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1978. p. 112-121. Disponível em: <https://observatoriодоensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/04/a-juventude-e- apenas-uma-palavra-bourdieu.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2023.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Constituição.htm. Acesso em: 18 jun. 2023.
- BRASIL. *Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 18 jun. 2023.
- BRASIL. *Decreto n. 99.710, de 21 de novembro de 1990*. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Brasília, DF: Presidência da República, 1990b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm. Acesso em: 18 jun. 2023.
- BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional – LDB. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em: 18 jun. 2023.

BRASIL. *Decreto n. 5.490, de 14 de julho de 2005*. Dispõe sobre a composição e funcionamento do Conselho Nacional de Juventude – CNJ, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2005a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5490.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%205.490%2C%20DE%2014%20DE%20JULHO%20DE%202005.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20composi%C3%A7%C3%A3o%20e,CNJ%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs. Acesso em: 18 jun. 2023.

BRASIL. *Lei n. 1.129, de 30 de junho de 2005*. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis n. 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2005b. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/570578/publicacao/15724584>. Acesso em: 18 jun. 2023.

BRASIL. Secretaria Nacional de Juventude. Conselho Nacional de Juventude. *Caderno de Resoluções da 1ª Conferência Nacional de Políticas Públicas de Juventude*. Brasília: SNJ; CONJUVE, 2008. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/conferencias/Juventude/relatorio_deliberacoes_1_conferencial_juventude.pdf. Acesso em: 19 jun. 2023.

BRASIL. *Lei n. 12.852, de 5 de agosto de 2013*. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. Brasília, DF: Presidência da República, 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm. Acesso em: 1º dez. 2023.

BRASIL. *Lei n. 13.257, de 8 de março de 2016*. Marco Legal da Primeira Infância. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei n. 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei n. 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei n. 12.662, de 5 de junho de 2012. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113257.htm. Acesso em: 1º dez. 2023.

BRASIL. Secretaria Nacional da Juventude. *Estação Juventude*. 2018a. Disponível em: <https://www.gov.br/secretariageral/pt-br/juventude/estacaojuventude#:~:text=O%20Esta%C3%A7%C3%A3o%20Juventude%20C3%A9%20um,garantia%20dos%20direitos%20das%20juventudes>. Acesso em: 19 jun. 2023.

BRASIL. Secretaria Nacional de Juventude. *Plano Juventude Viva: um levantamento histórico*. Brasília: SNJ, 2018b. 52 p.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990*. Brasília, DF: Presidência da República, 2021a. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2021/julho/trinta-e-um-anos-do-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-confira-as-novas-acoes-para-fortalecer-o-eca/ECA2021_Digital.pdf. Acesso em: 18 jun. 2023.

BRASIL. Secretaria Nacional da Juventude. Plataforma da Juventude Rural. 2021b. Disponível em: <https://www.gov.br/snj/pt-br/temas/plataforma-juventude-rural>. Acesso em: 19 jun. 2023.

CAMPOS, Anderson Tadeu. *Juventudes: territórios educativos e análise multidimensional de programas socioeducativos*. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação e Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022. 154 p.

COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTTLE, Susan. Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, London, v. 24, n. 1, p. 249-305, 1999. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/250185427_Chapter_8_Relationships_of_Knowledge_and_Practice_Teacher_Learning_in_Communities. Acesso em: 16 mar. 2024.

COSTA, Antonio Carlos Gomes. *Protagonismo juvenil: o que é e como praticá-lo*. 2007. Disponível em: <https://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Artigos%20Diversos/costa-protagonismo.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2024.

D'OLIVEIRA, João Daudt. *Carta da Paz Social*. Rio de Janeiro, 1946. Discurso na instalação do Conselho Nacional do Sesc. Rio de Janeiro, 1947. Manuscrito mimeografado.

DAY, Christopher. *Developing Teachers. The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press, 1999.

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS da Criança, 1959. In: BIBLIOTECA Virtual de Direitos Humanos. São Paulo, 2021. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html>. Acesso em: 18 jun. 2023.

