

**UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE PROJETOS - PPGP
MESTRADO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO**

**GESTÃO DE PROJETOS COMO VEÍCULO PARA DESENVOLVIMENTO DE
JOVENS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE**

ANDRÉIA DE OLIVEIRA DOS REIS

São Paulo

2025

Andréia de Oliveira dos Reis

**GESTÃO DE PROJETOS COMO VEÍCULO PARA DESENVOLVIMENTO DE
JOVENS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE**

**PROJECT MANAGEMENT AS A VEHICLE FOR THE DEVELOPMENT OF
YOUTH IN VULNERABLE SITUATIONS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Projetos da Universidade Nove de Julho – UNINOVE, Mestrado Profissional em Administração, como requisito para obtenção do grau de **Mestre em Administração**.

Orientador(a): Prof. Dr. Roberto Lima Ruas
Coorientador(a): Profa. Dra. Isabel Cristina Scafuto

São Paulo

2025

Reis, Andréia de Oliveira dos.

Gestão de projetos como veículo para desenvolvimento de jovens em situação de vulnerabilidade. / Andréia de Oliveira dos Reis. 2025. 159 f.

Dissertação (Mestrado)- Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2025.

Orientador (a): Prof. Dr. Roberto Lima Ruas.

Coorientador (a): Prof^a. Dr^a. Isabel Cristina Scafuto.

1. Gestão de projetos. 2. Aprendizagem experiencial. 3. *Place Based learning*. 4. Vulnerabilidade social. 5. ESG.

I. Ruas, Roberto Lima. II. Scafuto, Isabel Cristina. III. Título.

CDU 658.012.2

Andréia de Oliveira dos Reis

**GESTÃO DE PROJETOS COMO VEÍCULO PARA DESENVOLVIMENTO DE
JOVENS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE**

Projeto de Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Projetos da Universidade Nove de Julho – UNINOVE, Mestrado Profissional em Administração, como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Administração**, pela Banca Examinadora, formada por:

São Paulo, 18 de junho de 2025.

Presidente: Prof^(a). Dr^(a). Roberto Lima Ruas – Orientador(a) - UNINOVE

Coorientadora: Prof^(a). Dr^(a). Isabel Cristina Scafuto – UNINOVE

Membro: Prof^(a). Dr^(a). Cristiane Drebes Pedron – UNINOVE

Membro: Prof^(a). Dr^(a). Gisele Mazon – UNISUL

“Projetos são pontes que conectam sonhos à realidade – e, para a juventude vulnerável, cada ponte construída é um caminho aberto para novas oportunidades.” - Epígrafe original

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho a Deus, a família, professores e amigos.

AGRADECIMENTO

Primeiramente, a Deus, pois sem Ele eu não teria chegado até aqui.

Aos meus pais, Neide e José, que sempre valorizaram a educação. Mesmo sem possuírem um título universitário, acreditaram profundamente no poder transformador do conhecimento e sempre me apoiaram nessa jornada.

A Yonara dos Reis Passos, meu grande alicerce, a quem dedico minha vida, que é também parte essencial desta conquista.

À minha orientadora, Prof. Dr. Isabel Cristina Scafuto, por toda a leveza, dedicação e sabedoria compartilhadas ao longo deste processo. E ao Prof. Dr. Roberto Lima Ruas pela colaboração.

A FAP Uninove – Fundo de Apoio à Pesquisa pela bolsa de Mestrado, por transformar um sonho antigo em realidade, minha eterna gratidão a esse programa.

Aos meus amigos do Trail, pelo apoio constante, mesmo quando a vida não permitiu que estivéssemos sempre juntos.

E a todas as pessoas que aceitaram participar das entrevistas. Sou imensamente grata pelos valiosos ensinamentos, visões e experiências que gentilmente compartilharam comigo.

RESUMO

Os desafios relacionados à inclusão produtiva de jovens em situação de vulnerabilidade social têm ampliado o interesse de organizações e instituições de ensino por abordagens educacionais que conectem aprendizagem significativa, território e demandas do mundo do trabalho; embora programas de capacitação se multipliquem, ainda é recorrente a lacuna entre conteúdos ofertados e a efetiva mobilização de competências essenciais para a empregabilidade, sobretudo quando os percursos formativos não se ancoram em experiências concretas, problemas reais e contextos locais; nesse cenário, esta dissertação investiga a seguinte questão: como a gestão de projetos pode atuar como veículo para o desenvolvimento de jovens em situação de vulnerabilidade social, integrando princípios da Aprendizagem Experiencial e do *Place-Based Learning*? O objetivo é analisar e sistematizar evidências sobre a contribuição da gestão de projetos, articulada a metodologias ativas e contextualizadas no território, para o desenvolvimento de competências técnicas e socioemocionais relevantes à transição escola-trabalho; para tanto, adota-se uma abordagem qualitativa, exploratório-descritiva, conduzida por meio de estudo de caso único, com coleta de dados baseada em questionários, análise documental e observação participante, permitindo triangulação e interpretação aprofundada das percepções de jovens e atores institucionais envolvidos no programa de capacitação analisado; os resultados indicam convergência quanto à evolução de competências ao longo do programa, com avanços na compreensão de fundamentos de gestão de projetos e no fortalecimento de capacidades como planejamento, organização, comunicação, colaboração, resolução de problemas e gestão do tempo, bem como no protagonismo juvenil e na percepção de prontidão para o mercado; como principal contribuição, propõe-se um framework estratégico integrado para programas de formação de jovens, estruturado em etapas interdependentes (do diagnóstico e planejamento participativo ao monitoramento e avaliação de impacto), alinhado ao eixo social do ESG e aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, com destaque para o ODS 4 e interfaces com o ODS 8, oferecendo diretrizes aplicáveis e replicáveis para organizações que buscam ampliar impacto educacional e social por meio de percursos formativos orientados a projetos e ancorados no território.

Palavras Chaves: Gestão de Projetos, Aprendizagem Experiencial, *Place Based Learning*, Vulnerabilidade Social, ESG

ABSTRACT

The challenges related to the productive inclusion of young people in situations of social vulnerability have increased the interest of organizations and educational institutions in educational approaches that connect meaningful learning, place, and the demands of the world of work; although training programs are multiplying, a gap still frequently persists between the content offered and the effective mobilization of essential competencies for employability, especially when learning pathways are not grounded in concrete experiences, real problems, and local contexts; in this scenario, this dissertation investigates the following question: how can project management act as a vehicle for the development of young people in situations of social vulnerability by integrating principles of Experiential Learning and Place-Based Learning? The objective is to analyze and systematize evidence on the contribution of project management, articulated with active methodologies and territorially contextualized approaches, to the development of technical and socio-emotional competencies relevant to the school-to-work transition; to this end, a qualitative, exploratory-descriptive approach is adopted, conducted through a single case study, with data collection based on questionnaires, document analysis, and participant observation, enabling triangulation and an in-depth interpretation of the perceptions of young people and institutional actors involved in the training program analyzed; the results indicate convergence regarding the evolution of competencies throughout the program, with advances in understanding the fundamentals of project management and in strengthening capabilities such as planning, organization, communication, collaboration, problem solving, and time management, as well as in youth agency and perceived readiness for the labor market; as the main contribution, an integrated strategic framework is proposed for youth training programs, structured in interdependent stages (from diagnosis and participatory planning to monitoring and impact evaluation), aligned with the social pillar of ESG and the Sustainable Development Goals, with emphasis on SDG 4 and interfaces with SDG 8, thereby offering applicable and replicable guidelines for organizations seeking to expand educational and social impact through project-oriented learning pathways anchored in place.

Keywords: Project Management, Experiential Learning, *Place-Based Learning*, Social Vulnerability, ESG

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ESG - *Environmental, Social and Governance* (Ambiental, Social e Governança)

PBL - *Place-Based Learning*

ODS - Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis

PMBOK - *Project Management Body of Knowledge*

PMI - *Project Management Institute*

Chatgpt - *Generative Pre-trained Transformer for chat*

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Distribuição de Ocupações de Jovens Empregados em Cotia (2024)	24
Tabela 2. Síntese dos principais autores e modelos de aprendizagem ativa e experiencial.	27
Tabela 3. Comparação entre Ensino Tradicional e Place-Based Learning.....	34
Tabela 4. Síntese dos Eixos Teóricos e suas Contribuições para o Desenvolvimento Juvenil	52
Tabela 5. Matriz Metodológica do Estudo.....	58
Tabela 6. Roteiro de Entrevista para o Gerente do Projeto Social.	61
Tabela 7. Roteiro de Entrevista para os Jovens participantes do Programa	68
Tabela 8. Roteiro de Entrevista para os Representantes das Organizações patrocinadoras	75
Tabela 9. Definição dos códigos usados na análise dos dados da pesquisa	82
Tabela 10. Fontes de Evidências e Procedimentos de Coleta e Análise dos Dados	83
Tabela 11. Evolução da Aplicação dos Conhecimentos pelos Jovens ao Longo do Ciclo Formativo.....	84
Tabela 12. Categorias Analíticas e Evidências Empíricas Identificadas no Programa Protec+Jovem	85
Tabela 13. Evidências Trianguladas por Dimensão de Desenvolvimento no Programa Protec+Jovem.....	86
Tabela 14. Resultados do Questionário VARQ – Inventário de Estilos de Aprendizagem de Kolb – Turma A...90	
Tabela 15. Evidências do Desenvolvimento de Competências Socioemocionais	105
Tabela 16. Evidências do Desenvolvimento de Competências Técnicas	106
Tabela 17. Síntese das Percepções da Liderança	107
Tabela 18. Triangulação das quatro fontes de dados sobre engajamento, aprendizagem e desenvolvimento no Programa Protec+Jovem.....	112
Tabela 19. Relação entre fundamentos teóricos e evidências empíricas nas Turmas A e B do Programa Protec+Jovem	115
Tabela 20. Etapas do <i>Framework</i>	120
Tabela 21. Integração Conceitual do Framework Estratégico Integrado.....	123
Tabela 22. Etapas do Framework, Ciclo de Desenvolvimento e Base Conceitual	126

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Ciclo de Aprendizagem Experencial de Kolb	29
Figura 2. Representação Visual dos Pilares do <i>Place-Based Learning</i>	32
Figura 3. ODS4 Educação de Qualidade	44
Figura 4. Modelo integrado para formação de competências	50
Figura 5. Etapas do processo analítico (Análise de Conteúdo).....	80
Figura 6. Etapas da Análise Documental	81
Figura 7. Distribuição de Idades – Turma A	94
Figura 8. Escopo do projeto elaborado em linguagem acessível para os jovens	97
Figura 9. Distribuição de idades da Turma B	98
Figura 10. Evolução das Competências por Fase do Programa Protec+ Jovem	103
Figura 11. Comparação das competências desenvolvidas – Turma A x Turma B.....	106
Figura 12. Percepção do Gestor de Projetos Sociais	110
Figura 13. Trilha de Aprendizagem Integrada ao Território	122
Figura 14. Ciclo de Desenvolvimento do Projeto	125
Figura 15. Framework estratégico para programas de capacitação de jovens em situação de vulnerabilidade social	127

SUMÁRIO

1	<u>INTRODUÇÃO</u>	<u>14</u>
1.1	PROBLEMA DA PESQUISA	16
1.2	OBJETIVOS	19
1.2.1	GERAL	19
1.2.2	ESPECÍFICOS	19
1.2.3	JUSTIFICATIVA	20
1.2.4	CARACTERIZAÇÃO SOCIOECONÔMICA DO TERRITÓRIO DE ESTUDO: DISTRITO DE CAUCAIA DO ALTO (COTIA/SP).....	22
1.3	ESTRUTURA DO TRABALHO	25
2	<u>REFERENCIAL TEÓRICO</u>	<u>26</u>
2.1	APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL.....	26
2.2	PLACE-BASED LEARNING	31
2.3	GESTÃO DE PROJETOS SOCIAIS.....	35
2.4	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO EM GESTÃO DE PROJETOS	36
2.4.1	METODOLOGIAS DE ENSINO EM GESTÃO DE PROJETOS	37
2.4.2	DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS POR MEIO DA GESTÃO DE PROJETOS	38
2.4.3	DESAFIOS E OPORTUNIDADES NO ENSINO DE GESTÃO DE PROJETOS	40
2.4.4	GESTÃO DE PROJETOS COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA JOVENS.....	40
2.5	<i>ENVIRONMENTAL, SOCIAL AND GOVERNANCE (ESG)</i>	42
2.6	INTEGRAÇÃO TEÓRICA: ESG, APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL E <i>PLACE-BASED LEARNING</i> NA GESTÃO DE PROJETOS SOCIAIS PARA JOVENS EM VULNERABILIDADE	45
2.6.1	ESG COMO FUNDAMENTO ESTRATÉGICO PARA INVESTIMENTO SOCIAL EMPRESARIAL ...	45
2.6.2	METODOLOGIAS ATIVAS COMO ESTRATÉGIA DE IMPLEMENTAÇÃO DO ESG SOCIAL	46
2.6.3	GESTÃO DE PROJETOS COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA E DE IMPACTO SOCIAL	47
2.6.4	CICLO DE DESENVOLVIMENTO INTEGRAL.....	48
2.6.5	ALINHAMENTO COM OS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL.....	49
2.7	<i>SÍNTESE TEÓRICA INTEGRADA</i>	51
3	<u>MÉTODO E TÉCNICAS DE PESQUISA.....</u>	<u>54</u>
3.1	DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	55
3.2	UNIDADE DE ANÁLISE	59
3.3	PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS	59
3.4	PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS.....	77
3.5	FONTES DE EVIDÊNCIA E ESTRATÉGIA ANALÍTICA	83
3.5.1	FONTES DE EVIDÊNCIAS UTILIZADAS	83
4	<u>RESULTADOS</u>	<u>88</u>
4.1	DESCRIÇÃO DO CASO E CONTEXTUALIZAÇÃO.....	92
4.2	RESULTADOS DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA EDUCACIONAL PILOTO EM GESTÃO DE PROJETOS.....	99

FASE 1 – PLANEJAMENTO E ESTRUTURAÇÃO	99
FASE 2 – INTEGRAÇÃO E DIAGNÓSTICO INICIAL	100
FASE 3 – DESENVOLVIMENTO E CAPACITAÇÃO.....	100
FASE 4 – EXECUÇÃO DE PROJETOS INDIVIDUAIS OU EM GRUPO	100
FASE 5 – AVALIAÇÃO, MONITORAMENTO E ENCERRAMENTO	100
4.2.1 DESCRIÇÃO ANALÍTICA DAS FASES DO PROGRAMA PROTEC+JOVEM	101
4.3 ANÁLISE DOS RESULTADOS	104
4.3.1 DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS	104
4.3.2 DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS TÉCNICAS	106
5 DISCUSSÃO	116
6 CONTRIBUIÇÃO PARA A PRÁTICA: FRAMEWORK ESTRATÉGICO PARA PROGRAMAS DE CAPACITAÇÃO DE JOVENS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL.....	119
6.1 ESG COMO EIXO TRANSVERSAL DO FRAMEWORK	124
<u>7 CONCLUSÕES.....</u>	<u>129</u>
7.1 LIMITAÇÕES DA PESQUISA E SUGESTÕES PARA ESTUDOS FUTUROS.....	130
<u>REFERÊNCIAS</u>	<u>131</u>
<u>APÊNDICE A – CHECKLIST DE BOAS-VINDAS DO PROGRAMA</u>	<u>139</u>
<u>APÊNDICE B – ROADMAP DAS DISCIPLINAS DO PROGRAMA</u>	<u>140</u>
<u>APÊNDICE C – RELATÓRIO DO INSTRUTOR DO PROGRAMA</u>	<u>141</u>
<u>APÊNDICE D – ESTRUTURA DA PESQUISA BIMESTRAL DO PROGRAMA.....</u>	<u>145</u>
<u>APÊNDICE E - DEMONSTRAÇÃO DO VALOR DO PROGRAMA</u>	<u>146</u>
<u>APÊNDICE F – CALENDÁRIO DAS AULAS.....</u>	<u>147</u>
<u>APÊNDICE G – FOTOS DO PROJETO.....</u>	<u>149</u>
<u>APÊNDICE H - DIAGNÓSTICO DE PERFIL DOS JOVENS PARTICIPANTES.....</u>	<u>150</u>
<u>APÊNDICE I – APOSTILA DO CURSO DE FUNDAMENTOS DE GERENCIAMENTO DE PROJETOS.....</u>	<u>151</u>
<u>APÊNDICE J – DIÁRIO DE BORDO E OBSERVAÇÃO PARTICIPATIVA DA GESTORA DO PROJETO.....</u>	<u>152</u>
<u>APÊNDICE K – PROTOCOLO E REGISTROS DO USO DO CHATGPT COMO FERRAMENTA DE APOIO NA SISTEMATIZAÇÃO E PRÉ-CODIFICAÇÃO DO CORPUS.....</u>	<u>153</u>

1 INTRODUÇÃO

A formação profissional de jovens em situação de vulnerabilidade social representa um desafio relevante para a inclusão econômica no Brasil. As desigualdades no acesso à educação de qualidade, a escassez de oportunidades no mercado de trabalho e a ausência de políticas públicas eficazes perpetuam ciclos de pobreza e exclusão, limitando as possibilidades de desenvolvimento desses indivíduos (Ribeiro & Vóvio, 2017). A vulnerabilidade social, entendida como a condição em que indivíduos ou grupos enfrentam dificuldades para acessar direitos básicos, como educação, saúde e trabalho, está intrinsecamente associada à produção de desigualdades educacionais (Ribeiro & Vóvio, 2017).

Desde a década de 1950, as políticas públicas voltadas à juventude em situação de vulnerabilidade têm evoluído, migrando de abordagens assistencialistas para perspectivas mais intersetoriais e integradas (Góes, 2022). Atualmente, reconhece-se que a baixa qualificação e a ausência de experiência são apenas alguns dos múltiplos fatores que dificultam o acesso ao trabalho. Variáveis como escolaridade, identidade de gênero e orientação sexual também influenciam as oportunidades de inserção social. Dados do IBGE (2022) indicam que cerca de 23% dos jovens entre 15 e 29 anos estão fora da escola e do mercado de trabalho, o que evidencia a urgência de estratégias eficazes. A exclusão educacional e profissional compromete tanto a mobilidade social quanto o crescimento econômico, ampliando desigualdades estruturais (Ipea, 2015). O descompasso entre a formação educacional e as demandas do mercado de trabalho evidencia fragilidades estruturais no sistema educacional brasileiro, que comprometem a qualidade da formação e limitam a produtividade econômica. Como discutem Fogaça e Salm (2006), a elevação das matrículas não tem sido acompanhada por avanços efetivos na qualidade do ensino, resultando em profissionais cuja formação não atende plenamente às exigências do mercado contemporâneo. Essa realidade reforça a necessidade de repensar a pertinência, a consistência e o alinhamento da educação às transformações econômicas e sociais (Dias, 2023).

Embora a educação e a qualificação profissional sejam amplamente reconhecidas como instrumentos de inclusão, o ensino tradicional frequentemente não acompanha as transformações do mercado de trabalho.

Frente a esse cenário, a literatura educacional tem proposto abordagens mais integradas e colaborativas. Barnett (2011) identifica três formas complementares de atuação pedagógica: realizar ações em benefício dos alunos, desenvolver atividades em parceria com eles e compartilhar experiências lado a lado. Essas formas de interação, ao integrarem ensino, aprendizagem e convivência, favorecem ambientes educacionais mais coesos, interligados e participativos, ultrapassando os limites da sala de aula tradicional e promovendo experiências significativas.

Nesse contexto, Sobel (2004) propõe o *Place-Based Learning* (PBL), ou aprendizagem baseada no local, como abordagem que valoriza o território e as experiências da comunidade como recursos pedagógicos. Ao aproximar o conteúdo escolar da realidade vivida, promove-se o engajamento dos estudantes e a aplicação prática do conhecimento. A ILO (2020) reforça que a ausência de vivências práticas na formação dos jovens contribui para o desemprego juvenil. Já a OECD (2021) destaca que países que adotam metodologias ativas e contextualizadas apresentam melhores índices de empregabilidade, o que reforça a importância de se reformular políticas educacionais.

A integração entre o *Place-Based Learning* e a aprendizagem experiencial emerge, portanto, como uma estratégia relevante para o desenvolvimento de competências entre jovens em situação de vulnerabilidade. O PBL favorece a conexão com o território e o engajamento com os desafios locais (Sobel, 2004), enquanto a aprendizagem experiencial, fundamentada no ciclo de Kolb (1984), estimula o desenvolvimento de competências técnicas e socioemocionais por meio da vivência, reflexão e aplicação prática. A convergência entre essas abordagens possibilita uma formação mais significativa, ativa e adaptada às especificidades dos alunos.

o *Place-Based Learning* organiza o processo de ensino-aprendizagem de modo contextualizado, articulando investigação, participação e prática social no território. Ao mobilizar os estudantes em atividades que exigem colaboração, comunicação e tomada de decisão, essa abordagem favorece o desenvolvimento de habilidades como pensamento crítico, criatividade, comunicação e trabalho em equipe (Guo et al., 2020). Nessa mesma direção, as metodologias ativas fortalecem práticas inclusivas ao promover protagonismo discente, autonomia e competências socioemocionais, com ênfase no trabalho em equipe, conforme evidenciam Gritti, Manzoli de Oliveira e Galli (2022).

Nesse cenário, a gestão de projetos pode ser compreendida como prática pedagógica que se aproxima dos princípios das metodologias ativas, pois estrutura a aprendizagem por meio de estratégias centradas no estudante, como atividades em grupo, projetos aplicados

(*hands-on*), *role-playing* e uso de ferramentas de gestão, favorecendo engajamento e o desenvolvimento de competências como comunicação, colaboração e tomada de decisão (Attipoe, 2024). Ao envolver os estudantes na identificação de problemas reais, no planejamento de soluções e na execução de projetos, essa abordagem promove experiências de aprendizagem e fortalece o protagonismo juvenil (Webber et al., 2021). Além disso, permite integrar diferentes áreas do conhecimento e estimular o engajamento dos alunos com os desafios e oportunidades do território (Vander Ark & Vander Ark, 2020; Yemini et al., 2022). Essa integração contribui para uma formação cidadã e profissional, coerente com os desafios contemporâneos (Dingman, 2025; Ardiles Gamboa et al., 2022).

Paralelamente à transformação educacional, observa-se o avanço das práticas corporativas orientadas pelos princípios de *Environmental, Social and Governance* (ESG). O pilar social do ESG promove a diversidade, a equidade e a inclusão, criando condições reais de desenvolvimento (Kramer & Pfitzer, 2016). Empresas que investem em programas de qualificação e responsabilidade social contribuem para a redução das desigualdades, fortalecem talentos e ampliam sua resiliência e competitividade (Porter & Kramer, 2011). Segundo o WEF (2025), organizações com estratégias ESG estruturadas tendem a apresentar melhores indicadores de inovação, produtividade e impacto social positivo.

Diante dessa realidade, a Agenda 2030 da ONU, por meio dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), enfatiza a centralidade da educação de qualidade (ODS 4) e do trabalho decente e crescimento econômico (ODS 8) como pilares para uma sociedade mais inclusiva e sustentável. Integrar educação, mercado de trabalho e responsabilidade social corporativa torna-se, assim, uma estratégia essencial. O *Place-Based Learning* conecta os estudantes aos desafios reais de suas comunidades, promovendo engajamento, responsabilidade social e desenvolvimento sustentável.” (Sobel, 2004).

1.1 PROBLEMA DA PESQUISA

A formação e inclusão profissional de jovens em situação de vulnerabilidade social no Brasil constituem um desafio evidenciado pela expressiva proporção de jovens excluídos tanto do sistema educacional quanto do mercado de trabalho. Essa realidade compromete o futuro individual desses jovens e perpetua ciclos de desigualdade que afetam negativamente o desenvolvimento econômico e social do país (Corseuil & Franca, 2015).

O contexto de vulnerabilidade social impacta diretamente as escolhas profissionais da juventude, que, muitas vezes, toma decisões motivadas pela urgência econômica, em detrimento de um planejamento de carreira estruturado (Camelo & Castanhedi, 2023). A inexperience laboral e a condição de vulnerabilidade colocam os jovens entre os grupos mais afetados em períodos de crise econômica, dificultando o ingresso e a permanência no mercado formal. Altos índices de exclusão educacional e profissional indicam que parcela significativa dessa população não consegue acessar oportunidades de aprendizagem e trabalho que viabilizem a superação do ciclo de desigualdade social (Camelo & Castanhedi, 2023).

Simultaneamente, observa-se um descompasso crítico entre a formação educacional oferecida e as demandas contemporâneas do mercado de trabalho. A UNESCO (2021) alerta que muitos jovens concluem sua formação escolar sem as competências necessárias para atender às exigências profissionais contemporâneas, enquanto o UNICEF (2022) aponta que 75% dos jovens entre 15 e 24 anos não possuem habilidades adequadas para inserção profissional. Corroborando essa realidade, a CNI (2022) informa que 96% das empresas têm dificuldades para contratar operadores qualificados, evidenciando o desalinhamento entre ensino e setor produtivo.

A limitação dos modelos pedagógicos convencionais, marcados por abordagens padronizadas, descontextualizadas e pouco responsivas às especificidades regionais e culturais, compromete o engajamento e a motivação dos estudantes, especialmente daqueles em situação de vulnerabilidade social. Essa lógica "one-size-fits-all" desconsidera trajetórias, talentos e condições locais, minando o senso de pertencimento e a autoconfiança dos alunos (Carter-Guyette, 2019). O ensino centrado exclusivamente em conteúdos teóricos e avaliações tradicionais restringe as possibilidades de aprendizagem significativa, tornando a escola desinteressante e pouco conectada à realidade dos jovens (Darling-Hammond et al., 2020).

Nesse contexto, emerge a necessidade de investigar abordagens pedagógicas que integrem teoria e prática de forma contextualizada. A aprendizagem experiencial, fundamentada no ciclo de Kolb (1984), que estimula o desenvolvimento de competências por meio da vivência, reflexão e aplicação prática, apresenta-se como uma alternativa promissora. Complementarmente, o *Place-Based Learning* (PBL), proposto por Sobel (2004), valoriza o território e as experiências da comunidade como recursos pedagógicos, promovendo o engajamento dos estudantes e a aplicação prática do conhecimento por meio da conexão com desafios locais.

A gestão de projetos emerge como prática pedagógica alinhada às metodologias ativas, permitindo que os estudantes participem ativamente do processo de aprendizagem por meio da identificação de problemas reais, planejamento de soluções e execução de projetos (Webber et al., 2021). Esse enfoque promove experiências de aprendizagem significativas e fortalece o protagonismo juvenil, como também permite integrar diferentes áreas do conhecimento e estimular o engajamento com os desafios e oportunidades do território (Vander Ark & Vander Ark, 2020; Yemini et al., 2022).

Paralelamente às transformações educacionais necessárias, observa-se o avanço das práticas corporativas orientadas pelos princípios de Environmental, Social and Governance (ESG). O pilar social do ESG tem impulsionado empresas a investirem em programas de qualificação e responsabilidade social que contribuem para a redução das desigualdades, fortalecem talentos locais e ampliam sua resiliência e competitividade (Porter & Kramer, 2011). Segundo o WEF (2025), organizações com estratégias ESG estruturadas tendem a apresentar melhores indicadores de inovação, produtividade e impacto social positivo.

Empresas que patrocinam projetos sociais voltados à juventude vulnerável estão operacionalizando o componente social do ESG por meio de iniciativas que promovem diversidade, inclusão e responsabilidade social corporativa. No entanto, a efetividade desses investimentos depende fundamentalmente das metodologias pedagógicas adotadas nos programas de capacitação. Torna-se essencial investigar como esses investimentos podem ser otimizados por meio da integração de abordagens pedagógicas que maximizem tanto o desenvolvimento de competências dos jovens quanto o retorno social dos investimentos empresariais.

Apesar do reconhecimento crescente dessas metodologias, ainda são raras as iniciativas sistematizadas que integrem aprendizagem experiencial, *Place-Based Learning* e gestão de projetos em contextos de vulnerabilidade social no Brasil, especialmente aquelas apoiadas por investimentos ESG empresariais. Essa lacuna reforça a necessidade de investigar como programas de capacitação podem ser estruturados para promover inclusão, pertencimento e aprendizagens significativas, alinhando responsabilidade social corporativa com desenvolvimento juvenil integral.

A vulnerabilidade social impõe desafios significativos à formação e à empregabilidade de jovens, sobretudo em territórios marcados por exclusão e escassez de oportunidades educacionais. Abordagens pedagógicas baseadas em metodologias ativas e integradas, especialmente quando alinhadas a valores de sustentabilidade e governança

(ESG), mostram-se promotoras de competências técnicas e socioemocionais, favorecendo maior empregabilidade e inserção social (Silva & Ramos, 2025; Alenezi & Alanazi, 2024).

Diante desse cenário complexo, que envolve desafios educacionais, demandas do mercado de trabalho, necessidades de desenvolvimento juvenil e oportunidades de investimento social empresarial, formula-se a seguinte questão de pesquisa: **Como programas de capacitação em gestão de projetos, ancorados em metodologias como o *Place-Based Learning* e a aprendizagem experiencial, e apoiados por investimentos ESG empresariais, podem contribuir para o desenvolvimento de jovens em situação de vulnerabilidade social no Brasil?**

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Geral

Analisar de que modo programas de capacitação em gestão de projetos, fundamentados na aprendizagem experiencial e no *Place-Based Learning* (PBL), apoiados por investimentos ESG empresariais, podem contribuir para o desenvolvimento de competências técnicas e socioemocionais de jovens em situação de vulnerabilidade social no Brasil.

1.2.2 Específicos

- a) Explorar os fundamentos teóricos que sustentam a integração entre gestão de projetos, aprendizagem experiencial e *Place-Based Learning*, evidenciando sua relevância para o desenvolvimento juvenil em contextos de vulnerabilidade social no Brasil.
- b) Criar um programa educacional piloto, fundamentado em gestão de projetos, que integre práticas de aprendizagem experiencial e recursos do território (*Place-Based Learning*), com o objetivo de apoiar jovens em situação de vulnerabilidade social no Brasil no desenvolvimento de habilidades profissionais, socioemocionais e de protagonismo juvenil.

- c) Avaliar os efeitos desses programas integrados no desenvolvimento de competências técnicas e socioemocionais dos jovens participantes, considerando a perspectiva dos gestores de projetos sociais e dos próprios beneficiários;
- d) Propor um framework estratégico para orientar empresas e organizações sociais na implementação de programas educacionais integrados que articulem investimentos ESG, gestão de projetos, aprendizagem experiencial e *Place-Based Learning* (PBL).

1.2.3 Justificativa

A presente pesquisa justifica-se diante dos múltiplos desafios enfrentados por jovens em situação de vulnerabilidade social no Brasil, especialmente no que se refere ao engajamento escolar, ao desenvolvimento de competências socioemocionais e à inclusão produtiva. Modelos educacionais tradicionais, baseados em conteúdo descontextualizados e avaliações padronizadas, frequentemente desconsideram as experiências, realidades locais e singularidades dos estudantes, limitando as oportunidades de aprendizagem significativa e o desenvolvimento integral (Carter-Guyette, 2019). Como resultado, muitos jovens não conseguem atribuir sentido à escola, sentem-se desmotivados e têm sua autoestima e autoeficácia comprometidas, fatores que contribuem para a evasão escolar e dificultam sua inserção no mercado de trabalho (Bandura, 1997; Ryan & Deci, 2000; UNESCO, 2016).

Embora políticas públicas voltadas à juventude tenham avançado nos últimos anos, a literatura acadêmica ainda carece de investigações sobre a integração de metodologias ativas, como o *Place-Based Learning* (PBL) e a aprendizagem experiencial, à formação de jovens vulneráveis, especialmente quando articuladas aos princípios ESG e aos investimentos sociais empresariais. A originalidade desta pesquisa reside precisamente na articulação sistemática desses campos teóricos tradicionalmente tratados de forma isolada, preenchendo uma lacuna significativa na compreensão da interface entre responsabilidade social corporativa e desenvolvimento educacional. Enquanto a literatura sobre ESG foca predominantemente nos aspectos financeiros e de governança, e os estudos sobre metodologias ativas concentram-se nos resultados pedagógicos, esta investigação propõe uma síntese inovadora que demonstra como o investimento social empresarial pode ser otimizado por meio da adoção de abordagens pedagógicas transformadoras.

A contribuição teórica desta pesquisa manifesta-se na proposição de um marco conceitual que integra teoria da aprendizagem experiencial de Kolb (1984), princípios do

Place-Based Learning, segundo Sobel (2004) e práticas de gestão de projetos sociais no contexto de investimentos ESG empresariais. Essa convergência oferece uma perspectiva para compreender como empresas comprometidas com responsabilidade social podem estruturar seus investimentos de forma a gerar impactos mais significativos e sustentáveis no desenvolvimento juvenil. A integração desses elementos teóricos fundamenta a proposição de um *framework* estratégico que pode orientar tanto gestores empresariais quanto educadores sociais na estruturação de programas mais eficazes (Webber et al., 2021).

O *Place-Based Learning* tem se destacado como uma abordagem pedagógica eficaz ao conectar o currículo à realidade local dos alunos, promovendo uma aprendizagem ativa, colaborativa e contextualizada. Carter-Guyette (2019) demonstrou por meio de pesquisa qualitativa com professores do ensino fundamental que a participação dos alunos em projetos ambientais contextualizados fortaleceu habilidades de autoeficácia, confiança, engajamento e vínculo com a comunidade, inclusive entre estudantes tradicionalmente considerados desmotivados ou com baixo desempenho. Os dados evidenciam que experiências práticas e situadas aprimoram o desempenho acadêmico e promovem autoestima, autonomia e integração social. Experiências bem-sucedidas demonstram que, ao envolver os estudantes em projetos voltados para a realidade local, como campanhas de conscientização ambiental, revitalização de espaços públicos e ações solidárias, a escola passa a desempenhar um papel ativo no desenvolvimento comunitário (Bacich & Moran, 2018; Sobel, 2004).

Do ponto de vista prático, esta pesquisa responde à crescente demanda por *accountability* e transparência nos investimentos sociais empresariais, oferecendo um *framework* estratégico para implementação de programas de capacitação voltados à juventude, com potencial de aplicação por organizações do terceiro setor, escolas e empresas comprometidas com a inclusão produtiva. O crescimento exponencial dos investimentos ESG no Brasil e no mundo justifica a investigação sobre como esses recursos podem ser direcionados de forma mais eficaz para programas de desenvolvimento juvenil (Porter & Kramer, 2011). O programa Formare, desenvolvido pela Fundação Iochpe em parceria com empresas como Gerdau e Volkswagen, exemplifica como organizações podem investir em formação técnica gratuita para jovens de comunidades vulneráveis, facilitando sua inserção no mercado de trabalho (Fundação Iochpe, 2022). A proposta responde a uma demanda crescente por soluções educacionais que articulem as exigências do mercado de trabalho contemporâneo com o fortalecimento do protagonismo juvenil e o desenvolvimento territorial sustentável.

A relevância social da pesquisa reside na sua capacidade de contribuir para a redução das desigualdades, ao ampliar o acesso de jovens vulneráveis a oportunidades de desenvolvimento integral, em consonância com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), especialmente os de número 4 (educação de qualidade) e 8 (trabalho decente e crescimento econômico). Ao promover o vínculo entre escola, comunidade e território, o estudo reforça a escola como espaço de inovação pedagógica, engajamento cívico e transformação social (Ribeiro & Vóvio, 2017). O PBL favorece a inclusão e a valorização da diversidade, ao reconhecer e incorporar a cultura, a história e as tradições da comunidade no processo de ensino-aprendizagem, fazendo da escola um verdadeiro polo de inovação social e fortalecimento da identidade comunitária (Bacich & Moran, 2018).

A integração entre educação, mercado de trabalho e responsabilidade social corporativa torna-se uma estratégia essencial para a construção de trajetórias profissionais mais justas e sustentáveis. Programas que combinam aprendizagem experiencial, *Place-Based Learning*, gestão de projetos e princípios ESG contribuem para a empregabilidade, a equidade e a construção de um futuro mais inclusivo para jovens em situação de vulnerabilidade. A investigação dessas metodologias integradas pode contribuir significativamente para o aprimoramento de políticas públicas e privadas voltadas ao desenvolvimento juvenil, oferecendo subsídios teóricos e aplicáveis para políticas públicas, organizações sociais e iniciativas do setor privado, alinhadas aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. O framework estratégico resultante poderá orientar gestores públicos, empresas socialmente responsáveis e organizações do terceiro setor na estruturação de iniciativas que maximizem tanto o desenvolvimento integral dos jovens quanto o retorno social dos investimentos realizados, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e sustentável.

1.2.4 Caracterização socioeconômica do território de estudo: Distrito de Caucaia do Alto (Cotia/SP).

A análise da inserção de jovens no mercado de trabalho constitui um elemento central para compreender os desafios e oportunidades de desenvolvimento local. Os dados da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS, 2024), apresentados na Tabela a seguir, demonstram a distribuição dos empregos formais entre jovens de 15 a 24 anos no município

de Cotia (SP), com foco nas micro e pequenas empresas (MPEs). Esse recorte etário e econômico permite observar o cenário em que o programa estudado está inserido, oferecendo subsídios para refletir sobre a pertinência das metodologias de aprendizagem aplicadas no território.

