

PRÁTICAS DOCENTES E JUVENTUDES: UMA COMPREENSÃO NARRATIVA SOBRE A FORMAÇÃO DO JOVEM TRABALHADOR

LUCIAN DA SILVA BARROS

Psicólogo; Mestre em Educação pela USCS; Especialista em Educação pela USP; Professor do SENAC SP. Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS).

EMAL: lucian.barros@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7592-3473>

ELIZABETE CRISTINA COSTA-RENDERS

Pós-doutora e Doutora em Educação pela UNICAMP; Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul -SCS; Líder do Grupo de Pesquisa em Acessibilidade e Inclusão Escolar (ACESSI)

EMAIL: elizabetherender@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1219-9382>

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa narrativa, que abordou as práticas docentes voltadas ao atendimento das juventudes em um curso de formação profissional. A juventude é uma experiência psicossocial que perpassa os sujeitos jovens, trazendo a emergência de inúmeras vivências. No cenário educacional da atualidade, torna-se importante compreender como a escola e a educação compreendem as juventudes e como consideram seus conhecimentos e vivências na construção dos currículos e no desenvolvimento das estratégias de aprendizagem. Partindo da experiência docente junto aos jovens trabalhadores, esta pesquisa teve como objetivo descrever como os saberes e vivências trazidos pelos jovens, cotidianamente, ao curso de formação profissional alteram a prática docente, possibilitando novos aprendizados para professores e alunos. Este estudo ocorreu em uma unidade escolar, na cidade de São Paulo, que oferece o curso de formação de jovens aprendizes. Os sujeitos da pesquisa foram os professores que atuam no curso de formação, assim como os próprios jovens. Como instrumento de pesquisa, optou-se por cartas, as quais foram escritas por professores e alunos, relatando seu ponto de vista a respeito do processo educacional desenvolvido. Após o tratamento analítico do material coletado, foram criados dois eixos de discussão: uma sala e muitas juventudes; tribos fora do gueto. Quanto aos resultados desta investigação, as reflexões sobre estes eixos levaram à proposição de uma Pedagogia das Juventudes, a qual se constitui em uma proposta teórico-metodológica, embasada na ecologia de saberes, como uma prática educacional que atenda aos diferentes jovens nos mais diferentes contextos.

Palavras-chave: Formação docente. Juventudes. Pesquisa narrativa.

TEACHING AND YOUTH PRACTICES: A NARRATIVE UNDERSTANDING ON THE TRAINING OF YOUNG WORKERS

ABSTRACT

This paper presents the results of a narrative research, which addressed the teaching practices aimed at serving youth in a professional training course. Youth is a psychosocial experience that permeates young subjects, bringing the emergence of innumerable experiences. In today's educational scenario, it is important to understand how school and education understand youth and how they consider their knowledge and experience in the construction of curricula and in the development of learning strategies. Starting from the teaching experience with young workers, this research aimed to describe how the knowledge and experiences brought by young people, daily, to the professional training course change the teaching practice, enabling new learning for teachers and students. This study took place in a school unit in the city of São Paulo, which offers the training course for young apprentices.

The research subjects were the teachers who work in the training course, as well as the young people themselves. As a research instrument, letters were chosen, which were written by teachers and students, reporting their point of view regarding the educational process developed. After the analytical treatment of the collected material, two axes of discussion were created: a room and many youths; tribes outside the ghetto. As for the results of this investigation, the reflections on these axes led to the proposition of a Pedagogy of Youth, which constitutes a theoretical-methodological proposal, based on the ecology of knowledge, as an educational practice that meets the different young people in the most different contexts .

Keywords: Teacher training. Youths. Narrative research.

PRÁTICAS DE ENSEÑANZA Y JUVENTUD: UN ENTENDIMIENTO NARRATIVO SOBRE LA FORMACIÓN DE LOS TRABAJADORES JÓVENES

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de una investigación narrativa, que abordó las prácticas de enseñanza destinadas a servir a los jóvenes en un curso de capacitación profesional. La juventud es una experiencia psicosocial que impregna a los sujetos jóvenes, trayendo el surgimiento de innumerables experiencias. En el escenario educativo actual, es importante entender cómo la escuela y la educación entienden a los jóvenes y cómo consideran sus conocimientos y experiencia en la construcción de planes de estudio y en el desarrollo de estrategias de aprendizaje. A partir de la experiencia docente con trabajadores jóvenes, esta investigación tuvo como objetivo describir cómo el conocimiento y las experiencias aportadas por los jóvenes, diariamente, al curso de capacitación profesional cambian la práctica docente, permitiendo un nuevo aprendizaje para maestros y estudiantes. Este estudio tuvo lugar en una unidad escolar en la ciudad de São Paulo, que ofrece el curso de capacitación para jóvenes aprendices. Los sujetos de investigación fueron los docentes que trabajan en el curso de capacitación, así como los propios jóvenes. Como instrumento de investigación, se eligieron cartas, que fueron escritas por profesores y estudiantes, informando su punto de vista sobre el proceso educativo desarrollado. Después del tratamiento analítico del material recogido, se crearon dos ejes de discusión: una sala y muchos jóvenes; tribus fuera del gueto. En cuanto a los resultados de esta investigación, las reflexiones sobre estos ejes condujeron a la propuesta de una Pedagogía de la Juventud, que constituye una propuesta teórico-metodológica, basada en la ecología del conocimiento, como una práctica educativa que cumple con los diferentes jóvenes en los contextos más diferentes.

Palabras clave: Formación del profesorado. Juventudes Investigación narrativa.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa narrativa, que abordou as práticas docentes voltadas ao atendimento das juventudes, em especial das juventudes trabalhadoras. Tal pesquisa é fruto de uma dissertação de mestrado em educação. Os campos de discussão centrais estão na compreensão das juventudes, da formação de trabalhadores e do desenvolvimento profissional docente.

A juventude é uma experiência psicosocial que perpassa o sujeito jovem (ARANTES et al., 2016). Esta é produzida por meio da intersecção entre condições sociais, culturais, psicológicas, históricas e econômicas, que perpassam o sujeito jovem. Não existem

experiências únicas e iguais para todos os sujeitos, desta forma, a ideia de juventudes (no plural) auxilia na compreensão de como subjetivamente cada jovem vive tal experiência.

Segundo Abramovay (2015), as ideias a respeito das juventudes vêm sendo modeladas na construção social de um tempo histórico, nas quais as mudanças de paradigmas, os avanços e retrocessos sociais, o surgimento de novas tecnologias e de diversas demandas para os indivíduos em um mundo cada vez mais globalizado, são catalisados de forma especial pelos mais jovens. Perante isto, segundo esta autora, temas como: cidadania, gênero, subjetividade, democracia e sociabilidades são eixos de preocupações no campo da educação, em atenção às juventudes, pois os identificam quanto as suas necessidades, imaginários e tipos de vivências.