DEL PRIORE, Mary. *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1998.

DEL PRIORE, Mary (org.). *História dos jovens no Brasil*. São Paulo: Editora Unesp, 2022.

DICIO. *Significado de Curumim*. Dicionário Online de Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/curumim/>. Acesso em: 18 jun. 2023.

DICIONÁRIO etimológico da mitologia grega. [S. l.: s. n.], 2013. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/409973/mod_resource/content/2/demgol_pt.pdf. Acesso em: 1º dez. 2022.

EM 1927, o Brasil fixou a maioria penal em 18 anos. Brasília, DF, 7 jul. 2015. 1 vídeo (7 min). Publicado pelo canal Senado Federal. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NdKME9oR4LM>. Acesso em: 18 jun. 2023.

FERREIRA, Maria Nazareth. *Alternativas metodológicas para a produção científica*. São Paulo: CELACC – ECA/USP, 2006.

FRANCO, Lucy Mary Rego Nobre. *Programa de atendimento às juventudes no Sesc SP*. São Paulo, jan. 2011. 15p. Texto manuscrito.

FREIRE, Madalena. *Educador*. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2023. 214p.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 79p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FRIEDMANN, Adriana. *A vez e a voz das crianças: escutas antropológicas e poéticas das infâncias*. São Paulo: Panda Books, 2020.

FRIEDMANN, Adriana; ROMEU, Gabriela (org.). *Mapa da Infância Brasileira (MIB): quem está na escuta? Diálogos, reflexões e trocas de especialistas que dão vez e voz às crianças*. São Paulo: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Simbolismo, Infância e Desenvolvimento, 2016.

GALANTE, Regiane Cristina. *Educação pelo lazer: a perspectiva do Programa Curumim no Sesc Araraquara*. 2006. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

GARCÍA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Educ*, São Paulo, v. 14, n. 50, p. 27-38, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2022.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. *A educação não-formal e a relação escola-comunidade*. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 39-65, 2008. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/380>. Acesso em: 23 nov. 2022.

GRACIANI, Maria Stela Santos. *Pedagogia social de rua*. São Paulo: Cortez, 2001.

GROPPO, Luís Antonio. *Introdução à sociologia da juventude*. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

IDEIAS: 30 anos do ECA: perspectivas para as infâncias e adolescências. São Paulo, Sesc São Paulo, 15 jul. 2020. 1 vídeo (1h 43min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=g9JZDGyH6wQ>. Acesso em: 18 jun. 2023.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA; FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (org.). *Atlas da violência 2018*. Rio de Janeiro: IPEA; FBSP, 2018.

JUSTINO, Jussara Aparecida de Paula. *Educação musical humanizadora: uma experiência com crianças no campo da educação não formal*. 2017. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9309>. Acesso em: 18 jun. 2023.

JUSTINO, Jussara Aparecida de Paula. Educar-se nas relações étnico-raciais nas múltiplas práticas sociais: um relato de formação docente em uma educação não formal. *In: CRUZ,*

Leocadia Cristina Reginaldo da (org.). *Educação das relações étnico-raciais: histórias, culturas afro-brasileira e africana*. Veranópolis: [s.n.], 2020. p. 149-158.

KURY, Mário da Gama. *Dicionário de mitologia grega e romana*. 8. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009. Disponível em: https://visionvox.net/biblioteca/m/M%C3%A1rio_da_Gama_Kury_Dicion%C3%A1rio_de_Mitologia_Grega_e_Romana.pdf. Acesso em: 18 jun. 2023.

LASKY, Sue. A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, v. 21, n. 8, p. 899-916, 2005. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X0500079X#preview-section-introduction>. Acesso em: 18 jun. 2023.

LEÓN, Dávila Oscar. Adolescência e Juventude: das noções às abordagens. In: FREITAS, Maria Virgínia (org.). *Juventude e adolescência no Brasil: referenciais conceituais*. São Paulo: Ação Educativa, 2005, p. 9-18.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogias e pedagogos: inquietações e buscas. *Revista Educar*, Curitiba, n. 17, p. 153-176. Editora da UFPR, 2001. Disponível em: http://www.educarev revista.ufpr.br/arquivos_17/libaneo.pdf. Acesso em: 6 nov. 2023.