Os resultados revelam que as oportunidades de emprego se concentram em atividades operacionais e de apoio administrativo, com destaque para os cargos de Vendedores e Demonstradores (18,3%), Escriturários e Auxiliares Administrativos (12,3%), e Trabalhadores nos Serviços de Administração e Manutenção de Edifícios (9,7%). Tais ocupações refletem a predominância do setor de serviços e comércio, característico de cidades periféricas de regiões metropolitanas, em que a dinâmica econômica é fortemente associada à oferta de postos de trabalho de baixa complexidade técnica e com maior rotatividade.

Esse panorama evidencia a necessidade de políticas e programas educacionais que preencham a lacuna entre formação escolar e competências exigidas pelo mercado local, preparando os jovens para atuar de forma crítica, criativa e colaborativa em seus próprios contextos socioeconômicos. É nesse ponto que se insere a relevância da metodologia *Place-Based Learning (PBL)*, que propõe o uso do território como espaço pedagógico, aproximando o ensino das realidades locais e estimulando a aprendizagem significativa por meio de projetos concretos vinculados à comunidade.

A análise dos dados, portanto, não apenas descreve o perfil ocupacional dos jovens de Cotia, mas também fundamenta a adoção de metodologias ativas e de maneira experiencial orientadas no programa estudado. Ao reconhecer o território como fonte de aprendizado e transformação, o PBL contribui para que os jovens desenvolvam competências técnicas e socioemocionais alinhadas aos desafios do mercado e aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS 4 e ODS 8), reforçando a conexão entre educação de qualidade, empregabilidade e desenvolvimento local sustentável.

Tabela 1. Distribuição de Ocupações de Jovens Empregados em Cotia (2024)

Grupo Ocupacional	% de Empregados
Vendedores e Demonstradores	18,30%
Trabalhadores nos Serviços de Administração, Conservação e Manutenção de Edifícios e Logradouros	9,70%
Escriturários em Geral, Agentes, Assistentes e Auxiliares Administrativos	12,30%
Embaladores e Alimentadores de Produção	8,50%
Caixas, Bilheteiros e Afins	4,30%
Trabalhadores dos Serviços de Hotelaria e Alimentação	9,70%
Trabalhadores de Informações ao Público	3,50%
Escriturários de Controle de Materiais e de Apoio à Produção	6,20%
Escriturários Contábeis e de Finanças	1,30%
Ajudantes de Obras	1,80%
Técnicos de Nível Médio em Operações Comerciais	2,00%
Mecânicos de Manutenção Veicular	1,20%
Gerentes de Áreas de Apoio	0,90%
Outros Trabalhadores de Serviços Diversos	1,50%
Trabalhadores dos Serviços de Proteção e Segurança	0,80%
Técnicos em Eletroeletrônica e Fotônica	0,60%

Fonte: IBGE Censo 2010/2022, Atlas Brasil, PNAD 2021, Secretaria de Planejamento de Cotia

Na tabela 1 os dados da RAIS (2024) indicam que, em Cotia, a maior parte dos jovens empregados entre 15 e 24 anos concentra-se em ocupações de nível operacional e de serviços, especialmente nas funções de Vendedores e Demonstradores (18,3%) e Escriturários Administrativos (12,3%), seguidas pelos Trabalhadores dos Serviços de Administração e Conservação de Edifícios (9,7%) e Trabalhadores da Hotelaria e Alimentação (9,7%). Essas áreas refletem a predominância de oportunidades vinculadas ao setor comercial e de serviços urbanos, típicas de empresas de pequeno e médio porte (MPE).

Observa-se também uma presença significativa de atividades industriais e de apoio à produção, como Embaladores e Alimentadores de Produção (8,5%) e Escriturários de Controle de Materiais (6,2%), que reforçam a relevância do setor produtivo local. Já as ocupações técnicas e gerenciais apresentam menor representatividade, indicando que o público jovem ainda se insere majoritariamente em funções iniciais de carreira, com oportunidades de progressão por meio de formação técnica e programas de desenvolvimento profissional.

1.3 ESTRUTURA DO TRABALHO

Esta dissertação está organizada em seis capítulos. O primeiro capítulo apresenta a introdução, na qual são contextualizados o problema de pesquisa, os objetivos, a justificativa e a relevância do estudo. O segundo capítulo compreende o referencial teórico, estruturado a partir de uma revisão bibliográfica que aborda os principais conceitos relacionados à gestão de projetos, aprendizagem experiencial, *Place-Based Learning* (PBL), desenvolvimento de competências em jovens e responsabilidade social com base em princípios ESG. O terceiro capítulo descreve os procedimentos metodológicos adotados, incluindo o tipo de pesquisa, os instrumentos de coleta e análise dos dados, os critérios de seleção dos participantes e as estratégias de validação. O quarto capítulo apresentará e analisará os resultados obtidos, organizados em categorias temáticas com base nos dados empíricos, articulando-os ao referencial teórico. O quinto capítulo será dedicado à discussão dos achados, destacando suas implicações teóricas e práticas. Por fim, o sexto capítulo reunirá as considerações finais, nas quais serão sintetizadas as principais contribuições da pesquisa, sugeridas aplicações práticas, indicadas limitações e apontadas possibilidades para investigações futuras.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A seguir, será apresentada uma revisão da literatura sobre aprendizagem experiencial, *Place-Based Learning* (PBL), *Environmental, Social and Governance* (ESG) e gestão de projetos sociais, com base em estudos e referências teóricas relevantes da área.

2.1 APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL

A aprendizagem experiencial é uma abordagem educacional que coloca a vivência prática no centro do processo de construção do conhecimento. Segundo David Kolb, criador da teoria, aprender envolve um ciclo contínuo composto por quatro etapas: experiência concreta, observação reflexiva, conceitualização abstrata e experimentação ativa (Kolb & Kolb, 2018; Gillis & Trachte, 2020). Nesse processo, o indivíduo vivencia uma situação real, reflete criticamente sobre ela, fórmula conceitos e hipóteses com base na reflexão e, em seguida, testa essas ideias em novos contextos, reiniciando o ciclo.

A teoria da aprendizagem experiencial possui raízes no construtivismo, dialogando com autores como John Dewey, Jean Piaget e Kurt Lewin, ao enfatizar que o conhecimento é construído por meio da interação entre experiência prática e reflexão crítica. Diferentemente de abordagens como a aprendizagem significativa, proposta por Ausubel (1968), que valoriza a assimilação de novos conteúdos à estrutura cognitiva pré-existente, Kolb propõe um ciclo dinâmico e contínuo no qual a experiência concreta é o ponto de partida para a construção do saber.

A Tabela 2 a seguir apresenta um panorama comparativo entre os principais autores e modelos de aprendizagem ativa e experiencial. Nela, são sintetizadas as diferenças e semelhanças entre a teoria da aprendizagem experiencial de Kolb e outras abordagens relevantes, considerando seus focos, características, aplicações e limitações.

Tabela 2. Síntese dos principais autores e modelos de aprendizagem ativa e experiencial.

Autor/ Modelo	Foco Principal	Características	Aplicações	Críticas/Limitações
David Kolb(1984)	Ciclo de aprendizagem experiencial: experiência concreta, observação reflexiva, conceitualização abstrata, experimentação ativa	Aprendizagem como processo dinâmico e cíclico; conhecimento criado pela transformação da experiência	Educação formal, profissional, desenvolvimento de competências, ambientes diversos	Rigidez dos estilos; pouca consideração de fatores contextuais e culturais; aprendizagem episódica (Morris, 2020; Egan et al., 2023; Bergsteiner & Avery, 2014)
Honey & Mumford(1992)	Estilos de aprendizagem: Ativista, Reflexivo, Teórico, Pragmático, baseados no ciclo de Kolb	Estilos correspondem a fases do ciclo de Kolb, adaptados para contextos profissionais	Formação profissional, desenvolvimento de habilidades práticas, treinamentos corporativos	Menor fundamentação teórica; foco prático; menos detalhado que Kolb (Coffield et al., 2004)
Gregorc, A. F. (1979)	Estilos de aprendizagem baseados em percepção e ordem: Sequencial Concreto, Aleatório Concreto, Aleatório Abstrato, Sequencial Abstrato	Foco em capacidades mediadoras e estilos cognitivos, com ênfase em percepção e organização	Avaliação de estilos cognitivos para personalização do ensino	Menos conhecido; foco limitado em percepção e ordem; menos aplicado (Claxton & Murrell, 1987)
Ausubel, D. P. (1968)	Aprendizagem significativa: integração de novos conhecimentos à estrutura cognitiva pré-existente	Ênfase na conexão lógica e psicológica entre novo conhecimento e conhecimento prévio	Educação formal, ensino fundamental e médio, aprendizagem escolar	Foco restrito na estrutura cognitiva; menos ênfase na experiência prática (Moreira, 2012)
Dewey, J. (1938)	Aprendizagem baseada na experiência e reflexão	Educação como processo integrado à vida; valorização de experiências práticas e reflexivas	Educação progressiva, projetos, aprendizagem ativa	Pode ser considerado amplo e pouco estruturado em modelos específicos (Dewey, 1938; Jarvis et al., 2003)

Fonte: Elaborada pela autora com base na literatura (2025)

O Modelo de Aprendizagem Experiencial de Kolb é amplamente utilizado em programas educacionais, aplicando-se desde intervenções em nível individual até a orientação de políticas curriculares em escala nacional (Kolb & Kolb, 2018). Essa teoria sustenta que o conhecimento é construído a partir de um processo contínuo em que a experiência é percebida e transformada em aprendizagem (Gillis & Trachte, 2020). Conforme ilustrado na Figura 1, o ciclo da aprendizagem experiencial é composto por quatro etapas interdependentes: experiência concreta, observação reflexiva, conceitualização abstrata e experimentação ativa. Estudos mostram que os indivíduos apresentam diferentes estilos de aprendizagem, tais como: divergente, assimilador, convergente e acomodador (Figueiredo et al., 2022; Azevedo & Zampa, 2021). A aprendizagem experiencial promove o desenvolvimento de competências profissionais (Bresolin et al., 2020) e pode ser aplicada em diversos contextos educacionais, incluindo o ensino fundamental (Stoffel et al., 2024). Morris (2020) propõe uma revisão do modelo de Kolb, enfatizando a importância de experiências contextualmente ricas e da reflexão crítica no processo de aprendizagem.

Figura 1. Ciclo de Aprendizagem Experiencial de Kolb



Fonte: Elaborada pela autora com base em Kolb (1984)

Os estilos de aprendizagem, conforme descritos por Honey e Alonso, 1999, estão diretamente relacionados às diferentes formas pelas quais os indivíduos preferem receber e processar informações. Pessoas com estilos ativos ou pragmáticos, por exemplo, tendem a se beneficiar de métodos pedagógicos baseados na ação direta e na aplicação prática — características centrais da aprendizagem experiencial. Segundo Simão et al. (2019), "os estilos de aprendizagem estão relacionados à maneira pela qual as pessoas integram as condições de aprendizagem, abrangendo aspectos cognitivos, afetivos, físicos e ambientais que podem favorecer o processamento de informações". Complementarmente, Nogueira (2012) ressalta que os estilos de aprendizagem constituem uma preferência dominante, mas passível de desenvolvimento, sobre como os indivíduos absorvem e transformam o conhecimento.

A aplicação da aprendizagem experiencial em contextos educacionais se concretiza por meio de práticas como projetos de campo, estágios e simulações. Tais estratégias permitem que os estudantes enfrentem situações reais, reflitam criticamente sobre suas experiências e construam conhecimentos mais significativos e contextualizados. Nesse sentido, Simão et al. (2019) investigaram a relação entre estilos de aprendizagem

(questionário Honey-Alonso/CHAEA) e desempenho acadêmico (CR), discutindo como determinadas preferências podem se distribuir entre faixas de rendimento. A teoria da Aprendizagem Experiencial Crítico-Reflexiva articula o ciclo experiencial de Kolb à centralidade da reflexão crítica proposta por Mezirow, destacando que a aprendizagem significativa ocorre quando o estudante vivencia experiências concretas, analisa-as criticamente, fórmula conceitos a partir dessa análise e aplica ativamente os novos conhecimentos em contextos reais (Kolb, 1984; Mezirow, 2000; Beard & Wilson, 2018).

Esse enfoque pedagógico também estimula a valorização das individualidades, a colaboração e a contextualização do conhecimento, aspectos fundamentais para responder aos desafios contemporâneos da educação profissional, tecnológica e híbrida (Moran, 2015; Bacich & Moran, 2018). Nessa perspectiva, o papel do educador é criar ambientes de aprendizagem que favoreçam a vivência de experiências diversificadas e a promoção sistemática da reflexão crítica, tornando o processo formativo mais dinâmico, adaptativo e transformador (Freire, 1996; Kolb, 1984; Mezirow, 2000).

Apesar de sua ampla aceitação, o modelo de Kolb tem sido alvo de críticas. Morris (2020) aponta a necessidade de revisão do ciclo, sugerindo que a aprendizagem não ocorre apenas pela sequência de etapas, mas exige experiências ricas e reflexão crítica para ser significativa. Há também observações de que o ciclo privilegia aprendizagens episódicas, negligenciando a natureza contínua e acumulativa das experiências ao longo da vida (Egan et al., 2023).

Ainda assim, a teoria de Kolb permanece relevante e tem passado por aprimoramentos, inclusive com contribuições recentes do próprio autor e de sua colaboradora Alice Kolb. Esta tem desempenhado um papel importante na expansão conceitual do modelo, com ênfase nos "espaços de aprendizagem" e na personalização dos estilos em diferentes contextos educacionais (Kolb & Kolb, 2017; 2018). A criação da *Experience Based Learning Systems* (EBLS) fortaleceu esse processo, permitindo o desenvolvimento de instrumentos atualizados, como novas versões do *Learning Style Inventory*, voltadas a atender às críticas e às exigências educacionais contemporâneas. Outros estudiosos também têm se debruçado sobre o modelo, propondo sua integração com aspectos sociais, culturais e contextuais do processo educativo (Egan et al., 2023), garantindo, assim, a sua constante evolução e aplicabilidade.

A compreensão aprofundada da Aprendizagem Experiencial fornece subsídios importantes para o entendimento de outras abordagens educacionais que também valorizam a prática, a reflexão e a construção ativa do conhecimento. Entre essas, destaca-se o *Place-*

Based Learning (PBL), que complementa a teoria de Kolb ao enfatizar o território, a cultura local e o engajamento comunitário como elementos centrais no processo de ensino-aprendizagem. Na próxima seção, serão explorados os fundamentos conceituais do PBL, suas aplicações pedagógicas e seu potencial transformador, especialmente em contextos de vulnerabilidade social.

2.2 PLACE-BASED LEARNING

O termo *Place-Based Learning* (PBL) surgiu na década de 1990, inicialmente vinculado à educação ambiental e ao ensino em áreas rurais (Elder, 1998; Nachtigal & Haas, 1998). Desde então, a abordagem evoluiu para incluir uma perspectiva mais ampla, incorporando o engajamento comunitário e a conexão dos estudantes com o ambiente natural e construído (Theobald & Curtiss, 2000). Estudos mais recentes investigam a aplicação do PBL em contextos de justiça ambiental e social, bem como sua integração com conhecimentos indígenas (Webber et al., 2021).

O *Place Based Learning* é uma abordagem educacional que utiliza o ambiente local como ponto de partida para o ensino de conteúdos interdisciplinares, promovendo o aprendizado prático e experiencial. Essa metodologia fortalece os laços dos estudantes com a comunidade e com o meio ambiente, buscando elevar o desempenho acadêmico e fomentar uma cidadania ativa (Sobel, 2004). O *Place Based Learning* se conecta com outras abordagens pedagógicas, como a educação ao ar livre, a educação experiencial e a educação ambiental.

A Figura 2 ilustra os pilares centrais dessa metodologia, demonstrando que o *Place-Based Learning* vai além dos objetivos acadêmicos tradicionais ao integrar o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes. Ao conectar os conteúdos curriculares ao contexto local, o *Place Based Learning* amplia o engajamento, estimula a consciência ambiental e social, e fortalece os vínculos comunitários, promovendo uma aprendizagem mais significativa e relevante (Vander Ark et al., 2020; Yemini et al., 2022).

Figura 2. Representação Visual dos Pilares do *Place-Based Learning*



Fonte: Adaptado de Dingman (2025)

Historicamente, a educação ao ar livre foi precursora do *Place Based Learning*, enfatizando a aprendizagem direta em contato com o ambiente natural. Em contextos indígenas, essa prática sempre esteve associada a uma educação holística, comunitária e profundamente enraizada no território, articulando saberes espirituais, sociais e ambientais. No contexto ocidental, autores como Sharp (1943) foram pioneiros ao defender que o aprendizado deve ocorrer onde o conhecimento é vivido e acessível, dentro ou fora da sala de aula — ideia posteriormente aprofundada em estudos de educação indígena e comunitária (Armitage, 2009; Kirkness, 1998).

O *Place Based Learning* também compartilha fundamentos com a aprendizagem experiencial, que entende o conhecimento como fruto da prática e da reflexão sobre experiências reais (Priest, 1986). Inspirado nos princípios de John Dewey (1938), o *PBL* defende que o envolvimento ativo dos estudantes com os desafios locais gera maior compreensão e retenção do conteúdo, além de engajamento social. Webber et al. (2021) reforçam que o *Place Based Learning* tem sido valorizado no contexto da descolonização e da reocupação simbólica dos territórios, especialmente ao integrar saberes indígenas.

Nesse sentido, a valorização de saberes ancestrais amplia a relevância do *Place Based Learning* ao torná-lo mais inclusivo e sustentável. Autores como Webber et al. (2021) destacam que a integração entre *PBL* e conhecimentos tradicionais pode desempenhar papel estratégico na formação de professores e no desenvolvimento de currículos mais contextualizados e críticos.

A Tabela 3 estabelece um contraste entre as características do ensino tradicional e do ensino ativo com base no *Place Based Learning*, evidenciando a mudança de paradigma em

relação aos papéis do professor, dos alunos, dos ambientes de aprendizagem e dos processos avaliativos.

Atualmente, o *Place Based Learning* tem sido explorado como ferramenta para enfrentar desafios globais, como as mudanças climáticas e as desigualdades sociais. Maharjan et al. (2024) demonstram que essa abordagem favorece conexões entre saberes ancestrais e práticas pedagógicas contemporâneas, enquanto Goodlad e Leonard (2024) propõem o modelo Living Laboratory, que utiliza o ambiente local como plataforma para revitalizar o currículo e fortalecer o engajamento dos estudantes.

No Brasil, experiências como as realizadas em Porto Alegre evidenciam o potencial do *Place Based Learning* em contextos urbanos. Barbosa e Molina Neto (2019) relatam que atividades práticas no território escolar proporcionaram aos alunos uma nova percepção do espaço coletivo, promovendo vínculos comunitários e redução do individualismo. Esses achados reforçam a adaptabilidade do *Place Based Learning* a diferentes realidades, desde que respeitadas as especificidades culturais e estruturais de cada território.

Tabela 3. Comparação entre Ensino Tradicional e Place-Based Learning

Características	Ensino Tradicional	Ensino Ativo (Place-Based Learning)
Papel do Professor	Central, transmissor do conhecimento (Freire, 2019).	Facilitador, orientador do processo de aprendizagem (Sobel, 2004; Dewey, 1938)
Papel do Aluno	Passivo/receptivo, com participação limitada e foco em absorver conteúdos (Freire, 2019; Kember & Kwan, 2000).	Ativo, protagonista do próprio aprendizado (Sobel, 2004; Vander Ark et al., 2020)
Metodologia	Aulas expositivas, centradas na transmissão de conteúdo, com menor interação e tendência a práticas de memorização/rote learning (Kember, 1997; Ahmed & Ahmad, 2017).	Aprendizagem experiencial, resolução de problemas reais, projetos (Dewey, 1938; Priest, 1986; Webber et al., 2021)
Ambiente de Aprendizagem	Sala de aula tradicional, ambiente controlado (Rands & Gansemer-Topf, 2017).	Diversos ambientes: ao ar livre, comunidade, espaços flexíveis (Barbosa & Molina Neto, 2019; Sobel, 2004)
Avaliação	Testes padronizados, provas teóricas (Levy-Feldman (2025).	Avaliação por projetos, portfólios, participação e aplicação prática (Vander Ark et al., 2020)
Foco do Conteúdo	Conteúdos universais, currículo rígido (OECD, 2015)	Conteúdos contextualizados e integrados ao ambiente/localidade (Sobel, 2004; Webber et al., 2021)
Desenvolvimento de Habilidades	Ênfase em habilidades cognitivas e disciplina (Biggs, 1999)	Habilidades socioemocionais, pensamento crítico, colaboração (Yemini et al., 2022; Vander Ark et al., 2020)
Integração com a Comunidade	Baixa, foco na escola como único espaço de aprendizagem (Collins,2008)	Alta, envolvimento da comunidade e do entorno local (Theobald & Curtiss, 2000; Maharjan et al., 2024)
Preparação para o futuro	Preparação para exames e mercado de trabalho tradicional (Shafii & Berger, 2025)	Preparação para desafios contemporâneos, cidadania e sustentabilidade (Goodlad & Leonard, 2024; Webber et al., 2021)

Fonte: Elaborada pela autora (2025)

2.3 GESTÃO DE PROJETOS SOCIAIS

Segundo o *Project Management Institute* (PMI, 2021), projetos são caracterizados como esforços temporários conduzidos com o objetivo de desenvolver produtos, serviços ou resultados únicos. Essa definição ressalta três características essenciais: a temporariedade, a singularidade e a existência de um objetivo claro, o que diferencia projetos das operações contínuas e rotineiras das organizações. Os projetos possuem início e fim definidos, sendo planejados para alcançar resultados específicos e mensuráveis.

A gestão de projetos pode ser estruturada a partir de três abordagens principais: preditiva, ágil e híbrida. Os projetos preditivos, também conhecidos como tradicionais, seguem um planejamento sequencial e detalhado desde o início, com escopo, prazos e custos definidos antecipadamente. Essa abordagem é mais adequada a contextos estáveis, com requisitos bem compreendidos (PMI, 2021; Wysocki, 2014). Já os projetos ágeis surgiram como resposta à complexidade e à incerteza, priorizando a adaptabilidade, entregas incrementais e colaboração contínua com os *stakeholders* (Highsmith, 2010; Beck et al., 2001). A abordagem híbrida, por sua vez, combina elementos das duas anteriores, buscando aliar a previsibilidade do modelo preditivo com a flexibilidade do ágil, sendo especialmente útil em projetos que envolvem partes (Pinto et al., 2015). A escolha entre essas abordagens depende de fatores como o grau de incerteza, a necessidade de flexibilidade e o ambiente organizacional (PMI, 2021).

No contexto social, projetos são entendidos como ações estruturadas com o intuito de melhorar a qualidade de vida de indivíduos ou grupos, tendo como foco a promoção de transformações positivas e duradouras. Esses projetos buscam beneficiar comunidades em situação de vulnerabilidade, com recursos, objetivos e responsabilidades previamente definidos dentro de um período determinado. Conforme o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (2011), projetos sociais consistem em ações planejadas e articuladas para promover mudanças sustentáveis em grupos vulneráveis, com metas e objetivos claramente definidos. Da mesma forma, Gaudeoso (2014) destaca que a gestão desses projetos requer o uso de ferramentas e conhecimentos específicos para garantir sua efetividade e sustentabilidade.

Para que os impactos sejam efetivamente alcançados e mantidos no longo prazo, é fundamental que os projetos sociais contem com uma gestão estruturada e profissionais

qualificados, capazes de conduzir as ações com eficiência e sensibilidade às realidades locais. Nesse sentido, tais iniciativas tornam-se instrumentos estratégicos na construção de um futuro mais justo para indivíduos em situação de vulnerabilidade social. Pinto et al. (2018) afirmam que a elaboração de projetos de vida auxilia as pessoas a romperem ciclos de exclusão, promovendo maior protagonismo sobre seu próprio destino. Isso pode ser observado, por exemplo, quando jovens em situação de risco são estimulados a refletir sobre seus objetivos pessoais e profissionais, construindo planos estruturados que contemplam ações de curto, médio e longo prazo. Tal prática contribui para o fortalecimento da autoestima, o desenvolvimento de um senso de propósito e a tomada de decisões mais conscientes, viabilizando o acesso a programas de capacitação, o retorno à escolaridade formal ou a inserção no mercado de trabalho (Pinto et al., 2018).

A gestão profissional dessas iniciativas é essencial para garantir sua efetividade e sustentabilidade, exigindo a aplicação de conhecimentos, habilidades e ferramentas específicas ao contexto social (Locatelli, Brookes & Mignacca, 2024). O gerente de projetos sociais exerce papel central nesse processo, demandando competências técnicas, gerenciais e socioemocionais – como liderança, comunicação, empatia e resiliência – fundamentais para enfrentar desafios inerentes ao terceiro setor, tais como a escassez de recursos e a necessidade de engajamento comunitário (Fernandes et al., 2019; Oliveira, 2022).

2.4 FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO EM GESTÃO DE PROJETOS

A área de gestão de projetos tem experimentado crescimento significativo tanto em ambientes acadêmicos quanto profissionais nas últimas décadas, demandando investimentos na preparação de profissionais para atuar nas diferentes funções desta área (Carreiro et al., 2023). Este crescimento tem impulsionado o desenvolvimento de estudos e métodos voltados ao ensino, aprendizagem, educação e formas de criação de conhecimento e aprimoramento de habilidades específicas do campo (Carreiro et al., 2023).

O ensino de gestão de projetos enfrenta desafios particulares relacionados à identificação de demandas educacionais e à formação de profissionais qualificados para a área (Córdoba & Piki, 2012; Nijhuis et al., 2018). Métodos convencionais, cursos e treinamentos constituem as formas educacionais mais comuns nas escolas de negócios, porém a aprendizagem em projetos pode ocorrer não apenas formalmente, mas também informalmente (Nijhuis et al., 2018).

A educação em gestão de projetos busca auxiliar estudantes e profissionais a lidar com a complexidade, criando uma aproximação entre teoria e prática (Rumeser & Emsley, 2018). O conhecimento isolado de gestão de projetos não é suficiente para lidar com essa complexidade, sendo necessário que profissionais e estudantes sejam capazes de aplicar seus conhecimentos nas situações adequadas e pelas razões corretas (Rumeser & Emsley, 2018).

2.4.1 Metodologias de Ensino em Gestão de Projetos

Tradicionalmente, a profissão de gestão de projetos era considerada "acidental", levando ao desenvolvimento de disciplinas e cursos focados no treinamento de profissionais para a área (Borg & Scott-Young, 2020). No entanto, existe uma necessidade premente de que as instituições educacionais se concentrem nas demandas de competência exigidas pelas empresas (Borg & Scott-Young, 2020).

O ensino eficaz em gestão de projetos deve enfatizar uma abordagem que considere o constante ajustamento do desenvolvimento do conhecimento, tanto tácito quanto explícito (Ojiako et al., 2011). Para isso, pesquisadores em gestão de projetos devem desenvolver uma disciplina na qual a aprendizagem ocorra através de ambientes fluidos e dinâmicos (Ojiako et al., 2011).

Uma das melhores formas de desenvolver a aprendizagem é utilizando o principal instrumento de ensino: o trabalho em grupo (Divjak & Kukec, 2008). O trabalho em equipe aproxima a realidade dos projetos do contexto da sala de aula, devendo-se criar um ambiente que encoraje a prática de diferentes papéis ao longo do ciclo de vida do projeto, quebrando barreiras disciplinares e permitindo que os estudantes ganhem autoconfiança em gestão de projetos (Divjak & Kukec, 2008).

A aprendizagem experiencial, através de jogos, simulações e experiências em ambientes reais, pode ser um caminho para o desenvolvimento da aprendizagem e preparação para o contexto prático de projetos (Rumeser & Emsley, 2018). Jogos sérios ou educacionais combinam características de jogos e simulações, podendo ser utilizados para desenvolver habilidades e preparar para o trabalho em projetos (Rumeser & Emsley, 2018).

2.4.2 Desenvolvimento de Competências por meio da Gestão de Projetos

O desenvolvimento de competências em gestão de projetos deve abranger tanto habilidades técnicas (hard skills) quanto comportamentais (soft skills), necessárias para que o gestor seja eficaz e eficiente em um mundo cada vez mais complexo (Shelley, 2015). A formação deve capacitar profissionais a selecionar combinações apropriadas de conhecimento técnico e interpessoal, prática e comportamentos que aumentem a autoconsciência e a capacidade de construir e contribuir para equipes de alto desempenho (Ramazani e Jergeas, 2015).

Uma abordagem eficaz para o desenvolvimento de competências é identificar habilidades fundamentais para cada momento ou fase do projeto (Skulmoski e Hartman, 2010). Em cada fase, diferentes competências são enfatizadas, pois diferentes tarefas precisam ser completadas. Por exemplo, habilidades de questionamento e escuta são essenciais no início de um projeto, para compreender o problema de negócio e os requisitos preliminares (Skulmoski e Hartman, 2010).

Pesquisas mais recentes reforçam a necessidade de integrar competências técnicas e sociais em uma perspectiva mais holística (World Economic Forum, 2020). Ochoa Pacheco et al. (2023), em uma revisão sistemática da literatura, destacam que competências de dimensões pessoais e sociais, como liderança, comunicação e inteligência emocional, têm impacto significativo no sucesso dos projetos, frequentemente mais evidentes que as competências puramente técnicas. Essa ênfase amplia a compreensão do papel do gestor de projetos, que precisa articular habilidades relacionais, cognitivas e éticas para alcançar resultados sustentáveis.

Além disso, *frameworks* contemporâneos de competências organizam esse conjunto em dimensões diversas, incluindo influência (liderança, negociação, motivação), comunicação, trabalho em equipe, competências cognitivas e emocionais, entre outras. Esses estudos mostram que a efetividade do gestor depende da capacidade de articular competências individuais e coletivas em contextos cada vez mais dinâmicos (Fleury & Fleury, 2001).

Nesse sentido, a aprendizagem em gestão de projetos ocorre em três níveis: individual, em equipe e organizacional (Aerts et al., 2017; Carmeli et al., 2021; Chan et al., 2021). No nível individual, o aprendizado é impactado por fatores internos e externos, com a orientação para aprendizagem e comportamentos de busca por conhecimento desempenhando papel central no desenvolvimento da criatividade e no enfrentamento das

pressões do projeto (Khedaouria et al., 2017). No nível de equipe, a falta de qualificação profissional é um dos fatores mais significativos para o alto índice de falhas em projetos, especialmente em projetos de Tecnologia da Informação (Konak e Kulturel-Konak, 2019). O trabalho em equipe envolve aprendizagem sobre construção de times, avaliação de desempenho, coordenação, comunicação e resolução de conflitos, tanto em ambientes presenciais quanto virtuais.

Metodologias inovadoras de ensino têm sido incorporadas para fortalecer esse processo de aprendizagem. Estudos demonstram que a utilização de jogos sérios, como *boardgames* de gestão de projetos, promove ganhos estatisticamente significativos na aquisição de competências, sobretudo em tomada de decisão, colaboração e resolução de problemas em contextos simulados (Armenia et al., 2024). De forma complementar, abordagens de *learning by doing* mostram-se eficazes ao engajar estudantes em experiências práticas de gestão de projetos, envolvendo-os em papéis distintos, simulações de negociações e resolução de eventos imprevistos, o que fortalece tanto as competências técnicas quanto socioemocionais (Cobo-Benita et al., 2020).

Outro aspecto relevante é a concepção de projetos como organizações temporárias, proposta por Turner e Müller (2003). Nessa perspectiva, o gestor de projetos atua como “executivo” de uma organização transitória, cujo papel central não é apenas planejar e executar tarefas, mas mobilizar recursos, gerenciar incertezas e integrar interesses de diferentes stakeholders. Essa visão amplia a discussão sobre competências, destacando a importância da adaptabilidade, da liderança transformacional e da construção de confiança em contextos de mudança e complexidade.

A literatura evidencia que as competências do gestor de projetos estão diretamente relacionadas ao alcance dos critérios de sucesso, que evoluíram de uma visão unidimensional centrada no “triângulo de ferro” (prazo, custo e escopo) para uma perspectiva multidimensional que inclui satisfação dos *stakeholders*, geração de benefícios organizacionais, impactos sociais e ambientais, e sustentabilidade de longo prazo (Ochoa Pacheco et al., 2023). Essa evolução dialoga diretamente com os princípios do ESG e com a proposta desta pesquisa, reforçando a necessidade de integrar competências técnicas, sociais e éticas na formação de jovens em situação de vulnerabilidade por meio da gestão de projetos.

2.4.3 Desafios e Oportunidades no Ensino de Gestão de Projetos

Observam-se lacunas significativas nos estudos que tratam dos temas relacionados à gestão de projetos, incluindo gestão de processos de aprendizagem, relação entre aprendizagem em instituições de ensino e ambientes organizacionais, impacto da aprendizagem informal, aprendizagem experiencial, comparação de jogos sérios e simulações com outros métodos de aprendizagem, e desenvolvimento de habilidades técnicas e comportamentais (Carreiro et al., 2023).

O ensino de gestão de projetos deve aproximar os estudantes de situações reais, de modo que o conteúdo trabalhado esteja articulado à prática (Ojiako et al., 2011). Por se tratar de uma atividade essencialmente coletiva, esse ensino precisa envolver o trabalho em equipe e um ciclo contínuo em que o aprendiz aprende, executa e recebe feedback sobre suas ações, ajustando-as e colocando-as novamente em prática (Ojiako et al., 2011).

Para 2030, serão necessárias novas habilidades e atitudes, como maior colaboração e competências de relacionamento para atuar em redes organizacionais, contextos globais e equipes virtuais (Walker e Lloyd-Walker, 2019). O gerenciamento da complexidade e da abstração, a resolução de problemas, habilidades avançadas de comunicação e a capacidade de colaborar e construir relacionamentos irão se articular à necessidade de elevados níveis de iniciativa para trabalhar de forma mais autônoma (Walker e Lloyd-Walker, 2019).

Diante desses desafios, torna-se necessário compreender como a gestão de projetos pode ultrapassar seu caráter técnico-operacional e assumir uma função educativa. Nesse sentido, ela passa a ser entendida como uma ferramenta pedagógica capaz de desenvolver competências múltiplas, incluindo competências técnicas, socioemocionais e cidadãs, especialmente entre jovens em contextos de vulnerabilidade social.

2.4.4 Gestão de Projetos como Ferramenta Pedagógica para Jovens

A gestão de projetos, tradicionalmente associada ao ambiente corporativo, vem sendo progressivamente incorporada ao campo educacional como ferramenta pedagógica capaz de promover aprendizagens significativas e desenvolver competências técnicas e socioemocionais em jovens. Essa perspectiva assume especial relevância em contextos de vulnerabilidade social, nos quais a aprendizagem baseada em projetos e a experiência prática podem representar caminhos para a autonomia, a empregabilidade e a cidadania ativa.

A aplicação dos princípios da gestão de projetos na educação representa uma oportunidade singular de desenvolvimento integral, ao articular o saber técnico, planejar, executar e avaliar, e o saber humano, colaborar, refletir e transformar o contexto. Ao participar de projetos reais, esses jovens têm a possibilidade de desenvolver competências técnicas e socioemocionais essenciais, como liderança, comunicação, trabalho em equipe e resolução de problemas, em consonância com os eixos do *PMI Talent Triangle*.

O *PMI Talent Triangle*®, proposto pelo *Project Management Institute (PMI, 2021)*, apresenta três dimensões fundamentais que orientam o desenvolvimento integral de profissionais de projetos: *Technical Project Management, Leadership, Strategic and Business Management*. Essas dimensões evidenciam a importância do equilíbrio entre competências técnicas, comportamentais e estratégicas, estabelecendo um modelo de formação que transcende o domínio técnico e valoriza também a capacidade de liderança e a visão sistêmica dos contextos organizacionais e sociais.

No campo educacional, essa estrutura pode ser reinterpretada como um guia para a formação integral dos jovens, especialmente quando aplicada em programas de capacitação em gestão de projetos. A dimensão técnica estimula o aprendizado prático por meio do planejamento, execução e monitoramento de projetos, desenvolvendo habilidades como organização, uso de ferramentas digitais e definição de metas. A dimensão de liderança favorece o desenvolvimento de competências socioemocionais, como comunicação, empatia, colaboração e resiliência, essenciais para a construção de equipes e para o fortalecimento do protagonismo juvenil.

Já a dimensão estratégica amplia a compreensão sobre a relação entre projetos, propósito e contexto, incentivando os jovens a conectarem suas ações com objetivos coletivos e com o impacto social e ambiental de suas iniciativas. Dessa forma, o *PMI Talent Triangle*® contribui para uma formação que integra o saber técnico e humano, promovendo o desenvolvimento de competências essenciais para a cidadania ativa, a empregabilidade e a sustentabilidade. A incorporação desses princípios à educação baseada em projetos reforça a gestão de projetos como uma ferramenta pedagógica capaz de preparar os jovens não apenas para o mercado de trabalho, mas também para atuarem como agentes transformadores em suas comunidades.

O uso de metodologias ativas, especialmente a aprendizagem baseada em projetos, tem se mostrado eficaz ao promover o protagonismo juvenil, possibilitando que os estudantes identifiquem desafios concretos de sua comunidade, proponham soluções e implementem ações transformadoras (Divjak & Kukec, 2008). Quando integrada ao ciclo

experiencial de Kolb (1984), essa abordagem articula vivência, reflexão e aplicação prática, gerando aprendizagens significativas e contextualizadas.

No contexto brasileiro, Programas como o Formare (Fundação Iochpe, 2022) e as iniciativas da Junior *Achievement* Brasil evidenciam, na prática, o potencial dessa abordagem para integrar formação profissional e cidadania, demonstrando como a gestão de projetos pode ser incorporada à promoção da empregabilidade e do protagonismo juvenil.