No cenário educacional da atualidade, torna-se importante compreender como a escola e a educação compreendem as juventudes e como consideram seus conhecimentos e vivências na construção dos currículos e no desenvolvimento das estratégias de aprendizagem (DAYRELL, 2007; ABRAMOVAY, 2015). Incluir os saberes dos diferentes jovens no cotidiano das escolas mostra caminhos de pensar uma escola feita para/com as juventudes. Neste campo, a formação de professores assume papel importante, uma vez que a qualificação do trabalho docente para o atendimento das diversas demandas dos alunos, parece ser um desafio à qualidade social da educação e a construção de uma escola mais inclusiva e que produza experiências significativas aos alunos e professores.

A prática pedagógica cotidiana dos professores vem sendo focalizada nos estudos sobre formação docente. Diversos autores (NÓVOA, 1997; GARCIA, 1999; DAY, 2001; IMBERNÓN, 2004; TARDIF, 2010; SHULMAN, 2014), enfocam suas discussões e pesquisas, no modo como a ação docente pode configurar-se como elemento essencial no repensar da formação inicial e continuada dos professores. Tomar como eixo dessa formação os contextos em que os professores desenvolvem seu trabalho, as características de seu público, os diferentes conteúdos com os quais trabalham, poderá proporcionar maior compreensão das dinâmicas escolares, priorizando nos currículos atividades que façam sentido a alunos e professores.

Assim, no campo da educação para o trabalho, em especial na formação profissional de jovens trabalhadores, acredita-se ser possível uma interconexão de saberes e experiências, que amplia o repertório de conhecimentos de professores e alunos. Ao ensinar o professor também aprender, qualifica seu trabalho e aprimora seu próprio desenvolvimento profissional. Porém, os saberes e experiências trazidos pelos diferentes jovens ao contexto educacional, podem ser valorizados ou rejeitados, conforme os valores e crenças dos professores, muitas

vezes, sem que estes percebam. Por isso, trazer luz a esta temática parece ser algo pertinente à formação de professores, a fim de qualificar o seu trabalho a partir de novos significados.

OS CAMINHOS DE CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

Partindo da experiência docente junto aos jovens trabalhadores¹, em uma unidade escolar específica, esta pesquisa teve como objetivo descrever como os saberes e vivências trazidos pelos jovens, cotidianamente, ao curso de formação profissional alteram a prática docente, possibilitando novos aprendizados para professores e alunos.

O curso em questão atende ao disposto na Lei nº 10.097/2000 (BRASIL, 2000), que regulamenta a contratação de jovens aprendizes no Brasil. Tal normativa é conhecida como a Lei da Aprendizagem Profissional e obriga empresas de diferentes segmentos a contratem jovens de 14 a 24 anos, na condição de aprendizes. Além do trabalho na empresa, os jovens recebem também uma formação técnica-profissional oferecida por instituições regulamentadas, como é o caso da instituição investigada. Segundo descrito pela lei “a formação técnicoprofissional caracteriza-se por atividades teóricas e práticas, metodicamente organizadas em tarefas de complexidade progressiva desenvolvidas no ambiente de trabalho”. (BRASIL, 2000)

O curso de formação profissional oferecido aos jovens aprendizes na instituição investigada, divide-se em três unidades curriculares, seguindo os padrões estabelecidos pela lei. A saber: mundo do trabalho, desenvolvimento pessoal e participação social. Juntas totalizam 480h e são realizadas ao longo de um ano e cinco meses. O foco do curso é a formação dos jovens enquanto trabalhadores e cidadãos, desenvolvendo a autonomia e o protagonismos destes perante as diversas esferas de suas vidas. Para tanto, durante as aulas, os professores dispõem de diversas estratégias de ensino, a fim de abordar e construir com os alunos uma grande variedade de temas.

Em uma análise geral, os conteúdos estabelecidos no currículo da formação² de jovens aprendizes, apresentam uma grande variedade de temáticas. Estes giram, ora em torno de uma

¹ A realização desta pesquisa partiu inicialmente das memórias e experiências do primeiro autor, o qual atua como professor na formação das juventudes trabalhadoras. Visto ser este um dos motivos pela escolha de realização de uma pesquisa narrativa, a qual foi realizada junto aos seus pares (outros professores) na instituição em que atua.

² A construção dos currículos para a formação de jovens aprendizes atende ao disposto na portaria nº 723 de 2012 do MTE (BRASIL, 2012), que objetivou criar um Cadastro Nacional de Aprendizagem Profissional (CNAP) e um Catálogo Nacional de Programas de Aprendizagem Profissional (CONAP), além de definir as diretrizes operacionais e pedagógicas dos programas.

formação profissional mais específica, mesmo que não ligados a um único ofício, ora vão na direção do que se pode chamar de uma formação cidadã. Desperta maior atenção, neste momento, conteúdos como: diversidade cultural, ECA, educação financeira, sustentabilidade, Direitos Humanos com enfoque no respeito à orientação sexual, raça, etnia, idade, credo religioso ou opinião política, educação para a saúde sexual e reprodutiva, relações de gênero e meio ambiente. Tais temáticas parecem aflorar mediante as discussões sociais que aparecem na cena pública da atualidade.

Os sujeitos desta pesquisa foram oito professores³, de ambos os sexos, que atuam em uma instituição de ensino de educação profissional, no curso de formação de jovens aprendizes. Além dos professores, participaram também quatro turmas de alunos, com idades entre 16 e 20 anos. Estes alunos atuam como jovens aprendizes em diversas empresas da cidade de São Paulo, desenvolvendo curso teórico nesta instituição.

Com relação a formação inicial dos professores, está é bastante variada, em cursos tais como administração, psicologia, turismo, direito, entre outros. Todos atuam na instituição há pelo menos cinco anos. Alguns foram contratados diretamente para atuação junto aos jovens por já terem experiências nessa área, enquanto outros são oriundos de diversos cursos da instituição⁴, mas que passaram a atuar por identificação com os propósitos do curso. A maioria dos professores possuiu qualificação na área da educação, principalmente por meio de especializações.

O instrumento de coleta de dados utilizado para a construção de narrativas a respeito da prática docente juntos a este público, foi a escrita de cartas por professores e alunos. Inicialmente os professores foram convidados por meio de uma carta-convite, a relatar em cartas suas memórias e experiências no contato diário com seus alunos. Tais cartas deveriam ser destinadas aos alunos, justificando os motivos da escolha.