LIGA das Nações. *A Era Vargas: dos anos 20 a 1945*. Rio de Janeiro, CPDOC FGV, c2020. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos20/CentenarioIndependencia/LigaDaSNacoes>. Acesso em: 18 jun. 2023.

LIMA, Lana Lage da Gama; VENÂNCIO, Renato Pinto. O abandono de crianças negras no Rio de Janeiro. In: DEL PRIORI, Mary (org.). *A história da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1998.

LODOÑO, Fernando Torres. A origem do conceito menor. In: DEL PRIORI, Mary (org.). *A história da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1998.

MAFFESOLI, Michel. *O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

MALANCHEN, Julia. O realismo social de Michael Young e a pedagogia histórico-crítica: perspectivas e aproximações na definição do conhecimento escolar. *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente/SP, v. 29, n. 3, p. 95-134, set./dez. 2018. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/5825>. Acesso em: 23 nov. 2022.

MANNHEIM, Karl. The problem of Generations. In: *Essays on the Sociology of Knowledge*. Introdução e organização Paul Kecskemeti. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1952. p. 276-322.

MANNHEIM, Karl. *O problema sociológico das gerações*. Tradução Cláudio Marcondes. In: FORACCHI, Marialice M. (org.) *Karl Mannheim: Sociologia*. São Paulo: Ática, 1982.

MICHAELIS. *Significado de Juventude*. Dicionário brasileiro da língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 2022. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/juventude/>. Acesso em: 18 jun. 2023.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MOTTA, Priscila Canova. *Um diálogo com os discursos dos educadores, do Sesc São Carlos: vozes e sentidos de uma prática pedagógica*. 2020. Tese (Doutorado em Ciência, Tecnologia e Sociedade) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13470>. Acesso em: 23 jun. 2023.

NERI, Marcelo. *Atlas das juventudes: jovens, população e percepções*. Rio de Janeiro: FGV Social, 2021.

NOVAES, Regina R. Juventude e Participação Social: apontamentos sobre a reinvenção da política. In: ABRAMO, Helena; FREITAS, Maria; SPOSITO, Marília. (org.). *Juventude em debate*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 46-69.

OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes; CAMILO, Adriana Almeida; ASSUNÇÃO, Cristina Valadares. Tribos urbanas como contexto de desenvolvimento de adolescentes: relação com pares e negociação de diferenças. *Temas psicol.*, v. 11, n.1, p. 61-75, 2003. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2003000100007. Acesso em: 29 jul. 2021.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS (OEA). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. 1948. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1948%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20dos%20Direitos%20Humanos.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2021.

PISTRAK, Moisey M. *Fundamentos da Escola do Trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

RECH, Carla. Mediação social: uma revisão sobre o conceito. *Revista Eletrônica Interações Sociais*, v. 1, n. 1, p. 87-105, 2017. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/reis/article/view/7201>. Acesso em: 28 jul. 2021.

REGO, Mauro Lopez. *A responsabilidade social como resposta do Sistema S ao ambiente institucional brasileiro pós-década de 1990: o caso do SESC*. Dissertação (Mestrado Executivo) – Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2002. 86p.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2013 (Educação e Conhecimento).

REIS, Elisa Meirelles *et al.* (coord.). *30 anos da Convenção sobre os Direitos da Criança: avanços e desafios para meninas e meninos no Brasil*. São Paulo: UNICEF, 2019.

RESSEL, Sandra. A evolução da imputabilidade penal no Brasil. *Âmbito Jurídico*, 31 maio 2007. Disponível em: <https://ambitojuridico.com.br/cadernos/direito-penal/menoridade-penal/>. Acesso em: 28 jul. 2021.

SAVE THE CHILDREN. Fairfield, [2021]. Disponível em: <https://www.savethechildren.org/>. Acesso em: 18 jun. 2023.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. *Lei do Ventre Livre*, 1871. Curitiba, 2021. Disponível em: <http://www.historia.seed.pr.gov.br/>. Acesso em: 18 jun. 2023.

SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO (SESC). *Síntese de estudos e pesquisas – projetos de atividades*. Gerência de Estudos e Desenvolvimento. Administração Regional no Estado de São Paulo. Sesc São Paulo. Brasil, 1977-1982. 255 f.

SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO (SESC). *Programa Integrado de Desenvolvimento Infantil (PIDI)*. Administração Regional no Estado de São Paulo. Sesc São Paulo. Brasil, 1986.

SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO (SESC). *Algumas reflexões sobre juventudes*. Gerência de Programas Socioeducativos. Serviço Social do Comércio – Administração Regional no Estado de São Paulo. Brasil, setembro/2010. 45p.

SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO (SESC). *Descritivo do processo seletivo para instrutor de atividades infantojuvenis para as unidades do Sesc São Paulo*. Serviço Social do Comércio – Administração Regional no Estado de São Paulo. Setor de recrutamento e seleção. Brasil, 2013a. 12p.

SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO (SESC). *Documento de Referência do Programa Juventudes*. Gerência de Programas Socioeducativos. Coordenação de Programas com Adolescentes e Jovens. Serviço Social do Comércio – Administração Regional no Estado de São Paulo. Brasil, 2013b. 19p.

SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO (SESC). *Termo de Referência do Programa Juventudes*. Serviço Social do Comércio – Administração Regional no Estado de São Paulo. Brasil, 2013c. 8p.

SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO (SESC). *Diretrizes Gerais de Ação do Sesc*. Serviço Social do Comércio – Departamento Nacional. Rio de Janeiro. Brasil, maio/2014. 30p.

SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO (SESC). *Educação para infâncias e juventudes*. Gerência de Programas Socioeducativos – Serviço Social do Comércio – Administração Regional no Estado de São Paulo. Brasil, fevereiro/2016. 35p.

SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO (SESC). *Sesc São Paulo, Brasil*. Serviço Social do Comércio – Administração Regional no Estado de São Paulo. Brasil, 2017. 72p.

SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO (SESC). Aprender brincando no Curumim. *Revista Online*, São Paulo, 17 dez. 2018. Disponível em:

https://www.sescsp.org.br/online/artigo/12803_APRENDER+BRINCANDO+NO+CURUMI
M. Acesso em: 18 jun. 2023.

SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO (SESC). *Gerência de Estudos e Programas Sociais (GEPROS): planejamento 2022*. São Paulo: Sesc São Paulo, 2022a.

SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO (SESC). *Programa Curumim: educar para convivência e cidadania*. São Paulo: Sesc São Paulo, 2022b.

SOUZA, Ana Cristina. Exposição de Mala Pronta – o viajante do Sesc conta sua história: memórias e realizações. *Mais 60 – Estudos sobre Envelhecimento*, São Paulo, v. 30, n. 76, p. 62-81, abr. 2020.

SOUZA, Ana Cristina. *Percursos reflexivos sobre os direitos de expressões e escutas das infâncias*. 2021. Orientação de Adriana Friedmann. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Pós-Graduação *Lato-Sensu* “A vez e a voz das crianças”: escutas antropológicas e poéticas das infâncias – A Casa Tombada, São Paulo, 2021. 96 f.

SOUZA NETO, João Clemente de. *A trajetória do menor a cidadão*. São Paulo: Expressão & Arte, 2003.

SOUZA NETO, João Clemente de. Pedagogia social: a formação do educador social e o seu campo de atuação. *Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE-UFES*, Vitória, v. 16, n. 32, jul./dez. 2010, p. 29-64. Disponível em:
<https://periodicos.ufes.br/educacao/article/download/4404/3446/7744>. Acesso em: 18 jun. 2023.

SOUZA NETO, João Clemente de. O compromisso ético do Educador Social. *Revista Lusófona de Educação*, v. 22, n. 22, p. 55-67, 2012. Disponível em:
<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleeducacao/article/view/3281>. Acesso em: 15 dez. 2023.

SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventude e políticas públicas no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 24, p. 16-39, 2003. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/dH674czshpNpQDsJ8vsJHLh/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 dez. 2023.

TEIXEIRA, Alexandre Francisco Silva. *A cidade, o lazer e a criança: o Programa Curumim no SESC/Santana (2005 a 2014)*. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015a. 169 p.

TEIXEIRA, Alexandre Francisco Silva. Lazer na educação infantil: o Programa Curumim no Sesc/SP e outros eventos. *Revista Brasileira de Estudos do Lazer*, Belo Horizonte, v. 2, n. 1, p. 24-43, jan./abr. 2015b. Disponível em:
<https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbel/article/view/467>. Acesso em: 18 jun. 2023.

UNICEF BRASIL. *História dos direitos da criança*. Brasília, DF, 2021a. Disponível em:
<https://www.unicef.org/brazil/historia-dos-direitos-da-crianca>. Acesso em: 18 jun. 2023.

UNICEF BRASIL. *Sobre o UNICEF*. Brasília, DF, 2021b. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/sobre-o-unicef>. Acesso em: 27 jul. 2021.

VAILLANT, Denise; GARCIA, Carlos Marcelo. Professores sem saber. *In: Ensinando a ensinar: as quatro etapas de aprendizagem*. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

WELLER, Wivian. O conceito de gerações e de juventude na obra de Karl Mannheim. *In: XXVII CONGRESO DE LA ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE SOCIOLOGÍA. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires*. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires, 2007. Disponível em: <https://cdsa.academica.org/000-062/1800.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2021.

WIKIPEDIA. *Save the Children*. San Francisco, CA: Wikimedia Foundation, 2021. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Save_the_Children. Acesso em: 27 jul. 2021.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas?. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2023.

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO DIRECIONADO PARA AS EX-ASSISTENTES DO PROGRAMA JUVENTUDES NO REGIONAL SÃO PAULO

1. Caracterização pessoal e profissional:

a) Qual o seu nome completo, idade, gênero e etnia?

b) Formação superior:

b.1) Graduação

- Curso:
- Instituição:
- Cidade:
- Ano:

b.2) Pós-graduação *lato sensu* – especialização

- Curso:
- Instituição:
- Cidade:
- Ano:

b.3) Pós-graduação *stricto sensu* – mestrado

- Curso:
- Instituição:
- Cidade:
- Ano:

b.4) Pós-graduação *stricto sensu* – doutorado

- Curso:
- Instituição:
- Cidade:
- Ano:

c) Quanto tempo você atuou/atua no Sesc e qual sua trajetória na instituição.

d) Você tinha formação e atuação com jovens antes de coordenar o programa no regional?

2. Sobre o Programa Juventudes e as(os) educadoras(es):

a) Em que perspectivas foram iniciados os estudos para a criação do Programa Juventudes no Sesc São Paulo?

b) Por que o programa foi criado?

c) Já existiam iniciativas com jovens anteriormente a 2013? Quais?

- d) O que determinou a criação do perfil profissional para o educador atuante no programa?
- e) Quais foram os primeiros educadores e suas formações acadêmicas? Como as equipes foram formadas?
- f) Qual o sentido de transformação na vida desses jovens que você presenciou? Como pode descrever?
- g) Como você vê as juventudes atualmente?

APÊNDICE B

QUESTIONÁRIO DIRECIONADO PARA UM EX-EDUCADOR QUE ATUOU NO PROGRAMA JUVENTUDES NO REGIONAL SÃO PAULO

1. Caracterização pessoal e profissional:

a) Qual o seu nome completo, idade, gênero e etnia?

b) Formação superior:

b.1) Graduação

- Curso:
- Instituição:
- Cidade:
- Ano:

b.2) Pós-graduação *lato sensu* – especialização

- Curso:
- Instituição:
- Cidade:
- Ano:

b.3) Pós-graduação *stricto sensu* – mestrado

- Curso:
- Instituição:
- Cidade:
- Ano:

b.4) Pós-graduação *stricto sensu* – doutorado

- Curso:
- Instituição:
- Cidade:
- Ano:

c) Quanto tempo você atuou/atua no Sesc e qual sua trajetória na instituição?

d) Você tinha formação e atuação com jovens antes de atuar com este público no Sesc?