Pesquisas sobre projetos de vida sugerem que, em contextos de vulnerabilidade social, a aprendizagem relacionada ao planejamento e à gestão de projetos pessoais e coletivos favorece processos de autonomia, empoderamento e pertencimento, contribuindo para o fortalecimento da cidadania e da empregabilidade (Pinto et al., 2018; Ribeiro & Vóvio, 2017). Assim, a gestão de projetos consolida-se como uma ferramenta pedagógica estratégica, capaz de integrar o desenvolvimento humano e o impacto social aos princípios do ESG e aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030.

Dessa forma, a incorporação da gestão de projetos ao campo educacional evidencia uma mudança paradigmática: do ensino centrado na transmissão para uma aprendizagem orientada à ação e ao propósito, na qual o jovem é protagonista do próprio processo de desenvolvimento.

2.5 ENVIRONMENTAL, SOCIAL AND GOVERNANCE (ESG)

A sigla *ESG* refere-se a um conjunto de critérios utilizados para avaliar os impactos ambientais, sociais e de governança das empresas e investimentos. A crescente preocupação com a sustentabilidade corporativa tem impulsionado a adoção desses critérios, influenciando significativamente a tomada de decisões estratégicas e a gestão empresarial. O termo ESG começou a ganhar notoriedade no início do século XXI, especialmente após a publicação do relatório *Who Cares Wins* (2004), desenvolvido sob a coordenação da Organização das Nações Unidas (ONU). Esse relatório destacou a importância da integração dos fatores ESG na análise financeira e no investimento responsável, argumentando que essa abordagem poderia contribuir para a criação de valor a longo prazo. Desde então, o conceito tem evoluído, sendo amplamente adotado por investidores institucionais, reguladores e empresas ao redor do mundo.

Conforme destaca Pollman (2022), ESG é uma das tendências mais notáveis na governança corporativa, gestão e investimento das últimas duas décadas. No entanto, poucos

observadores compreendem sua origem, autoria e intenção inicial. Essa constatação reforça a importância de entender o contexto histórico e a evolução do conceito, bem como os desafios e oportunidades que ele apresenta no cenário empresarial contemporâneo.

O ESG estrutura-se em três dimensões interdependentes. A primeira delas é a ambiental (*Environmental*), que diz respeito às práticas empresariais voltadas à preservação do meio ambiente, como a gestão de emissões de carbono, uso eficiente de recursos naturais, políticas de resíduos e conservação da biodiversidade. A adoção de práticas sustentáveis permite às empresas reduzirem riscos regulatórios e operacionais, além de fortalecer sua reputação e competitividade.

A segunda dimensão é a social (*Social*), que abrange os impactos das empresas sobre a sociedade, incluindo diversidade e inclusão, respeito aos direitos humanos, condições de trabalho, relacionamento com comunidades e responsabilidade social corporativa. Boas práticas sociais contribuem para um ambiente corporativo mais ético, inclusivo e sustentável.

A terceira dimensão refere-se à governança (*Governance*), relacionada às estruturas e processos internos que asseguram transparência, ética e conformidade regulatória. Envolve aspectos como a composição e independência do conselho de administração, políticas anticorrupção, prestação de contas e a defesa dos interesses dos *stakeholders*. A governança eficaz é considerada essencial para a sustentabilidade e a credibilidade das organizações a longo prazo.

A valorização dos critérios ESG tem sido impulsionada por fatores como mudanças regulatórias, maior conscientização de consumidores e investidores e a necessidade de adaptação das empresas às novas exigências socioambientais. Estudos indicam que organizações que integram práticas ESG em sua estratégia tendem a apresentar maior resiliência e desempenho financeiro sustentável no longo prazo (Whelan et al., 2021). Além disso, investidores institucionais têm exigido cada vez mais a adoção desses critérios, visando à mitigação de riscos e à identificação de oportunidades de crescimento sustentável. Empresas que negligenciam essas dimensões podem enfrentar perda de valor de mercado, litígios e dificuldades na captação de recursos.

Diante desse cenário, o ESG consolidou-se como um dos principais referenciais para a sustentabilidade e a responsabilidade corporativa na atualidade. A adoção desses critérios fortalece a reputação e a competitividade das empresas, além de contribuir para um modelo de negócios mais ético e resiliente. No entanto, ainda persistem desafios como a padronização de métricas, o combate ao *greenwashing* e o aprimoramento da governança para garantir a efetividade das práticas ESG. Assim, torna-se essencial aprofundar os estudos

sobre a implementação e os impactos dos critérios ESG, a fim de aprimorar sua aplicação no ambiente corporativo global.

A integração dos critérios ESG com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), especialmente o ODS 4 (Educação de Qualidade) e o ODS 8 (Trabalho Decente e Crescimento Econômico), tem se mostrado uma estratégia eficaz para gerar impactos sociais positivos e promover a sustentabilidade corporativa. Empresas que adotam práticas *ESG* alinhadas a esses ODS contribuem não apenas para a construção de uma sociedade mais justa, mas também para um ambiente de negócios mais inovador e resiliente.

A Figura 3 simboliza essa integração ao representar os 17 ODS da Agenda 2030, com destaque para o ODS 4 no centro, enfatizando seu papel estruturante para o alcance das demais metas globais. A centralidade da educação como base do desenvolvimento sustentável reforça que uma formação inclusiva, equitativa e de qualidade é essencial para a construção de sociedades mais justas e resilientes.

Figura 3. ODS4 Educação de Qualidade



Fonte: Education Transform Lives. <https://www.diplomatic-council.org/node/443>

No contexto do ODS 4, diversas organizações têm investido em programas de educação corporativa, capacitação profissional e inclusão social. Um exemplo notável é o programa Formare, desenvolvido pela Fundação Iochpe em parceria com empresas como

Gerda e Volkswagen, que oferece formação técnica gratuita a jovens de comunidades vulneráveis, facilitando sua inserção no mercado de trabalho (Fundação Iochpe, 2022). Iniciativas como essa demonstram como o setor privado pode atuar concretamente para ampliar o acesso à educação de qualidade, reduzir desigualdades e desenvolver talentos alinhados às demandas do mercado.

2.6 INTEGRAÇÃO TEÓRICA: ESG, APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL E *PLACE-BASED LEARNING* NA GESTÃO DE PROJETOS SOCIAIS PARA JOVENS EM VULNERABILIDADE

A convergência entre os princípios ESG, metodologias de aprendizagem experiencial, *Place-Based Learning* e gestão de projetos sociais constitui o alicerce conceitual desta pesquisa, fundamentando uma abordagem integrada para o desenvolvimento de competências técnicas e socioemocionais de jovens em situação de vulnerabilidade social (Kramer & Pfitzer, 2016; Sobel, 2004; Kolb, 1984). Esta integração teórica responde à questão central da pesquisa sobre como programas de capacitação em gestão de projetos, ancorados em metodologias ativas, podem contribuir para o desenvolvimento de jovens vulneráveis no Brasil (Porter & Kramer, 2011). A articulação desses elementos emerge como uma estratégia que alinha responsabilidade social corporativa com práticas pedagógicas transformadoras (Webber et al., 2021).

2.6.1 ESG como Fundamento Estratégico para Investimento Social Empresarial

O crescimento da agenda ESG tem reposicionado as empresas como agentes ativos na transformação social, especialmente no desenvolvimento do pilar social (Social) dessa estrutura, um movimento que se alinha aos princípios do “*Triple Bottom Line*” proposto por Elkington (1997). A abordagem de Elkington enfatiza que o desempenho de uma organização deve ser medido por seu impacto nas pessoas, no planeta e nos lucros, validando a importância do pilar social na estratégia corporativa. Organizações comprometidas com práticas ESG reconhecem que investimentos em capital humano e inclusão social geram impacto positivo nas comunidades, como também fortalecem sua competitividade e sustentabilidade a longo prazo (Kramer & Pfitzer, 2016). Segundo o *World Economic Forum* (2025), empresas que integram critérios ESG em suas estratégias tendem a apresentar maior

resiliência e capacidade de inovação, elementos essenciais para navegar em contextos de crescente complexidade social e ambiental.

No contexto brasileiro, empresas que patrocinam projetos sociais voltados à juventude vulnerável estão, essencialmente, operacionalizando o componente social do ESG por meio de iniciativas que promovem diversidade e inclusão, respeito aos direitos humanos e responsabilidade social corporativa (Góes, 2022). Como destacam Porter e Kramer (2011), esse "valor compartilhado" permite que as organizações alinhem seus objetivos de negócio com as necessidades sociais, criando benefícios mútuos para empresa e sociedade. A crescente demanda por *accountability* e transparência nos investimentos sociais tem levado as empresas a buscarem metodologias mais estruturadas para seus programas de responsabilidade social (Carroll & Shabana, 2010).

O investimento empresarial em programas de capacitação de jovens representa uma materialização concreta do pilar social do ESG, na medida em que contribui para a redução das desigualdades e ampliação de oportunidades educacionais (Ribeiro & Vóvio, 2017). Conforme evidenciado pelo programa Formare da Fundação Iochpe (2022), empresas que investem sistematicamente na qualificação de jovens em vulnerabilidade cumprem seus compromissos de responsabilidade social e desenvolvem uma base de talentos alinhada às suas necessidades operacionais. Estudos recentes indicam que organizações com programas ESG estruturados apresentam melhores índices de retenção de talentos e maior engajamento dos colaboradores (Zhang, 2024).

2.6.2 Metodologias Ativas como Estratégia de Implementação do ESG Social

A efetividade dos investimentos ESG no desenvolvimento social depende fundamentalmente das metodologias pedagógicas adotadas nos programas de capacitação. A integração entre aprendizagem experiencial e *Place-Based Learning* emerge como uma estratégia particularmente adequada para maximizar os impactos dos investimentos empresariais em jovens vulneráveis (Webber et al., 2021). As metodologias ativas promovem maior engajamento estudantil e resultados de aprendizagem superiores quando comparadas a práticas pedagógicas convencionais (Johnson et al., 2020).

A aprendizagem experiencial, fundamentada no ciclo de Kolb (1984), permite que os jovens vivenciem situações reais, reflitam criticamente sobre elas, formulem conceitos com base na reflexão e testem essas ideias em novos contextos (Kolb e Kolb, 2018). Quando

aplicada no contexto de projetos sociais empresariais, essa metodologia possibilita que os participantes desenvolvam competências técnicas e socioemocionais através da prática direta, aumentando significativamente as chances de inserção produtiva (Gillis e Trachte, 2020). A teoria da Aprendizagem Experiencial Crítico-Reflexiva integra o ciclo experiencial de Kolb à centralidade da reflexão crítica, promovendo autonomia, protagonismo e personalização do ensino.

O *Place-Based Learning* complementa essa abordagem ao utilizar o ambiente local como ponto de partida para o ensino, promovendo o aprendizado prático e experiencial que fortalece os laços dos estudantes com a comunidade (Sobel, 2004). Para empresas comprometidas com *ESG*, essa metodologia oferece a oportunidade de conectar seus investimentos sociais às realidades territoriais específicas, ampliando tanto o impacto local quanto a legitimidade de suas ações (Ardiles Gamboa et al., 2022). Pesquisas recentes evidenciam que o *Place Based Learning* favorece conexões entre saberes ancestrais e práticas pedagógicas contemporâneas, promovendo justiça social e engajamento cívico.

2.6.3 Gestão de Projetos como Ferramenta Pedagógica e de Impacto Social

A gestão de projetos, quando aplicada como metodologia de ensino-aprendizagem, funciona como um catalisador da integração entre os princípios ESG e as metodologias ativas (PMI, 2021). Projetos são esforços temporários conduzidos com o objetivo de desenvolver produtos, serviços ou resultados únicos, características que se alinham perfeitamente às necessidades de programas de capacitação que buscam resultados mensuráveis e transformadores (Locatelli et al., 2024). A aplicação dos princípios de gestão de projetos na educação de jovens em situação de vulnerabilidade representa uma oportunidade única de desenvolvimento integral, permitindo que desenvolvam tanto competências técnicas quanto habilidades socioemocionais fundamentais (Ojiako et al., 2011).

Ao envolver jovens na gestão de projetos reais voltados aos desafios de seu território, as empresas patrocinadoras conseguem simultaneamente operacionalizar seus compromissos ESG por meio de ações concretas e aplicar metodologias de aprendizagem experiencial de forma estruturada (Divjak e Kuhec, 2008). Esse enfoque permite ainda desenvolver competências técnicas e socioemocionais nos participantes por meio da prática profissional supervisionada, conforme evidenciado por estudos que demonstram a eficácia

do trabalho em equipe como principal instrumento de ensino em gestão de projetos (Carreiro et al., 2023). A metodologia de ensino baseada em projetos permite que os jovens assumam protagonismo em sua aprendizagem, identificando problemas reais em sua comunidade e executando ações concretas (Shelley, 2015).

Como evidenciam Locatelli, Brookes e Mignacca (2024), a gestão profissional de iniciativas sociais é essencial para garantir sua efetividade e sustentabilidade, exigindo a aplicação de conhecimentos, habilidades e ferramentas específicas ao contexto social. Quando jovens em vulnerabilidade são capacitados nessas competências, eles não apenas adquirem habilidades técnicas valorizadas pelo mercado, mas também desenvolvem capacidade de liderança e transformação social em suas comunidades (Skulmoski e Hartman, 2010). O desenvolvimento de competências em gestão de projetos deve abranger tanto habilidades técnicas quanto comportamentais, necessárias para ser um gestor eficaz em um mundo cada vez mais complexo (Ramazani e Jergeas, 2015).

2.6.4 Ciclo de Desenvolvimento Integral

A integração desses elementos teóricos configura um ciclo de desenvolvimento que atende tanto aos objetivos empresariais de *ESG* quanto às necessidades de formação integral dos jovens (Porter e Kramer, 2011). Este modelo sistêmico demonstra como investimentos sociais estruturados podem gerar impactos sustentáveis e mensuráveis, alinhando-se aos princípios de valor compartilhado defendidos na literatura (Kramer & Pfitzer, 2016). Programas integrados que combinam metodologias ativas com gestão de projetos apresentam resultados superiores em termos de desenvolvimento de competências e empregabilidade (Walker e Lloyd-Walker, 2019).

O ciclo inicia-se com empresas comprometidas com o pilar social do ESG investindo recursos em programas de capacitação de jovens vulneráveis, respondendo a demandas sociais reais enquanto fortalecem sua legitimidade e competitividade (Góes, 2022). Na segunda etapa, esses recursos são direcionados para programas que utilizam aprendizagem experiencial e *Place-Based Learning*, garantindo que a formação seja prática, contextualizada e significativa para os participantes (Sobel, 2004; Kolb & Kolb, 2018). A gestão de projetos funciona como metodologia estruturante na terceira etapa, permitindo que os jovens apliquem conhecimentos teóricos em situações reais de seu território,

desenvolvendo simultaneamente competências técnicas e socioemocionais (Nijhuis et al., 2018).

Na quarta etapa, os resultados dos projetos desenvolvidos pelos jovens geram transformações concretas em suas comunidades, enquanto os próprios participantes desenvolvem empregabilidade e capacidade de protagonismo social (Ribeiro e Vóvio, 2017). Os impactos positivos validam o investimento empresarial na quinta etapa, criando condições para expansão e replicação dos programas, além de demonstrar o valor estratégico do *ESG* para a organização (Carroll e Shabana, 2010). Este modelo cíclico promove retroalimentação contínua e aprimoramento das práticas, contribuindo para a sustentabilidade e escalabilidade das iniciativas (Silva et al., 2019).

2.6.5 Alinhamento com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

Esta integração contribui diretamente para o alcance dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), especialmente o ODS 4 (Educação de Qualidade) e o ODS 8 (Trabalho Decente e Crescimento Econômico) (ONU, 2023). A integração dos critérios *ESG* com os ODS tem se mostrado uma estratégia eficaz para gerar impactos sociais positivos e promover a sustentabilidade corporativa, conforme evidenciado por iniciativas empresariais que combinam responsabilidade social com desenvolvimento de competências (Zhang, 2024). Programas que articulam educação, mercado de trabalho e responsabilidade social corporativa tornam-se estratégias essenciais para construir trajetórias profissionais mais justas e sustentáveis (UNESCO, 2021).

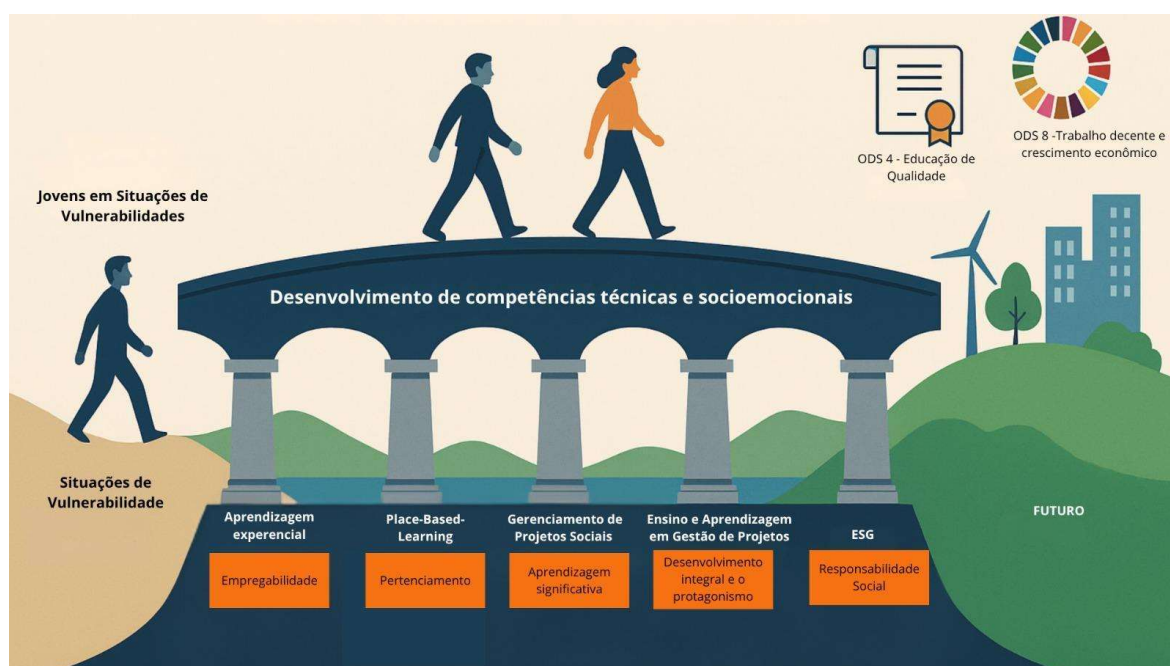
A centralidade da educação como base do desenvolvimento sustentável reforça que uma formação inclusiva, equitativa e de qualidade é essencial para a construção de sociedades mais justas e resilientes (Dias, 2023). No contexto do ODS 4, diversas organizações têm investido em programas de educação corporativa que demonstram como o setor privado pode atuar concretamente para ampliar o acesso à educação de qualidade e reduzir desigualdades (Fundação Iochpe, 2022). Essas iniciativas evidenciam que programas integrados, que combinam aprendizagem experiencial, *Place-Based Learning*, gestão de projetos e princípios *ESG*, contribuem significativamente para a empregabilidade e construção de trajetórias profissionais sustentáveis (OECD, 2021).

Programas que combinam investimento empresarial *ESG*, metodologias ativas de aprendizagem e gestão de projetos sociais representam uma inovação na interface entre

responsabilidade social corporativa e desenvolvimento humano (Ardiles Gamboa et al., 2022). Esta convergência demonstra como organizações podem transcender abordagens assistencialistas tradicionais, adotando estratégias estruturadas que geram valor compartilhado para empresa e sociedade (Porter e Kramer, 2011). O alinhamento com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) fortalece a legitimidade dessas iniciativas e amplia seu potencial de replicação em diferentes contextos territoriais e organizacionais, ao estabelecer diretrizes reconhecidas internacionalmente e incentivar a integração de práticas sustentáveis nas organizações (Silva et al., 2019).

A Figura 4 representa, de forma simbólica e conceitual, o percurso formativo dos jovens em situação de vulnerabilidade social, sustentado por uma abordagem metodológica integrada que articula os princípios ESG, a aprendizagem experiencial, o *Place-Based Learning* e a gestão de projetos sociais como estratégia de desenvolvimento de competências.

Figura 4. Modelo integrado para formação de competências



Fonte: Elaborada pela autora com o auxílio da IA (2025)

2.7 SÍNTESE TEÓRICA INTEGRADA

A integração entre os referenciais teóricos apresentados, Gestão de Projetos, Aprendizagem Experiencial e *Place-Based Learning*, constitui o núcleo conceitual desta pesquisa. Esses fundamentos, embora distintos em sua origem, convergem na promoção de uma aprendizagem transformadora, centrada na experiência, na reflexão e no território. Quando articulados, oferecem uma abordagem educacional capaz de potencializar o desenvolvimento juvenil em contextos de vulnerabilidade, promovendo autonomia, protagonismo e engajamento comunitário.

A Tabela 4 sintetiza os principais conceitos, autores e contribuições de cada um dos referenciais teóricos, demonstrando como a gestão de projetos atua como eixo estruturante que conecta o aprender pela ação (Kolb) ao aprender no território (Sobel).

Tabela 4. Síntese dos Eixos Teóricos e suas Contribuições para o Desenvolvimento Juvenil

Eixo Teórico	Conceitos Centrais	Autores de Referência	Contribuição para o Desenvolvimento Juvenil	Integração com os Demais Eixos
Gestão de Projetos	Processo estruturado que envolve planejamento, execução, monitoramento e encerramento de atividades com foco em objetivos definidos. Estimula o protagonismo, a responsabilidade e o trabalho em equipe.	Project Management Institute (2021); Vargas (2018); Kerzner (2017)	Desenvolve competências de gestão, colaboração e resolução de problemas; promove visão sistêmica e foco em resultados.	Atua como estrutura organizadora da aprendizagem, transformando experiências vividas (Kolb) e contextos locais (Sobel) em projetos concretos com propósito.
Aprendizagem Experiencial (Kolb)	Modelo cíclico composto por quatro etapas: experiência concreta, observação reflexiva, conceitualização abstrata e experimentação ativa.	Kolb (1984); Dewey (1938); Freire (1996)	Estimula a reflexão sobre a prática, o aprendizado pela ação e o desenvolvimento de competências socioemocionais.	Fornecer o método de aprendizado dentro do projeto, tornando cada fase um espaço de construção de conhecimento.
<i>Place-Based Learning</i> (Sobel)	Abordagem educacional centrada no território, que valoriza o contexto local como fonte de aprendizado e engajamento comunitário.	Sobel (2004); Smith (2002); Gruenewald (2003)	Fortalece o senso de pertencimento, cidadania e responsabilidade social; conecta o jovem ao seu ambiente e à comunidade.	Oferece o contexto e o propósito para aplicação dos projetos, articulando as experiências práticas com o desenvolvimento sustentável local.
Integração Teórica	A combinação dos três eixos gera um modelo de aprendizagem transformador, em que o jovem aprende fazendo (Kolb), no seu território (Sobel) e com propósito e estrutura (PMI).	Kolb; Sobel; PMI	Promove o desenvolvimento integral (técnico, cognitivo e socioemocional) e fortalece a autonomia e a empregabilidade.	A Gestão de Projetos opera como elo entre o “aprender pela experiência” e o “aprender no território”, consolidando o conhecimento em ações tangíveis e socialmente relevantes.

Fonte: Elaborada pela autora com base na literatura (2025)

A integração entre esses três referenciais — Gestão de Projetos, Aprendizagem Experiencial e *Place-Based Learning* — constitui o alicerce teórico deste estudo. Ao unir a estrutura da gestão de projetos à vivência prática e ao contexto territorial dos jovens, o modelo permite transformar experiências cotidianas em oportunidades de aprendizado significativo. Essa combinação amplia a autonomia, o engajamento comunitário e o senso de propósito, aspectos fundamentais para o desenvolvimento juvenil em contextos de vulnerabilidade social.

3 MÉTODO E TÉCNICAS DE PESQUISA

Esta pesquisa apresentou a metodologia adotada para alcançar os objetivos da presente pesquisa, cujo foco foi compreender de que forma programas de capacitação em gestão de projetos, fundamentados na aprendizagem experiencial e na abordagem *Place-Based Learning* (PBL), contribuíram para o desenvolvimento de competências técnicas e socioemocionais de jovens em situação de vulnerabilidade social no Brasil. Para tanto, foram mapeadas práticas educacionais e abordagens metodológicas utilizadas nesses programas, bem como analisadas as motivações e estratégias das empresas patrocinadoras, especialmente no âmbito de seus compromissos com critérios ESG (ambientais, sociais e de governança). A investigação também se propôs a identificar desafios e oportunidades relacionados à integração entre metodologias ativas e a gestão de projetos no contexto brasileiro, além de avaliar os efeitos percebidos por gestores e beneficiários.

Do ponto de vista do delineamento, este estudo adotou o estudo de caso único como estratégia metodológica principal, conforme proposto por Yin (2017), por tratar-se de um fenômeno contemporâneo inserido em seu contexto real: a implementação de um programa de formação para jovens em situação de vulnerabilidade social, estruturado a partir de metodologias de aprendizagem experiencial, *place-based learning* e práticas de gestão de projetos. Embora a pesquisa tenha utilizado o delineamento de caso único, o processo investigativo foi conduzido com duas turmas consecutivas do programa, caracterizando o que Yin (2017) denominou replicação lógica interna. Essa abordagem não configurou dois casos independentes, mas dois ciclos de aplicação dentro do mesmo caso, permitindo examinar se os resultados observados no primeiro ciclo se mantiveram quando o método foi replicado em um novo grupo de participantes.

Para assegurar rigor metodológico, rastreabilidade e transparência no processo de análise, todos os materiais utilizados na construção dos resultados foram organizados em apêndices ao final deste trabalho. Esses materiais reuniram desde os instrumentos aplicados até registros produzidos durante a execução do programa, compondo um conjunto robusto de evidências que sustentou as interpretações apresentadas neste capítulo. O Apêndice A apresentou o checklist de boas-vindas utilizado na etapa inicial do programa; o Apêndice B reuniu o *roadmap* completo das disciplinas; o Apêndice C conteve o relatório do instrutor responsável pelas atividades formativas; e o Apêndice D sistematizou a estrutura da pesquisa

bimestral aplicada à Turma 1. A demonstração de valor do programa foi apresentada no Apêndice E, seguida pelo calendário das aulas no Apêndice F. Registros fotográficos que documentaram o desenvolvimento das atividades foram incluídos no Apêndice G, e o perfil diagnóstico inicial dos jovens participantes da Turma 1 foi consolidado no Apêndice H. O Apêndice I disponibilizou a apostila do curso de Fundamentos de Gerenciamento de Projetos, utilizada como material de apoio ao longo das aulas. Por fim, o Apêndice J reuniu o diário de bordo e os registros de observação participativa da gestora do projeto, os quais serviram como fonte complementar na análise qualitativa e na triangulação das evidências. Adicionalmente; o Apêndice K reúne o protocolo e os registros do uso do ChatGPT como recurso de apoio à sistematização e pré-codificação do corpus, preservando a responsabilidade analítica e interpretativa final da pesquisadora.

3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

A abordagem metodológica adotada neste estudo é qualitativa, com delineamento exploratório-descritivo. Como estratégia principal, utiliza-se o estudo de caso único institucional, conforme orienta Yin (2017). A seleção do caso foi realizada a partir de uma empresa do segmento da área médica que patrocinou este projeto, o nome denominado ao projeto foi “Protec+Jovem”, permitindo a análise aprofundada de suas experiências e práticas nesse contexto. Essa escolha metodológica se justifica pela necessidade de compreender fenômenos complexos inseridos em contextos específicos, sendo especialmente relevante para investigar processos, relações e dinâmicas presentes em ambientes particulares. Complementarmente, será utilizada a estratégia de observação participante, por meio da qual a pesquisadora acompanhará atividades e interações do programa, vivenciando parte do cotidiano dos participantes. Esse procedimento possibilitou captar nuances, significados e percepções que não emergem apenas por meio de entrevistas ou documentos, enriquecendo a compreensão sobre os impactos do projeto e ampliando a validade dos achados. Conforme destaca Zanette (2017), a pesquisa qualitativa consolidou-se no campo educacional brasileiro justamente por possibilitar uma compreensão ampliada de realidades multifacetadas e de processos sociais complexos, contribuindo para novas formas de interpretar os fenômenos educacionais. Além disso, Gil (2019) ressalta que pesquisas com delineamento exploratório-descritivo são especialmente úteis quando há

pouco conhecimento acumulado sobre o fenômeno investigado, permitindo identificar padrões e hipóteses relevantes para estudos posteriores.

A etapa exploratória permitiu a pesquisadora levantar informações iniciais, identificar categorias relevantes e construir proposições para investigações futuras, enquanto a etapa descritiva possibilitou analisar sistematicamente as experiências e percepções dos participantes (Santos & Costa, 2023). No campo da educação, especialmente em contextos de vulnerabilidade social, a pesquisa exploratório-descritiva tem sido empregada para investigar práticas pedagógicas inovadoras, metodologias ativas e a construção de vínculos afetivos, visando à promoção de aprendizagem significativa e à transformação social (Oliveira, 2018).

A coleta de dados foi realizada por meio da observação participante, questionários aplicados e análise documental, envolvendo os líderes de área desses jovens, representantes da empresa patrocinadora, gestor de projetos sociais e jovens participantes das iniciativas. A seleção do caso priorizou a organização que já implementou metodologias ativas e aplicou princípios do *Place-Based Learning*, caracterizados por práticas de aprendizagem experiencial com foco em responsabilidade social. A análise dos dados seguiu os procedimentos da pesquisa qualitativa descritos por Creswell (2007), envolvendo etapas como organização, leitura compreensiva, codificação, categorização e interpretação dos achados, com o propósito de revelar padrões, significados e relações relevantes aos objetivos do estudo.

A utilização de questionários e análise documental permitiu captar nuances e subjetividades inerentes à implementação dessas metodologias, bem como identificar os desafios e impactos percebidos na gestão de projetos sociais. Como afirmam Johnson et al. (2020), o *Place Based Learning* fortalece o senso de pertencimento e reduz desigualdades, sendo uma estratégia relevante para a inovação e a efetividade em contextos educacionais e sociais.

A análise dos dados coletados foi conduzida com base em um roteiro de análise e na análise documental, sendo a consolidação do material realizada com apoio da ferramenta de inteligência artificial *ChatGPT*, no contexto de técnicas de análise de conteúdo e análise temática. A ferramenta foi utilizada de forma complementar para auxiliar na organização, sistematização e pré-codificação dos dados, favorecendo a identificação de padrões, categorias e relações relevantes para a compreensão do fenômeno investigado (Santos & Costa, 2023). O *ChatGPT* apoiou a proposição de códigos iniciais, sugestões de agrupamentos em categorias e a elaboração de representações conceituais (mapas),

contribuindo para a otimização do processo analítico. Ressalta-se que a definição final dos códigos e categorias, bem como a interpretação dos resultados, foi realizada e validada pela pesquisadora, com base no corpus e no referencial teórico (Silva et al., 2017).

Portanto, a abordagem exploratório-descritiva adotada neste estudo é adequada para investigar fenômenos complexos e pouco explorados, ao mesmo tempo em que permite descrever de forma sistemática e detalhada as experiências e percepções dos jovens participantes em programas de capacitação, especialmente em contextos de vulnerabilidade social (Oliveira, 2018; Santana Silva., 2024).

Na Tabela 5, intitulada “Matriz Metodológica do Estudo”, apresenta uma síntese do método adotado nesta pesquisa.

Tabela 5. Matriz Metodológica do Estudo

Natureza da Pesquisa	Aplicada
Classificação da Pesquisa	Exploratória-descritiva
Abordagem Metodológica	Qualitativa
Unidade de Análise	Programas de capacitação em gestão de projetos para jovens em situação de vulnerabilidade social, apoiados por investimentos ESG empresariais.
Procedimentos de Coleta de Dados	Questionário e análise documental (dados secundários)
Procedimento de Análise de Dados	Análise de conteúdo
Limitações de Pesquisa	Estudo qualitativo com dados e contexto específicos. Sujeito à subjetividade dos participantes e à escassez de estudos comparativos similares no Brasil

Fonte: Elaborada pela autora

3.2 UNIDADE DE ANÁLISE

Esta pesquisa considerou quatro grupos de atores/informantes-chave a serem entrevistados e observados, com o objetivo de ampliar o entendimento sobre o projeto de capacitação de jovens em situação de vulnerabilidade social: (i) gestores/líderes de projetos sociais que atuam diretamente na condução das ações formativas; (ii) os jovens participantes/beneficiários; (iii) representantes das organizações patrocinadoras, responsáveis pelo financiamento e pelo suporte institucional; e (iv) responsáveis pela coordenação do projeto social no contexto organizacional. A inclusão da organização patrocinadora como um dos autores teve como objetivo compreender suas motivações, estratégias de apoio e percepções sobre os impactos gerados, ampliando a compreensão sobre a sustentabilidade e a efetividade das iniciativas. A análise das percepções dos beneficiários é essencial para avaliar a efetividade das iniciativas e identificar aspectos que possam ser aprimorados, conforme defendem Oliveira et al. (2017) e Valente et al. (2017).

Para garantir uma compreensão mais ampla e aprofundada do fenômeno estudado, será utilizada a triangulação de dados, a qual permite a validação dos resultados por diferentes perspectivas (Creswell, 2007) e apoiam na construção do Framework

3.3 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi realizada em um estudo de caso único (Yin, 2017), tendo como foco a empresa do segmento da área médica onde a pesquisadora atua e que patrocina projetos sociais voltados à capacitação de jovens em situação de vulnerabilidade social. A escolha da empresa e dos jovens residentes justificou-se pela concentração populacional nessa faixa etária e pela necessidade de fortalecer competências socioemocionais e de gestão de projetos em um contexto socioeconômico. Para esse fim, foram coletadas avaliações de reações por meio de questionários, complementadas pela estratégia de observação participante, por meio da qual se acompanhou diretamente as atividades e interações desenvolvidas no programa, além dos documentos relacionados. Essa combinação metodológica possibilitou compreender tanto as perspectivas institucionais quanto as

práticas concretas vivenciadas pelos jovens, ampliando a riqueza e a profundidade dos dados.

A coleta de dados foi realizada por meio de questionários, observação participativa e análise documental, procedimentos adotados em pesquisas qualitativas devido à sua capacidade de aprofundar a compreensão dos fenômenos investigados.

O instrumento de questionário, desenvolvido de acordo com os objetivos específicos do estudo, contempla questões relacionadas a desafios e oportunidades na adoção de metodologias inovadoras, impactos dos programas de capacitação, práticas de gestão de projetos sociais e recomendações para o desenvolvimento de frameworks estratégicos. As perguntas são estruturadas respeitando critérios de clareza, objetividade e abertura, conforme orientações metodológicas, visando possibilitar respostas amplas e reflexivas (Marconi & Lakatos, 2003).

A técnica de observação participativa foi empregada no campo de estudo, proporcionando o registro sistemático de práticas, interações e comportamentos relevantes, enriquecendo a análise dos dados com elementos contextuais e nuances do ambiente pesquisado. Este recurso metodológico permite ao pesquisador uma imersão na realidade investigada, tornando possível captar aspectos que não emergem apenas nos questionários.

Também foi realizada uma análise documental com o objetivo de complementar e contextualizar as informações obtidas. Foram selecionados e examinados documentos institucionais, relatórios de projetos e materiais públicos relevantes ao objeto de estudo. Tal procedimento visa ampliar a compreensão das práticas analisadas, contribuindo para a triangulação dos dados e para o fortalecimento da validade interna da pesquisa (Kripka et al., 2015). Inicialmente, foram solicitados dados introdutórios, conforme a seguir:

Introdução e Consentimento

- Apresentação do pesquisador e esclarecimento sobre o objetivo da pesquisa.
- Explicação sobre confidencialidade, anonimato e as informações do roteiro de entrevista.

Dados de Identificação do Entrevistado

1. Nome
2. Idade
3. Formação acadêmica
4. Cargo ou função na organização/projeto

5. Tempo de atuação na função
6. Breve descrição da organização/projeto em que atua

A fim de aprofundar a compreensão sobre a implementação da abordagem integrada de gestão de projetos, aprendizagem experiencial e *place-based learning* no contexto do projeto social investigado, foi elaborado um roteiro de entrevista semiestruturada direcionado ao gerente do projeto. Esse instrumento buscou articular os objetivos da pesquisa com os referenciais teóricos que fundamentam o estudo, permitindo explorar tanto aspectos operacionais da gestão quanto dimensões pedagógicas, socioemocionais e territoriais.

As questões foram organizadas em blocos temáticos que dialogam com as etapas do ciclo da Aprendizagem Experiencial de Kolb (experiência concreta, observação reflexiva, conceitualização abstrata e experimentação ativa), bem como com a ênfase do *place-based learning* na relação entre jovens, território e problemas reais. Cada pergunta é acompanhada de uma justificativa teórica e de referências que sustentam sua inclusão no roteiro, conforme apresentado na Tabela 6.

Dessa forma, o roteiro da entrevista possibilita uma visão abrangente da experiência do gestor, articulando dimensões técnicas, pedagógicas, socioemocionais e territoriais.

Tabela 6. Roteiro de Entrevista para o Gerente do Projeto Social.