Após a primeira etapa da coleta, seguida de uma análise inicial, convidaram-se também à participação na pesquisa, os alunos. A escolha das turmas de jovens foi feita com base na leitura das cartas dos professores pelos pesquisadores, privilegiando aquelas que foram citadas por estes. A fim de construir um processo dialógico e de troca de experiências, realizou-se a leitura da carta dos professores aos alunos, convidando-os a escrever, de maneira coletiva, uma resposta aos seus professores.

³ Ao total a instituição pesquisada conta com 15 professores que atuam na formação de jovens aprendizes. Todos foram convidados a participar de maneira espontânea da pesquisa. Destes 08 responderam a carta-convite e escreveram suas cartas destinadas aos alunos, compondo a amostra de professores

⁴ A instituição oferece também cursos técnicos de nível médio, tais como: turismo, hospitalidade, nutrição, massoterapia, que contam com carga horária mínima de 800h.

Por última etapa deste processo, foi realizada a entrega das cartas dos alunos aos professores, fechando o ciclo de coleta de dados e de construção do material documentário para a construção das narrativas a respeito da prática docente junto às juventudes trabalhadoras.

Após o tratamento analítico do material coletado, que contou com doze cartas (oito dos professores e quatro dos alunos) foram criados dois eixos de discussão: uma sala e muitas juventudes; e tribos fora do gueto. Quanto aos resultados desta investigação, as reflexões sobre estes eixos levaram à proposição de uma Pedagogia das Juventudes (DAYRELL, 2016), na formação dos jovens aprendizes, a qual se constitui em uma proposta teórico-metodológica, embasada na ecologia de saberes, como uma prática educacional que atenda aos diferentes jovens nos mais diferentes contextos.

NARRATIVAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A narrativa é, segundo aponta Telles (1999, p. 81), “a estrutura fundamental da experiência humana”. Contar histórias faz parte da trajetória da humanidade ao longo dos séculos, mantendo vidas, lembranças e experiências. Como apontam Sousa e Cabral (2015, p. 150), “a narrativa constitui-se no ato de contar e de revelar o modo pelo qual os sujeitos concebem e vivenciam o mundo”. Segundo estas autoras, o intérprete assume papel fundamental na narrativa, uma vez que deverá extrair os significados do enredo construído a partir de uma sucessão de eventos descritos.

Cunha (1997, p. 188) destaca que “a narrativa provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros”. A narrativa, segundo esta autora, vai-se apresentando em caráter duplo, pois, ao mesmo tempo que conta suas experiências de vida e revive suas crenças e expectativas, o sujeito vai também fazendo o anúncio de novas possibilidades, intenções e projetos.

Todos estes autores destacam suas experiências no uso de narrativas como processos de pesquisas para a formação de professores. Destacam que, ao contar suas histórias sobre a prática em sala de aula, tornam-se sujeitos de sua própria história. A narrativa é uma forma de possibilitar que o professor descubra os significados que atribui aos fatos que viveu “de fazer a pessoa tornar-se visível para ela mesma” (CUNHA, 1999, p. 90) e, assim, traçar uma nova compreensão sobre si e sobre o processo de ensino e aprendizagem com seus alunos, nos contextos em que ocorrem.

O professor constrói sua performance a partir de inúmeras referências. Entre elas estão sua história familiar, sua trajetória escolar e acadêmica, sua convivência com o ambiente de trabalho, sua inserção cultural no tempo e no espaço. Provocar que ele organize narrativas destas referências é fazê-lo viver um processo profundamente pedagógico, onde sua condição existencial é o ponto de partida para a construção de seu desempenho na vida e na profissão. (CUNHA, 1997, p. 189)

Compreender esta construção da performance da atuação do professor em sala de aula, olhando para as referências que a embasa, possibilita destacar a complexidade do tornar-se professor. Um processo que tem início ainda na posição de ser aluno (todo professor foi aluno e ainda pode continuar sendo), que vai ao longo dos anos se aprimorando por meio da reflexão teórica e da prática cotidiana, junto aos diferentes alunos em diversas instituições por que passa.

Na pesquisa narrativa, segundo aponta Telles (1999, p. 81) “os professores são, ao mesmo tempo, agentes e objetos de investigação”. Estes podem, por meio do ato de compartilhar suas histórias, organizar comunidades de conhecimento entre seus pares e alunos, tendo na narrativa “o poder emancipador de pesquisar e construir a epistemologia de suas próprias práticas pedagógicas” (TELLES, 1999, p. 81), bem como rever seus dilemas e construir possibilidades de ação. Segundo este autor, o conhecimento pessoal prático do professor é um dos principais elementos que fundamentam a sua ação em sala de aula, afetando a maneira como estrutura a experiência em sala de aula e, até mesmo, como estabelece interações com os alunos e com os demais agentes da escola.

Os professores constroem significados sobre o mundo, sobre sua atuação e sobre o aprendizado dos alunos. Todavia, raras vezes, o professor é “considerado como possuidor de um conhecimento pessoal prático, advindo de suas experiências de vida e das histórias que vive com seus alunos em sala de aula ou com seus colegas e superiores, em ambiente profissional”. (TELLES, 1999, p. 80)

São três os componentes do conhecimento pessoal prático do professor, conforme apontam Clandinin e Connelly (1988 apud TELLES, 1999): imagens, regras e princípios. As imagens dizem respeito aos quadros de referências e significados da experiência que vão sendo construídos pelo professor. O professor cria imagens e metáforas de sua prática pedagógica, as quais podem ser detectadas em seus discursos. Estas funcionam como um instrumento de reflexão e representação do conhecimento do professor. Nesta pesquisa, importa perguntar: quais imagens e metáforas os professores, que atuam juntos às juventudes trabalhadoras, tem construído sobre sua prática?

As regras constituem-se o aspecto mais metódico deste conhecimento e dizem respeito às generalizações existentes na prática do professor. Condizem com o que fazer em determinadas situações, geralmente, em afirmações breves e claras. Será que existem regras altamente específicas no que diz respeito à prática docente junto às juventudes trabalhadoras?

Já os princípios refletem um caráter mais reflexivo da prática do professor, trazem consigo objetivos e intencionalidades, fundamentados naquilo que o professor já viveu em sala de aula. Algumas regras podem justificar sua existência por meio dos princípios, porém, estes em geral, buscam trazer a experiência passada para lidar com o presente. Quais princípios poderiam guiar uma prática docente inclusiva e reflexiva juntos às juventudes trabalhadoras?