2. Sobre o Programa Juventudes e as(os) educadoras(es):

a) O que pode dizer em relação aos processos que vocês, educadores, desenvolviam para aprimorar o trabalho com jovens. Quais as demandas que esses jovens traziam?

b) Que projetos desenvolviam?

c) Qual o sentido de transformação na vida desses jovens que você presenciou? Como pode descrever?

d) Como você vê as juventudes atualmente?

APÊNDICE C

QUESTIONÁRIO DIRECIONADO ÀS EDUCADORAS E AOS EDUCADORES DO PROGRAMA JUVENTUDES REALIZADO PELO SESC SÃO PAULO

1. Caracterização pessoal e profissional:

a) Qual o seu nome completo, idade, gênero e etnia?

b) Formação superior:

b.1) Graduação

- Curso:
- Instituição:
- Cidade:
- Ano:

b.2) Pós-graduação *lato sensu* – especialização

- Curso:
- Instituição:
- Cidade:
- Ano:

b.3) Pós-graduação *stricto sensu* – mestrado

- Curso:
- Instituição:
- Cidade:
- Ano:

b.4) Pós-graduação *stricto sensu* – doutorado

- Curso:
- Instituição:
- Cidade:
- Ano:

c) Tempo em anos e meses de atuação como educadora(or) ou professora(or):

d) Local ou locais de atuação:

e) Tempo em anos e meses de atuação como educadora(or) ou professora(or) no Sesc:

f) Local ou locais de atuação no Sesc:

g) Carga horária semanal: 30h

h) A sua atuação no Sesc é sua única atuação profissional? Se não, quais os outros locais de atuação (como contratada(o) ou voluntária(o)).

2. Questões conceituais:

- a) Qual, no seu ponto de vista, é o papel educativo do Sesc?
- b) Qual a sua concepção de educação?
- c) Qual a sua concepção de juventude(s)?

3. Questões dirigidas para a formação das(os) educadoras(es)

- a) Motivo da escolha pela área da Educação e pela área de formação.
- b) Como aprendeu e quais as suas inspirações para atuação como educadora(or) no Programa Juventudes?
- c) Como você define o papel como educadora(or) no Sesc?
- d) Descreva como foi o seu processo formativo como educador.
 - Contribuição do curso superior para a sua atuação como educadora(o):
 - Como aprendeu e quais as suas inspirações para atuação como educadora(or) no Programa Juventudes?
 - Quais as fontes que contribuem para a sua atuação como educadora(or) (autoras(es), plataformas digitais, grupos de estudos, outros grupos etc.)?
 - Em que fundamenta/ampara/baseia a sua ação como educadora(or)? Cite exemplos de práticas relacionadas com essas fontes/fundamentações.
- e) O que você acha essencial para a formação da(o) educadora(or)?
- f) Qual o sentido de transformação na vida desses jovens que você presenciou? Como pode descrever?

ANEXO A



SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO
Administração Regional no Estado de São Paulo

TERMO DE ANUÊNCIA

Eu, Flávia Andrea Carvalho, na qualidade de Gerente da Gerência de Estudos e Programas Sociais – GEPROS –, no Serviço Social do Comércio – Sesc – Administração Regional no Estado de São Paulo, autorizo a realização da pesquisa intitulada *Percursos formativos das/os educadoras/es que atuam no Programa Juventudes realizado pelo Sesc São Paulo*, a ser conduzida sob a responsabilidade da pesquisadora Ana Cristina de Souza, CPF ~~164.223.508~~ 164.223.508/75, e declaro que esta instituição apresenta as condições necessárias à realização da referida pesquisa.

São Paulo, 15 de dezembro de 2023.

Flávia Andrea Carvalho

Gerente

Gerência de Estudos e Programas Sociais