(continua)

Pergunta	Justificativa	Referências e Justificativas
1. Contextualização e Experiência		
Poderia descrever sua trajetória profissional e como chegou à sua posição atual?	Conhecer a trajetória permite compreender o repertório e o nível de envolvimento do entrevistado com iniciativas de capacitação e projetos sociais, fornecendo contexto para suas respostas subsequentes.	Jacobsohn (2023); Yin (2017)

Tabela 6. Roteiro de Entrevista para o Gerente do Projeto Social.

(continua)

Pergunta	Justificativa	Referências e Justificativas
----------	---------------	------------------------------

1. Contextualização e Experiência		
Como é o perfil dos jovens atendidos pelo projeto/organização em que você atua?	Identificar o público-alvo possibilita analisar se o programa é adaptado às características sociais, culturais e econômicas dos jovens em situação de vulnerabilidade.	Góes (2022); Ribeiro & Vóvio (2017); UNICEF (2022)
Quais principais desafios esses jovens enfrentam no contexto de vulnerabilidade social?	A compreensão dos desafios enfrentados pelos jovens permite contextualizar as práticas educativas adotadas e os impactos esperados dos programas.	Ribeiro & Vóvio (2017); ILO (2020); Camelo & Castanhedi (2023)

Nota: o primeiro bloco de questões aborda a contextualização e a experiência do gerente do projeto social, bem como o perfil dos jovens participantes e os principais desafios associados à situação de vulnerabilidade em que se encontram. Esse eixo inicial permite compreender o repertório do gestor, o público atendido e as condições do território, fornecendo elementos para interpretar as respostas subsequentes.

Tabela 6. Roteiro de Entrevista para o Gerente do Projeto Social

(continua)

Pergunta	Justificativa	Referências e Justificativas
2. Experiência Concreta		
Como são selecionados os problemas reais do território/comunidade que servem de base para os projetos desenvolvidos pelos jovens?	A seleção de problemas reais do território fortalece o vínculo dos jovens com seu contexto local, promove aprendizagem significativa e aumenta o engajamento e o senso de pertencimento.	Sobel (2004); Maharjan et al. (2024)

Tabela 6. Roteiro de Entrevista para o Gerente do Projeto Social

(continua)

Pergunta	Justificativa	Referências e Justificativas
2. Experiência Concreta		

De que forma os jovens são envolvidos na identificação de necessidades e oportunidades locais?	Envolver os jovens no diagnóstico de problemas amplia sua autonomia, protagonismo e participação cidadã, contribuindo para o desenvolvimento de competências críticas e para a construção de soluções contextualizadas.	Ardiles Gamboa et al. (2022); Jacobsohn (2023); Johnson et al. (2020)
Como as experiências concretas são adaptadas considerando as realidades e limitações do contexto de vulnerabilidade?	A adaptação das experiências ao contexto de vulnerabilidade é essencial para garantir a inclusão, a equidade e a efetividade dos programas, respeitando as realidades sociais e culturais locais.	Ribeiro & Vóvio (2017); Barbosa & Molina Neto (2019); Jacobsohn (2023)

Nota: o segundo bloco está relacionado à experiência concreta, focalizando a seleção de problemas reais do território que servem de base para os projetos e o envolvimento dos jovens na identificação de necessidades e oportunidades locais. Busca-se, assim, analisar de que maneira o programa se ancora no contexto comunitário e promove aprendizagens situadas.

Tabela 6. Roteiro de Entrevista para o Gerente do Projeto Social

(continua)

Pergunta	Justificativa	Referências e Justificativas
3. Observação Reflexiva		
Que estratégias são utilizadas para que os jovens reflitam sobre os desafios específicos de seu território?	Estimular a reflexão sobre o território desenvolve o pensamento crítico e fortalece a identidade local dos jovens, promovendo maior engajamento com a realidade vivida.	(Sobel, 2004); (Jacobsohn, 2023); (Ardiles Gamboa et al., 2022)

Tabela 6. Roteiro de Entrevista para o Gerente do Projeto Social

(continua)

Pergunta	Justificativa	Referências e Justificativas
3. Observação Reflexiva		

Como os educadores/mentores facilitam a reflexão sobre erros e acertos durante o desenvolvimento dos projetos?	O apoio de educadores e mentores é essencial para a criação de um ambiente seguro de aprendizagem, onde o erro é valorizado como oportunidade de crescimento.	(Dewey, 1938); (Jacobsohn, 2023); (Kolb & Kolb, 2018)
--	---	---

Nota: o terceiro bloco explora a observação reflexiva, investigando as estratégias utilizadas para estimular a reflexão dos jovens sobre os desafios do território e sobre erros e acertos no desenvolvimento dos projetos, com apoio de educadores e mentores.

Tabela 6. Roteiro de Entrevista para o Gerente do Projeto Social

(continua)

Pergunta	Justificativa	Referências e Justificativas
4. Conceitualização Abstrata		
Como os conceitos de gestão de projetos são conectados com as realidades específicas do território?	Relacionar teoria e prática possibilita que os jovens compreendam os fundamentos da gestão de projetos de forma contextualizada, valorizando o território como espaço de aprendizagem.	(Kolb, 1984); (Sobel, 2004); (Webber et al., 2021)
Quais ferramentas ou métodos são utilizados para que os jovens sistematizem o conhecimento adquirido nas experiências?	A sistematização favorece a consolidação dos aprendizados e permite transformar experiências em conhecimento aplicável, promovendo metacognição e reflexividade.	(Kolb & Kolb, 2018); (Gillis & Trachte, 2020); (Medeiros et al., 2017)

Nota: O quarto bloco refere-se à conceitualização abstrata, examinando como os conceitos de gestão de projetos são conectados às realidades específicas do território, quais ferramentas são utilizadas para sistematizar o conhecimento e como a cultura local é integrada ao processo formativo.

Tabela 6. Roteiro de Entrevista para o Gerente do Projeto Social

(continua)

Pergunta	Justificativa	Referências e Justificativas
5. Experimentação Ativa		

Como os jovens são apoiados para aplicar o conhecimento em novos projetos ou iniciativas na comunidade?	A aplicação prática do conhecimento fortalece a autonomia dos jovens, amplia o engajamento social e promove a aprendizagem ativa por meio da ação.	Kolb (1984); Jacobsohn (2023); Stoffel et al. (2024)
Que oportunidades existem para os jovens testarem diferentes abordagens de solução para problemas locais?	Estimular a experimentação de soluções permite desenvolver criatividade, adaptabilidade e pensamento crítico, essenciais na formação cidadã e profissional.	Gillis & Trachte (2020); Sobel (2004); Maharjan et al. (2024)
Como é avaliado o impacto das intervenções no ambiente de trabalho que eles estão inseridos quanto no desenvolvimento das competências dos jovens?	Avaliar os impactos amplia a visão sistêmica sobre o território e permite identificar evidências de aprendizagem, protagonismo e desenvolvimento pessoal e comunitário.	Creswell (2007); Johnson et al. (2020)

Nota: O quinto bloco, por sua vez, enfoca a experimentação ativa, buscando compreender como os jovens são apoiados para aplicar o conhecimento em novos projetos, testar diferentes abordagens de solução e avaliar o impacto das intervenções no ambiente em que estão inseridos.

Tabela 6. Roteiro de Entrevista para os para o Gerente do Projetos Sociais

(continua)

Pergunta	Justificativa	Referências e Justificativas
6. Avaliação do Desenvolvimento de Competências		
Quais competências técnicas de gestão de projetos são mais desenvolvidas através desta abordagem integrada?	Identificar competências técnicas adquiridas permite validar a efetividade da abordagem na formação profissional dos jovens.	Kolb (1984); PMI (2021); Locatelli et al. (2024)
Como a abordagem influencia os jovens em relação às habilidades técnicas?	A análise ajuda a compreender como metodologias como o PBL impactam o aprendizado técnico prático.	Azevedo & Zampa (2021); Ardiles Gamboa et al. (2022); Stoffel et al. (2024)

Como a conexão com o território e seus desafios contribui para o desenvolvimento de competências socioemocionais?	A reflexão sobre o território promove empatia, responsabilidade e habilidades interpessoais importantes para a atuação cidadã.	Jacobsohn (2023); Reinehr Stoffel et al. (2024); Maharjan et al. (2024)
Quais mudanças comportamentais são observadas nos jovens ao longo do processo de aprendizagem?	Permite captar o impacto subjetivo da aprendizagem experiencial e contextualizada, especialmente em atitudes e valores.	Gillis & Trachte (2020); Simão et al. (2019); Figueiredo et al. (2022)

Nota: o sexto bloco trata da avaliação do desenvolvimento de competências, identificando quais competências técnicas e socioemocionais são mais desenvolvidas e que mudanças comportamentais são observadas ao longo do processo de aprendizagem.

Tabela 6. Roteiro de Entrevista para os Gestores do Projetos Sociais

(continua)

Pergunta	Justificativa	Referências e Justificativas
7. Desafios e Oportunidades		
Quais são os principais desafios para implementar esta abordagem integrada (Kolb + PBL) com jovens em situação de vulnerabilidade?	Compreender as barreiras enfrentadas é essencial para adaptar a abordagem a contextos de maior complexidade social.	Webber et al. (2021); Stoffel et al. (2024); Maharjan et al. (2024)

Tabela 6. Roteiro de Entrevista para os Gestores do Projetos Sociais

(conclusão)

Pergunta	Justificativa	Referências e Justificativas
Que adaptações ou melhorias você sugeriria para potencializar o desenvolvimento de competências através desta abordagem?	Permite captar sugestões de aprimoramento baseadas na experiência prática, alinhadas à realidade dos gestores.	Jacobsohn (2023); Fogaça & Salm (2006)
Como você visualiza a expansão ou replicação desta metodologia em outros contextos?	Avalia o potencial de escalabilidade da proposta e sua adaptação a diferentes territórios e públicos.	Goodlad & Leonard (2024); Yemini et al. (2022)

Nota: sétimo bloco aborda os desafios e oportunidades da abordagem integrada, explorando barreiras para sua implementação, possibilidades de aprimoramento e potencial de expansão ou replicação da metodologia em outros contextos.

Introdução

- Apresentação do pesquisador e esclarecimento sobre o objetivo da pesquisa
- Explicação sobre confidencialidade, anonimato referente as observações participativas.

Antes da aplicação do questionário, o pesquisador se apresentou aos jovens e explicou os objetivos gerais da pesquisa, esclarecendo que o estudo busca compreender de que maneira o programa contribui para o desenvolvimento de competências técnicas e socioemocionais em contextos de vulnerabilidade social. Em seguida, foram fornecidas informações sobre o caráter voluntário da participação, a garantia de confidencialidade e anonimato dos respondentes e o uso exclusivo dos dados para fins acadêmicos. Após esses esclarecimentos, foi solicitado o consentimento livre e esclarecido para participação na pesquisa e para a gravação de áudios, quando autorizada pelos participantes.

Para captar a percepção dos jovens sobre suas experiências no programa de capacitação em gestão de projetos, foi elaborado um questionário estruturado, complementado por questões abertas, aplicado após a etapa de apresentação e consentimento. As perguntas foram construídas com base no referencial teórico da dissertação e nos objetivos específicos da pesquisa, articulando os conceitos de aprendizagem experiencial, *place-based learning* e desenvolvimento de competências.

O instrumento foi organizado em blocos temáticos que dialogam com as etapas do ciclo da Aprendizagem Experiencial de Kolb e com dimensões relacionadas a impactos percebidos, desafios e engajamento comunitário. Cada questão é acompanhada de uma justificativa e das referências que sustentam sua inclusão, conforme apresentado na Tabela 7.

Tabela 7. Roteiro de Entrevista para os Jovens participantes do Programa

(continua)

Pergunta	Justificativa	Referências e Justificativas
1. Dados de Identificação do Entrevistado		
Qual a sua idade?	Permite compreender o perfil etário dos participantes, o que pode influenciar na escolha de estratégias pedagógicas mais adequadas, no nível de maturidade para a aprendizagem e no engajamento com atividades formativas.	Carvalho et al. (2023); Souza & Lima (2022)
Há quanto tempo você participa do programa de capacitação?	Permite compreender o perfil etário dos participantes, o que pode influenciar nos estilos de aprendizagem e no engajamento com as metodologias.	Azevedo & Zampa (2021); Figueiredo, Silva & Prado (2022)

Tabela 7. Roteiro de Entrevista para os Jovens participantes do Programa

(continua)

Pergunta	Justificativa	Referências e Justificativas
1. Dados de Identificação do Entrevistado		
Que adaptações ou melhorias você sugeriria para potencializar o desenvolvimento de competências através desta abordagem?	Identifica o tempo de exposição às práticas formativas, podendo afetar a internalização de competências.	Pinto et al. (2018); Stoffel et al. (2024)
Você já participou de outros programas de formação profissional? () Sim () Não	Permite incluir a perspectiva dos próprios beneficiários sobre a efetividade e aplicabilidade das metodologias.	Maharjan et al. (2024); Jacobsohn (2023)

Nota: O primeiro bloco do questionário reúne dados de identificação dos participantes, como idade, tempo de participação no programa e histórico de envolvimento em outras iniciativas

de formação profissional. Essas informações permitem traçar o perfil dos jovens e relacionar características pessoais e trajetórias formativas ao modo como vivenciam as atividades propostas.

Tabela 7. Roteiro de Entrevista para os Jovens participantes do Programa

(continua)

Pergunta	Justificativa	Referências e Justificativas
2. Experiência Concreta (Vivências Práticas)		
Quais atividades práticas você realizou durante o programa (ex: projetos na comunidade, visitas técnicas, oficinas)?	A pergunta busca identificar o tipo e a variedade de experiências concretas vividas pelo jovem, fundamentais no ciclo de aprendizagem experiencial.	Kolb (1984); Che et al. (2021); Stoffel et al. (2024)
Em que medida você se envolveu/engajou nas atividades práticas do programa? () Nada envolvido () Pouco envolvido () Moderadamente envolvido () Muito envolvido	Avalia o nível de participação ativa dos jovens, importante para a análise da eficácia das práticas aplicadas em ambientes reais.	Sobel (2004); Gillis & Trachte (2020); Ardiles Gamboa et al. (2022)

Tabela 7. Roteiro de Entrevista para os Jovens participantes do Programa

(continua)

Pergunta	Justificativa	Referências e Justificativas
2. Experiência Concreta (Vivências Práticas)		
Você teve oportunidade de propor ideias ou sugerir temas dos projetos desenvolvidos? () Nunca () Raramente () Às vezes () Frequentemente () Sempre	Mede o grau de protagonismo juvenil, aspecto central em metodologias ativas e abordagens como o <i>Place-Based Learning</i> .	Jacobsohn (2023); Maharjan et al. (2024); Webber et al. (2021)

Nota: O primeiro bloco do questionário reúne dados de identificação dos participantes, como idade, tempo de participação no programa e histórico de envolvimento em outras iniciativas de formação profissional. Essas informações permitem traçar o perfil dos jovens e relacionar características pessoais e trajetórias formativas ao modo como vivenciam as atividades propostas.

Tabela 7. Roteiro de Entrevista para os Jovens participantes do Programa

(continua)

Pergunta	Justificativa	Referências e Justificativas
3 Observação Reflexiva (Reflexão sobre as Experiências)		
O programa proporcionou momentos para refletir sobre as atividades realizadas? () Nunca () Raramente () Às vezes () Frequentemente () Sempre	A pergunta investiga a presença de momentos sistemáticos de reflexão, elemento essencial na fase de “observação reflexiva” do ciclo de Kolb.	Kolb (1984); Kolb & Kolb (2018); Reinehr et al. (2024)
Você costuma discutir com colegas ou facilitadores os desafios e aprendizados das atividades? () Nunca () Raramente () Às vezes () Frequentemente () Sempre	Verifica a existência de diálogo reflexivo, fundamental para a aprendizagem colaborativa e construção de sentido a partir das experiências.	Sobel (2004); Ardiles Gamboa et al. (2022); Maharjan et al. (2024)
Cite um exemplo de aprendizado importante que você teve ao refletir sobre sua participação em um projeto.	Permite identificar evidências de internalização de aprendizados, bem como avaliar a eficácia da reflexão orientada como estratégia pedagógica.	Dewey (1938); Stoffel et al. (2024)

Nota: O terceiro bloco aborda a observação reflexiva, investigando se o programa oferece momentos estruturados de reflexão, diálogo com colegas e facilitadores e elaboração de aprendizados a partir das experiências vividas.

Tabela 7. Roteiro de Entrevista para os Jovens participantes do Programa

(continua)

Pergunta	Justificativa	Referências e Justificativas
4 Conceitualização Abstrata (Compreensão e Relacionamento Teórico)		
Você percebe que as atividades do programa ajudaram a entender melhor conteúdos teóricos (ex: gestão de projetos, cidadania, sustentabilidade)? () Não ajudaram () Pouco ajudaram () Ajudaram moderadamente () Ajudaram muito	A questão busca identificar a integração entre teoria e prática, fundamental para a etapa de conceitualização abstrata do ciclo de Kolb, e avalia se os conceitos foram internalizados com base nas experiências vividas.	Kolb (1984); Kolb & Kolb (2018); Azevedo & Zampa (2021)

Você consegue relacionar o que aprendeu com situações do seu dia a dia ou da sua comunidade? () Nunca () Raramente () Às vezes () Frequentemente () Sempre	Esta pergunta verifica a capacidade de transferência de conhecimento e aplicação contextualizada, elemento-chave da aprendizagem significativa e do <i>Place-Based Learning</i> .	Sobel (2004); Ardiles Gamboa et al. (2022); Maharjan et al. (2024)
--	---	--

Nota: O quarto bloco está relacionado à conceitualização abstrata, examinando em que medida as atividades contribuem para a compreensão de conteúdos teóricos, bem como a capacidade de relacionar esses conteúdos com situações do cotidiano e da comunidade.

Tabela 7. Roteiro de Entrevista para os Jovens participantes do Programa

(continua)

Pergunta	Justificativa	Referências e Justificativas
5 Experimentação Ativa (Aplicação e Transformação)		
Após participar do programa, você se sente mais preparado(a) para propor ou participar de novos projetos na comunidade? () Não me sinto preparado(a) () Pouco preparado(a) () Moderadamente preparado(a) () Muito preparado(a)	Esta questão avalia o grau de autopercepção de preparo prático e engajamento ativo, conforme a fase de experimentação do ciclo de Kolb. Mede o quanto os jovens avançaram rumo à autonomia e protagonismo social.	Kolb (1984); Kolb & Kolb (2018); Johnson et al. (2020)

Tabela 7. Roteiro de Entrevista para os Jovens participantes do Programa

(continua)

Pergunta	Justificativa	Referências e Justificativas
5 Experimentação Ativa (Aplicação e Transformação)		
Você já aplicou algum conhecimento ou habilidade aprendido no programa em outro contexto (escola, trabalho, família, comunidade)? () Não () Sim.	A aplicação de conhecimentos a outros contextos evidencia a transferência de aprendizagem, demonstrando impacto prático e transformação pessoal, como previsto na aprendizagem experiencial. Solicita evidência concreta da aplicação, reforçando a validade do impacto formativo da experiência vivida. Permite	Morris (2020); Creswell (2007); Azevedo & Zampa (2021)
Se sim, descreva um exemplo:		Elmes et al. (2012); Ardiles Gamboa et al. (2022); Figueiredo et al. (2022)

identificação de resultados qualitativos e histórias de sucesso.

Nota: O quinto bloco trata da experimentação ativa, focalizando a aplicação do conhecimento em outros contextos e a percepção de preparo para propor ou participar de novos projetos na comunidade.

Tabela 7. Roteiro de Entrevista para os Jovens participantes do Programa

(continua)

Pergunta	Justificativa	Referências e Justificativas
6. Desenvolvimento de Competências Técnicas e Socioemocionais)		
Em que medida o programa contribuiu para desenvolver suas habilidades técnicas (ex: organização, planejamento, uso de ferramentas digitais)? () Não contribuiu () Pouco () Moderadamente () Muito	Investiga o impacto da formação em termos de competências técnicas, diretamente relacionadas à empregabilidade e ao desempenho em projetos.	Figueiredo et al. (2022); Locatelli et al. (2024); OECD (2021)

Tabela 7. Roteiro de Entrevista para os Jovens participantes do Programa

(continua)

Pergunta	Justificativa	Referências e Justificativas
6. Desenvolvimento de Competências Técnicas e Socioemocionais)		
Em que medida o programa contribuiu para desenvolver suas competências socioemocionais (ex: comunicação, trabalho em equipe, liderança, resiliência)? () Não contribuiu () Pouco () Moderadamente () Muito Quais competências você considera que mais desenvolveu durante o programa?	Competências socioemocionais são essenciais para a autonomia e a atuação cidadã. Essa questão permite avaliar a eficácia do programa na formação integral dos jovens.	Gillis & Trachte (2020); Reinehr Stoffel et al. (2024); Schäfer et al. (2022)

Nota: O sexto bloco explora o desenvolvimento de competências técnicas e socioemocionais, permitindo identificar quais habilidades os jovens consideram mais fortalecidas ao longo do programa.

Tabela 7. Roteiro de Entrevista para os Jovens participantes do Programa

(continua)

Pergunta	Justificativa	Referências e Justificativas
7. Impactos Percebidos		
O programa ajudou você a se sentir mais confiante para buscar emprego ou novas oportunidades? () Não ajudou () Pouco () Moderadamente () Muito	Permite verificar a percepção de impacto direto na empregabilidade e na autoconfiança dos jovens, importante indicador de sucesso para programas de capacitação.	ILO (2020); Dias (2023); UNESCO (2006)
Você já encontrou um emprego, estágio ou outra oportunidade após participar do programa?	Investiga resultados concretos e mensuráveis após a formação, especialmente em relação à inclusão produtiva.	Góes (2022); UNICEF (2022); Ardiles Gamboa et al. (2022)
Como você avalia sua participação no programa para seu projeto de vida?	Busca compreender o significado subjetivo da participação no programa para os jovens, conectando-o a seus planos de futuro.	Pinto et al. (2018); Gillis & Trachte (2020); Reinehr Stoffel et al. (2024)

Nota: O sétimo bloco trata dos impactos percebidos, especialmente em relação à empregabilidade, ao projeto de vida e às oportunidades concretas após a participação.

Tabela 7. Roteiro de Entrevista para os Jovens participantes do Programa

(continua)

Pergunta	Justificativa	Referências e Justificativas
8. Desafios e Sugestões		
Quais foram as principais dificuldades que você enfrentou durante o programa?	Identificar os obstáculos vivenciados permite aprimorar o desenho e a execução de programas futuros, especialmente em contextos de vulnerabilidade.	Pinto et al. (2018); Góes (2022); Ardiles Gamboa et al. (2022)''
Que pontos poderiam ser melhorados nas atividades ou na organização do programa?	Estimula a escuta ativa e a melhoria contínua a partir da perspectiva dos próprios participantes.	UNESCO (2006); Medeiros et al. (2017); Figueiredo et al. (2022)

Tabela 7. Roteiro de Entrevista para os Jovens participantes do Programa

(continua)

Pergunta	Justificativa	Referências e Justificativas
8. Desafios e Sugestões		
Você tem alguma sugestão para aprimorar o programa?	Abre espaço para a participação ativa dos jovens na formulação de propostas, alinhando-se ao princípio de protagonismo juvenil.	Gillis & Trachte (2020); Che et al. (2021); Reinehr Stoffel et al. (2024)

Nota: O oitavo bloco, voltado a desafios e sugestões, busca identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos jovens durante o programa, bem como os pontos que poderiam ser aprimorados nas atividades e na organização da iniciativa. Esse conjunto de questões permite orientar melhorias no desenho e na execução de futuras edições do programa.

Tabela 7. Roteiro de Entrevista para os Jovens participantes do Programa

(conclusão)

Pergunta	Justificativa	Referências e Justificativas
9. Senso de Pertencimento e Engajamento Comunitário		
Você se sente mais conectado(a) à sua comunidade após participar do programa? () Sim () Não	Esta pergunta busca avaliar o fortalecimento do vínculo comunitário, elemento-chave do <i>Place-Based Learning</i> .	Sobel (2004); Ardiles Gamboa et al. (2022); Johnson et al. (2020)
O programa incentivou sua participação em ações sociais ou projetos comunitários? () Sim () Não	Verifica se o programa promoveu engajamento ativo e cidadania, contribuindo para a transformação social do território.	Elmes et al. (2012); Dingman (2025); Whitmore (2025)

Nota: O nono bloco concentra-se no senso de pertencimento e no engajamento comunitário, investigando se os jovens se sentem mais conectados à sua comunidade após a participação no programa e se passaram a se envolver em ações sociais ou projetos comunitários. Essas questões permitem avaliar o potencial do programa para fortalecer vínculos comunitários e estimular a atuação cidadã.

A Tabela 8 apresenta as perguntas da Questionário. As questões foram elaboradas com base no referencial teórico da dissertação (Kolb, 1984; Sobel, 2004; Webber et al., 2021; Whitmore, 2025) e nos objetivos específicos do estudo. Sua estrutura está organizada em

blocos temáticos que dialogam com as etapas do ciclo da aprendizagem experiencial e com os princípios do *Place-Based Learning*, conforme recomendado na literatura (Ardiles Gamboa et al., 2022; Kolb e Kolb, 2018).

Tabela 8. Roteiro de Entrevista para os Representantes das Organizações patrocinadoras

(continua)

Pergunta	Justificativa	Referências e Justificativas
1. Contextualização e Experiência		
Há quanto tempo sua organização apoia projetos sociais voltados à juventude?		
Que tipo de apoio é oferecido (financeiro, técnico, humano, institucional)?	Permite entender o grau de envolvimento e os recursos disponibilizados pela organização ao projeto	Porter & Kramer (2011)

Nota: O primeiro bloco do questionário trata da contextualização e da experiência da organização com projetos sociais voltados à juventude, investigando há quanto tempo a instituição realiza esse tipo de apoio e quais modalidades de contribuição são oferecidas (financeira, técnica, humana ou institucional). Essas questões permitem compreender o histórico de atuação e o grau de envolvimento da organização com iniciativas sociais.

Tabela 8. Roteiro de Entrevista para os Representantes das Organizações patrocinadoras

(continua)

Pergunta	Justificativa	Referências e Justificativas
2. Experiência Concreta		
Quais foram os principais motivos para apoiar este projeto em específico?	Investiga a motivação concreta da organização e os fatores decisivos na escolha do projeto	
A organização participa ativamente de alguma etapa do projeto?	Avalia se há envolvimento prático além do apoio financeiro, como mentoria, voluntariado ou comitês.	Kramer & Pfitzer (2016)

Nota: O segundo bloco refere-se à experiência concreta, buscando identificar os principais motivos que levaram a organização a apoiar o projeto em análise e se há participação ativa em alguma etapa de sua implementação, para além do aporte financeiro. Esse conjunto de

perguntas possibilita analisar a natureza da relação estabelecida com o projeto e o nível de engajamento institucional.

Tabela 8. Roteiro de Entrevista para os Representantes das Organizações patrocinadoras

(continua)

3. Observação Reflexiva		
Como a organização acompanha os resultados ou impactos do projeto?	Investiga práticas de monitoramento e avaliação adotadas para validar os impostos percebidos	Creswell (2007); Johnson et al.(2020)
O terceiro bloco aborda a observação reflexiva, ao investigar como a organização acompanha os resultados e impactos do projeto. Procura-se, assim, compreender as práticas de monitoramento e avaliação adotadas, bem como os critérios utilizados para validar os efeitos percebidos junto aos jovens e à comunidade.		

Tabela 8. Roteiro de Entrevista para os Representantes das Organizações patrocinadoras

(continua)

4. Conceitualização Abstrata		
Há alguma diretriz institucional ou valor que guie o apoio a projetos sociais?	Relaciona o patrocínio com os valores organizacionais e a política de responsabilidade social.	Porter & Kramer(2011)
Nota: O quarto bloco está relacionado à conceitualização abstrata, examinando se existem diretrizes institucionais, políticas de responsabilidade social ou valores organizacionais que orientam a decisão de apoiar projetos sociais. Esse eixo permite conectar o patrocínio ao posicionamento estratégico da organização.		

Tabela 8. Roteiro de Entrevista para os Representantes das Organizações patrocinadoras

(continua)

5. Experimentação Ativa		
A experiência com o projeto influenciou práticas internas ou novas ações da organização?	Avalia se o aprendizado com o projeto gerou mudanças institucionais ou novas iniciativas	PMI (2021)
Nota: O quinto bloco, associado à experimentação ativa, investiga se a experiência com o projeto influenciou práticas internas ou gerou novas ações na organização, como ajustes em		

políticas, processos ou iniciativas voltadas ao público jovem. Dessa forma, busca-se identificar possíveis efeitos de aprendizagem institucional decorrentes da parceria.

Tabela 8. Roteiro de Entrevista para os Representantes das Organizações patrocinadoras
(conclusão)

6. Experimentação Ativa		
Na sua opinião, que competências os jovens mais desenvolvem nos projetos apoiados?	Permite identificar os resultados percebidos pela organização em relação ao impacto educacional do projeto.	Kolb(1984); Casel(2020); Ministério da Educação (2018)

Nota: O sexto bloco focaliza a percepção dos representantes sobre as competências que os jovens mais desenvolvem nos projetos apoiados, tanto em termos técnicos quanto socioemocionais. Essas questões permitem captar a visão das organizações sobre o impacto educacional do projeto e sua aderência às expectativas de formação e empregabilidade dos participantes.

3.4 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS

A análise dos dados foi conduzida de forma sistemática, com o objetivo de assegurar a fidelidade aos relatos, a profundidade interpretativa e a validade dos achados em relação ao objetivo central da pesquisa. Os procedimentos adotados para essa etapa analítica serão apresentados a seguir:

O processo teve início com a preparação e organização dos dados coletados, incluindo a catalogação dos documentos institucionais, relatórios e materiais públicos relevantes ao objeto investigado, além dos questionários.

Em seguida, todos os dados foram inseridos no software Atlas.ti, ferramenta que auxiliou na codificação, no agrupamento e na navegação entre diferentes fontes de informação, otimizando o processo analítico e ampliando a profundidade da interpretação dos dados qualitativos (Silva Júnior et al., 2017).

A próxima etapa consistiu codificação inicial, na qual os dados foram lidos de forma exploratória e os trechos relevantes foram destacados e associados a códigos emergentes do próprio material empírico, como “práticas inovadoras”, “desafios estruturais”, “impacto na empregabilidade” e “protagonismo juvenil”. Esse procedimento seguiu as orientações de

Creswell (2014), que destaca que a codificação é fundamental para organizar, rotular e agrupar evidências, permitindo a identificação de categorias e padrões alinhados aos objetivos da pesquisa.

Após a codificação, os códigos foram agrupados em categorias temáticas previamente definidas com base nos objetivos do estudo, tais como: práticas e metodologias inovadoras, desafios e oportunidades para adoção em larga escala, impactos dos programas de capacitação, gestão de projetos sociais e recomendações para um framework estratégico. A categorização temática serviu para sintetizar padrões e relações nos dados, facilitando a análise interpretativa e a resposta às questões de pesquisa (Creswell, 2007).

Com as categorias estruturadas, foi realizada a análise temática e a interpretação crítica dos dados, com o intuito de identificar temas centrais, padrões recorrentes, bem como convergências e divergências entre as diferentes fontes. Essa etapa foi orientada pelos referenciais teóricos da aprendizagem experiencial, do *Place-Based Learning* e da gestão de projetos sociais, permitindo conectar os achados empíricos às principais discussões da literatura (Braun & Clarke, 2006).

Para fortalecer a validade interna dos resultados, foi aplicada a triangulação dos dados, por meio da comparação entre Questionários e documentos. A triangulação permitiu validar interpretações, identificar convergências e ampliar a robustez dos achados, especialmente em pesquisas qualitativas de natureza exploratório-descritiva.

Os resultados foram sintetizados em matrizes analíticas, quadros comparativos e narrativas descritivas, ilustradas com trechos dos questionários e evidências documentais. A redação dos resultados buscará articular os achados empíricos, o referencial teórico e os objetivos da pesquisa, culminando na proposição de um framework estratégico para programas de capacitação de jovens em situação de vulnerabilidade social. O procedimento visou assegurar rigor metodológico e relevância prática, contribuindo para o avanço do conhecimento e para a orientação de novas iniciativas na área (Silva, 2021).

A Figura 5 mostra as etapas do processo analítico (Análise de Conteúdo) para a análise dos dados qualitativos. O processo de análise qualitativa foi sistematizado nas etapas descritas a seguir, com vistas a assegurar rastreabilidade, consistência interpretativa e transparência:

(1) Construção do corpus

O corpus foi constituído a partir da reunião e consolidação de todas as fontes de evidência selecionadas (roteiro de entrevistas, relatórios, planilhas e diário de bordo/observação participante).

(2) Organização e preparação do material

Os materiais foram organizados e preparados para análise, incluindo anonimização/remoção de identificadores, limpeza de duplicidades, padronização de nomenclaturas, controle de versões e atribuição de identificadores (IDs) para rastreabilidade.

(3) Pré-análise (Bardin)

Foi realizada leitura flutuante e reconhecimento geral do corpus, seguida da definição do recorte analítico, dos objetivos da análise e dos critérios de inclusão/exclusão dos materiais.

(4) Codificação (exploração do material)

A codificação inicial foi realizada manualmente, por meio de planilha/codebook. O codebook foi construído por lógica dedutivo-indutiva:

dedutiva, com códigos iniciais derivados da literatura e do referencial teórico;

indutiva, com inclusão e refinamento de códigos a partir de evidências emergentes do campo.

Durante a codificação, foram produzidos memos analíticos e registros de decisões (trilha de auditoria).

(5) Uso do ChatGPT como ferramenta de apoio (quando aplicável)

O ChatGPT foi utilizado exclusivamente para apoio à organização, sugestão de rótulos/códigos, síntese de trechos e checagem de consistência. As sugestões foram avaliadas criticamente e as decisões finais de codificação e interpretação foram tomadas e validadas pela pesquisadora.

O uso do ChatGPT ocorreu de forma complementar e controlada, conforme protocolo, critérios de anonimização e registros apresentados no Apêndice K.

(6) Categorização (Bardin)

Os códigos foram revisados, consolidados e agrupados em categorias e eixos temáticos, com verificação de coerência conceitual, consistência interna e aderência aos objetivos do estudo.

(7) Triangulação e validação interna

As interpretações foram trianguladas entre diferentes fontes (jovens, líderes, representantes institucionais e observação participante) e entre os ciclos/turmas, buscando convergências, complementaridades e discrepâncias relevantes para sustentar a consistência interpretativa.

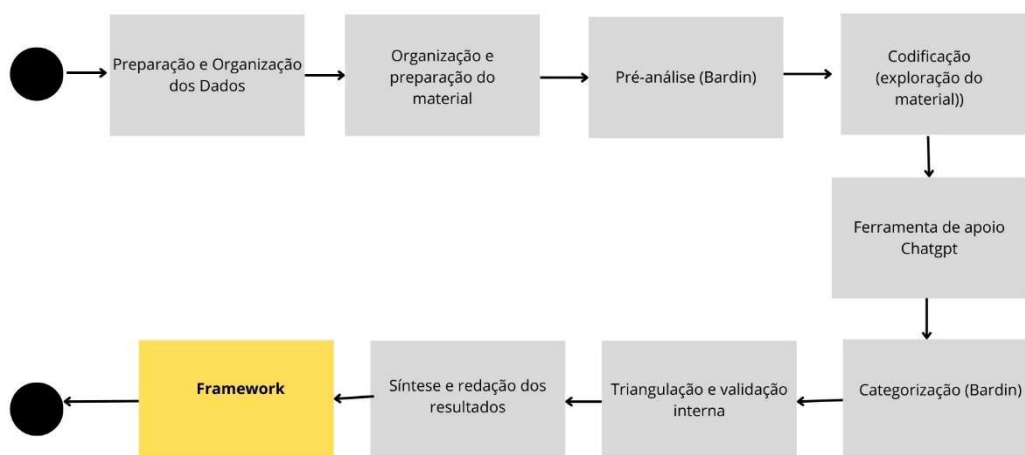
(8) Síntese e redação dos resultados

As evidências foram selecionadas e sistematizadas em quadros, tabelas e figuras, com trechos-âncora anonimizados e interpretação articulada ao referencial teórico, resultando na redação dos achados e discussão.

(9) Síntese integradora e proposição do framework

A partir das categorias e eixos consolidados, foi realizada uma síntese integradora dos achados, articulando o movimento dedutivo (referenciais da literatura) e indutivo (evidências do campo). Essa síntese resultou na proposição do Framework Integrado, estruturado em eixos e etapas, de modo a representar o encadeamento do processo formativo observado e sua relação com os resultados identificados. O modelo foi refinado com base na triangulação entre fontes e na comparação entre os ciclos/turmas, assegurando coerência interna e aderência ao objetivo do estudo.

Figura 5. Etapas do processo analítico (Análise de Conteúdo)



Fonte: Elaborado pela autora com base em Silva (2021)

A análise documental (Figura 6) foi utilizada como procedimento metodológico complementar, com o objetivo de ampliar e aprofundar a compreensão do fenômeno investigado por meio da consulta a documentos institucionais, relatórios, legislações,

materiais públicos e registros organizacionais. Segundo Kripka et al. (2015), a escolha dos documentos deve estar alinhada ao problema de pesquisa e aos objetivos do estudo, sendo fundamentada por critérios teóricos e metodológicos. Os autores também ressaltam que o sentido atribuído ao documento está diretamente relacionado às perguntas formuladas pelo pesquisador durante a análise.