O acesso a este conhecimento pessoal prático pode dar-se por meio das histórias que os professores contam sobre suas práticas pedagógicas, os quais constituem seus discursos narrativos carregados de conteúdo afetivo e de historicidade. Podemos compreender, conforme aponta Telles (1999), a pesquisa narrativa como um processo educacional de parceria, emancipador da prática pedagógica, que rejeita um sujeito passivo e possibilita autoconhecimento e um conhecimento direto de sua prática profissional.

Não podemos tomar uma pesquisa narrativa, conforme aponta Cunha (1997), como mera descrição da realidade. As narrativas são veículos produtores de conhecimentos que ao mesmo constroem seus condutores. Ao construir narrativas sobre suas experiências, os sujeitos têm a possibilidade de trazer novos significados ao que viveram.

[...] a razão principal do uso das narrativas na pesquisa em educação é que os seres humanos são organismos contadores de histórias, organismos que individual e socialmente, vivem vidas contadas... por isso, o estudo das narrativas são o estudo da forma como os sujeitos experimentam o mundo.
(CONNELY e CLANDININ, 1995 p. 11 apud CUNHA, 1997, p. 190)

São muitos os meios pelos quais se pode acessar a história dos sujeitos e seus discursos narrativos. Sousa e Cabral (2015), oferecem um recorte de algumas técnicas e instrumentos mobilizadores de narrativas, são eles: diários de aula e de campo; entrevista narrativa; memorial; autobiografia; material gravado; rodas de conversa; cartas; entre outros.

Como já mencionado, o instrumento de coleta de dados escolhido para esta pesquisa foi a escrita de cartas por professores e alunos. Sousa e Cabral (2015, p. 155), destacam que “o gênero carta é um instrumento de comunicação na sociedade há décadas e portador dos mais diversos conteúdos, sendo fundamental como instrumento de pesquisa e na formação de

professores”. As cartas possibilitam, por meio da escrita, a organização do pensamento e discurso, suscitando memórias e reflexões, uma vez que requerem do sujeito atenção e cuidado.

As cartas, conforme apontam Clandinin e Connelly (2011), apresentam um tom pessoal e conversacional. Estas oferecem ao pesquisador maior tempo de elaboração, podendo ele revisar o que escreveu constantemente, sem pressões, até que seja entregue. Sempre se escreve a alguém, ou seja, as cartas apresentam um destinatário, o que possibilita um diálogo virtual entre este e seu remetente, uma vez que se encontram em tempos e espaços distintos. A leitura da carta conduz a uma troca de interpretações, significados e valores.

Cartas são escritas para alguém com expectativa de uma resposta. Em cartas, tentamos fazer um relato de nós mesmos, fazendo sentido das nossas experiências, e tentando estabelecer e manter relacionamentos entre nós mesmos, as nossas experiências, e as experiências dos outros. Na Pesquisa Narrativa, as cartas como textos de campo podem ser utilizadas entre os participantes, entre os colaboradores da pesquisa, ou entre os pesquisadores e participantes. (CONNELLY e CLANDININ, 2011 p. 149)

Assim, nesta pesquisa, encontra-se na escrita da carta entre os participantes, uma forma de trazer à tona memórias a respeito de sua prática docente. A respeito dos procedimentos de coleta de dados e o processo de reflexão, Telles (1999) aponta que as narrativas têm como preocupação, “construir significados, estabelecer relações e refletir sobre os fatos previamente narrados nas histórias” (p. 88). Este autor, amparado pelas discussões de Clandinin e Connelly (1998), destaca que há uma grande diferença entre aquilo que é contado pelos sujeitos (suas histórias) e as narrativas, uma vez que estas se constituem o relato do pesquisador sobre a experiência investigada. Neste processo é preciso coletar os textos de campo e construir a partir deles os textos das pesquisas, ou seja, as narrativas.

Os pesquisadores que trabalham com pesquisa narrativa coletam histórias (textos de campo) e escrevem outras histórias – narrativas (ou textos de pesquisa) a respeito das experiências relatadas pelos seus participantes. Os textos das pesquisas são, assim, relatos do pesquisador sobre os relatos das experiências dos participantes. [...] na Pesquisa Narrativa, os participantes contam histórias e os pesquisadores escrevem narrativas – relatos pessoais sobre as histórias narradas pelos participantes. (TELLES, 1999, p. 88)

Desta forma, os relatos dos professores e alunos, coletados nas cartas, constituem-se os textos de campo, compondo o material documentário, transformados em textos de pesquisa por meio do processo de criação de significados, resultando nas narrativas criadas pelos

pesquisadores em suas reflexões sobre este processo. A fim de garantir a preservação da identidade dos professores e das turmas participantes, os nomes utilizados no decorrer destes textos são fictícios.

A COMPREENSÃO NARRATIVA DA FORMAÇÃO DO JOVEM TRABALHADOR

Pensa-se, agora, acerca da compreensão das práticas docentes desenvolvidas no contato com as juventudes trabalhadoras, a partir das memórias de professores e alunos. Não há a intenção de trazer verdades, por meio da análise de suas falas, mas compreender os sentidos que carregam, os caminhos que percorrem e a maneira como, nesta relação viva e dinâmica, constroem-se dia a dia, rumo a uma pedagogia das juventudes.

A leitura das cartas, aliada às reflexões e observações do cotidiano na qualidade de pesquisador-reflexivo, propõe-se, aqui, a construção de eixos de discussão, que deem pistas de uma prática docente pensada a partir das juventudes, com as juventudes e para as juventudes, em um processo dialógico e contínuo, que qualifica o trabalho docente e contribui com o desenvolvimento profissional do professor.

EM CADA SALA, MUITAS JUVENTUDES

A juventude é uma experiência construída e compartilhada de maneira intersubjetiva, entre aqueles que nasceram no mesmo momento histórico (pertencem a uma mesma geração de jovens), o que conflui muitas vezes para certas regularidades de comportamentos e vivências entre estes sujeitos. As experiências dos jovens em relação à juventude são únicas, mas, ao mesmo tempo, compartilhadas com outros sujeitos, em seus dilemas, anseios, necessidades, sonhos, entre tantos outros aspectos.

Valéria Arantes et al (2016) destaca que, a ONU, por meio da proposição de um critério etário (dos 15 aos 24 anos), auxilia a delimitar, apenas, os sujeitos jovens, como todos aqueles que se encontram neste período etário. Mas, para estas autoras, a questão etária seria, provavelmente, a única regularidade partilhada entre todos os jovens, sem exceção, os diferenciando dos demais grupos.