Figura 6. Etapas da Análise Documental



Fonte: Adaptado de Kripka et al. (2015)

Na etapa de análise qualitativa dos dados provenientes dos documentos do projeto e Questionários, foi realizado um processo de codificação temática com base no referencial teórico da pesquisa e nos objetivos específicos do estudo. Esse procedimento permitiu agrupar falas, percepções e evidências em eixos analíticos que dialogam com as dimensões centrais investigadas, como metodologias de ensino, desenvolvimento de competências, empregabilidade e condições de implementação do programa.

A definição dos códigos considerou, simultaneamente, categorias prévias derivadas da literatura (códigos dedutivos) e elementos que emergiram do próprio material empírico (códigos indutivos), garantindo maior aderência entre teoria e dados. Cada código foi formulado de modo a sintetizar um conjunto de significados recorrentes nas respostas dos participantes, permitindo organizar a interpretação dos resultados de forma clara e sistemática.

Na Tabela 9, são apresentados os códigos utilizados na análise, suas respectivas interpretações e as principais referências que sustentam sua construção.

Tabela 9. Definição dos códigos usados na análise dos dados da pesquisa

Código	Interpretação	Referências
Práticas e Metodologias Inovadoras	Refere-se ao uso de metodologias ativas, aprendizagem experiencial, aprendizagem baseada no território e vivências práticas que ampliam o engajamento e a autonomia dos jovens.	Kolb (1984); Sobel (2004); Moran (2015)
Impactos na Empregabilidade	Relaciona-se ao desenvolvimento de habilidades profissionais, clareza de carreira, autoconfiança e prontidão para o mercado de trabalho.	Casel (2020); Oliveira (2009); Silva, Santos & Pereira (2019)
Competências Socioemocionais	Compreende habilidades como comunicação, empatia, autogestão, pensamento crítico, trabalho em equipe e autorregulação emocional.	Casel (2020); Silva, Antonello & Godoy (2022)
Desafios Estruturais	Engloba barreiras organizacionais, tecnológicas, territoriais e emocionais que influenciam a aprendizagem e a implementação do programa.	Kripka et al. (2007); Ribeiro & Vóvio (2017)
Sustentabilidade do Programa	Refere-se às condições para continuidade, governança, escalabilidade, alinhamento aos ODS e lições aprendidas.	Creswell (2007); Silva, Santos & Pereira (2019); Johnson et al. (2020)

Nota: Os códigos apresentados na Tabela 7 orientaram a leitura e a síntese dos dados, organizando-os em cinco eixos principais: práticas e metodologias inovadoras, impactos na empregabilidade, competências socioemocionais, desafios estruturais e sustentabilidade do programa. A partir desses eixos, foi possível interpretar de maneira articulada as evidências empíricas, destacando tanto as potencialidades quanto os limites da proposta formativa analisada.

3.5 FONTES DE EVIDÊNCIA E ESTRATÉGIA ANALÍTICA

Os dados foram coletados a partir de múltiplas fontes de evidência — roteiros de entrevistas, documentos institucionais, planilhas de acompanhamento e registros de observação participante — conforme recomendado por Yin (2017) para estudos de caso. A análise foi conduzida com base nos princípios da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), articulando uma construção dedutivo-indutiva (literatura e evidências do campo) e triangulação entre fontes e entre turmas/ciclos.

O ChatGPT foi empregado exclusivamente como ferramenta de apoio, sem substituir o julgamento analítico da pesquisadora.

3.5.1 Fontes de Evidências Utilizadas

As fontes mobilizadas para compor o corpus analítico incluíram: (i) planilhas mensais de acompanhamento; (ii) relatórios institucionais; (iii) questionários aplicados aos jovens e aos líderes; e (iv) registros de observação participante (diário de campo). A Tabela 11 apresentou as fontes, seus objetivos, instrumentos de coleta, tipo de dado e forma de utilização na análise.

Tabela 10. Fontes de Evidências e Procedimentos de Coleta e Análise dos Dados

Fonte de Evidência	Objetivo	Instrumento de Coleta	Tipo de Dado	Utilização na Análise
Planilhas mensais (fev–ago 2025)	Identificar evolução do engajamento, frequência e aplicação prática dos conteúdos.	Formulários internos e acompanhamento de presença.	Quantitativo e qualitativo	Construção de gráficos e tabelas de evolução; correlação com etapas do ciclo.
Relatórios institucionais (Maio–Junho; Julho–Agosto)	Sistematizar percepções e resultados gerais do programa.	Relatórios de responsabilidade corporativa.	Qualitativo	Evidências textuais e trechos descritivos sobre competências desenvolvidas.
Pesquisa de acompanhamento dos líderes (Maio 2025)	Verificar percepção da liderança sobre evolução dos jovens e impactos organizacionais.	Questionário estruturado (Google Forms).	Qualitativo e quantitativo	Triangulação entre percepção dos jovens e dos líderes.

Fonte de Evidência	Objetivo	Instrumento de Coleta	Tipo de Dado	Utilização na Análise
Questionário VARQ	Identificar estilos de aprendizagem dos participantes.	Instrumento padronizado de Kolb adaptado.	Quantitativo	Conexão com o ciclo de aprendizagem experiencial.
Observação participante da pesquisadora	Acompanhar interações, engajamento e comportamentos emergentes.	Diário de campo e registros de reuniões.	Qualitativo	Base para análise interpretativa e triangulação de evidências.

Nota: a combinação de dados quantitativos e qualitativos possibilitou uma visão abrangente do caso, permitindo relacionar indicadores de participação e engajamento às percepções de jovens, líderes e instituição. Essa estratégia de triangulação contribuiu para aumentar a consistência das interpretações e para sustentar, de maneira mais robusta, as conclusões sobre os efeitos formativos do programa.

As evidências quantitativas foram extraídas das planilhas mensais de acompanhamento e da pesquisa com líderes, que registraram percentuais de engajamento, frequência e aplicação prática dos conteúdos.

Esses dados foram organizados de acordo com as fases do ciclo “Aprender – Praticar – Consolidar – Compartilhar e Crescer, como mostra a Tabela 11.

Tabela 11. Evolução da Aplicação dos Conhecimentos pelos Jovens ao Longo do Ciclo Formativo

Mês	Etapa do Ciclo	% de Jovens que relataram aplicar conhecimentos	Competências mais citadas	Evidência de Fonte
Fevereiro	Aprender	60 %	Planejamento de vida, autoconhecimento	Planilha Fev. 2025
Março/Abril	Praticar	70 %	Comunicação, trabalho em equipe	Planilha Mar/abr. 2025
Maió/Junho	Consolidar	90 %	Educação financeira, inteligência emocional	Relatório Jun. 2025

Mês	Etapa do Ciclo	% de Jovens que relataram aplicar conhecimentos	Competências mais citadas	Evidência de Fonte
Julho/Agosto	Compartilhar e Crescer	100 %	Liderança, protagonismo, organização	Relatório Ago. 2025

Nota: A Tabela 11 evidencia um movimento progressivo de aplicação dos conhecimentos, que passa de 60% dos jovens no início do ciclo para 100% ao final do período formativo. Observa-se uma transição das competências mais básicas, como planejamento de vida e autoconhecimento, para habilidades mais complexas, como liderança, protagonismo e organização, o que indica avanço na internalização dos conteúdos e no uso desses aprendizados em contextos concretos.

As evidências qualitativas foram obtidas por meio das respostas abertas dos questionários, dos depoimentos de líderes e das anotações de observação participante. Esses registros permitiram compreender as percepções subjetivas sobre o impacto do programa e a transformação vivenciada pelos participantes.

Tabela 13 apresenta excertos que evidenciam o desenvolvimento de competências socioemocionais e técnicas, à luz das categorias temáticas definidas na análise de conteúdo. Foram selecionados trechos representativos, extraídos de diferentes fontes de evidência — como questionários aplicados aos jovens, pesquisas com líderes e registros de observação participante — que ilustram como essas competências são mobilizadas ao longo do programa. Assim, a Tabela 1 organiza as categorias analíticas e reúne exemplos que tornam mais visíveis os efeitos formativos percebidos no cotidiano do programa.

Tabela 12. Categorias Analíticas e Evidências Empíricas Identificadas no Programa Protec+Jovem

Categoria	Evidência Empírica (fala ou registro)	Fonte
Liderança protagonismo	e “Os jovens começaram a se posicionar com mais autonomia nas decisões do setor.”	Pesquisa de líderes – maio/2025
Trabalho em equipe e comunicação	“Notei mais responsabilidade e engajamento dos jovens em grupo.”	Pesquisa com líderes – maio/2025
Autoconfiança e expressão	“A inteligência emocional me ajudou no trabalho e na convivência familiar.”	Questionário jovens – junho/2025

Categoria	Evidência Empírica (fala ou registro)	Fonte
Educação financeira e organização	“Aprendi a separar parte do meu salário para investir e planejar o futuro.”	Relatório Junho/2025
Resiliência e propósito de vida	“Consegui lidar melhor com críticas e manter o foco nos meus objetivos.”	Observação participante – julho/2025

Nota: Os exemplos apresentados na Tabela 13 evidenciam que o programa contribuiu tanto para o fortalecimento de competências socioemocionais, como autoconfiança, resiliência e comunicação, quanto para o desenvolvimento de habilidades técnicas, como organização e educação financeira. Ao reunir falas de jovens, lideranças e registros observacionais, a tabela reforça a convergência entre diferentes perspectivas sobre as transformações vivenciadas pelos participantes.

Conforme recomenda Yin (2017), a triangulação é essencial para assegurar validade e confiabilidade em estudos de caso.

No Protec+Jovem, a triangulação se deu pela convergência de três eixos principais:

- Percepção dos jovens – registros mensais e respostas de questionários;
- Percepção das lideranças – pesquisa institucional;
- Observação da pesquisadora – diário de campo e análise das interações.

Considerando o uso de múltiplas fontes de evidência na pesquisa, buscou-se identificar não apenas os resultados isolados de cada instrumento, mas também os pontos de convergência entre as diferentes perspectivas envolvidas no programa. A triangulação entre os relatos dos jovens, as percepções das lideranças e os registros de observação participante permitiu verificar em que medida as informações se reforçam mutuamente em relação às principais dimensões de desenvolvimento analisadas. A Tabela 14 sintetiza essa integração das fontes, apresentando, para cada dimensão, exemplos de evidências provenientes dos jovens, dos líderes e da observação participante.

Tabela 13. Evidências Trianguladas por Dimensão de Desenvolvimento no Programa Protec+Jovem

Dimensão analisada	Evidência dos jovens	Evidência dos líderes	Evidência da observação participante
Competências socioemocionais	Relatos de autoconfiança e empatia.	Reconhecimento de postura e comunicação.	Notada maior segurança nas apresentações.
Competências técnicas	Aplicação de planilhas e ferramentas.	Melhoria na execução e organização.	Jovens demonstram domínio técnico crescente.
Engajamento e motivação	100% relataram aprendizado significativo.	Líderes destacam evolução de comprometimento.	Participação ativa e espontânea nos encontros.
Impacto social e profissional	Aplicação de conceitos fora do programa.	Melhora de desempenho no trabalho.	Reflexão sobre propósito e cidadania ativa.

Nota: A Tabela 14 mostra que há convergência consistente entre as três fontes em todas as dimensões analisadas, especialmente no desenvolvimento de competências socioemocionais e técnicas, no aumento do engajamento e na percepção de impacto social e profissional. Essa convergência fortalece a interpretação de que o programa Protec+Jovem gera efeitos formativos reconhecidos tanto pelos participantes quanto pelas lideranças e pela pesquisadora.

A análise das fontes de evidência demonstra que o Programa Protec+Jovem atingiu os objetivos de promover aprendizagem significativa e desenvolvimento integral, conforme previsto no framework teórico.

A integração entre dados quantitativos e qualitativos revelou um processo contínuo de amadurecimento técnico, socioemocional e comportamental, em sintonia com o ciclo de Kolb (1984) e os princípios do *Place-Based Learning* (Sobel, 2004).

4 RESULTADOS

O processo investigativo foi iniciado com o diagnóstico inicial dos jovens participantes, detalhado no Apêndice H, que permitiu mapear aspectos do perfil e das necessidades formativas do grupo. Esse diagnóstico indicou um perfil marcado por baixa autoconfiança, dificuldades de comunicação e ausência de experiência profissional prévia, ao mesmo tempo em que evidenciou forte desejo de desenvolvimento pessoal e profissional, sugerindo potencial de transformação associado ao programa.

Na sequência, com o objetivo de compreender as preferências e estilos de aprendizagem dos participantes e subsidiar a condução pedagógica das atividades, foi aplicado o Inventário de Estilos de Aprendizagem de Kolb (VARQ). Trata-se de um instrumento amplamente reconhecido na literatura sobre aprendizagem experiencial (Kolb, 1984; Kolb & Kolb, 2018), que identifica o modo predominante pelo qual os indivíduos percebem e processam o conhecimento, classificando-os em quatro estilos: Acomodador, Assimilador, Convergente e Divergente. Na Turma 1, o questionário foi aplicado de forma orientada e individual, com explicação prévia das quatro dimensões do ciclo experiencial — experiência concreta, observação reflexiva, conceituação abstrata e experimentação ativa — e de sua relação com a transformação da experiência em conhecimento. Os resultados encontram-se apresentados na Tabela 10, evidenciando predominância dos estilos Acomodador (50%), Assimilador (30%) e Convergente (20%), sem ocorrência do estilo Divergente.

Quanto ao desenho do estudo, a pesquisa foi conduzida com duas turmas consecutivas, operando como ciclos de aplicação dentro do mesmo caso. A Turma 1 foi tratada como ciclo exploratório, no qual a estrutura pedagógica, os conteúdos, as dinâmicas e os instrumentos de acompanhamento foram testados, avaliados e aprimorados. A Turma 2, por sua vez, foi conduzida como ciclo confirmatório, permitindo verificar a consistência do modelo, a reprodutibilidade dos resultados e a aderência da metodologia aos princípios formativos propostos.

Conforme a orientação metodológica de Yin (2017), a pesquisa apoiou-se em múltiplas fontes de evidência, incluindo observação participante, documentos institucionais, planilhas de monitoramento e relatos dos participantes, o que viabilizou a triangulação dos

dados. Os dados provenientes dos diagnósticos iniciais, avaliações de competências, diários reflexivos, pesquisas de satisfação, produtos dos projetos e observações sistematizadas foram utilizados para fortalecer a credibilidade e a consistência interpretativa do estudo. A análise foi conduzida por meio da análise de conteúdo (Bardin, 2011), contemplando pré-análise, codificação, categorização e interpretação. A categorização resultou em cinco eixos principais: práticas e metodologias inovadoras, impactos na empregabilidade, competências socioemocionais, desafios estruturais e sustentabilidade do programa.

Em conjunto, a utilização de ciclos sucessivos, aliada à triangulação de fontes e à sistematização analítica, contribuiu para ampliar o rigor do estudo, permitindo observar padrões recorrentes, ajustes realizados e evidências de transformação ao longo do processo formativo, bem como compreender de forma aprofundada como a gestão de projetos, mobilizada como prática educacional, pode contribuir para o desenvolvimento integral de jovens em situação de vulnerabilidade.

Tabela 14. Resultados do Questionário VARQ – Inventário de Estilos de Aprendizagem de Kolb – Turma A

Participante	Experiência Concreta	Observação Reflexiva	Conceituação Abstrata	Experimentação Ativa	Estilo de Aprendizagem	Observações
Jovem 1	0	1	1	0	Assimilador	Predomínio de raciocínio teórico e reflexão estruturada.
Jovem 2	1	0	0	1	Acomodador	Aprendizagem ativa e prática, voltada à ação direta.
Jovem 3	1	0	0	1	Acomodador	Prefere aprender por meio da experiência e experimentação.
Jovem 4	1	0	0	1	Acomodador	Maior engajamento em atividades concretas e dinâmicas.
Jovem 5	1	0	0	1	Acomodador	Forte tendência à aprendizagem experiencial e trabalho em grupo.
Jovem 6	0	0	1	1	Convergente	Aplica conhecimentos de forma prática e busca soluções objetivas.
Jovem 7	0	0	1	1	Convergente	Predisposição a resolver problemas com foco em resultados.
Jovem 8	0	1	1	0	Assimilador	Prefere observar, refletir e estruturar conceitos antes da ação.
Jovem 9	0	1	1	0	Assimilador	Valoriza o entendimento teórico e a análise lógica.
Jovem 10	1	0	0	1	Acomodador	Predomínio de aprendizagem prática e ativa.

A Tabela 9 apresenta os resultados do Inventário de Estilos de Aprendizagem de Kolb aplicado à Turma A, evidenciando predominância do estilo Acomodador entre os participantes, seguido dos estilos Assimilador e Convergente, sem registro de perfil Divergente. De modo geral, observa-se um grupo orientado à ação e à experiência prática, mas que também valoriza a reflexão estruturada e a aplicação objetiva do conhecimento. Esse perfil dialoga com a proposta pedagógica do programa, baseada em aprendizagem experiencial e em projetos desenvolvidos em contextos reais, o que indica alinhamento entre as características dos jovens e a metodologia adotada

A predominância dos estilos Acomodador e Convergente evidencia uma tendência dos jovens a aprender pela ação, com ênfase na experimentação prática e aplicação imediata do conhecimento, dimensões fortemente associadas à Aprendizagem Baseada em Projetos e ao Place-Based Learning (Sobel, 2004).

A ausência de perfis Divergentes, ligados à reflexão e à criatividade, sugere a necessidade de fortalecer momentos de observação reflexiva e expressão simbólica nas trilhas formativas, de modo a equilibrar as quatro etapas do ciclo experiencial de Kolb.

No eixo das práticas e metodologias inovadoras, observou-se que a utilização de metodologias ativas e contextualizadas ampliou o protagonismo juvenil. As atividades práticas, estruturadas em torno de projetos comunitários, permitiram que os jovens experimentassem situações reais de planejamento e execução, aumentando seu engajamento e senso de pertencimento. Esse resultado confirma a literatura de Kolb (1984), segundo a qual a aprendizagem significativa ocorre quando há vivência concreta seguida de reflexão crítica.

Em relação aos impactos na empregabilidade, os dados das planilhas de acompanhamento evidenciaram uma evolução gradual na aquisição de competências técnicas, como organização, gestão de tempo e uso de ferramentas digitais para o planejamento de projetos. Muitos jovens relataram maior confiança para participar de entrevistas de emprego e buscar estágios, demonstrando que o programa contribuiu não apenas para a formação técnica, mas também para a inserção produtiva. A falta de conexão entre o conteúdo escolar e a realidade do estudante reduz a motivação intrínseca, afeta o senso de competência e pertencimento e contribui para a evasão (Ryan & Deci, 2000)

O terceiro eixo, referente às competências socioemocionais, mostrou avanços relevantes em comunicação, liderança e resiliência. Em rodas de conversa e diários reflexivos, os jovens destacaram que passaram a sentir-se mais preparados para falar em público, liderar equipes e lidar com frustrações. Uma das participantes resumiu esse processo ao afirmar: *“Antes eu tinha medo de apresentar minhas ideias, hoje consigo falar em público e coordenar a minha equipe”*. Esses achados corroboram pesquisas que relacionam metodologias ativas ao fortalecimento do protagonismo e da autoestima (Jacobsohn, 2023).

No entanto, também foram identificados desafios estruturais. A limitação de recursos tecnológicos, a dificuldade de compreensão de alguns termos técnicos e a necessidade de acompanhamento psicossocial contínuo surgiram como barreiras à plena efetividade do programa. Esses obstáculos revelam a importância de adaptações pedagógicas que respeitem

as especificidades dos contextos de vulnerabilidade, conforme defendem Ribeiro e Vóvio (2017).

O eixo da sustentabilidade do programa destacou o papel estratégico da empresa patrocinadora. Os líderes apontaram que a iniciativa fortaleceu a imagem institucional junto à comunidade e reafirmou seu compromisso com a dimensão social do ESG. O alinhamento com os ODS 4 (Educação de Qualidade) e 8 (Trabalho Decente e Crescimento Econômico) foi percebido como um diferencial que legitima e potencializa a continuidade do programa, tornando-o replicável em outros contextos.

A síntese dos resultados pode ser compreendida à luz do ciclo da aprendizagem experiencial de Kolb. As experiências concretas foram vivenciadas nas oficinas e projetos comunitários; a observação reflexiva ocorreu em rodas de conversa e diários; a conceitualização abstrata foi percebida na integração entre teoria e prática; e a experimentação ativa manifestou-se quando os jovens propuseram novos projetos e replicaram conhecimentos em diferentes ambientes.

4.1 DESCRIÇÃO DO CASO E CONTEXTUALIZAÇÃO

O presente estudo de caso foi desenvolvido no âmbito de um Projeto, uma iniciativa de responsabilidade corporativa do grupo, voltada ao desenvolvimento de jovens em situação de vulnerabilidade social. O programa integra o pilar social do ecossistema, que também abrange as dimensões ambiental e tecnológica, compondo uma estratégia institucional de sustentabilidade e impacto social alinhada aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS 4 e 8) educação de qualidade e trabalho decente.

A missão do Projeto é impulsionar mudanças positivas ao conectar pessoas, ideias e recursos, promovendo ações tecnológicas, sociais e ambientais, e inspirando a descoberta de propósito. Sua visão é ser reconhecido como um agente transformador que une pessoas e promove iniciativas de impacto positivo, tornando-se referência em sustentabilidade, tecnologia e responsabilidade social. Os valores que norteiam o programa, foco no cliente, respeito à vida, qualidade, inovação, ética, organização, comprometimento e foco em resultados, sustentam todas as práticas educacionais e sociais implementadas no contexto da pesquisa.

O Projeto foi implementado no município de Cotia/SP, com foco na região de Caucaia do Alto, escolhida por apresentar indicadores socioeconômicos desafiadores e uma expressiva concentração de jovens em fase escolar e de inserção no mercado de trabalho. Essa escolha se justifica pela necessidade de fortalecer competências socioemocionais e de gestão de projetos que ampliem as possibilidades de empregabilidade, autonomia e cidadania ativa dos participantes.

A estrutura pedagógica do programa foi fundamentada em metodologias ativas de aprendizagem, com destaque para a aprendizagem experiencial (Kolb, 1984) e para a aprendizagem baseada no local, *Place-Based Learning* (Sobel, 2004). Esse conjunto metodológico permitiu que os jovens aprendessem por meio da vivência de situações reais, da resolução de problemas e da reflexão estruturada sobre suas experiências cotidianas. A proposta foi organizada no framework “Aprender – Praticar – Consolidar – Crescer”, criado especialmente para o Projeto e inspirado no ciclo de aprendizagem de Kolb, em que o conhecimento se desenvolve pela interação entre experiência concreta, reflexão, conceituação e experimentação ativa.

4.1.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

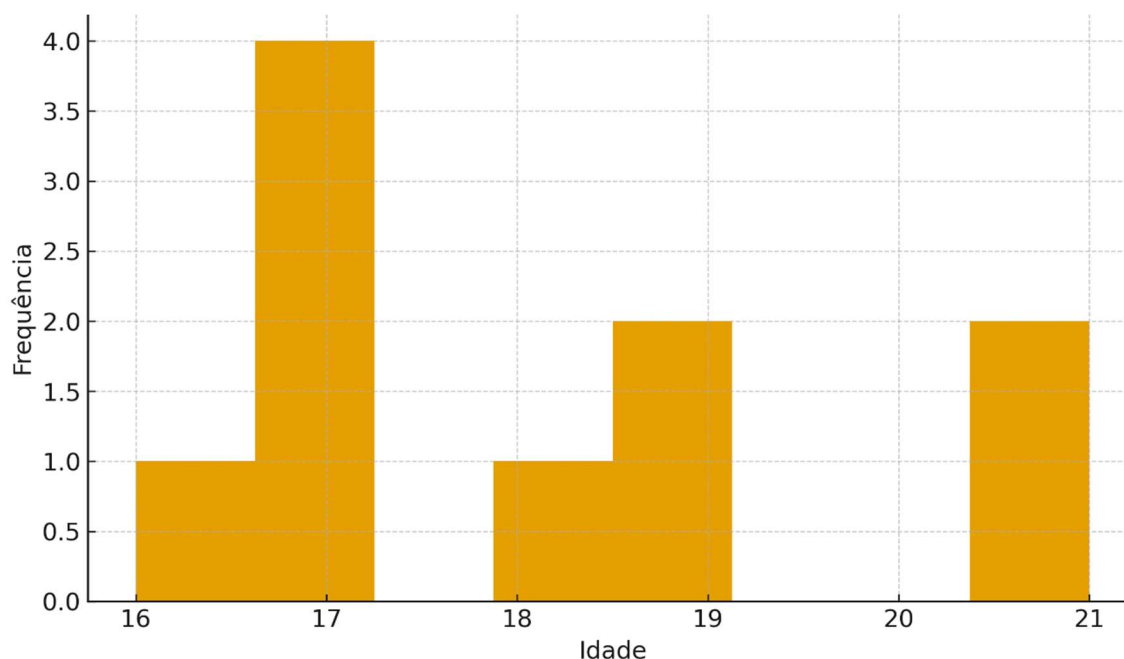
A caracterização dos participantes foi realizada com o objetivo de contextualizar o perfil dos jovens envolvidos no programa e apoiar a interpretação dos resultados obtidos ao longo dos ciclos de implementação. O estudo contou com duas turmas consecutivas, estruturadas como ciclo exploratório (Turma A) e ciclo confirmatório (Turma B), permitindo observar a aplicação do programa em perfis etários distintos e em condições metodológicas progressivamente aprimoradas.

4.1.1.1 Turma A – Ciclo Exploratório

Participaram do programa 10 jovens, com idades entre 16 e 21 anos, estudantes do ensino médio e técnico. As atividades foram desenvolvidas entre fevereiro e agosto de 2025, em formato híbrido (presencial e remoto), com encontros semanais conduzidos por facilitadores internos e externos à organização. Os temas trabalhados abrangeram planejamento de vida, comunicação, trabalho em equipe, educação financeira, inteligência emocional, gestão do tempo e fundamentos de gestão de projetos.

A Figura 7 mostra a faixa etária entre 16 e 21 anos, com maior concentração em 17 a 19 anos, caracterizando um grupo mais jovem e homogêneo

Figura 7. Distribuição de Idades – Turma A



Fonte: Elaborada pela autora (2025)

4.1.1.2 Turma B – Ciclo Confirmatório

Após a aplicação inicial, o projeto foi replicado com uma nova turma, denominada Turma 2, composta por 26 jovens, com idades entre 16 e 26 anos. Essa segunda implementação teve como objetivo testar, ajustar e validar o modelo pedagógico desenvolvido na primeira edição, permitindo avaliar tanto a consistência da metodologia quanto a reprodutibilidade dos resultados obtidos anteriormente.

Além de aplicar o framework “Aprender – Praticar – Consolidar – Crescer”, a Turma 2 foi orientada a realizar uma análise mais aprofundada do território, reforçando o caráter contextual da proposta a partir dos princípios do *Place-Based Learning*. Dessa forma, os jovens foram estimulados a identificar problemas reais da comunidade em que vivem e, a partir deles, desenvolver projetos capazes de gerar soluções concretas e alinhadas às suas realidades socioculturais.

Cabe destacar que parte dos participantes da Turma B ingressou após o início da capacitação e, por essa razão, vivenciou apenas o módulo de qualificação em fundamentos

de gestão de projetos. Essa condição foi considerada na análise e na comparação entre os ciclos.

O mapeamento realizado pelos participantes evidenciou quatro dores principais do território:

1) Falta de orientação profissional para jovens

Dor identificada: muitos jovens não sabem qual carreira seguir e carecem de informações sobre caminhos formativos e profissionais, o que dificulta a construção de projetos de vida estruturados.

2) Dificuldade de acesso ao primeiro emprego

Dor identificada: escassez de oportunidades formais, baixa experiência profissional e fragilidades na elaboração de currículo e apresentação pessoal tornam o ingresso no mercado de trabalho um desafio significativo.

3) Baixo nível de educação financeira nas famílias

Dor identificada: falta de planejamento financeiro, endividamento recorrente e pouca compreensão sobre organização financeira prejudicam o alcance de metas pessoais e familiares.

4) Baixa autoestima e ausência de suporte socioemocional

Dor identificada: muitos jovens relataram falta de espaços de acolhimento, escuta ativa e desenvolvimento emocional, o que afeta sua autoconfiança e capacidade de tomada de decisão.

A identificação dessas problemáticas reforça a importância da abordagem contextualizada proposta pelo projeto e demonstra a capacidade dos jovens de analisar criticamente seu entorno, promovendo uma conexão direta entre aprendizagem, território e ação transformadora. Além disso, evidencia que a replicação do método na Turma 2 não apenas confirmou os resultados da primeira edição, mas ampliou o potencial do programa ao integrar desafios comunitários reais como disparadores de projetos significativos.

A Figura 9 apresenta um quadro colaborativo desenvolvido no Miro pela Equipe 5 durante a etapa de definição de escopo do projeto. Esse registro ilustra o processo metodológico utilizado pelos jovens da Turma 2 para identificar um problema real da comunidade e transformá-lo em um projeto estruturado.

No centro do quadro, vê-se a pergunta orientadora: “Qual problema, dor ou necessidade estamos tentando resolver com este projeto?”, que corresponde à etapa inicial do processo de escopo e está alinhada tanto ao *Place-Based Learning*, ao conectar o aprendizado ao território, quanto às boas práticas de gestão de projetos.

A partir dessa pergunta-guia, os jovens organizaram o pensamento em diferentes colunas que representam os principais elementos de um escopo inicial:

1. Nome do Projeto e Informações Gerais

No canto esquerdo, a equipe preencheu dados básicos do projeto: nome, autores, contato, data e contexto institucional. Esse bloco funciona como a “capa” do escopo.

2. Escopo do Produto

Representa o que será entregue ao final do projeto. Aqui, os jovens registraram características, funcionalidades e resultados concretos esperados.

3. Benefícios do Projeto

Nesta coluna, a equipe descreveu os impactos positivos que o projeto pretende gerar para os jovens, para a organização e para a comunidade. São benefícios relacionados à melhoria de processos, apoio aos usuários e desenvolvimento educacional.

4. Escopo do Projeto

Diferente do escopo do produto, esta coluna detalha as atividades necessárias para executar o projeto: o que será feito, quais ações precisam ocorrer e quais entregas intermediárias serão produzidas.

5. Fora do Escopo

Aqui os jovens identificaram o que não será contemplado no projeto. Isso é uma prática fundamental na gestão de projetos, pois evita retrabalho, amplia a clareza e previne expectativas desalinhadas.

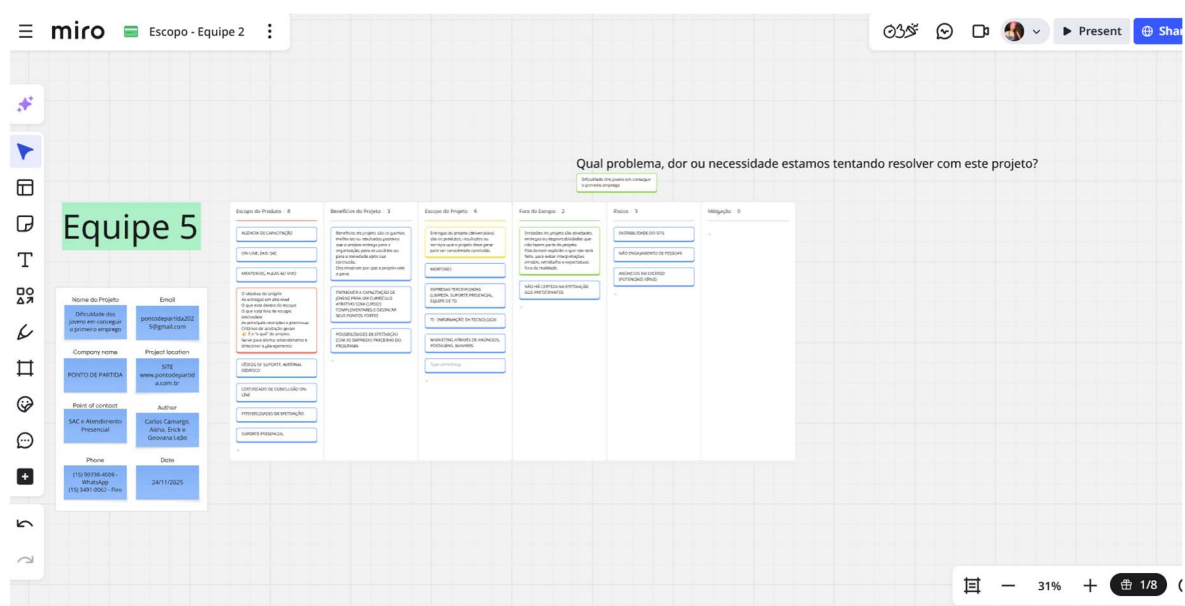
6. Riscos

A equipe listou os principais riscos associados à execução do projeto, como problemas de comunicação, indisponibilidade de recursos ou atrasos, demonstrando compreensão das práticas de gerenciamento de riscos.

7. Mitigações

Para cada risco, foram apontadas estratégias de prevenção ou redução de impacto, reforçando a maturidade do grupo no planejamento.

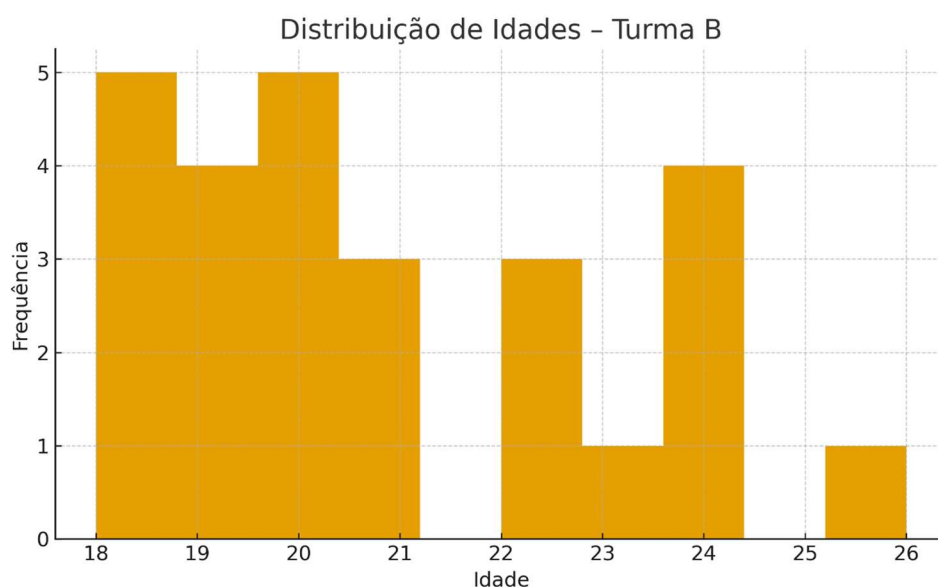
Figura 8. Escopo do projeto elaborado em linguagem acessível para os jovens



Fonte: Elaborada pela autora (2025)

A Figura 9 apresenta a distribuição etária dos participantes da Turma B, composta por 26 jovens com idades entre 16 e 26 anos. Observa-se uma concentração maior entre 18 e 24 anos, característica alinhada ao público-alvo do programa.

Figura 9. Distribuição de idades da Turma B



Fonte: Elaborada pela autora (2025)

Cada fase do programa correspondeu a um momento específico de desenvolvimento:

Fevereiro – Etapa “Aprender”: introdução aos conceitos de planejamento, autoconhecimento e propósito de vida.

Março e abril – Etapa “Praticar”: estímulo à comunicação, ao trabalho em equipe e à colaboração.

Maio e junho – Etapa “Consolidar”: aplicação prática dos aprendizados em contextos pessoais e profissionais, com destaque para educação financeira e inteligência emocional.

Julho e agosto – Etapa “Compartilhar e Crescer”: desenvolvimento de projetos individuais e de melhoria, consolidando o protagonismo juvenil e a capacidade de transferir o aprendizado para diferentes contextos.

Setembro a dezembro – Etapa “Entregar e Refletir”: momento dedicado à estruturação e entrega do Plano de Gerenciamento de Projeto do Projeto de Vida, em que os jovens sistematizaram suas metas pessoais, estratégias e aprendizados, integrando os conhecimentos adquiridos ao longo do programa.

Durante o processo, os jovens foram acompanhados por líderes da empresa, que atuaram como mentores e multiplicadores de conhecimento, nesse processo participaram 6 líderes. A pesquisadora desempenhou papel ativo no campo como facilitadora e observadora

participante, registrando interações, comportamentos e percepções qualitativas relacionadas à evolução das competências técnicas e socioemocionais dos participantes.

A descrição detalhada do caso Protec+Jovem constitui, portanto, a base para a análise dos resultados apresentados nas seções seguintes, os quais buscam evidenciar como a gestão de projetos pode atuar como veículo de desenvolvimento integral para jovens em situação de vulnerabilidade, promovendo o equilíbrio entre competências técnicas e socioemocionais e favorecendo o engajamento social e profissional.

Essa abordagem, que combina gestão de projetos com metodologias ativas de aprendizagem, foi sistematizada pela autora em um framework metodológico próprio, elaborado para orientar as etapas do programa Protec+Jovem.

O modelo foi estruturado em sete etapas principais, que articulam diagnóstico, planejamento participativo, implementação de trilhas de aprendizagem e acompanhamento contínuo dos participantes, até chegar à fase de avaliação e mensuração do impacto.

4.2 RESULTADOS DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA EDUCACIONAL PILOTO EM GESTÃO DE PROJETOS

FASE 1 – PLANEJAMENTO E ESTRUTURAÇÃO

Objetivo: Definir os fundamentos, estratégias e recursos necessários para a execução do programa.

1. Definição do propósito, missão, visão e valores
2. Levantamento das necessidades dos jovens participantes
3. Desenvolvimento da metodologia educacional
 - Metodologias Ativas
 - Ciclo de Aprendizagem Vivencial
 - Place-Based Learning
4. Elaboração da política do projeto e materiais didáticos
5. Criação dos indicadores e metas SMART
6. Planejamento da carga horária (aulas, mentorias, atividades extra)
7. Criação da Matriz RACI e plano de governança do projeto
8. Preparação dos kits de boas-vindas e materiais gráficos (banners, camisetas, pins, etc.)
9. Montagem do cronograma e calendário de atividades

FASE 2 – INTEGRAÇÃO E DIAGNÓSTICO INICIAL

Objetivo: Acolher os jovens e mapear seus perfis, propósitos e necessidades individuais.

1. Convocação e acolhimento dos jovens
 - Café de boas-vindas
 - Dinâmicas de quebra-gelo
 - Palavras da diretoria
2. Apresentação do projeto e objetivos
3. Aplicação de testes de estilo de aprendizagem
4. Reuniões individuais de diagnóstico com RH
5. Leitura e introdução aos fundamentos de gerenciamento de projetos
6. Entrega e explicação do Checklist de Boas-Vindas
7. Primeira entrega: Projeto Pessoal (descrição + representação visual)

FASE 3 – DESENVOLVIMENTO E CAPACITAÇÃO

Objetivo: Desenvolver competências técnicas, comportamentais, socioemocionais e ambientais.

1. Execução das aulas teóricas e práticas (80h)
2. Mentorias bimestrais individuais e em grupo (44h)
3. Atividades extracurriculares práticas e vivenciais (100h)
4. Projetos guiados com base nos pilares de significância
5. Acompanhamento e refinamento do Projeto de Vida e Plano de Desenvolvimento Pessoal
6. Vivências temáticas (cultura de grupo, trabalho em equipe, tomada de decisão etc.)

FASE 4 – EXECUÇÃO DE PROJETOS INDIVIDUAIS OU EM GRUPO

Objetivo: Colocar em prática os conhecimentos adquiridos com foco em impacto social ou melhoria local.

1. Planejamento e execução dos projetos (50h)
2. Definição de metas e indicadores de cada projeto
3. Acompanhamento por mentores e comitês de apoio
4. Ajustes de rota e avaliação formativa durante a execução

FASE 5 – AVALIAÇÃO, MONITORAMENTO E ENCERRAMENTO

Objetivo: Avaliar os resultados, promover aprendizados e celebrar as conquistas.

1. Aplicação de pesquisas de satisfação bimestrais
2. Reuniões de apresentação dos resultados com líderes

3. Apuração de dados qualitativos e quantitativos
4. Avaliação final dos projetos executados
5. Entrega de certificados e evento de encerramento
6. Documentação dos aprendizados (lessons learned)
7. Atualização do repositório do projeto (Planner, Usomaster, documentos compartilhados)

4.2.1 Descrição Analítica das Fases do Programa Protec+Jovem

O Programa Protec+Jovem foi estruturado em cinco fases interdependentes, concebidas para promover uma experiência formativa progressiva, integrada e alinhada aos princípios da Aprendizagem Experiencial (Kolb, 1984), do *Place-Based Learning* (Sobel, 2004) e das metodologias ativas (Moran, 2015). Essa estrutura garante clareza metodológica, coerência interna e alinhamento entre teoria, prática e necessidades reais dos jovens em contexto de vulnerabilidade social.

A Fase 1 – Planejamento e Estruturação concentram-se na construção dos alicerces pedagógicos, estratégicos e operacionais do programa. Nessa etapa, são definidos o propósito, a missão, a visão e os valores que orientam toda a jornada. Também são identificadas as necessidades reais dos jovens que participarão da formação, permitindo que a trilha pedagógica seja construída de forma contextualizada e significativa. As metodologias educacionais são escolhidas e integradas a partir de uma abordagem ativa, experiencial e territorial. A fase é finalizada com a elaboração dos materiais didáticos, definição de indicadores e metas SMART, planejamento do cronograma e da carga horária, formalização da governança (matriz RACI) e preparação dos materiais físicos.

A Fase 2 – Integração e Diagnóstico Inicial tem como foco o acolhimento e a formação de vínculos. É o momento em que o jovem compreende o propósito do programa e se reconhece como parte de uma comunidade de aprendizagem. Foram aplicados instrumentos diagnósticos como DISC, Inteligência Emocional, Âncoras de Carreira e Estilos de Aprendizagem, que permitem mapear interesses, habilidades e necessidades. Essa leitura aprofundada do perfil da turma possibilita a personalização das estratégias pedagógicas e contribui para um relacionamento humanizado, essencial em programas voltados a públicos vulneráveis.

A Fase 3 – Desenvolvimento e Capacitação foi a mais longa e densa do programa. Composta por aulas teóricas e práticas, vivências territoriais, mentorias, atividades extracurriculares e projetos guiados, essa etapa promoveu o desenvolvimento integrado de competências técnicas, socioemocionais e comportamentais. Os jovens foram convidados a aprender fazendo, refletir sobre sua prática, generalizar aprendizados e aplicá-los em novos contextos, em consonância com o ciclo vivencial de Kolb. Paralelamente, o Projeto de Vida e o Plano de Desenvolvimento Pessoal foram acompanhados de maneira contínua, fortalecendo o protagonismo e a clareza de propósito.

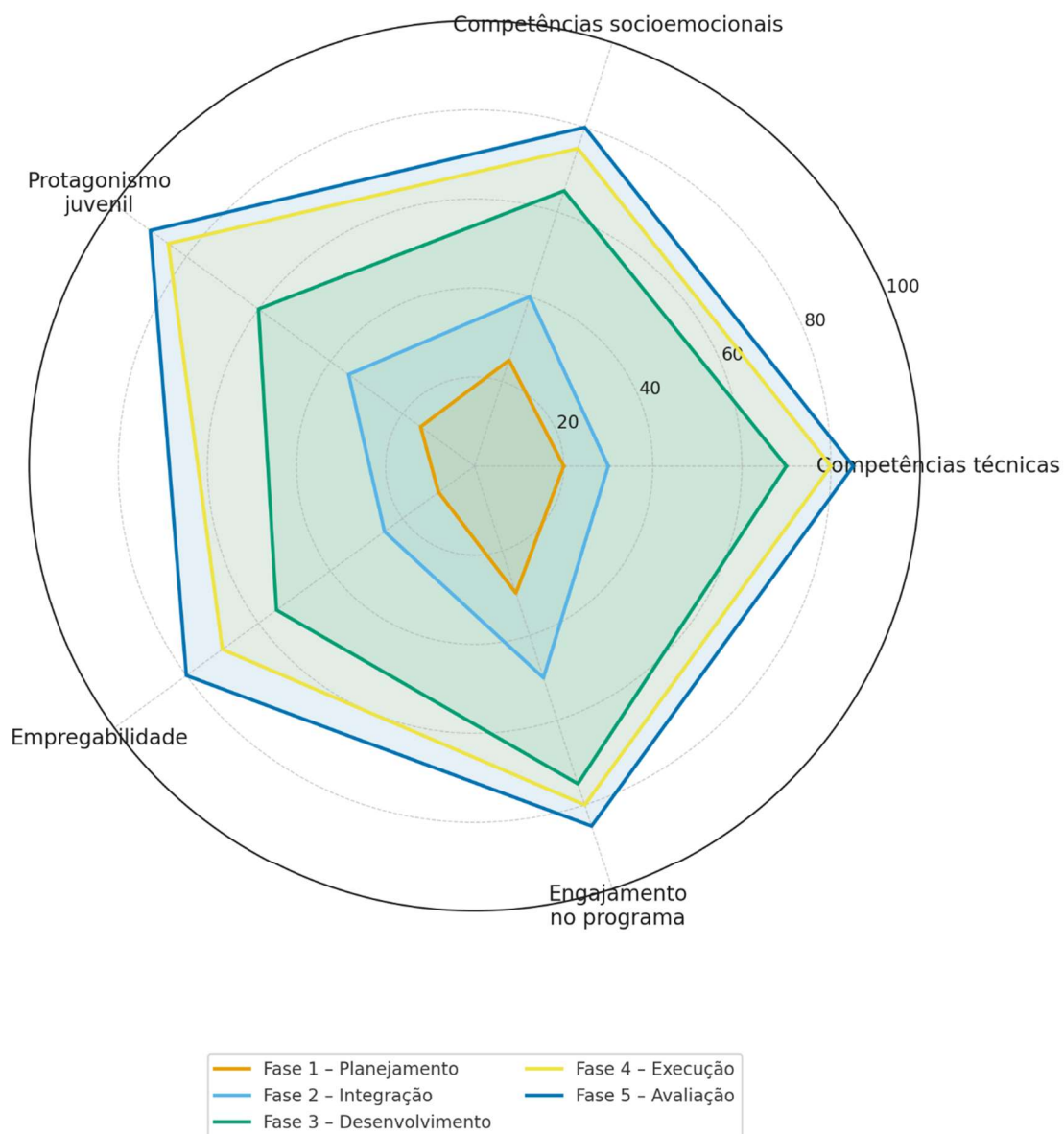
A Fase 4 – Execução dos Projetos materializa o princípio da aprendizagem ativa. Aqui, os jovens deixam de ser apenas participantes e assumem o papel de protagonistas, planejando e executando projetos reais de impacto social ou melhoria local. Eles aplicam conceitos de gestão de projetos como escopo, riscos, *stakeholders*, tempo, indicadores e comunicação. Trata-se de um momento de alta intensidade emocional e cognitiva, no qual os jovens percebem sua capacidade de gerar impacto concreto no território e na comunidade.

Por fim, a Fase 5 – Avaliação, Monitoramento e Encerramento consolida o ciclo formativo. São realizadas avaliações qualitativas e quantitativas, pesquisas de satisfação, análise dos projetos e reuniões com líderes. A fase também contempla a sistematização das lições aprendidas, atualização do repositório institucional e elaboração de recomendações estratégicas para futuras edições. O processo é concluído com a cerimônia de encerramento, na qual certificados são entregues e os jovens celebram suas conquistas, fortalecendo o legado do programa e sua confiança para jornadas futuras.

Essa estrutura de fases evidencia a intenção de construir um programa sólido, coerente com seu propósito e alinhado ao desenvolvimento integral dos jovens, articulando competências técnicas, socioemocionais e profissionais a partir de uma abordagem humanizada e transformadora.

A Figura 10 ilustra, de forma sintética, a evolução das principais competências trabalhadas no programa (técnicas, socioemocionais, protagonismo, empregabilidade e engajamento) ao longo das cinco fases. Observa-se um crescimento progressivo, com maior intensificação nas fases de desenvolvimento (Fase 3) e execução dos projetos (Fase 4), consolidando-se na fase de avaliação (Fase 5). As pontuações foram organizadas por fase, permitindo visualizar a evolução do desempenho/percepção ao longo do percurso formativo. Observou-se tendência de aumento progressivo dos escores das cinco dimensões, com maiores níveis nas fases de execução e avaliação, sugerindo fortalecimento dos resultados percebidos ao final do programa.

Figura 10. Evolução das Competências por Fase do Programa Protec+ Jovem



Fonte: Elaborada pela autora (2025)

4.3 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesta seção, são apresentados os resultados das etapas da pesquisa.

4.3.1 DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

A análise dos dados coletados ao longo do Programa Protec+Jovem evidenciou uma evolução consistente das competências técnicas e socioemocionais dos participantes, indicando a efetividade da gestão de projetos como instrumento formativo em contextos de vulnerabilidade social. A triangulação entre planilhas mensais, relatórios institucionais, pesquisa com líderes e observação participante permitiu compreender esse processo sob diferentes perspectivas: a vivência direta dos jovens, a percepção da liderança e a interpretação da pesquisadora enquanto observadora ativa.

Entre fevereiro e dezembro de 2025, os 10 jovens percorreram um percurso de desenvolvimento alinhado ao ciclo *aprender – Praticar – Consolidar – Compartilhar e Crescer*, apresentado na Figura 1. Esse movimento reflete a dinâmica experiencial descrita por Kolb (1984), na qual o aprendizado se constrói pela interação entre experiência concreta, reflexão e aplicação prática.

O desenvolvimento socioemocional emergiu como um dos principais resultados do programa. As falas dos jovens, os registros observacionais e as percepções dos líderes evidenciam transformações em autoconfiança, comunicação, colaboração e inteligência emocional. Esses achados dialogam diretamente com os cinco domínios propostos pela CASEL (2020): autoconhecimento, autorregulação, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável, que foram trabalhados de forma transversal ao longo dos módulos formativos.

A Tabela 15 apresenta uma síntese das evidências empíricas relacionadas ao desenvolvimento das competências socioemocionais ao longo do Programa Protec+Jovem. As falas registradas em diários de campo, pesquisas com líderes e demais fontes de coleta revelam que os jovens avançaram de forma concreta em dimensões como autoconfiança, comunicação, trabalho em equipe e resiliência. Esses dados demonstram que as experiências vivenciadas no programa não apenas ampliaram o repertório técnico dos participantes, mas também promoveram transformações comportamentais observáveis, expressas tanto nos relatos individuais quanto nas percepções dos líderes e na observação participante. A presença de evidências convergentes nas diferentes fontes reforça a consistência do processo

formativo e indica que as competências socioemocionais foram fortalecidas de maneira progressiva e contextualizada, em alinhamento com os domínios propostos pela Casel (2020) e com as premissas da aprendizagem experiencial.

Tabela 15. Evidências do Desenvolvimento de Competências Socioemocionais

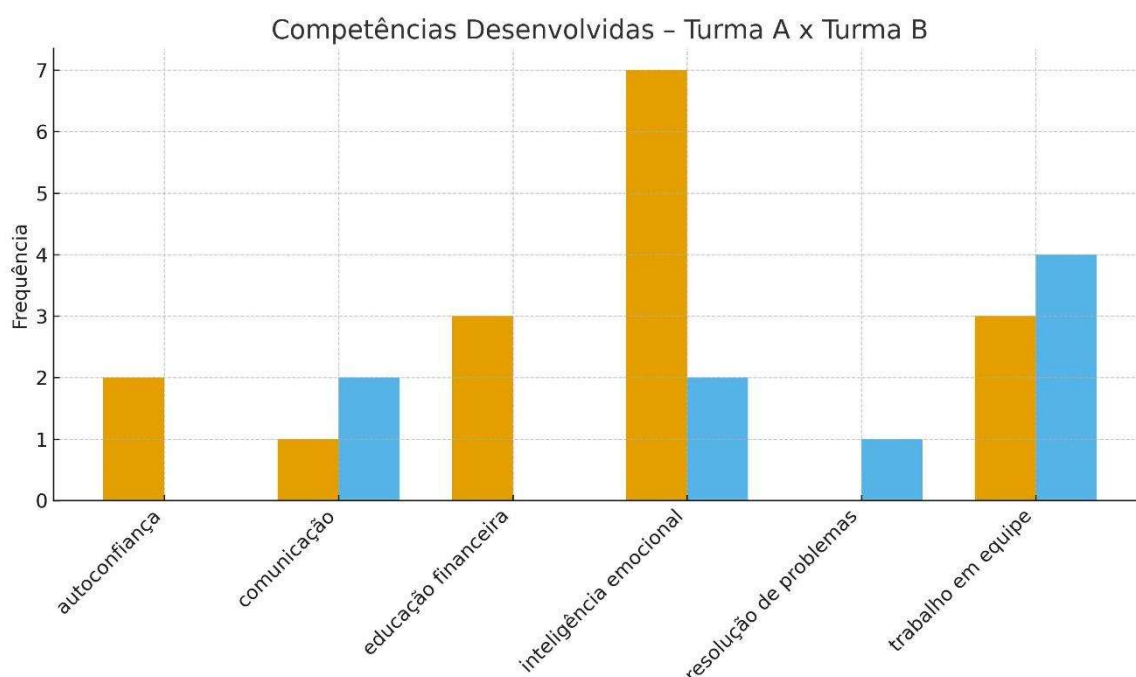
Competência Socioemocional	Evidência Empírica	Fonte
Autoconfiança	“Apliquei inteligência emocional e organização tanto no trabalho quanto fora.”	Diário de campo – junho/2025
Comunicação e expressão	“Os jovens se expressam melhor e participam mais ativamente das reuniões.”	Pesquisa com líderes – maio/2025
Trabalho em equipe	“Aprendemos a dividir as tarefas e confiar uns nos outros.”	Diário de campo – abril/2025
Resiliência e propósito	“Consegui lidar melhor com críticas e manter o foco nos meus objetivos.”	Diário de campo – julho/2025

Nota: As evidências reunidas na Tabela 15 indicam que o programa contribuiu para fortalecer competências socioemocionais centrais para a atuação cidadã e profissional, especialmente autoconfiança, capacidade de expressão, cooperação em equipe e resiliência diante de desafios. Ao articular relatos dos jovens e percepções registradas em diário de campo e em pesquisas com líderes, a tabela reforça a consistência dos indícios de mudança ao longo do processo formativo.

A Figura 11 apresenta a comparação das competências desenvolvidas pelas Turma A e Turma B, identificadas a partir da análise lexical das respostas abertas dos participantes. Observa-se que a Turma A apresentou maior frequência em competências relacionadas à inteligência emocional, educação financeira e autoconfiança. Já a Turma B destacou-se em trabalho em equipe, comunicação e resolução de problemas.

Essa diferença indica que a segunda aplicação do programa ampliou a capacidade dos jovens de trabalhar colaborativamente, comunicar-se melhor e lidar com desafios do cotidiano, resultados coerentes com as melhorias implementadas após a primeira edição. A presença consistente de competências socioemocionais nas duas turmas válida a reprodutibilidade do método e reforça o cumprimento do Objetivo Específico B.

Figura 11. Comparação das competências desenvolvidas – Turma A x Turma B



Legenda: Turma A ■ e Turma B ■

Fonte: Elaborada pela autora (2025)

4.3.2 DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS TÉCNICAS

As competências técnicas foram sendo desenvolvidas de forma progressiva, à medida que os conteúdos de gestão de projetos eram incorporados às trilhas formativas. Os temas de educação financeira, organização, planejamento e uso de ferramentas de apoio (planilhas, cronogramas, 5S, técnica pomodoro) se destacaram como os de maior aplicabilidade. Conforme registrado nas planilhas mensais e nos relatórios institucionais, 100% dos jovens afirmaram ter aplicado algum conhecimento técnico em outros contextos, seja na escola, na família ou no trabalho, conforme sintetizado na Tabela 16.

Tabela 16. Evidências do Desenvolvimento de Competências Técnicas

(continua)

Competência Técnica	Evidência Empírica	Fonte
Planejamento e organização	“Aprendi a montar meu cronograma pessoal e controlar o tempo de estudos.”	Diário de campo - abril/2025

Competência Técnica	Evidência Empírica	Fonte
Gestão financeira	“Separei parte do meu salário para investir e planejar o futuro.”	Diário de campo - junho/2025

Tabela 16. Evidências do Desenvolvimento de Competências Técnicas

(continua)

Competência Técnica	Evidência Empírica	Fonte
Uso de ferramentas digitais	“Faço bastante uso de planilhas, então a aula de Laboratório me foi muito útil.”	Diário de campo – junho/2025
Gestão de projetos	“Consegui montar o escopo e o cronograma do meu Projeto de Vida.”	Diário de campo – novembro/2025

Nota: Esses registros confirmam o fortalecimento da capacidade técnica dos participantes e a integração entre teoria e prática, evidenciando o aprendizado ativo preconizado por Kolb (1984) e reforçado por Shelley (2015), ao defender que a combinação entre habilidades técnicas e interpessoais potencializa o desempenho em projetos.

4.3.3 Transformações Percebidas pela Liderança

A pesquisa de acompanhamento aplicada aos líderes revelou percepções altamente positivas quanto à evolução dos jovens. Todos os líderes (100%) reconheceram que o programa contribui fortemente para a formação de futuros talentos e para a preparação de profissionais mais maduros, organizados e colaborativos (Tabela 17).

Tabela 17. Síntese das Percepções da Liderança

Dimensão Avaliada	Principais Evidências	Impactos Observados
Postura e engajamento	Jovens mais focados e comprometidos com as entregas.	Aumento da produtividade e da responsabilidade.
Comunicação e integração	Melhoria nas interações entre equipes.	Clima de maior colaboração e empatia.
Aplicação prática dos aprendizados	Jovens aplicam conceitos de gestão do tempo e planejamento no dia a dia.	Eficiência operacional e redução de retrabalhos.
Potencial de crescimento	Reconhecidos como futuros talentos.	Estímulo à mentoria e à continuidade do programa.

Nota: Esses achados confirmam que o programa gera efeitos além do indivíduo, refletindo também na cultura organizacional e nos times que acolhem os participantes. O resultado é

coerente com os princípios do ESG (pilar social) e reforça o papel do programa como uma ação de responsabilidade corporativa de alto impacto.

4.3.4 Visão do Gestor de Projetos Sociais

A análise das respostas do gestor de projetos sociais, responsável pelo acompanhamento sistemático das atividades formativas, acrescenta uma perspectiva essencial para compreender a efetividade do Programa Protec+Jovem. Por atuar diretamente na mediação pedagógica, no planejamento das aulas, na facilitação das vivências e no monitoramento do engajamento dos participantes, o gestor apresenta uma visão qualificada sobre o percurso dos jovens, complementando as percepções dos próprios participantes, dos líderes e dos representantes institucionais.

Para integrar essas percepções de forma sistemática, utilizou-se a Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2011), que orienta o processo em três etapas: pró-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Esse procedimento permitiu organizar e interpretar os dados provenientes do questionário aplicado ao gestor, dos registros do diário de bordo e das demais fontes de coleta, favorecendo a identificação de categorias centrais, recorrências e convergências interpretativas. Assim, a percepção do gestor pôde ser analisada em diálogo com o conjunto de evidências gerado ao longo do programa, garantindo rigor metodológico e consistência analítica.

As respostas indicam que o gestor percebeu mudanças progressivas ao longo do ciclo formativo, destacando avanços nas competências técnicas dos jovens, especialmente na formulação de problemas, no planejamento das atividades e na construção de soluções. Esse movimento demonstra domínio crescente dos elementos fundamentais da gestão de projetos e converge com as evidências observadas nas demais fontes de dados.

No campo socioemocional, o gestor observou evolução em autoconfiança, comunicação, organização e capacidade de trabalhar em equipe. Em seus registros, aponta que a participação dos jovens se tornou-se mais ativa ao longo do processo, refletindo maior segurança para expressar ideias e assumir responsabilidades durante as atividades coletivas. Essa mudança foi especialmente evidente na transição da Turma A para a Turma B, quando se percebeu incremento da autonomia e da maturidade dos participantes.

O gestor também destacou a importância das metodologias ativas implementadas, observando que a aprendizagem experiencial permitiu ao grupo estabelecer relações diretas

entre teoria e prática, o que favoreceu maior engajamento e compreensão dos conteúdos. A integração com o território, elemento central do *Place-Based Learning*, foi igualmente mencionada como fator que deu significado ao percurso formativo, estimulando os jovens a reconhecerem desafios reais da comunidade e a propor intervenções contextualizadas.

Além disso, o gestor identificou impactos positivos no propósito e na visão de futuro dos participantes, destacando que o programa contribuiu para ampliar a consciência profissional e fortalecer a capacidade de planejamento individual. Tal percepção é particularmente relevante em contextos de vulnerabilidade, nos quais oportunidades de orientação e desenvolvimento costumam ser limitadas.

O gestor também apresentou sugestões de aprimoramento, como o fortalecimento das mentorias individuais, a ampliação de práticas vivenciais e a criação de mais espaços de escuta estruturada. Esses apontamentos reforçam o caráter evolutivo do programa e evidenciam a possibilidade de aperfeiçoamento contínuo.

Assim, a percepção do gestor de projetos sociais se mostra fundamental para a triangulação das evidências e confirma que a abordagem integrada entre gestão de projetos, aprendizagem experiencial e *Place-Based Learning* promoveu avanços significativos e sustentados no desenvolvimento dos jovens.

A Figura 12 sintetiza a percepção do gestor de projetos sociais sobre o desenvolvimento dos jovens ao longo do Programa Protec+Jovem, organizada em cinco dimensões centrais: mudança progressiva, desenvolvimento socioemocional, ligação com o território, visualização de futuro e sugestões de melhoria.

Figura 12. Percepção do Gestor de Projetos Sociais



Fonte: Elaborada pela autora com o auxílio da IA (2025)

4.4.5 Triangulação dos Resultados

A triangulação realizada entre os três grupos de participantes — jovens, líderes e representantes, permitiu identificar padrões convergentes e fortalecer a credibilidade dos achados deste estudo. Ao combinar percepções dos jovens participantes, observações dos líderes envolvidos no processo formativo e análises dos representantes institucionais, foi possível construir uma compreensão mais abrangente do impacto do programa e da consistência da metodologia aplicada.

Os dados provenientes dos jovens indicaram evolução em competências socioemocionais, aumento do engajamento e maior clareza na identificação de problemas do território, especialmente na Turma B. Esse padrão foi associado ao desenho metodológico adotado, que possibilitou aos participantes ancorarem a aprendizagem em demandas concretas do contexto local e mobilizá-las como ponto de partida para a formulação de projetos e a busca estruturada de soluções. Ao deslocar o foco de situações hipotéticas para desafios vivenciados no cotidiano, a atividade favoreceu a atribuição de sentido à

experiência formativa, ampliando a percepção de relevância e a agência dos jovens no processo.

Os indícios desse maior engajamento foram observados na ampliação da participação nas discussões, no maior nível de detalhamento e precisão na descrição das “dores” mapeadas, na capacidade de justificar escolhas a partir de elementos do entorno e no avanço na estruturação de escopos e propostas de intervenção. Esses achados foram corroborados pelos líderes do programa, que relataram aumento de autonomia, participação ativa e capacidade de reflexão crítica. De forma convergente, os representantes das organizações patrocinadoras indicaram perceber maior maturidade, organização e protagonismo juvenil ao longo do desenvolvimento das atividades.

A convergência entre essas três perspectivas evidencia que a integração entre gestão de projetos, aprendizagem experiencial e *Place-Based Learning* não apenas se mostrou coerente no plano teórico, mas também efetiva na prática. A triangulação confirma que o modelo é robusto, replicável e capaz de promover transformações significativas no desenvolvimento juvenil, atendendo diretamente aos objetivos desta pesquisa (Tabela 18).

Tabela 18. Triangulação das quatro fontes de dados sobre engajamento, aprendizagem e desenvolvimento no Programa Protec+Jovem

Tema Avaliado	Jovens	Líderes dos Jovens	Representante	Gestor de Projetos	Síntese Integrada (Triangulação dos 4 Grupos)
Engajamento nas atividades	Aumento da participação e constância, especialmente na Turma B; maior motivação relatada nas fases posteriores.	Participação mais ativa, envolvimento consistente, maior interação em sala e nas práticas.	Jovens mais confiantes, colaborativos e participativos em espaços institucionais.	Aumento da adesão, redução de ausências e maior nível de entrega após ajustes metodológicos.	Convergência total: engajamento cresceu de forma contínua e sustentada.
Competências socioemocionais	Evolução em comunicação, autoconfiança, organização, empatia e trabalho em equipe.	Maturidade emocional crescente, melhor gestão de conflitos e colaboração.	Jovens mais seguros, comunicativos e resilientes.	Maior postura profissional, capacidade de escuta e expressão clara.	Convergência alta: desenvolvimento socioemocional consistente.
Compreensão de gestão de projetos	Entendimento consolidado de escopo, problema, riscos, stakeholders e entregas.	Turma B apresenta maior autonomia e domínio do processo.	Percepção clara da evolução na lógica de planejamento e execução.	Jovens estruturam projetos com clareza e coerência crescentes.	Convergência plena: domínio prático de GP.
Aprendizagem experiencial (Kolb)	Aprendem fazendo; conectam teoria → prática → reflexão.	Progresso mais rápido quando expostos a vivências reais.	Projetos demonstram evolução concreta e aplicada.	Método vivencial é o maior diferencial do programa.	Convergência clara: metodologia experiencial eficaz.
<i>Place-Based Learning</i>	Reconhecimento de dores reais da comunidade (emprego, finanças, autoestima).	Consciência territorial ampliada na Turma B.	Projetos alinhados às necessidades sociais locais.	Processo fortalece sentido de pertencimento.	Triangulação forte: o território como base legítima da aprendizagem.
Protagonismo juvenil	Sentem-se mais capazes, ouvidos e protagonistas.	Assumem responsabilidades e propõem soluções.	Jovens mais autônomos e participativos.	Maior independência e tomada de decisão.	Convergência total: fortalecimento do protagonismo.
Impacto da evolução metodológica (Turma A → B)	Turma B relata mais clareza, aplicabilidade e segurança.	Ajustes metodológicos elevam desempenho e maturidade.	Entregas mais sólidas observadas nas turmas posteriores.	Ajustes foram essenciais para maior compreensão e performance.	Convergência robusta: evolução metodológica validada.

Nota: A triangulação dos resultados revela forte convergência entre as percepções dos jovens, líderes e representantes. A análise integrada demonstra que as competências socioemocionais, a compreensão de gestão de projetos, o engajamento e a consciência territorial evoluíram de forma consistente nas duas turmas.

Os dados reforçam a efetividade da metodologia e confirmam que o programa, quando replicado com ajustes, promoveu desenvolvimento mais profundo, validando o objetivo específico e fortalecendo a robustez do Estudo de Caso Único com replicação interna.

A Tabela 18 apresenta a triangulação ampliada das evidências obtidas junto aos quatro grupos participantes do Programa Protec+Jovem — jovens, líderes dos jovens, representantes institucionais e a gestora do projeto — permitindo uma análise integrada e comparativa das percepções sobre engajamento, aprendizagem, desenvolvimento e evolução metodológica. A construção dessa matriz analítica baseou-se em dados provenientes dos formulários preenchidos pelos participantes ao longo do programa, bem como em registros de observação participativa realizados durante a execução das atividades.

4.4.6 Interpretação Integrada dos Resultados

A análise integrada dos resultados mostra que o Programa Protec+Jovem promoveu avanços importantes no desenvolvimento de competências relacionadas ao trabalho e à vida em sociedade. Os jovens demonstraram melhorias em organização, comunicação, resolução de problemas, colaboração e tomada de decisão, além de maior segurança emocional, empatia e capacidade de interação social. Esses achados confirmam a relevância de processos formativos que combinam prática, reflexão e relação com o contexto.

A Tabela 19, intitulada “Relação entre fundamentos teóricos e evidências empíricas nas Turmas A e B do Programa Protec+Jovem”, apresenta a síntese das correspondências entre os fundamentos da gestão de projetos, da aprendizagem experiencial e do *Place-Based Learning* e os comportamentos observados durante o programa. As duas turmas demonstraram apropriação progressiva desses referenciais, com evidências mais consistentes na Turma B, que apresentou maior capacidade de estruturar problemas, planejar ações e contextualizar suas propostas no território.

Esses resultados dialogam diretamente com a perspectiva de Kolb (1984), que destaca a importância da vivência, da reflexão e da aplicação na construção do conhecimento. No programa, atividades práticas e momentos reflexivos permitiram que os jovens estabelecessem conexões entre conteúdo e vida cotidiana, ampliando a compreensão dos conceitos e sua aplicação em diferentes situações.

A integração com o *Place-Based Learning* contribuiu para que os participantes reconhecessem desafios do território, como dificuldades de inserção profissional, autoestima, educação financeira e orientação vocacional. A análise das necessidades locais auxiliou na construção de projetos mais alinhados à realidade dos jovens, tornando o processo formativo mais contextualizado.

A articulação entre o percurso formativo e o *framework* metodológico demonstra que as etapas do programa foram organizadas de forma a responder às necessidades identificadas no diagnóstico inicial e às características das turmas envolvidas. A construção dos projetos pessoais e comunitários mostrou que os jovens conseguiram utilizar os conhecimentos adquiridos para interpretar problemas e propor intervenções pertinentes ao contexto.

A análise triangulada das evidências provenientes dos jovens, dos líderes, dos representantes institucionais e da gestora do programa evidenciou convergência interpretativa em relação aos efeitos do programa nas dimensões técnica, socioemocional e social. A recorrência desses achados entre diferentes fontes reforçou a credibilidade e a consistência do conjunto de evidências, ao mesmo tempo em que sustentou a natureza integradora do processo formativo. Em síntese, os resultados sugeriram que o Protec+Jovem favoreceu o desenvolvimento de jovens mais seguros, organizados e participativos, além de ampliar a consciência sobre seu papel na comunidade.

Tabela 19. Relação entre fundamentos teóricos e evidências empíricas nas Turmas A e B do Programa Protec+Jovem

Fundamento Teórico	Descrição Teórica	Evidências – Turma A (Ciclo Exploratório)	Evidências – Turma B (Ciclo Confirmatório)
Gestão de Projetos	Organização do pensamento, definição de problema, escopo, riscos e planejamento para construir soluções.	Jovens compreenderam conceitos básicos: escopo, problema, entregas. Criaram projetos simples e estruturaram soluções iniciais.	Jovens elaboraram escopos completos, identificaram riscos, definiram entregas e apresentaram soluções conectadas ao território com maior maturidade.
Aprendizagem Experiencial (Kolb, 1984)	Aprender por meio da experiência concreta, reflexão, conceituação e experimentação ativa.	Relatos de aprendizagem prática (inteligência emocional, comunicação, organização). Conexão entre atividades e vida cotidiana surgiu, mas de forma inicial.	Forte conexão experiência–reflexão–ação. Jovens relacionaram atividades com trabalho, escola e comunidade. Maior evidência de autoconfiança e aplicação prática.
Place-Based Learning (Sobel, 2004)	Aprendizagem contextualizada no território, valorizando problemas reais da comunidade.	Identificaram problemas gerais, mas com pouca profundidade territorial. Projetos pouco conectados ao contexto comunitário.	Identificaram dores reais: emprego, orientação profissional, autoestima e finanças. Criaram projetos contextualizados e alinhados ao território.
Desenvolvimento de Competências Socioemocionais	Habilidades como comunicação, autoestima, empatia, trabalho em equipe, organização, liderança.	Evolução perceptível em: inteligência emocional, autoconfiança, trabalho em equipe. Engajamento moderado.	Aumento relevante em: comunicação, trabalho em equipe, resolução de problemas. Engajamento elevado e consistente.
Protagonismo Juvenil	Juventude como agente de transformação, capacidade de propor soluções e participar ativamente do processo educativo.	Participação crescente, mas ainda dependente de direcionamento dos facilitadores.	Jovens assumiram protagonismo: propuseram temas, discutiram desafios, apresentaram soluções e se engajaram intensamente.
Relevância em Contextos de Vulnerabilidade	Apoio a jovens em desvantagem por meio de metodologias ativas e projetos significativos.	Necessidades iniciais: organização, autoestima, comunicação. Indícios de transformação pessoal.	Forte impacto: maior confiança, clareza profissional, autonomia, reconhecimento das dores da comunidade. Evidência sólida do potencial transformador da metodologia.

Nota: Turma A refere-se ao ciclo exploratório (primeira oferta do programa) e Turma B ao ciclo confirmatório (segunda oferta). Síntese elaborada pela autora a partir de questionários, relatórios institucionais, diários de campo e registros de observação participante.

5 DISCUSSÃO

Os resultados empíricos mostram um avanço significativo no desenvolvimento de competências técnicas e socioemocionais dos jovens participantes do Programa Protec+Jovem, confirmando que a gestão de projetos funciona como ferramenta pedagógica e de transformação social. Essa constatação converge diretamente com a teoria, que destaca a importância de metodologias ativas, aprendizagem experiencial e práticas contextualizadas para o desenvolvimento integral dos estudantes em situação de vulnerabilidade. O ciclo aprender – Praticar – Consolidar – Compartilhar e Crescer, identificado empiricamente ao longo do programa, reflete com precisão o ciclo da aprendizagem experiencial de Kolb (1984), baseado em experiência concreta, reflexão, conceitualização e experimentação ativa. Os dados mostram que os jovens vivenciaram situações práticas (como elaboração de cronogramas, uso de ferramentas digitais e execução de projetos), refletiram sobre seus desafios e avançaram para aplicações em novos contextos, dentro e fora do programa, o que reforça a natureza cíclica do aprendizado experiencial. A transferência do conhecimento adquirido para o programa, ambiente familiar e trabalho (relatada por 100% dos participantes) demonstra que a experiência concreta foi transformada em aprendizado significativo, exatamente como previsto por Kolb (2018).

O relato dos jovens sobre ganhos em organização, planejamento e autonomia reforça o papel da experiência como catalisadora da formação de competência, tal como observado por Bresolin et al. (2020) e Stoffel et al. (2024). A forte presença da reflexão crítica, evidenciada nos diários, é coerente com a abordagem crítico-reflexiva da aprendizagem experiencial integrada ao modelo de Kolb (Jacobsohn, 2023). A evolução das competências analisadas demonstra que o uso da realidade concreta e dos desafios do território (Cotia/SP) como insumos pedagógicos reforçou o engajamento e a aplicabilidade do conteúdo, convergindo com Sobel (2004), que defende que o engajamento aumenta quando a aprendizagem está conectada ao cotidiano dos estudantes. O fato de os jovens aplicarem conhecimentos em ambientes externos ao programa evidencia que o PBL gerou aprendizagem situada, coerente com Theobald e Curtiss (2000) e Vander Ark et al. (2020), que destacam a importância da comunidade e do território na aprendizagem ativa. A ênfase em problemas reais,

colaboração e reflexão coletiva também se alinha ao modelo defendido por Dewey (1938). Assim, os achados empíricos confirmam que a integração entre PBL e Aprendizagem Experiencial promove uma formação mais contextualizada, como previsto por autores como Carter-Guyette (2019) e Maharjan et al. (2024), que identificam ganhos em engajamento, confiança e vínculo comunitário.