A experiência psicossocial, denominada juventude, vai além de classificar sujeitos coetâneos, pois requer captar os modos de vida, a condição social, etc. Portanto, cada jovem tem uma experiência única e particular da juventude. “Acreditamos que é no ‘modo de viver a

vida' que os jovens desfrutam a juventude ao mesmo tempo em que constroem seus planos futuros". (ARANTES et al, 2016, p. 79)

Assim, ao se pensar nos diferentes grupos de jovens, pode-se inferir a existência de certas tendências de comportamentos e modos de expressão em alguns grupos, mas não se pode perder de vista a singularidade de cada jovem na formação de sua identidade e construção de seu projeto de vida. (ARANTES et al, 2016) as cartas apontaram que o trabalho dos docentes acontece nesta inquietação e reflexão constantes, entre considerar o que de social (compartilhado) e individual (único) há em seus alunos.

Um trecho da carta, escrita pelo professor Fabiano, sinaliza essa inquietação do pensar constante a respeito das juventudes, no qual, o desenrolar de cada situação de aprendizagem, proposta pelo professor, leva a uma nova compreensão, assim como, a novas dúvidas.

[...] Uma vez aprendi e vejo se confirmar os observando, a juventude é uma complexa construção social de rupturas e cristalizações, de esperanças e inseguranças, de tutela e emancipação. Aprendi com vocês em uma situação de aprendizagem que, tão importante quanto descortinar as realidades, é preciso olhar além, recriar junto àquelas que ainda nem existem e que queremos para nós (Carta do professor Fabiano).

Nesta reflexão, as experiências das juventudes (objeto de aprendizagem do professor) referem-se às vivências de jovens trabalhadores, na cidade de São Paulo e sua região metropolitana. Em sua maioria, são jovens que vivem em situação de pobreza, advindos de espaços periféricos, são alunos de escolas públicas, de ensino médio noturno ou oriundos delas. Este recorte socioeconômico auxilia a delimitar o público, mas não o define em sua totalidade, mesmo sendo algo que, para além da faixa etária, aproxima estes jovens e serve de ponto de referência para a atuação docente. Por meio deste ponto de partida, o professor pode começar a compreender melhor seus alunos e as vivências destes, mas sem achar que, por serem jovens, todos têm os mesmos problemas e questões a colocar em pauta.

Muitas vezes os professores tentam traçar um "perfil" dos alunos, ou pelo menos compreender o que eles têm ali de mais em comum, como uma forma de iniciar seu trabalho.

[...] Os alunos começam a contar um pouco de suas vidas e muitas informações vão surgindo e a professora começa a traçar um perfil daquela turma, a maioria ainda estudando, cursando ensino médio, outros no primeiro ano da faculdade, a maioria no seu primeiro emprego, poucas experiências de vida e de trabalho, a maioria entre 18 e 20 anos. (Carta professora Elaine)

Por sua gigantesca dimensão territorial, a cidade de São Paulo, local onde a instituição de ensino está situada, abriga em si muitas realidades e desigualdades sociais. Alguns jovens

as vivem mais diretamente, como se as sentissem realmente “na pele”. Outros conseguem transitar sem sofrer suas consequências, passam mais despercebidos ou, ainda, não desenvolveram esta consciência. Mas nenhum jovem passa totalmente imune aos efeitos destas desigualdades. As discriminações e a perda de direitos causadas por tais desigualdades são, quase sempre, evidentes.

Ser um jovem negro, com um estilo de roupas e fala considerados periféricos, que transita por um bairro nobre, muitas vezes pode não ser algo fácil. O olhar sempre desconfiado dos outros, as perseguições dentro de estabelecimentos, como supermercados, as batidas policiais, o sentimento de não pertencimento a esta realidade ou mesmo de incompreensão da sua realidade de vida, podem ser constantes. “Você não sabe nada da minha vida, professora! ”, pode ser uma fala constante. Mesmo que muitas vezes não dita, ela é pensada e sentida pelos alunos. Uma pergunta que desafia se coloca: Como trabalhar para o desenvolvimento e aprendizado de alguém, sobretudo de sua autonomia, em um lugar no qual este alguém não se sente pertencente? O trecho de uma das cartas, escrita pela professora Beatriz, vai ao encontro desta questão.

[...] Com vocês aprendi tanto sobre injustiças sociais, que hoje não consigo mais me calar diante de uma situação dessas. Descobri que negro na Aclimação é alvo de batida policial, todos os dias de curso, tanto que a gente já até considerava isso para a tolerância dos atrasos. Fui confidente de desestruturas familiares e sobre toda a negação que o mundo tem em relação à existência de vocês. (Carta da professora Beatriz).

A questão do pertencimento e dos afetos aparecem em cena constantemente, são o fio condutor do processo educacional, com uma determinada turma, grupo ou aluno. O aluno é afetado pelo professor, mas o professor também precisa deixar-se afetar pelos seus alunos. Afetado pelo que diz e o que não diz, pelo modo que se expressa, pelas inúmeras formas nas quais pode estar em sala de aula.

Tema da afetividade na relação entre professor e aluno, merece especial atenção. Jean Piaget, como apontado Souza (2003), em suas incursões, destaca que afetividade e inteligência são aspectos interligados no desenvolvimento psicológico. O aspecto afetivo diz respeito ao componente energético da ação, consiste no desprendimento de energia afetiva/psicológica necessário ao alcance de determinado objetivo. Afetividade e inteligência são essenciais para explicar os comportamentos humanos. Apenas somos capazes de agir como agimos porque desenvolvemos uma estrutura cognitiva e afetiva em relação a um determinado objeto, “nas relações com as pessoas, o aspecto afetivo ou energético diz respeito

aos diversos aspectos interindividuais e desemboca na constituição de estruturas de valores”. (SOUZA, 2003, p.68)

Dois mundos diferentes – do professor e do aluno – conectam-se neste espaço de formação. Um espaço repleto de aspectos afetivos, o qual também requer uma compreensão cognitiva de suas intenções, tensões e possibilidades. A professora desloca-se para outro mundo - de seus alunos, jovens negros periféricos. Ela passa a compreender e a afetar-se com o modo como eles são vistos em seu mundo: são alvos da polícia, são julgados e discriminados, despertando, assim, sua maior sensibilidade para tais vivências.

A maneira como o professor se afeta quando os alunos ficam no celular durante as aulas, quando chegam atrasados ou tem atitudes menos colaborativas com os colegas, está intimamente ligada ao modo que irá responder e atuar nestas situações. Mesmo levando a sério seu trabalho em sala de aula, com ética e respeito ao aluno, assim como ao papel da escola e da educação, vê-se que o professor não precisa levar tudo tão a sério assim. Pode ser mais acessível, flexível e humano.

Com menos rigidez, mas sem perder de vista seu papel de educador, o professor vai construindo esta relação com os alunos. É perceptível que, nas respostas dos alunos aos professores, eles agradecem por perdoarem seus atrasos, pela sua paciência diária, por compreenderem suas situações específicas de vida, entre outros aspectos existentes nos cotidianos das turmas. São gestos docentes que afetam os alunos e afirmam o sentido de pertencimento dos alunos ao espaço escolar. E como relata a professora Rafaela “um olhar, uma escuta e uma palavra ao aluno que, às vezes, só precisa disso, pode fazer mudanças eternas em suas vidas”.

Sentir-se parte, querido e valorizado é um aspecto básico para todo ser humano e, na escola, não seria diferente. Saber que na escola se pode falar e ser ouvido, ter opiniões e jeito próprio. Encontrar, muitas vezes, na figura do professor, um confidente de seus anseios e dificuldades. Tudo isto coloca-se como potencializador de aprendizagens para ambos, professores e alunos. O que aproxima, ainda mais, o professor do universo de seus alunos, compreendendo suas vivências do ser jovem, neste tempo e espaço específicos.

Interpretar e compreender a biografia das outras pessoas, suas histórias de vida, rompendo com preconceitos, não é um processo que ocorre de dentro para fora, a partir do que já se sabe. Isto só ocorre por meio da aproximação, do contato, do diálogo respeitoso e empático. Isto nos remete à carta da professora Vivian

[...] Um dia, fiquei observando um de vocês totalmente alheio... no celular, batendo papo e até mesmo escutando música. O debate correndo solto na sala de aula e ele ali... Falávamos em projeto e lá estava ele no seu mundinho particular. [...] De repente, o sangue me sobe à cabeça e digo: “Gustavo, pelo amor de Deus! O que você gosta de fazer?” Lembram disso? Foi um choque na sala, todos se entreolharam... E o Gustavo, bem calmamente diz: “Gosto de dançar, professora!” Legal... Gustavo gostava de dançar. E aí? Como ele me responde isso? Ok, vamos lá. “Então dança, Gustavo. Que tipo de música você gosta de dançar?” Ele responde “forró”. (Carta professora Vivian)

Day (2001), discute a diversidade existente em cada sala de aula. Para o autor, as salas de aula estão cheias de alunos com diferentes motivações e disposições para aprender, e nesse caso é preciso pontuar que nem sempre os professores conseguem distinguir essas motivações e disposições. Nestes contextos de múltiplas motivações e disposições, a inteligência emocional do professor assume papel importante. Saber reconhecer, analisar e ter atitudes que contribuam com o processo educacional de cada aluno, compõem esta inteligência emocional, desenvolvida pelo professor na reflexão de sua prática.

[...] Quem chega e olha superficialmente pode até achar que se trata de uma turma boba, sei lá bagunceira, que não tá muito aí para nada (confesso que também já pensei assim), mas foi a convivência com vocês que me fez perceber como podem ser participativos e interessados, mas do modo de vocês. (Carta professor Danilo)

Seguindo esta compreensão, os saberes docentes são uma categoria que ganham destaque ao estudarmos a prática e formação de professores. Tardif (2010), aponta que os saberes docentes são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, carregados de marcas do ser humano devido a esse ser o objeto do trabalho docente, envolvem ainda questões de ordem pessoal, apresentam uma abrangência social, os quais surgem e se desenvolvem dentro de uma temporalidade.

Tais saberes, justamente por apresentarem características culturais e heterogêneas, que se personalizam e se situam na pessoa do professor, são intercruzados em sua história de vida e em suas escolhas. Assim como os alunos apresentam suas individualidades e diversidades, os próprios professores também as têm. Desta forma compreendemos que cada professor constrói seus princípios norteadores para o enfrentar das situações cotidianas da atividade docente, ou seja seus saberes docentes, com base em suas sensibilidades, seus repertórios, conhecimentos e inteligência emocional.

Shulman (2014) chama a atenção para os elementos que compõem a base de conhecimento do professor, relatando que este vai além da configuração de um estilo pessoal, de uma boa comunicação, domínio do conteúdo e sua aplicação, entre outros aspectos. Em resumo, segundo o autor, as categorias da base de conhecimento do professor deveriam incluir: conhecimento do conteúdo; conhecimento pedagógico geral; conhecimento do

currículo; conhecimento pedagógico do conteúdo; conhecimento dos alunos e suas características; conhecimento dos contextos educacionais; e conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica.

Para Shulman (2014), a forma como a docência se desenvolve está baseada no que Piaget dispõe acerca do desenvolvimento da inteligência nos mais jovens. Ao observar como aprendem, como organizam sua inteligência, como erram e têm êxito, até chegar ao refinamento da sua ação, descobre-se os caminhos que o conhecimento percorre até ser consolidado. Da mesma forma, ao observar as práticas dos professores, tem-se indícios de como ocorre o desenvolvimento do conhecimento do docente e a construção do seu raciocínio pedagógico sobre os conteúdos e as formas de transmiti-los aos seus alunos.

O autor aponta seguir este modelo de desenvolvimento da inteligência, ao pensar no desenvolvimento do professor, compreendendo o momento em que cada professor começa a aprender e ensinar. “Sua evolução, de estudantes a professores, de aprendizes a professores iniciantes, expõe e ilumina os complexos corpos de conhecimento e habilidades necessários para funcionar eficazmente como professor”. (SHULMAN, 2014, p. 201)

Shulman destaca a importância de olhar-se para a prática dos professores mais experientes, como uma forma de trabalho empírico, em que se pode aprender como estes fazem bem o seu trabalho, ou seja, como um professor se torna competente. Ao apresentar o caso da professora Nancy, este autor analisa que seu estilo de ensino não é uniforme (estático) e simplesmente previsível, mas como “ela responde de maneira flexível à dificuldade e o caráter do conteúdo, às capacidades dos alunos (que podem mudar ao longo do mesmo curso) e aos seus propósitos educacionais”. (SHULMAN, 2014, p. 199)

Dentre os itens destacados por Shulman, a respeito da base do conhecimento do professor, o item *conhecimento dos alunos e suas características*, parece um ponto central a ser considerado e refletido, pois, trata justamente da necessária busca feita pelo professor, em sua prática cotidiana, por conhecer e reconhecer seus alunos e alunas: suas histórias, vivências, conhecimentos, desejos, necessidades, contextos de vida. Saber como crescem e se desenvolvem as juventudes, neste tempo histórico em que vivemos, como se relacionam com as tecnologias, seus planos e projetos para o futuro, entre tantos outros aspectos, é parte integrante da prática docente, junto às juventudes trabalhadoras.