As competências socioemocionais apresentaram avanços: autoconfiança, comunicação, trabalho em equipe, resiliência e inteligência emocional, elementos também presentes na taxonomia da CASEL (2020). Essa evolução é evidenciada por relatos como “consegui lidar melhor com críticas e manter o foco nos meus objetivos” e pela percepção dos líderes, que destacaram maior maturidade, colaboração e responsabilidade entre os jovens.

O desenvolvimento dessas competências está em plena consonância com a teoria:

- Shelley (2015) e Ramazani e Jergeas (2015) defendem que *soft skills* são essenciais para o desempenho em projetos.
- Ochoa Pacheco et al. (2023) ressaltam que competências socioemocionais frequentemente impactam mais o sucesso dos projetos do que competências técnicas.
- Estudos sobre aprendizagem experiencial (Kolb, 1984; Gillis e Trachte, 2020) sugerem que vivências reais favorecem autonomia, autoconhecimento e habilidades de relacionamento.

Os resultados empíricos confirmam essa perspectiva ao mostrarem que a etapa “Consolidar” do *framework* interno do programa levou jovens a internalizar comportamentos e fortalecer a autorregulação e o autoconhecimento, coerentes com os princípios que sustentam a proposta de Kolb e a literatura sobre aprendizagem ativa.

As competências técnicas também avançaram de maneira consistente, especialmente em planejamento, gestão do tempo, uso de ferramentas digitais e noções introdutórias de gestão de projetos. As evidências relatadas (como “aprendi a montar meu cronograma pessoal” e “uso de planilhas no dia a dia”) mostram que os jovens conseguiram aplicar o conhecimento em contextos diversos, reforçando a relação entre teoria e prática, uma diretriz fundamental da aprendizagem experiencial.

A ênfase em ferramentas e métodos de gestão de projetos dialoga com os fundamentos apresentados no capítulo teórico, como PMI (2021), Wysocki (2014), Highsmith (2010) e Conforto et al. (2016). Esses autores reforçam que a prática é

essencial para consolidar competências técnicas, especialmente em projetos sociais, onde adaptabilidade e organização são importantes.

Além disso, o fato de 100% dos participantes terem aplicado habilidades técnicas em outros contextos confirma o aprendizado ativo e integrador previsto por Kolb (1984) e reiterado por Shelley (2015), que afirma que a combinação de habilidades técnicas e interpessoais potencializa o desempenho em projetos.

A percepção das lideranças, que reconheceram os jovens como futuros talentos, mais preparados, colaborativos e engajados, confirma que o programa gera efeitos organizacionais e sociais para além da sala de aula, atendendo ao pilar Social do ESG. Isso converge com Porter e Kramer (2011) e Kramer & Pfitzer (2016), que defendem que iniciativas educacionais estruturadas geram impacto social positivo e fortalecem o capital humano. Os resultados também reforçam o alinhamento com os ODS 4 e 8, conforme estrutura teórica da dissertação.

6 CONTRIBUIÇÃO PARA A PRÁTICA: FRAMEWORK ESTRATÉGICO PARA PROGRAMAS DE CAPACITAÇÃO DE JOVENS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL

O *framework* proposto busca orientar a formulação e a implementação de programas educacionais voltados à promoção do desenvolvimento integral de jovens em situação de vulnerabilidade social. Estruturado a partir de princípios norteadores e etapas sequenciais, o *framework* contemplará metodologias ativas, integração de competências e adaptação aos contextos locais.

Princípios Norteadores

- a) **Protagonismo Juvenil:** O jovem é concebido como agente central da transformação, sendo estimulado a construir sua trajetória com autonomia, voz ativa e participação efetiva nas decisões pedagógicas e operacionais do programa.
- b) **Metodologias Ativas e Contextualizadas:** O processo formativo fundamenta-se na aprendizagem baseada em projetos, resolução de problemas e práticas do território, como o *Place-Based Learning*, promovendo engajamento, senso de propósito e vínculo com a realidade local.
- c) **Formação Integral e Interdisciplinar:** Integração entre competências técnicas, socioemocionais, cognitivas e éticas, acompanhadas por suporte psicossocial contínuo, visando o desenvolvimento pleno dos jovens.
- d) **Equidade, Flexibilidade e Inclusão:** Adaptação dos programas às múltiplas realidades dos participantes, respeitando a diversidade cultural, territorial e as trajetórias educacionais singulares.

A Tabela 20 apresenta um ciclo estratégico composto por sete etapas essenciais para a estruturação de programas de capacitação voltados a jovens em contextos de vulnerabilidade, elaborado previamente com base na literatura de gestão de projetos, aprendizagem experiencial e *Place-Based Learning*. O *framework* evidencia a natureza contínua, interdependente e progressiva do processo formativo, organizando as fases em um fluxo lógico que contribui para o fortalecimento das competências técnicas, socioemocionais e territoriais dos participantes.

Cada etapa do framework se articula diretamente ao Ciclo de Desenvolvimento (Aprender – Praticar – Consolidar – Compartilhar e Crescer), permitindo compreender como os jovens avançam progressivamente do diagnóstico inicial à síntese final expressa no Plano de Gerenciamento do Projeto de Vida. Essa correspondência demonstra que o desenvolvimento ocorre por camadas sucessivas de experiência, reflexão e aplicação prática, alinhando-se à dinâmica proposta por Kolb (1984).

As etapas centrais — planejamento participativo, implementação das trilhas de aprendizagem e monitoramento — foram estruturadas com base na concepção de gestão de projetos como ferramenta pedagógica (Seção 2.4.4), que favorece o protagonismo juvenil, a responsabilidade compartilhada e o desenvolvimento integral por meio da vivência de projetos reais ancorados no território.

Tabela 20. Etapas do *Framework*

Etapa	Descrição
1. Diagnóstico e Mapeamento	Levantamento do perfil dos jovens, análise do contexto social, identificação de demandas e potenciais parceiros locais.
2. Planejamento Participativo	Construção coletiva dos objetivos do programa, definição de trilhas de aprendizagem e metas, com participação ativa dos jovens e da comunidade.
3. Implementação de Trilhas de Aprendizagem	Desenvolvimento de módulos formativos baseados em metodologias ativas (projetos, problemas, movimento <i>maker</i> , instrução por pares).
4. Acompanhamento Psicossocial	Suporte contínuo aos jovens, com escuta ativa, orientação e encaminhamento para serviços complementares.
5. Monitoramento e Controle	Monitoramento contínuo do progresso dos participantes, feedbacks regulares e avaliação dos impactos na empregabilidade e no desenvolvimento de competências.
6. Inserção no Mundo do Trabalho	Parcerias com empresas, oficinas de empregabilidade, orientação para o mercado de trabalho e acompanhamento pós-formação.
7. Avaliação e Impacto	Registro das práticas, lições aprendidas e adaptação do framework para outros contextos e públicos, promovendo escalabilidade.

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

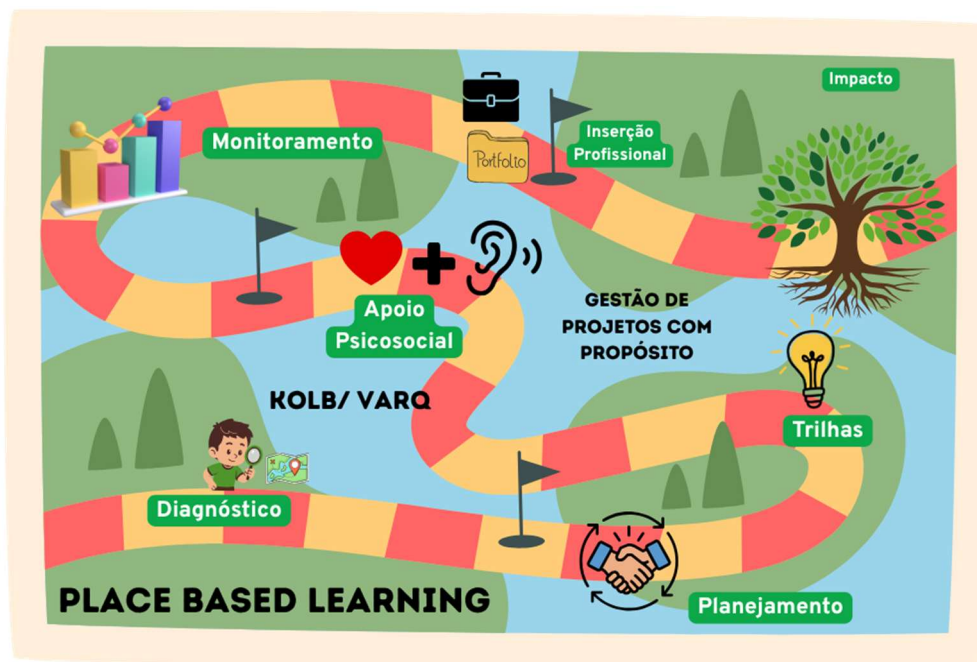
O *Framework* Estratégico Integrado foi desenvolvido a partir da articulação entre três dimensões conceituais complementares:

- (1) o *Place-Based Learning*, que ancora o processo educativo no território e na realidade social dos participantes;
- (2) a Aprendizagem Experiencial de Kolb (1984), que orienta o desenvolvimento de trilhas formativas baseadas nos estilos de aprendizagem identificados pelo questionário VARQ; e
- (3) a Gestão de Projetos com Propósito, que transforma o aprendizado em ação e em instrumento de autodesenvolvimento e transformação social.

Essas três dimensões convergem para sustentar o propósito central do programa: desenvolver competências técnicas e socioemocionais em jovens em situação de vulnerabilidade, conectando aprendizado, território e propósito de vida.

A Figura 13 apresenta, de forma sintética, a trilha de aprendizagem integrada ao território que compõe o framework proposto, estruturado no Place-Based Learning e na gestão de projetos com propósito. O diagrama organiza a jornada formativa em etapas interdependentes — diagnóstico, planejamento, trilhas, monitoramento, inserção profissional e impacto — e evidencia o apoio psicossocial e as referências de aprendizagem como elementos transversais que sustentam o processo.

Figura 13. Trilha de Aprendizagem Integrada ao Território



Fonte: Elaborada pela autora (2025)

Tabela 21. Integração Conceitual do Framework Estratégico Integrado

Dimensão	Base Teórica	Foco Principal	Evidências Empíricas na Pesquisa
Território e Pertencimento	<i>Place-Based Learning</i> (Sobel, 2004)	Aprendizagem contextualizada, conexão com o território e valorização da comunidade local.	Dados demográficos e socioeconômicos de Caucaia do Alto (Cotia/SP), que orientaram o desenho das trilhas formativas.
Aprendizagem e Perfil Cognitivo	Kolb (1984) / Inventário VARQ	Identificação dos estilos de aprendizagem (Acomodador, Assimilador, Convergente) e personalização dos processos de ensino-aprendizagem.	Resultados do questionário VARQ aplicado aos jovens (50% Acomodador, 30% Assimilador, 20% Convergente, 0% Divergente).
Transformação e Propósito	Gestão de Projetos com Propósito	Uso da gestão de projetos como ferramenta de protagonismo juvenil, construção de sonhos e desenvolvimento de competências socioemocionais.	Projetos desenvolvidos pelos jovens, evidenciando ganhos em liderança, comunicação e resiliência.

Fonte: Elaboração própria (2025), com base em Kolb (1984) e Sobel (2004).

Na Tabela 21 a integração dessas três dimensões confere ao modelo uma natureza holística, permitindo que o processo formativo ultrapasse a lógica tradicional de capacitação técnica.

O *Place-Based Learning* garante a relevância social e contextual das atividades; o modelo de Kolb assegura a personalização da aprendizagem conforme os estilos individuais; e a gestão de projetos promove a ação transformadora, conectando aprendizado, propósito e impacto comunitário.

Assim, o framework se consolida como uma proposta replicável para programas de desenvolvimento juvenil baseados em experiências significativas e em vínculos com o território.

6.1 ESG como eixo transversal do framework

O framework proposto dialoga diretamente com os princípios do *ESG* (*Environmental, Social and Governance*), consolidando-se como uma estratégia educacional e de impacto social alinhada à sustentabilidade corporativa.

Na dimensão ambiental (E), o *Place-Based Learning* reforça a importância do território como espaço de pertencimento, sensibilizando os jovens para questões socioambientais locais. Projetos comunitários e atividades práticas fomentam o cuidado com o meio ambiente, a valorização dos recursos naturais e o compromisso com o desenvolvimento sustentável do entorno.

Na dimensão social (S), o programa se materializa como ação concreta de inclusão e responsabilidade social corporativa, promovendo oportunidades de aprendizado, protagonismo e empregabilidade para jovens em situação de vulnerabilidade. A aprendizagem experiencial e a gestão de projetos atuam como instrumentos de equidade, ampliando a autoestima e o sentimento de propósito dos participantes.

Já na dimensão de governança (G), o modelo propõe a criação de mecanismos de acompanhamento, transparência e avaliação de resultados, fortalecendo o compromisso institucional com a ética, a mensuração de impacto e a sustentabilidade de longo prazo. A governança garante que os processos formativos sejam documentados, replicáveis e integrados à estratégia ESG da empresa patrocinadora.

A Figura 14 representa a vivência dos jovens no programa, que evidencia que o desenvolvimento do jovem não se encerra ao final do programa, ela representa a integração entre a teoria e prática que fundamenta este estudo, evidenciando como a gestão de projetos pode ser aplicada como veículo de desenvolvimento humano e social.

Figura 14. Ciclo de Desenvolvimento do Projeto

Framework : Ciclo de Desenvolvimento no Programa Protec+Jovem



Fonte: Elaborada pela autora (2025)

A Tabela 22 estrutura o processo de gestão e acompanhamento do projeto em nível organizacional, a Figura 14 traduz essa lógica para a experiência do participante, demonstrando como o jovem percorre um percurso cíclico de aprendizagem: Aprender, Praticar, Consolidar e Compartilhar/Crescer.

Esse movimento reflete o ciclo de aprendizagem experiencial de Kolb (1984), em que o conhecimento é construído a partir da vivência, da reflexão e da aplicação prática, e demonstra como a gestão de projetos se torna um instrumento pedagógico transformador dentro do programa.

Tabela 22. Etapas do Framework, Ciclo de Desenvolvimento e Base Conceitual

Etapas do Framework (Tabela 19)	Correspondência no Ciclo de Desenvolvimento (Figura 14)	Conexão conceitual
1. Diagnóstico e Mapeamento	Aprender	O programa inicia com o levantamento do perfil e do contexto dos jovens, favorecendo o aprendizado inicial e o despertar de consciência sobre suas realidades. É o momento em que os participantes começam a conhecer a si mesmos e a compreender os desafios do território.
2. Planejamento Participativo	Aprender → Praticar	A definição coletiva de objetivos e trilhas de aprendizagem estimula o engajamento e a responsabilidade compartilhada. Os jovens passam da observação à experimentação, planejando suas metas pessoais e de grupo.
3. Implementação de Trilhas de Aprendizagem	de Praticar	Os conteúdos e oficinas são aplicados em formato de metodologias ativas (projetos, desafios, <i>maker</i>), permitindo que os jovens testem e utilizem o conhecimento na prática, em situações do dia a dia.
4. Acompanhamento Psicossocial	Consolidar	A presença constante de facilitadores e o suporte emocional ajudam os jovens a fortalecerem hábitos, autoconfiança e resiliência. Essa sustentação torna o aprendizado parte da rotina e consolida novas atitudes.
5. Monitoramento e Controle	Consolidar e Compartilhar Crescer	Os feedbacks e as avaliações contínuas → permitem ajustar rotas e reconhecer e progressos. Essa fase estimula a reflexão e a preparação para aplicar os aprendizados fora do programa.
6. Inserção no Mundo do Trabalho	Compartilhar e Crescer	Os jovens começam a transferir o que aprenderam para outros contextos (família, escola, trabalho), ampliando redes e fortalecendo o protagonismo e a empregabilidade.
7. Avaliação de Impacto	Ciclo completo (Aprender–Praticar–Consolidar–Compartilhar Crescer)	O fechamento do ciclo ocorre com a entrega do Plano de Gerenciamento do Projeto de Vida, quando os participantes sintetizam e aprendizados, refletem sobre resultados e se tornam multiplicadores de conhecimento.

Fonte Elaborada pela própria autora, 2025

A Figura 15 apresenta uma síntese visual do framework desenvolvido, organizado em camadas concêntricas que representam a lógica formativa e a integração dos elementos que estruturam o programa. Essa configuração evidencia que o processo não se desenvolve de maneira linear, mas por meio de movimentos contínuos de aprofundamento, reflexão e prática, ancorados no território e orientados por uma abordagem experiencial.

No núcleo, o *Place-Based Learning* reforça a centralidade do contexto socioterritorial como ponto de partida para a construção das aprendizagens. A segunda camada, dedicada ao Gerenciamento de Projetos Sociais, atua como eixo metodológico que confere intencionalidade, coerência e organização ao percurso formativo, operando como estrutura orientadora para o desenvolvimento das competências dos jovens.

Figura 15. Framework estratégico para programas de capacitação de jovens em situação de vulnerabilidade social



Fonte: Elaborada pela autora (2025)

As etapas distribuídas na terceira camada representam o percurso processual do programa. Embora apresentadas de forma segmentada, elas mantêm caráter complementar e interdependente,

compondo um ciclo contínuo que envolve diagnóstico, planejamento, implementação, acompanhamento, monitoramento e inserção no mercado de trabalho. Dessa forma, o framework evidencia que cada etapa contribui para consolidar aprendizagens e preparar os jovens para transições futuras.

A quarta camada — Aprender, Praticar, Consolidar e Compartilhar & Crescer — simboliza a dinâmica experiencial que atravessa todo o processo. Esse ciclo demonstra que o desenvolvimento ocorre pelo engajamento ativo em situações concretas, pela experimentação, pela internalização do conhecimento e pela capacidade de compartilhar e gerar impacto no coletivo.

Por fim, a camada externa de Avaliação & Impacto conclui e, simultaneamente, reinicia o ciclo ao oferecer subsídios para a reflexão crítica, ajustes metodológicos e compreensão dos resultados alcançados tanto no âmbito individual quanto comunitário. Assim, a avaliação deixa de ser um momento final e passa a constituir um elemento estruturante do próprio processo formativo.

7 CONCLUSÕES

Esta dissertação teve como propósito analisar de que maneira programas de capacitação em gestão de projetos, fundamentados na aprendizagem experiencial e no *Place-Based Learning (PBL)*, associados a iniciativas de responsabilidade socioambiental, podem contribuir para o desenvolvimento de competências técnicas e socioemocionais de jovens em situação de vulnerabilidade social. A implementação do programa piloto permitiu observar que a integração dessas abordagens favorece processos formativos mais significativos e alinhados às realidades dos participantes.

As etapas que compuseram o percurso formativo, como acolhimento, diagnóstico inicial, desenvolvimento dos conteúdos técnico-socioemocionais, vivências práticas, execução dos projetos e avaliação contínua, mostraram que cada fase colaborou de maneira específica para a construção do conhecimento. A combinação entre atividades práticas, momentos de reflexão orientada e atenção às demandas do território contribuiu para ampliar tanto as competências relacionadas à gestão de projetos quanto habilidades importantes para a atuação em diferentes contextos, como comunicação, organização, autoconfiança e cooperação.

A elaboração do Framework Integrado de Desenvolvimento Juvenil Baseado em Projetos constituiu a principal síntese desta investigação. O modelo foi construído a partir de uma lógica dedutivo-indutiva: inicialmente, foi delineado com base na literatura e nos referenciais teórico-conceituais adotados; posteriormente, foi refinado e consolidado a partir das evidências produzidas no campo, por meio do processo de codificação, categorização e triangulação das fontes. Como resultado, o *framework* foi organizado em quatro eixos — Diagnóstico e Acolhimento; Aprendizagem Experiencial; Gestão de Projetos como Estrutura Formativa; e Ação Territorial e Impacto Social — sistematizando um processo formativo que considerou as características dos jovens, as exigências do território e a necessidade de integrar conceitos, prática e reflexão ao longo do programa.

A análise das informações provenientes dos jovens, dos líderes, dos representantes institucionais e da gestora do projeto demonstrou convergência quanto à evolução das competências ao longo do programa. As evidências indicaram avanços na compreensão dos elementos da gestão de projetos, na capacidade de relacionar teoria e prática, na autonomia durante o desenvolvimento das atividades e na percepção do território como espaço de aprendizagem. A observação das duas turmas também permitiu constatar aprimoramentos na aplicação da metodologia ao longo do tempo.

Com base nesses resultados, conclui-se que o objetivo geral da pesquisa foi alcançado. O estudo mostrou que a integração entre gestão de projetos, aprendizagem experiencial e PBL pode contribuir para ampliar o desenvolvimento técnico, socioemocional e formativo dos jovens, oferecendo oportunidades para que construam trajetórias mais conscientes e alinhadas aos desafios atuais. Os achados reforçam a relevância de propostas educacionais que considerem as especificidades da juventude e valorizem experiências que dialogam com seus contextos de vida.

7.1 LIMITAÇÕES DA PESQUISA E SUGESTÕES PARA ESTUDOS FUTUROS

Embora esta pesquisa tenha demonstrado resultados consistentes na integração entre gestão de projetos, aprendizagem experiencial e *Place-Based Learning*, algumas limitações devem ser reconhecidas. A primeira refere-se ao fato de que o estudo foi conduzido em um contexto específico, com jovens de uma única instituição, o que pode limitar a generalização dos achados para outros territórios ou realidades sociais. Além disso, o número de participantes, embora adequado para um estudo de caso profissional, ainda é reduzido para análises estatísticas mais robustas. A coleta de dados baseou-se predominantemente em instrumentos auto declaratórios, o que pode introduzir vieses de percepção e desejabilidade social. Outra limitação está relacionada ao período relativamente curto de acompanhamento, o que não permite avaliar os efeitos de longo prazo no desenvolvimento dos jovens.

Diante dessas questões, recomenda-se que pesquisas futuras ampliem o número de participantes e considerem outras instituições de outros segmentos, permitindo comparações interculturais e interorganizacionais sobre a efetividade de programas baseados em gestão de projetos. Sugere-se também investigar o papel da mentoria corporativa e da avaliação por pares como mecanismos de governança e sustentação das aprendizagens ao longo do ciclo do projeto. Além disso, estudos longitudinais poderiam acompanhar os jovens após sua participação, analisando impactos no acesso ao trabalho, na continuidade dos estudos e no desenvolvimento de competências essenciais para ambientes projetizados. Finalmente, futuras pesquisas podem explorar ferramentas digitais aplicadas ao gerenciamento de projetos e avaliar como a abordagem integrada apresentada neste estudo pode ser adaptada a políticas públicas voltadas à juventude, ampliando seu alcance e impacto social.

REFERÊNCIAS

- Aerts, G., Dooms, M., & Haezendonck, E. (2017). *Knowledge transfers and project-based learning in large scale infrastructure development projects: an exploratory and comparative ex-post analysis*. *International Journal of Project Management*, 35(3), 224–240. <https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2016.10.010>
- Alenezi, M., & Alanazi, F. (2024). *Integrating environmental social and governance values into higher education curriculum*. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 13(5), 3493–3503. <https://doi.org/10.11591/ijere.v13i5.29440>
- ALONSO, C.; GALLEG0, D.; HONEY, P. Los estilos de aprendizaje: qué son, cómo diagnosticarlos, cómo mejorar el propio estilo de aprendizaje. Bilbao: Ediciones Mensajero, 1999.
- Ahmed, A., & Ahmad, N. (2017). *Comparative analysis of rote learning on high and low achievers in graduate and undergraduate programs*. *Journal of Education and Educational Development*, 4(1).
- Ardiles Gamboa, P., Bravo Corvalán, M., Jerez Yáñez, Ó., & Acevedo Rojas, M. (2022). *Advancing sustainability through place-based education*. *Journal of Community Engagement and Scholarship*, 15(2), 1–16. <https://doi.org/10.54656/jces.v15i2.343>
- Armenia, S., Barnabè, F., Nonino, F., & Pompei, A. (2024). *Improving project management skills by integrating a boardgame into educational paths*. *The International Journal of Management Education*, 22, 100969.
- Azevedo, D. G., & Zampa, M. F. (2021). A teoria da aprendizagem experiencial de David Kolb na educação profissional e tecnológica: Contemplando os estilos de aprendizagem em uma sequência didática. *Educação Profissional e Tecnológica em Revista*, 5(3). <https://doi.org/10.36524/profept.v5i3.779>
- ATTIPOE, Sonny Gad. *Project Management Pedagogy: Cultivating Critical Thinking Skills in Higher Education*. *Advanced Education*, 25, p. 151–172, 2024.
DOI: 10.20535/2410-8286.296878.
- Barbosa, M. G. S., & Molina Neto, V. (2019). Educação ao ar livre e a construção do sentido de lugar: Experiências com crianças do ensino fundamental em Porto Alegre. *Educação & Realidade*, 44(4), 1–20.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo* (L. Reto & A. Pinheiro, Trans.). São Paulo: Edições 70.
- Beard, C., & Wilson, J. P. (2018). *Experiential learning: A practical guide for training, coaching and education* (4th ed.). Kogan Page.
- Bacich, L., & Moran, J. (2018). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Penso.
- Beck, K., Beedle, M., van Bennekum, A., Cockburn, A., Cunningham, W., Fowler, M., Grenning, J., Highsmith, J., Hunt, A., Jeffries, R., Kern, J., Marick, B., Martin, R. C.,

- Mellor, S., Schwaber, K., Sutherland, J., & Thomas, D. (2001). *Manifesto for Agile Software Development*. <https://agilemanifesto.org/>
- Biggs, J. (1999). What the student does: Teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development*, 18(1), 57–75.
- Borg, J., & Scott-Young, C. M. (2020). Priming the Project Talent Pipeline: Examining Work Readiness in Undergraduate Project Management Degree Programs. *Project Management Journal*, 51(2), 165–180. <https://doi.org/10.1177/8756972820904220>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bresolin, G. G., Silva, L. B., & Freire, P. S. (2020). O processo de aprendizagem experiencial em um curso de formação profissional. *Revista de Educação Profissional*, 10(1), 45–56.
- Camelo, R., & Castanhedi, I. (2023). Vulnerabilidade social e as avaliações de programas de inclusão produtiva. *Revista Brasileira de Avaliação*, 12(2, Suplemento Especial), e121823. <https://doi.org/10.4322/rbaval202312018>
- Chan, K.-Y., Oerlemans, L., & Meslec, N. (2021). The impact of multiple project team membership on individual and team learning: A micro-meso multi-level empirical study. *International Journal of Project Management*, 39(3), 308–320. <https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2020.11.002>
- Carmeli, A., Levi, A., & Peccei, R. (2021). Resilience and creative problem-solving capacities in project teams: A relational view. *International Journal of Project Management*, 39(5), 546–556. <https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2021.03.007>
- Carreiro, E. de L. P., Maccari, E. A., & Scafuto, I. C. (2023). Teaching and learning in Project Management: what are the challenges? *Revista de Administração da UFSM*, 16(3), e10. <https://doi.org/10.5902/19834659173972>
- Cobo-Benita, J. R., Ordieres-Meré, J., Ortiz-Marcos, I., & Pacios-Álvarez, A. (2020). Learning by doing in project management: Acquiring skills through a collaborative model. Project Management and Quality Research Group, Universidad Politécnica de Madrid.
- Carter-Guyette, M., "Place-Based Learning As An Effective Methodology For Developing Self-Efficacy Skills In Students With Learning Disabilities" (2019). All Theses And Dissertations. 244. <https://dune.une.edu/theses/244>
- Carroll, A. B., & Shabana, K. M. (2010). The business case for corporate social responsibility: A review of concepts, research and practice. *International Journal of Management Reviews*, 12(1), 85–105. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2370.2009.00275.x>
- CASEL. (2020). *What is SEL?* Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. <https://casel.org/what-is-sel/>
- Creswell, J. W. (2007). *Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto* (2ª ed.). Artmed.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2020). What is SEL? <https://casel.org/what-is-sel/>
- Conforto, E. C., Salum, F., Amaral, D. C., da Silva, S. L., & de Almeida, L. F. M. (2016). Can agile project management be adopted by industries other than software development? *Project Management Journal*, 47(3), 21–34. <https://doi.org/10.1177/875697281604700303>

- Corseuil, C. H. L., & Franca, M. A. P. (2015). *Inserção dos jovens no mercado de trabalho brasileiro: evolução e desigualdades no período 2006–2013*. Brasília: Ipea/OIT.
- Collins, D., & Coleman, T. (2008). Social geographies of education: Looking within, and beyond, school boundaries. *Geography Compass*, 2(1), 281–299. <https://doi.org/10.1111/j.1749-8198.2007.00081.x>
- Córdoba, J.-R., & Piki, A. (2012). Facilitating project management education through groups as systems. *International Journal of Project Management*, 30(1), 83–93. <https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2011.02.011>
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97–140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan Company.
- Dias, E. M. (2023). Desafios da educação no século XXI: Crise global do aprendizado, exclusão escolar e obsolescência diante da evolução tecnológica. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 9(7), 995–1017. <https://doi.org/10.51891/rease.v9i7.10654>
- Dingman, C. (2025). *Beyond walls: A place-based learning approach to education everywhere*. Routledge.
- Divjak, B., & Kuček, S. K. (2008). Teaching methods for international R&D project management. *International Journal of Project Management*, 26(3), 251–257. <https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2008.01.003>
- Dowbor, Ladislau. Educação e apropriação da realidade local. *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 100, p. 507-528, 2007. <https://doi.org/10.1590/S0103-40142007000200006>
- Elder, J. (1998). *Teachings from the land: A place-based environmental education approach*. Orion Society.
- Elkington, J. *Cannibals with forks: the triple bottom line of 21st century business*. Stivets, GA: Capstone Publishers, 1997.
- Elmes, M. B., Justo, S., Whiteman, G., Hersh, R., & Guthey, G. T. (2012). Teaching social entrepreneurship and innovation from the perspective of place and place making. *Academy of Management Learning & Education*, 11(4), 533–554. <https://doi.org/10.5465/amle.2011.0029>
- Fernandes, J. C., Cordeiro, B. C., Rezende, A. C., & Freitas, D. S. (2019). Competências necessárias ao gestor de Unidade de Saúde da Família: um recorte da prática do enfermeiro. *Saúde em Debate*, 43(spe6), 22–35. <https://doi.org/10.1590/0103-11042019s602>
- Figueiredo, L. D. F., Silva, N. C., & Prado, M. L. (2022). Estilos de aprendizagem de enfermeiros que atuam na atenção primária à luz de David Kolb. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 75(6). <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2021-0986>
- Fogaça, A., & Salm, C. L. (2006). Educação, trabalho e mercado de trabalho no Brasil. *Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) & Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)*.
- Freire, P. (2019). *Pedagogia do oprimido* (91ª ed.). Paz & Terra.
- Fundação Iochpe. (2022). Programa Formare. <https://www.formare.org.br>

- Gillis, C., & Trachte, S. (2020). Apprendre par l'expérience. *Lieuxdits*, 18, 21–26.
- Góes, L. C. (2022). Juventudes e políticas públicas: Desafios da inclusão produtiva no Brasil contemporâneo. *Fundação Getúlio Vargas*. <https://doi.org/10.21125/iceri.2022.0372>
- Goodlad, J., & Leonard, R. (2024). Explorando o modelo pedagógico "Living Laboratory" em contextos urbanos nos Estados Unidos. *Revista de Inovação Educacional*, 11(2), 59–74.
- Guo, P., Saab, N., Post, L. S., & Admiraal, W. (2020). A review of project-based learning in higher education: Student outcomes and measures. *International Journal of Educational Research*, 102, 101586. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101586>
- Gritti, A., Manzoli de Oliveira, C. A., & Galli, M. F. (2022). Metodologias ativas e inclusão. *Revista Educação em Foco*, (14), 135–149.
- Haas, T., & Nachtigal, P. (1998). *Place value: An educator's guide to good literature on rural lifeways, environments, and purposes of schooling*. ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools.
- Highsmith, J. (2010). *Agile project management: Creating innovative products* (2nd ed.). Addison-Wesley Professional.
- International Labour Organization (ILO). (2020). *Global employment trends for youth 2020: Technology and the future of jobs*. International Labour Office. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_737648.pdf
- Jacobsohn, L. V. O potencial de utilização do e-learning no desenvolvimento de competências do administrador: considerando o estilo de aprendizagem do aluno de graduação. 2003. 232f. Tese (Doutorado em Administração de Empresas) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, FEA/USP, São Paulo, 2003.
- Johnson, M. D., Smith, T. A., Kim, J., & Ruiter, L. (2020). Effect of a place-based learning community on belonging, persistence, and equity gaps for first-year STEM students. *Innovative Higher Education*, 45, 509–531.
- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7(3), 255–275.
- Khedaouria, A., Montani, F., & Thurik, R. (2017). Time pressure and team member creativity within R&D projects: The role of learning orientation and knowledge sourcing. *International Journal of Project Management*, 35(6), 942–954. <https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2017.04.002>
- Kirkness, V. J. (1998). Our peoples' education: Cut the shackles; cut the chains. *Canadian Journal of Native Education*, 22(1), 10–18.
- Kripka, R. M. L.; Scheid, J. F.; Bonotto, D. de L.; & Salvador, F. (2015). Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa. In: MELLO, R. L. S. & NEVES, L. A. (Org.). *Metodologias de pesquisa em educação e ciências: abordagens teóricas e práticas*. Blumenau: Edifurb.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Kolb, A., & Kolb, D. A. (2018). Eight important things to know about the experiential learning cycle. *Australian Educational Leader*, 40(3), 8–14.

- Konak, A., & Kulturel-Konak, S. (2019). Impact of online teamwork self-efficacy on attitudes toward teamwork. *International Journal of Information Technology Project Management*, 10(3), 1–17. <https://doi.org/10.4018/IJITPM.2019070101>
- Kramer, M., & Pfitzer, M. (2016). The ecosystem of shared value. *Harvard Business Review*, 94(10), 80–89.
- Kirkness, V. J. (1998). Our peoples' education: Cut the shackles; let our peoples soar. *Canadian Journal of Native Education*, 22(1), 10–15.
- Levy-Feldman, I. (2025). The role of assessment in improving education and promoting educational equity. *Education Sciences*, 15(2), 224.
- Locatelli, G., Brookes, N., & Mignacca, B. (2024). Project management research: Maturity, evolution, and future directions. *International Journal of Project Management*, 42(1), 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2023.102456>
- Mezirow, J., & Associates. (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. Jossey-Bass.
- Maharjan, B., Subedi, A., & Bhattarai, K. (2024). Estudo sobre a integração de conhecimentos baseados no lugar para promover aprendizado contextualizado e práticas pedagógicas sustentáveis. *Journal of Sustainable Education*, 12(1), 23–45.
- Medeiros, M. S. N., Medeiros, S., Costa, R. R. O., Araújo, M. S., & Medeiros, K. C. M. C. (2017). Estratégias de ensino e aprendizagem utilizadas no ensino de tópicos de atenção primária à saúde na graduação em enfermagem: Uma revisão integrativa de literatura. *Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas*, 83, 1–15. <https://doi.org/10.31011/reaid-2017-v.83-n.21-art.289>
- Ministério do Desenvolvimento Social. (2011). Guia para elaboração de projetos sociais. <https://www.gov.br/mds/pt-br/arquivos/guia-projetos-sociais.pdf>
- Ministério da Educação (ME). (2018). *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>
- Moran, J. M. (2015). Metodologias ativas de aprendizagem. In Renato Casagrande, Ademar Batista, Damião Rocha (Orgs.), *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*, Campinas: Papyrus, pp. 23–45.
- Morris, T. H. (2020). Experiential learning – A systematic review and revision of Kolb's model. *Interactive Learning Environments*, 28(8), 1061–1077. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1570279>
- Nijhuis, S., Vrijhoef, R., & Kessels, J. (2018). Tackling Project Management Competence Research. *Project Management Journal*, 49(3), 62–81. <https://doi.org/10.1177/8756972818770591>
- Ochoa Pacheco, P., Coello-Montecel, D., Tello, M., Lasio, V., & Armijos, A. (2023). How do project managers' competencies impact project success? A systematic literature review. *PLOS ONE*, 18(12), e0295417. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0295417>
- Oliveira, J. C. P. (2022). Serviço social e sua relação com os projetos sociais no terceiro setor. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, 7(9), 5–14. <https://doi.org/10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/ciencias-sociais/projetos>
- Oliveira, R. (2018). O ensino médio e a precocidade do trabalho juvenil. *Educar em Revista*, 34, 177–197. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.52751>

Oliveira, M. C. P., Costa, T. M., & Oliveira, J. F. (2017). Transcrever entrevistas: Questões conceituais, orientações práticas e possibilidades metodológicas. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 12(4), 1928–1942.

Ojiako, U., Ashleigh, M., Chipulu, M., & Maguire, S. (2011). Learning and teaching challenges in project management. *International Journal of Project Management*, 29(3), 268–278. <https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2010.03.008>

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2021). *Education at a glance 2021: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>

Porter, M. E., & Kramer, M. R. (2011). Creating shared value. *Harvard Business Review*, 89(1/2), 62–77.