Talvez, seja impossível ao professor compreender todas as realidades e vivências dos alunos, visto a multiplicidade de juventudes existentes. Porém, saber que estas influem no processo educacional, na compreensão e assimilação dos conteúdos, assim como no próprio engajamento dos jovens, é imprescindível. Como relata o professor Guilherme, em sua carta,

o qual diz que aprendeu o que pode cansar ou não os alunos durante as aulas. Chama nossa atenção para este olhar atento e interessado do professor, que não olha apenas para o jovem que dorme em sua aula, que fica conversando e mexendo no celular, mas busca compreender os motivos que o levam a dormir nas aulas, chegar atrasado, não se comprometer com o processo.

[...] Essa era uma turma bem cheia, lembram dos primeiros dias? Falante entre si, mas que mal abriam a boca quando eu fazia alguma pergunta, tive que me acostumar com os silêncios, ou melhor, aprender a fazer as perguntas de um jeito certo, para assim obter maior participação de todos. Confesso que, às vezes, fiquei bravo: “Como assim, eles falam tanto e quando eu pergunto, fica um verdadeiro silêncio na sala?” Bom, aprendi que tudo isso era mais medo de falar, de errar, de virar piada, do que falta de conhecimento, o que todos vocês têm de sobra, precisam só aprender a colocar para fora sem medo. Hoje, posso dizer que conheço bem vocês, de modo particular, e sei que terão seus tempos (distintos) para se desenvolverem mais. (Carta professor Danilo)

Reafirmar a existência destes alunos em sala de aula, a qual, muitas vezes, foi negada pela sociedade, compreender seus tempos, formas de expressão, assim como, os seus silêncios, qualifica a relação entre sujeitos, trazendo maiores possibilidades de acesso, envolvimento, engajamento e aprendizagens mútuas. Tal perspectiva pode, de fato, contribuir para a construção de uma educação que acolha e inclua as juventudes na escola, compreendendo que, em cada sala, existem muitas juventudes, assim como podem existir muitos professores.

TRIBOS FORA DO GUETO

Os agrupamentos dos jovens são vistos, em muitos casos, como ameaças à ordem social, pois não seguem determinados padrões estabelecidos. Para além da divisão por gostos musicais (roqueiros, funkeiros, emos, kpopers, entre outros), os diferentes grupos auxiliam os jovens na construção da sua identidade e lhes concedem um lugar na sociedade, o qual dividem com seus pares. Todavia, é comum observar-se movimentos que buscam criminalizar, extinguir ou destituir de valor os grupos juvenis.

Em diversos estudos a respeito das juventudes, vê-se presente a temática da socialização juvenil (ABRAMO, 1997; ABRAMOVAY, 2015; DAYRELL, 2007), compreendida, então, como um processo essencial ao desenvolvimento da identidade dos jovens. Os grupos, segundo os autores, são encontrados nos mais diversos contextos, seja urbano ou rural, e trazem aos seus participantes, um senso de pertencimento, de apoio e ajuda mútua. Acolhem os jovens em suas angústias, possibilitando, assim, o ressignificar de muitas experiências.

Dayrell (2007) destaca que, o ponto de partida para a compreensão e intervenção é a problematização da condição social em que vivem os jovens nos tempos atuais, influenciada diretamente pelas mudanças no mundo do trabalho, pelas formas de comunicação e pela revisão constante de diversos valores sociais. Torna-se necessário às escolas compreenderem as juventudes contemporâneas, em seus diferentes tempos, espaços, culturas, agrupamentos e necessidades.

Os grupos que se formam nas salas de aula, vão também mostrando possibilidades de compreender as diferentes juventudes. Muitos jovens chegam e ficam deslocados no começo, na maioria das vezes, não conhecem ninguém ali, naquela sala. Não sabem quem são os outros, quais suas realidades, o que seus colegas de sala gostam de fazer, podendo ser coisas iguais as deles ou completamente diferentes. O novo sempre assusta e traz medo, mas, mesmo tímidos, alguns vão se soltando. Nas primeiras aulas, as atividades são quase sempre para oportunizar a interação e contato entre os jovens⁵. Logo, o que era o absoluto silêncio nos primeiros dias, torna-se uma “bagunça” sem fim. Possivelmente, neste momento, pode-se perceber que a turma, enfim, nasceu.

[...] Eu tinha quase 1 ano de docência na aprendizagem [...] muitos já se conheciam do mesmo bairro, o que tornava tudo mais complexo, pois a intimidade entre vocês junto com 40 meninos, virava uma bomba atômica. E assim foi durante todo o início. Vários professores se revezavam, pois, ninguém aguentava o tranco que era essa turma. Até que um dia, tive que entrar para substituir o coordenador [...] Fui totalmente hostilizada por vocês todos, uns queriam chamar a atenção, outros queriam galantear a docente, outros queriam deixar bem claro que ali eu jamais teria espaço [...] Fiquei sabendo que todos estavam ameaçados de serem desligados, e foi aí que tivemos a nossa primeira conversa sincera. Prontamente me dirigi à coordenação e pedi para ficar com vocês. Todos ficaram espantados, mas garanti que nos daríamos bem, e assim seguimos. (Carta professora Beatriz)

O jeito mais solto de um, mais falante do outro. O sujeito mais desafiador em contraste com a timidez do outro. A atenção dada às aulas por alguns. Tudo isto demonstra a diversidade de individualidades existente neste grande grupo. O que também, na relação com o jeito de ser dos professores, vai concedendo identidade àquela turma. Neste sentido, os laços de afeto e sentimento positivos, também vão-se construindo com o passar dos dias, o professor passa a saber mais sobre seus alunos, estes sobre seus pares e sobre seu professor. Conseguem reconhecê-lo, nomeá-lo, saber suas características e jeitos de conduzir as turmas.

Logo, os gostos em comum tornam-se afinidades, seja por trabalharem na mesma empresa, por terem valores parecidos ou, apenas, porque se sentaram um do lado do outro desde o primeiro dia.

⁵ Uma atividade comumente realizada nos primeiros dias de aula é o Curtigrama. Nesta, os jovens podem escrever elementos do seu cotidiano que curtem e fazem, curtem e não fazem, não curtem e fazem, e por fim, não curtem e não fazem.

Os grupinhos nas salas são inevitáveis e logo tornam-se perceptíveis aos olhos dos docentes. O trabalho do professor, talvez não seja de separar esses grupos, mas de torná-los mais funcionais, em que todos participem e desenvolvam as atividades, assim como também possibilitar experiências e contato com outros colegas de sala que pertencem a outros grupos.