Project Management Institute (PMI). (2021). *Um guia do conhecimento em gerenciamento de projetos (Guia PMBOK®) (7ª ed.)*. Project Management Institute.

Priest, S. (1986). Redefining outdoor education: A matter of many relationships. *Journal of Environmental Education*, 17(3), 13–15.

Rands, M. L., & Gansemer-Topf, A. M. (2017). The room itself is active: How classroom design impacts student engagement. *Journal of Learning Spaces*, 6(1).

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.

Reinehr Stoffel, H. T., Fernandes, A. C. M., Quinet de Andrade, D. R., Camargo, E. Y., Gomes, E. M. C., Silva, I. C., Redig, J. M. C., Rêgo, K. S., Santos, M. A. F., Gonçalves, N. S., Helscher, L. S., Oliveira, T. C. C., Mazotti, V. A., & Hashitani, V. C. B. (2024). Aprendizagem experiencial e conexões afetivas: Desenvolvendo conhecimento e identidade pessoal no ensino fundamental através de objetos representativos dos estudantes. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 10(8). <https://doi.org/10.51891/rease.v10i8.15392>

Ramazani, J., & Jergeas, G. (2015). Project managers and the journey from good to great: The benefits of investment in project management training and education. *International Journal of Project Management*, 33(1), 41–52. <https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2014.03.012>

Ribeiro, V. M., & Vóvio, C. L. (2017). Desigualdade escolar e vulnerabilidade social no território. *Educar em Revista*, 33(2), 71–87. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.51372>

Rumeser, D., & Emsley, M. (2018a). A systematic review of project management serious games: identifying gaps, trends, and directions for future research. *Journal of Modern Project Management*, 6(1), 48–59. Retrieved from <https://journalmodernpm.com/article-view/JMPM01508>.

Sharp, A. M. (1943). *Education for local life*. J. M. Dent & Sons.

Schafer, E., Torres, V., & Martinez, L. (2022). Elevating marginalized student experiences of belonging in the life sciences. *CBE—Life Sciences Education*, 21(4), ar67.

Shelley, A. W. (2015). Project management and leadership education facilitated as projects. *International Journal of Managing Projects in Business*, 8(3), 478–490. <https://doi.org/10.1108/IJMPB-09-2014-0059>

- Silva, D. C., & Ramos, P. R. (2025). A contribuição das metodologias ativas para o fortalecimento da educação ambiental no ensino fundamental. *Revista JRG de Estudos Acadêmicos*, 8(19), e082553. <https://doi.org/10.55892/jrg.v8i19.2553>
- Silva, S. C., Antonello, C. S., & Godoy, A. S. (2022). Desenvolvimento de competências. *Educação*, 45(1), e34205. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2022.1.34205>
- Silva, J. S., Santos, M. F., & Pereira, L. R. (2019). Gestão da Sustentabilidade e Gestão de Projetos: caminhos para integração dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) na política das organizações. *Revista Interdisciplinar de Gestão Social*, 9(3). Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/rigs/article/view/35191>
- Sobel, D. (2004). *Place-based education: Connecting classrooms and communities*. Orion Society.
- Shaffii, R. A., & Berger, J.-L. (2025). Teacher assessment literacy, formative assessment practices, and their perceived efficacy in Tanzania: A scoping review. *Studies in Educational Evaluation*, 86, 101496. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2025.101496>
- Skulmoski, G. J., & Hartman, F. T. (2010). Information Systems Project Manager Soft Competencies: A Project-Phase Investigation. *Project Management Journal*, 41(1), 61–80. <https://doi.org/10.1002/pmj.20146>
- Theobald, P., & Curtiss, J. (2000). Communities as curricula. *Forum for Applied Research and Public Policy*, 15(1), 106–111.
- UNESCO. (2006). *Education for all global monitoring report 2006: Literacy for life*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141639>
- UNICEF. (2022). *Relatório sobre juventude e mercado de trabalho: Desafios e perspectivas*. Fundo das Nações Unidas para a Infância.
- Vander Ark, T., & Vander Ark, J. (2020). *Place-based education: Connecting classrooms and communities*. Corwin.
- Walker, D., & Lloyd-Walker, B. (2019). The future of the management of projects in the 2030s. *International Journal of Managing Projects in Business*, 12(2), 242–266. <https://doi.org/10.1108/IJMPB-02-2018-0034>
- Webber, G., McVittie, J., Miller, D., & Hellsten, L. (2021). The terrain of place-based education: A primer for teacher education in Canada. *Brock Education Journal*, 30(1), 10–29.
- Webber, M., Woolsey, S., & Loring, P. A. (2021). Indigenous knowledge, place-based learning, and environmental justice: Integrating local worldviews into education. *Environmental Education Research*, 27(5), 676–692. <https://doi.org/10.1080/13504622.2020.1827973>
- Whelan, T.; Fink, C.; Wang, H. (2021). ESG and financial performance: A comprehensive review of the literature. *Journal of Sustainable Finance & Investment*.
- Whitmore, C. (2025). *Place-based learning in the digital age: Challenges and opportunities*. Academic Press.
- World Economic Forum. (2020). *The Future of Jobs Report 2020*. Geneva: World Economic Forum. <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020>

World Economic Forum. (2025). *Global risks report 2025*. Geneva, Switzerland: World Economic Forum. <https://www.weforum.org/publications/global-risks-report-2025/>

Wysocki, R. K. (2014). *Effective project management: Traditional, agile, extreme* (7th ed.). Wiley.

Yemini, M., Davidson, A., & Erel, O. (2022). Place-based learning: A review of the literature. *Journal of Educational Research*, 115(4), 273–289.

Yin, R. K. (2017). *Case study research and applications: Design and methods* (6^a ed.). SAGE Publications. ISBN 978-1506336169

Zhang, F. (2024). Enhancing ESG learning outcomes through gamification: An experimental study. *PLOS ONE*, 19(3), e0284777.

APÊNDICE A – CHECKLIST DE BOAS-VINDAS DO PROGRAMA

1 Checklist de Boas-Vindas – Programa Protec+Jovens

 **Objetivo:** Apoiar os primeiros passos no programa com clareza, propósito e organização.

1. Descubra seu Estilo de Aprendizagem

 Acesse o link: <https://www.cchla.ufpb.br/aprendizagem>

 Responda ao questionário completo

 Salve ou imprima o resultado

 Envie o resultado para o seu mentor

2. Inicie seus Estudos em Gerenciamento de Projetos

 Faça a leitura do Capítulo 1 – Fundamentos de Gerenciamento de Projetos (material anexo)

 Destaque ou anote os conceitos mais importantes para você:

- O que é um projeto
- Ciclo de vida de um projeto
- Diferença entre projeto e processo
- Fatores de sucesso

 Se tiver dúvidas, envie suas perguntas para o mentor

3. Descreva o seu Projeto Pessoal

 Escreva uma breve descrição do seu projeto

 Crie um desenho, colagem ou apresentação que represente visualmente sua ideia de projeto

 Escreva uma pequena história ou explicação sobre o que você quer realizar

 Envie o projeto final para o mentor

Acompanhamento

 Reúna-se com seu mentor nos próximos 15 dias para revisar:

- Seu estilo de aprendizagem
- Seu entendimento dos fundamentos
- Seu projeto pessoal inicial

Próximo encontro: __/__/__

APÊNDICE B – ROADMAP DAS DISCIPLINAS DO PROGRAMA

ROADMAP DO PROGRAMA PROTEC+ JOVEM



APÊNDICE C – RELATÓRIO DO INSTRUTOR DO PROGRAMA

Data: ____/____/____

Instrutor: _____

Disciplina: _____

1. LISTA DE PRESENÇA DOS ALUNOS

Nº	Nome do Aluno	Presente (X)	Observações
1	Jovem 1		
2	Jovem 1		
3	Jovem 1		
4	Jovem 1		
5	Jovem 1		
6	Jovem 1		
7	Jovem 1		
8	Jovem 1		
9	J Jovem 1		
10	Jovem 1		

2. CONTEÚDO MINISTRADO





3. PARTICIPAÇÃO E ENGAJAMENTO DA TURMA

- Houve interação entre os alunos? ☐ Sim ☐ Não
- Alunos que participaram ativamente:
- Houve adversidade durante a aula? ☐ Sim ☐ Não - Qual?
- Ocorrências durante a aula:
- Algum aluno demonstrou dúvida? ☐ Sim ☐ Não - Quem?
- Algum aluno teve dificuldade de concentração ou atenção? ☐ Sim ☐ Não - Quem?

DISCIPLINA E PONTUALIDADE

- A aula ocorreu dentro do horário previsto? ☐ Sim ☐ Não
- Todos vieram uniformizados? ☐ Sim ☐ Não
- Houve alunos que chegaram atrasados? ☐ Sim ☐ Não - Quem?

DESTAQUES E NÍVEL DE DIFICULDADE

- Alunos que se destacaram: _____
- Nível de dificuldade do conteúdo: ☐ Baixo ☐ Médio ☐ Alto

Pontualidade e Presença

- A aula começou e terminou no horário planejado? ☐ Sim ☐ Não
- Houve alunos que saíram antes do término da aula? (Anotar nomes)
- Todos os alunos estavam presentes?

Qualidade do Ensino

- O ritmo da aula foi adequado para a turma? ☐ Sim ☐ Não
- O tempo foi bem distribuído entre teoria e prática? ☐ Sim ☐ Não
- Os alunos conseguiram aplicar o conhecimento na prática? ☐ Sim ☐ Não
- O conteúdo foi bem compreendido pela maioria dos alunos? ☐ Sim ☐ Não
- O material de apoio utilizado foi suficiente e adequado? ☐ Sim ☐ Não
- Houve dúvidas recorrentes sobre algum tópico específico? ☐ Sim ☐ Não

5. COMENTÁRIOS GERAIS DO INSTRUTOR



Assinatura do Instrutor: _____
Data: ____/____/____

APÊNDICE D – ESTRUTURA DA PESQUISA BIMESTRAL DO PROGRAMA

1. Estrutura da Pesquisa Mensal

A pesquisa deve incluir perguntas rápidas, diretas e consistentes para monitorar a evolução dos jovens em diferentes áreas. O ideal é manter a mesma estrutura ao longo dos meses para identificar padrões de crescimento.

Dimensões Avaliadas Mensalmente:

1. Habilidades Técnicas → Aplicação prática do que foi aprendido.
2. Habilidades Socioemocionais → Crescimento interpessoal e profissional.
3. Autonomia e Protagonismo → Confiança para planejar e tomar decisões.
4. Engajamento e Participação → Nível de envolvimento no programa.
5. Impacto Pessoal e Profissional → Benefícios percebidos na vida do participante.

Perguntas Mensais

Formato: Escala de 1 a 5 + Perguntas Abertas (para captar insights qualitativos).

1. Habilidades Técnicas

Você aplicou os conhecimentos adquiridos neste mês na sua rotina?

Você se sente mais preparado para utilizar ferramentas digitais no mercado de trabalho?
(Resposta aberta)

Qual foi o aprendizado mais útil para você neste mês? (Resposta aberta)

2. Habilidades Socioemocionais

Você percebeu uma melhora na sua comunicação e no trabalho em equipe?

Você se sente mais confiante para expressar suas ideias e opiniões?

Você se sente mais preparado para lidar com desafios e resolver problemas?

3. Autonomia e Protagonismo

Você acredita que avançou no planejamento do seu futuro profissional neste mês?

Você tomou alguma decisão importante relacionada aos seus estudos ou carreira?

(Resposta aberta)

O programa tem ajudado a criar ou revisar suas metas de curto e longo prazo?

4. Engajamento e Participação

Você participou ativamente das atividades propostas neste mês?

O nível de interação e integração com os colegas aumentou?

O programa está atendendo suas expectativas? (Resposta aberta)

5. Impacto Pessoal e Profissional

Você sente que o programa está agregando valor à sua vida?

Você conseguiu colocar em prática algo que aprendeu neste mês? (Resposta aberta)

Se pudesse mudar algo no programa, o que seria?

APÊNDICE E - DEMONSTRAÇÃO DO VALOR DO PROGRAMA

Para mostrar o impacto do programa a patrocinadores, parceiros e à comunidade, a avaliação mensal deve ser consolidada em relatórios trimestrais, destacando indicadores de crescimento e histórias reais dos participantes.

Indicadores Quantitativos

- Evolução da Confiança e Protagonismo → % de jovens que se sentem mais preparados a cada mês.
- Crescimento nas Habilidades Técnicas → % de jovens que aplicam os conhecimentos aprendidos.
- Aumento da Integração → % de jovens que relatam melhora na comunicação e no networking.
- Engajamento → Média de participação nas atividades.

Indicadores Qualitativos

Metas Mensais e ao Final do Programa

Para avaliar se o programa está atingindo seus objetivos, foram definidas metas progressivas:

Curto Prazo (Mensal)

- 80% dos participantes relatam melhora em pelo menos 1 habilidade técnica ou socioemocional.
- 70% dos jovens conseguem aplicar algo aprendido no programa.

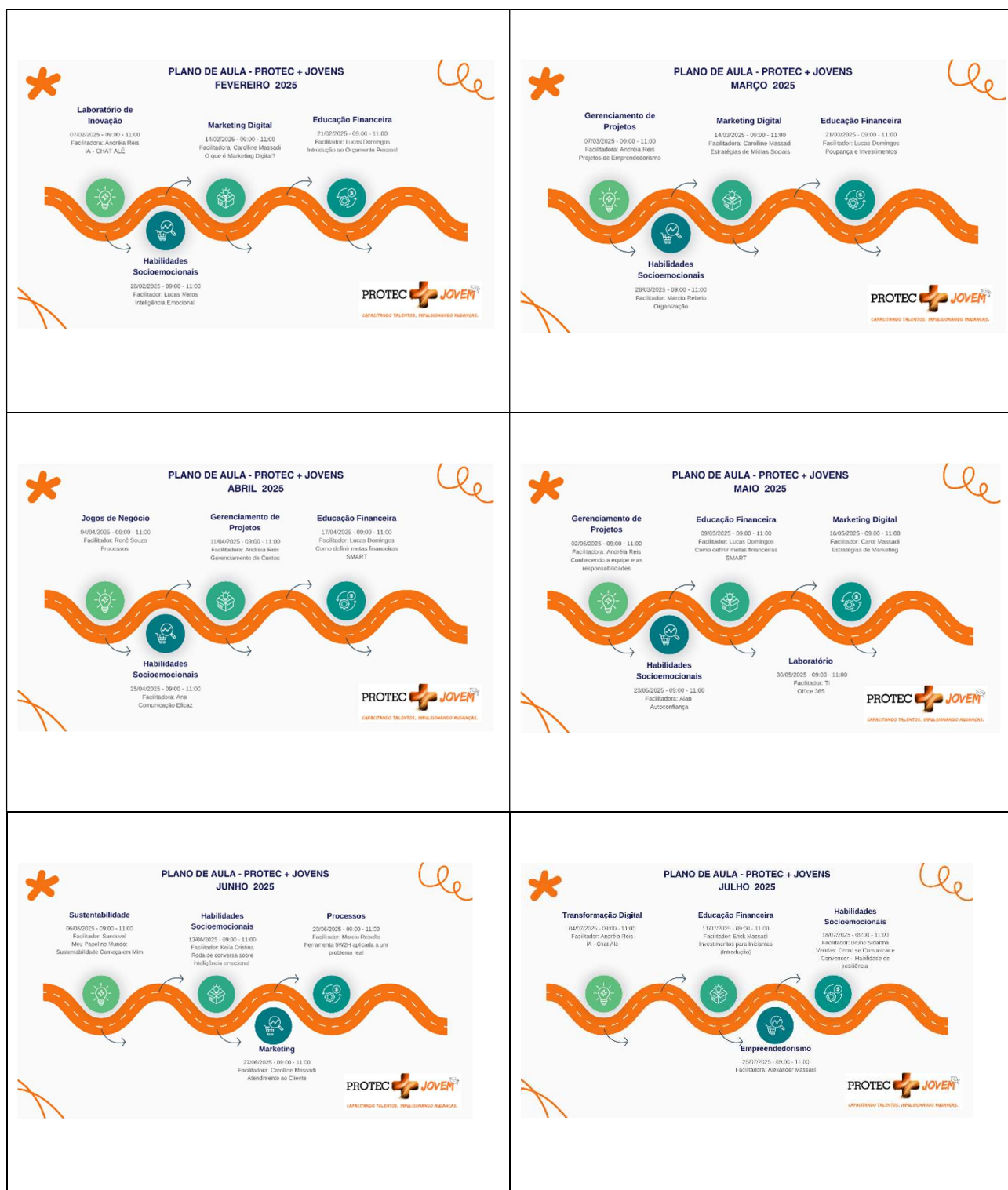
Médio Prazo (6 meses)

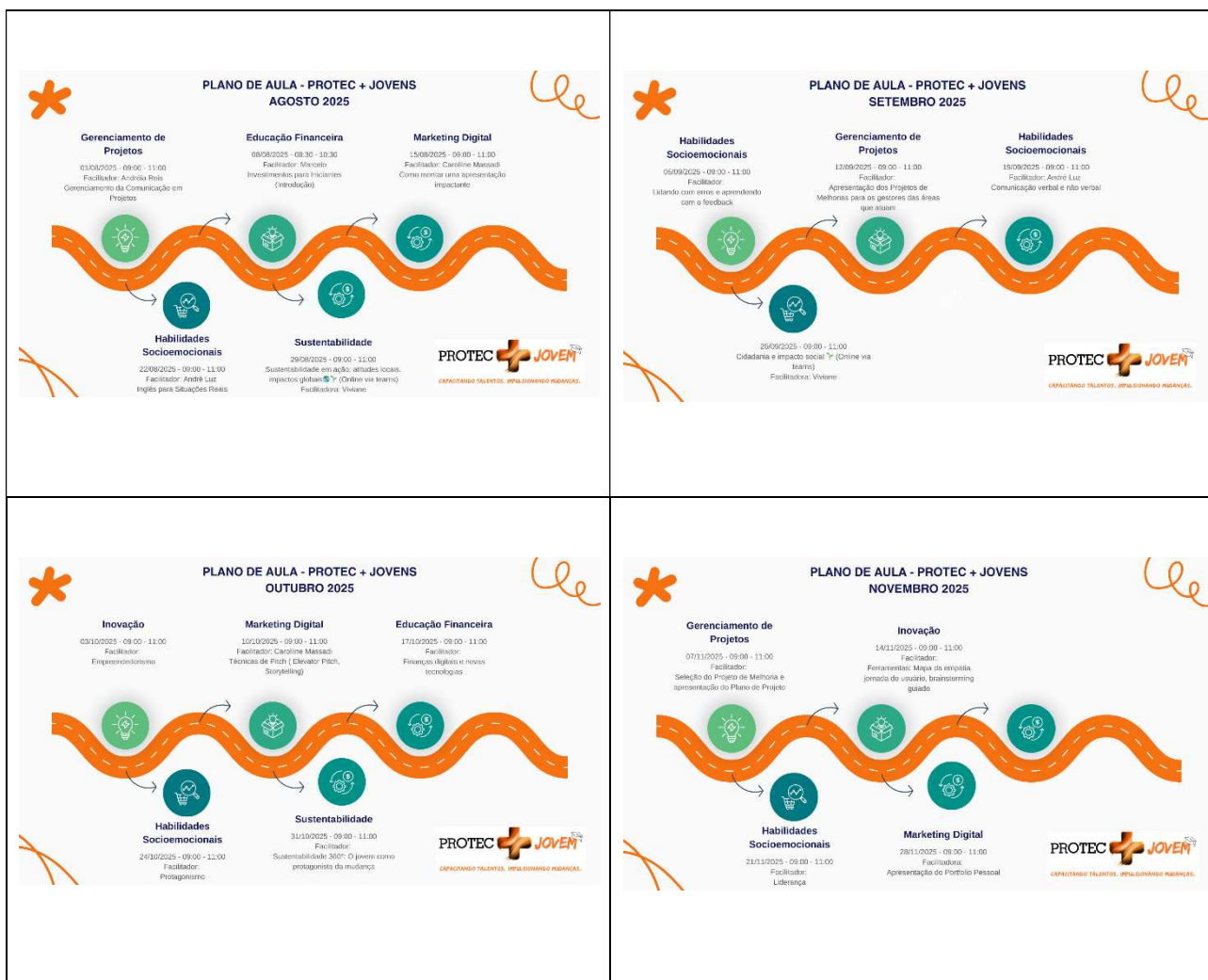
- 60% dos participantes já estabeleceram um plano de carreira ou meta profissional.
- 50% demonstram maior autonomia em suas decisões acadêmicas ou profissionais.

Longo Prazo (Final do Programa - Dezembro)

- 40% dos jovens conseguem uma oportunidade profissional, estágio ou educação superior.
- 90% se sentem mais confiantes em seu desenvolvimento pessoal e profissional.

APÊNDICE F – CALENDÁRIO DAS AULAS





APÊNDICE G – FOTOS DO PROJETO

APÊNDICE H - DIAGNÓSTICO DE PERFIL DOS JOVENS PARTICIPANTES

Como parte da etapa inicial do programa, foi realizado um diagnóstico qualitativo com o objetivo de compreender o perfil dos jovens participantes em relação às habilidades comportamentais, socioemocionais e profissionais. Esse levantamento teve como propósito orientar os planos de desenvolvimento individual e estruturar trilhas de aprendizagem mais alinhadas às necessidades do grupo.

Antes do início das atividades, foi aplicado um diagnóstico junto aos 10 participantes do programa, utilizando as técnicas QE (Quociente Emocional), DISC, Âncoras de Carreira e Linguagens de Afirmação.

A seguir, apresentam-se dois quadros consolidados que sintetizam os principais resultados obtidos a partir dessas análises.

Pontos Positivos	
Habilidade	Observação
Adaptabilidade e Flexibilidade	Alguns jovens demonstraram facilidade para se adaptar a mudanças e novas rotinas.
Habilidade de Comunicação	Já apresentam boa desenvoltura na fala e nas interações com colegas e líderes.
Proatividade e Motivação	Iniciam atividades sem que sejam solicitados e mostram entusiasmo com os desafios propostos.
Trabalho em Equipe	Colaboram bem com os colegas e contribuem para o bom clima do grupo.
Organização e Gestão do Tempo	Alguns jovens mostram boa capacidade de planejamento de tarefas e cumprimento de prazos.
Pontos a Desenvolver	
Habilidade	Observação
Autoconfiança e Segurança Profissional	Ainda há necessidade de fortalecer a postura e segurança em situações formais.
Tomada de Decisão	Jovens precisam evoluir na capacidade de análise crítica antes de agir.
Comunicação Eficaz	Alguns jovens precisam melhorar a clareza ao se expressar, especialmente em contextos profissionais.
Gestão do Tempo e Organização	Apesar de alguns avanços, é necessário maior consistência e autonomia.
Pensamento Crítico e Resolução de Problemas	Ainda em fase inicial de desenvolvimento, principalmente diante de imprevistos.

APÊNDICE I – APOSTILA DO CURSO DE FUNDAMENTOS DE GERENCIAMENTO DE PROJETOS

	1
Gerenciamento de PROJETOS	
Sumário	
Capítulo 1 - Introdução aos Fundamentos de Projetos 3 Storytelling: A Jornada da Transformação 4 O que é um Projeto? 7 O que não é um Projeto? 7 Diferença entre Projeto e Processo 8 Ciclo de Vida do Projeto 8 Fatores de Sucesso em um Projeto 9 Atividade 1: Desenvolvimento do seu Projeto 10 Material para Download: Lista de Tarefas 10 Material para Download: Modelo para criação do Projeto 12 Quiz: Fundamentos de Projetos 13 Bibliografia e Referências 14 Capítulo 2 - Gerenciamento do Cronograma 15 1. Introdução ao Gerenciamento de Cronograma 15 1.1 Principais aspectos do gerenciamento de cronograma: 15 1.2 Por que o gerenciamento de cronograma é importante? 15 2. Conceitos Básicos 16 2.1 - Definição de atividades 16 2.2 Sequenciamento de atividades 16 2.3 Estimativa de duração 17 3. Ferramentas Visuais 17 3.1 Gráfico de Gantt 17 3.2 Diagrama de rede 18 3.3 Linha do tempo 18 4. Técnicas Práticas 19 4.1 Método do Caminho Crítico (CPM) 19 5. Dicas para Gerenciar o Tempo 20 6. Recursos Tecnológicos 20 7. Estudo de Caso 20 8. Desafio Final 22 9. Atividade Extra-classe 23	
	2

APÊNDICE J – DIÁRIO DE BORDO E OBSERVAÇÃO PARTICIPATIVA DA GESTORA DO PROJETO

Dados da Observação

Data: __/__/__

Fase do Programa Planejamento

- a. Integração
- b. Desenvolvimento
- c. Execução
- d. Avaliação

Atividades realizadas:

Participantes presentes:

Nº	Nome do Aluno	Presente (X)	Observações
1	Jovem		
2	Jovem		
3	Jovem		
4	Jovem		
5	Jovem		
6	Jovem		
7	Jovem		
8	Jovem		
9	Jovem		
10	Jovem		

Descrição Objetiva dos Acontecimentos

Registre apenas o que ocorreu, sem interpretação inicial.

Comportamentos e Interações Observadas

Aqui entram percepções sobre comportamento, atitude, clima do grupo.

APÊNDICE K – PROTOCOLO E REGISTROS DO USO DO CHATGPT COMO FERRAMENTA DE APOIO NA SISTEMATIZAÇÃO E PRÉ-CODIFICAÇÃO DO CORPUS

Finalidade e limites do uso da ferramenta

O ChatGPT foi utilizado exclusivamente como ferramenta de apoio ao tratamento do corpus qualitativo no estudo de caso (Yin, 2017), em consonância com a Análise de Conteúdo (Bardin, 2011). Seu uso teve caráter complementar e foi aplicado para: (i) resumos estruturados de relatos/entrevistas; (ii) sugestão preliminar de códigos a partir de excertos anonimizados; e (iii) apoio ao refinamento de categorias por checagem de coerência e sobreposição entre códigos. Ressalta-se que a codificação final, a definição das categorias e a interpretação/inferência foram realizadas e validadas pela pesquisadora, a partir do retorno sistemático ao corpus e do confronto com o referencial teórico.

Identificação e anonimização do corpus

Para garantir confidencialidade, os participantes foram identificados por códigos:

- **E01–E26:** jovens respondentes do instrumento de avaliação;
- **R01:** representante institucional;
- **L01:** líder de projeto social.

Os trechos citados neste apêndice foram **anonimizados**, sem nomes próprios, locais específicos ou informações que permitam identificação indireta.

Codebook consolidado (v2) – 15 códigos com evidências do corpus

Campos do codebook: Código | Definição operacional | Critérios de inclusão | Critérios de exclusão | Evidência (ID; excerto anonimizado)

C01 – Comunicação e expressão

- **Definição operacional:** menções a dificuldade, necessidade ou desenvolvimento de comunicação (clareza, expressão, apresentações).
- **Incluir:** “comunicação”, “me expressar”, “apresentar”.
- **Excluir:** aspectos de processo/ferramenta de comunicação sem foco em competência pessoal.

- **Evidência: E01** – “A comunicação”

C02 – Trabalho em equipe e colaboração

- **Definição operacional:** cooperação, divisão de tarefas e aprendizado em grupo durante atividades/projetos.
- **Incluir:** “trabalho em equipe”, “colaboração”, “grupo”.
- **Excluir:** protagonismo individual sem dimensão coletiva (C06).
- **Evidência: E02** – “Trabalho em equipe e colaboração”

C03 – Autoconhecimento e autoconfiança

- **Definição operacional:** autopercepção, autoestima, confiança e autoeficácia (no contexto de desenvolvimento).
- **Incluir:** “autoconhecimento”, “confiança”, “autoestima”.
- **Excluir:** dificuldades estruturais (tempo/recursos) (C11/C12).
- **Evidência: E03** – “AUTOCONHECIMENTO”

C04 – Vivências práticas e visitas técnicas

- **Definição operacional:** participação em experiências concretas (visitas, experimentos, oficinas, práticas).
- **Incluir:** “visitas”, “fábrica”, “experimentos”, “oficinas”.
- **Excluir:** reflexão sobre a prática sem descrição da vivência (C05).
- **Evidência: E02** – “Visitas na fábrica, seminários, pesquisas de campo, experimentos”

C05 – Reflexão e feedback sobre a experiência

- **Definição operacional:** menções a reflexão estruturada, feedback e aprendizado a partir de acertos/erros.
- **Incluir:** “feedback”, “refletir”, “aprendizados”, “erros e acertos”.
- **Excluir:** somente descrição da atividade (C04/C10).
- **Evidência: E05** – “Ouvir feedback sobre mim”

C06 – Protagonismo juvenil

- **Definição operacional:** autonomia, iniciativa, participação ativa na proposição de ideias e condução de atividades.
- **Incluir:** “protagonismo”, “propor”, “sugerir temas”, “iniciativa”.
- **Excluir:** participação apenas executiva sem autonomia explícita (C02/C04).
- **Evidência: R01** – “Trabalho em Equipe, Comunicação, Protagonismo”

C07 – Métodos e ferramentas de gestão (ex.: PDCA)

- **Definição operacional:** referências a ferramentas/métodos aplicados para organizar ações/projetos.
- **Incluir:** “PDCA”, “planejamento”, “etapas”, “gestão de projetos”.
- **Excluir:** ferramentas específicas de qualidade/BPF (C08).
- **Evidência: E08** – “... apresentando o PDCA”

C08 – Qualidade e Boas Práticas (BPF)

- **Definição operacional:** aprendizagem e referências a qualidade, BPF e práticas correlatas.
- **Incluir:** “qualidade”, “BPF”.
- **Excluir:** gestão geral sem vínculo com qualidade (C07).
- **Evidência: E01** – “... a matéria da qualidade e do BPF que me chamaram mais atenção”

C09 – Empregabilidade e entrevistas

- **Definição operacional:** preparação para mercado (entrevistas, oportunidades, inserção).
- **Incluir:** “entrevistas”, “emprego”, “estágio”, “oportunidades”.
- **Excluir:** autoconfiança sem ligação ao mercado (C03).
- **Evidência: E02** – “Um intensivo maior sobre entrevistas...”

C10 – Dinâmicas práticas e aprendizagem lúdica (ex.: Lego / desafios)

- **Definição operacional:** atividades práticas gamificadas/dinâmicas (Lego, torre, desafios em equipe).
- **Incluir:** “Lego”, “torre”, “dinâmica”.
- **Excluir:** visitas técnicas/experimentos sem dinâmica lúdica (C04).
- **Evidência: E03** – “... Atividades com Lego, montar torre de macarrão”

C11 – Infraestrutura e recursos do programa

- **Definição operacional:** demandas por recursos materiais e estrutura para viabilizar a aprendizagem.
- **Incluir:** computadores, equipamentos, estrutura.
- **Excluir:** ajustes curriculares (C12).
- **Evidência: E11** – “Ter mais computadores”

C12 – Ajustes curriculares, conteúdos complementares e inclusão (ex.: Excel / Libras / primeiros socorros)

- **Definição operacional:** solicitações de inclusão/expansão de conteúdos e competências complementares.
- **Incluir:** “Excel”, “Libras”, “primeiros socorros”, informática, inglês.
- **Excluir:** melhorias estruturais (C11).
- **Evidências:**
 - **E15** – “Aplicar com detalhes sobre a aula de Excel”
 - **E05** – “Adicionar curso de libras básico”
 - **E02** – “... adicionar primeiros socorros a grade de matérias”

C13 – Conexão com território/comunidade (Place-Based)

- **Definição operacional:** relação entre aprendizagem e contexto local; projetos/ideias voltadas à comunidade.
- **Incluir:** “comunidade”, “território”, “problemas locais”.
- **Excluir:** atividades internas sem vínculo com território (C04/C10).
- **Evidência:** **E17** – “... ideias de projetos para a comunidade...”

C14 – Monitoramento e avaliação de resultados

- **Definição operacional:** acompanhamento de resultados/impactos e prestação de contas (relatórios, avaliações periódicas).
- **Incluir:** “relatórios”, “acompanhamento”, “impactos”.
- **Excluir:** feedback individual sem foco em resultados do programa (C05).
- **Evidência:** **R01** – “Através de apresentação de relatórios bimestrais”

C15 – Expansão e replicabilidade da metodologia

- **Definição operacional:** possibilidade de expandir/replicar o modelo para outros contextos e condições para isso.
- **Incluir:** “expandir”, “replicar”, “outros contextos”, “adaptação”.
- **Excluir:** melhorias pontuais de execução local (C11/C12).
- **Evidência:** **L01** – “Vejo essa metodologia como algo que pode ser expandido... adaptando linguagem, duração...”

Exemplo de resumo estruturado (produzido com apoio do ChatGPT e revisado pela pesquisadora)

Resumo estruturado – E02

(a) **Síntese** (5–7 linhas)

O respondente destaca o aprendizado em **trabalho em equipe** e indica **comunicação** como principal dificuldade. Relata participação em **vivências práticas** (visitas na fábrica, pesquisas de campo e experimentos). Sugere tornar as aulas **mais práticas** para ampliar a atratividade e o entendimento. Indica necessidade de reforçar a dimensão de **empregabilidade**, com intensivo de **entrevistas**, e propõe incluir **primeiros socorros** como conteúdo complementar.

(b) Temas principais

1. Competências relacionais: colaboração e comunicação (C02; C01)
2. Aprendizagem prática (C04)
3. Empregabilidade e conteúdos complementares (C09; C12)

(c) Evidências e códigos associados

- “Trabalho em equipe e colaboração” → C02
- “comunicação” → C01
- “Visitas na fábrica... experimentos” → C04
- “Um intensivo maior sobre entrevistas...” → C09
- “... adicionar primeiros socorros...” → C12

(d) **Memo analítico da pesquisadora**

O relato reforça a relevância de práticas experientialmente orientadas e evidencia uma demanda formativa recorrente: comunicação aplicada e preparação para processos seletivos.

Log de rastreabilidade (audit trail) – 3 registros

Observação: os registros abaixo correspondem ao **log de decisões analíticas** (aceite/rejeição e ajustes no codebook) após o uso do ChatGPT como apoio.

Log 01 – E02 (resumo + códigos preliminares)

- **Material:** E02 (itens abertos: dificuldades, aprendizados, melhorias, sugestões)
- **Objetivo no ChatGPT:** resumo estruturado + sugestão preliminar de códigos
- **Saída obtida:** síntese + códigos sugeridos (comunicação; equipe; prática; entrevistas; conteúdo adicional)
- **Decisão da pesquisadora:** Aceito parcialmente

- **Ajustes:** padronização para **C01, C02, C04, C09, C12**; eliminação de termos redundantes
- **Validação:** retorno ao excerto original de E02 e comparação com padrões em outros E##.

Log 02 – E03 (refino de escopo entre “vivência prática” e “dinâmica lúdica”)

- **Material:** E03 (atividades práticas)
- **Objetivo no ChatGPT:** sugerir critérios de inclusão/exclusão para códigos próximos
- **Saída obtida:** proposta de separar “visita/experimento” de “dinâmicas lúdicas”
- **Decisão da pesquisadora: Aceito**
- **Ajustes:** consolidação de **C10** (dinâmicas lúdicas) e manutenção de **C04** (visitas/experimentos)
- **Validação:** checagem de consistência com E01/E04 (atividades com Lego e projetos).

Log 03 – R01 e L01 (triangulação e sustentabilidade do programa – Yin, 2017)

- **Material:** R01 (acompanhamento por relatórios) e L01 (expansão/replicabilidade)
- **Objetivo no ChatGPT:** apoiar a triangulação e sugerir organização categorial
- **Saída obtida:** associação de “relatórios” à avaliação/monitoramento e “expansão” à sustentabilidade do programa
- **Decisão da pesquisadora: Aceito**
- **Ajustes:** consolidação de **C14** e **C15** como códigos de gestão/escala do programa
- **Validação:** confronto com demais fontes do corpus e coerência com objetivos analíticos.

X.6 Prompts utilizados (curtos e anonimizados)

Prompt 1 – Resumo estruturado (E02)

“Gere um resumo estruturado (5–7 linhas) e liste 3 temas principais. Excerto (E02, anonimizado): ‘Trabalho em equipe e colaboração’; ‘comunicação’; ‘Visitas na fábrica... experimentos’; ‘intensivo sobre entrevistas’; ‘primeiros socorros’.”

Prompt 2 – Sugestão preliminar de códigos (E03)

“A partir do excerto abaixo, proponha 5–8 códigos com definição de 1 linha e indique qual parte do texto sustenta cada código. Não invente informações. Excerto (E03, anonimizado): ‘... Atividades com Lego, montar torre de macarrão ...’”

Prompt 3 – Refinamento de sobreposição (C04 x C10)

“Tenho dois códigos: (C04) Vivências práticas e visitas técnicas; (C10) Dinâmicas práticas e aprendizagem lúdica. Proponha critérios de inclusão/exclusão para evitar sobreposição e dê 2 exemplos de aplicação.”

Prompt 4 – Empregabilidade (E02/E06)

“Do excerto abaixo, identifique trechos que indiquem empregabilidade e proponha códigos relacionados. Não crie novos fatos. Excerto (E02/E06, anonimizado): ‘intensivo sobre entrevistas... simulações de entrevistas...’”

Prompt 5 – Triangulação (R01 e L01)

“Compare os excertos R01 e L01 e aponte convergências e diferenças em termos de: (a) acompanhamento de resultados; (b) condições para expansão/replicação. Não invente informações.

R01: ‘apresentação de relatórios bimestrais’

L01: ‘metodologia pode ser expandida... adaptando linguagem e recursos.