O professor “sabe” como é sua turma porque vai construindo a respeito dela uma imagem mental, um modo de ser que é particular e diferente de outras turmas. Podem existir personagens parecidos nesta trama, ou aqueles perfis um pouco mais constantes, mas a relação nunca é exatamente igual. “Tínhamos uma sala repleta de “panelinhas”, cada um com sua essência e seu jeito diferenciado e único, e quem esperava que teríamos uma coisa tão linda em comum e que faríamos isso?”. (Carta alunos Turma da Música)

Os jovens vão-se juntando em sala de aula, aglomeram-se de um modo a se reconhecerem nos outros, buscando aceitação, reconhecimento e apoio. Para um jovem trabalhado, o apoio e auxílio desprendidos pelo grupo são essenciais para a continuidade de seu processo de formação profissional. Como verdadeiras tribos fora do gueto, revivem sua experiência de coletividade com seus pares neste espaço. Isto, ainda, traz mais sentido para o estar ali.

A ideia de gueto, aqui abordada, traz como intenção discutir como os jovens saem dos bairros em que residem, das comunidades com as quais se identificam, para encontrarem um novo e diferente mundo. Este movimento exige coragem e desprendimento. Mesmo estando tão distante do território de origem, filosófica e fisicamente falando, este movimento possibilitará o encontrar outras pessoas com as quais vale a pena unir-se.

Eles também conhecem outros jovens que compartilham de uma juventude muito próxima a sua. Jovens que, vindo do outro lado de uma cidade tão grande como São Paulo (basta pensar no contato de um jovem de Parelheiros⁶ e outro de Guaianazes⁷), vivem experiências com sentidos muito parecidos com o seu. Os “fluxos” e bailes de rua no bairro, a falta de água ou de lugares de lazer, as cenas de violência, o desejo por uma escola e futuro melhores, são condições que conectam os jovens entre si e os possibilitam perceber que são iguais, mesmo em suas diferenças.

Tais tribos de jovens, são facilmente percebidas e reconhecidas pelos docentes. Para além de demarcações, por vezes, estigmatizadoras dos agrupamentos juvenis, estes são grupos que decidem, ainda que não conscientemente, viver essa experiência do trabalho e da

⁶ Bairro da região do extremo sul de São Paulo/SP, conhecido por ser um bairro de extrema vulnerabilidade social. ⁷ Bairro da região do extremo leste de São Paulo/SP, conhecido por ser um bairro de extrema vulnerabilidade social.

aprendizagem profissional juntos. Iniciam e terminam a trajetória juntos e sempre que um jovem sai, deixando o curso e o trabalho, é sentido pelos demais.

Nas cartas escritas pelos docentes, percebe-se a demarcação destes grupos nas diferentes turmas: grupos dos meninos, grupos das meninas empoderadas, grupos do *gamers*, entre outros. Acreditamos que a experiência das aulas e das atividades desenvolvidas, constitui-se como um momento, em que, diferentes e novos grupos se formam, afinidades surgem e vínculos são intensificados.

Ao falar da experiência com seus alunos, por vezes, os professores mencionam grupos específicos que os marcaram, os desafiaram, foram fáceis ou difíceis de lidar, no dia a dia. Às vezes, uma turma inteira é difícil de conduzir no cotidiano – como no relato da professora Beatriz. Ao que se possa compreender, a relação que o professor estabelece com sua turma, parece ser, então, mediada pela relação com estes grupos específicos que, no cotidiano das aulas, estão sempre juntos, aprendendo e desenvolvendo-se enquanto grupos e indivíduos.

A existência de uma liderança nestes grupos é quase sempre presente. Há sempre algum aluno que conduz os demais, tanto à realização das atividades propostas, quanto ao não fazer absolutamente nada. Esta liderança facilita também o acesso do professor a alguns membros desse grupo, principalmente, quando existem alunos mais fechados ou com dificuldade para falar. Por mais que haja uma relação de afeto e vínculo com o docente, os alunos podem sentir-se melhor conversando com seus pares, cabendo ao professor apenas respeitar essa relação.

Nas conversas cotidianas é comum ouvir dos professores: *“aquele grupinho ali da frente, ou do fundo, que se senta mais perto da porta”*, ou ainda, *“aquela aluna que anda com fulana, aqueles que estão sempre juntos na sala”* (falas cotidianas dos professores). Muitas vezes, a confusão que o professor faz, trocando o nome de um aluno pelo outro, é motivo de piada, mas constitui a relação única do professor com aquela sala, nos termos dos afetos construídos no ambiente escolar. A carta do professor Danielo auxilia nesta reflexão: *“Prometo que não vou mais pedir para o Gustavo sair do celular e nem para o Vinícius parar de rir nas aulas, e nem vou mais confundir o Igor com o Lucas, que são muito parecidos e demorei a distinguir”*.

Mesmo sem perder de vista a individualidade de cada aluno, o reconhecimento e valorização dos grupos de alunos é parte importante do processo de uma ação no âmbito da pedagogia das juventudes. Os alunos querem sentir-se pertencentes a esta turma e aos seus

grupos de afinidades, porém, querem também demonstrar que têm vozes individuais, que pensam por si próprios.

O professor não faz parte dos grupos dos alunos. Este é um espaço deles, construído em conjunto com seus pares, seja brigando, se divertindo na sala, transgredindo as regras da escola ou elaborando seus projetos. O professor, no entanto, é uma figura importante neste processo de constituição da identidade grupal. O professor oferece insumos, meios, estratégias, medeia as relações, acolhe as dúvidas e queixas, trabalha para que o respeito seja constante em todas as relações estabelecidas nos grupos, entre os grupos, com as outras turmas de jovens e com a escola como um todo.

A sensibilidade do professor interpela a pensar em sua necessária formação estética para o exercício da docência. Enquanto a ética leva ao respeito pelos saberes e dignidade dos alunos, a estética remete à busca de todas as experiências humanas, sua valorização e, conseguinte, reconhecimento de sua beleza. Como aponta Oliveira (2002), a dimensão estética da prática cotidiana do professor, “pode ser movida pelo desejo e vivida com alegria, sem abrir mão do sonho, do rigor, da seriedade e da simplicidade inerente ao saber-da-competência” (OLIVEIRA, 2002, p. 7). Educar deve ser visto, sempre, como uma possibilidade de tornar o mundo um lugar melhor, mais belo. Um lugar que valha aos jovens com suas juventudes, viver.

No exercício da docência vê-se exprimidos os valores, ideologias, concepções de mundo e ser humano, assim como os princípios norteadores da prática. Neste processo de constituição dos grupos, a sensibilidade docente faz-se necessária, uma vez que o professor precisa colocar-se no lugar de seus alunos, em um processo de empatia, para compreender como veem e sentem o mundo. A empatia compõe uma das facetas da inteligência emocional necessárias à docência, na qual compreende cognitivamente seus alunos e pode-se aproximar, cada vez mais, de suas experiências de vida, de modo a fazer uso do saber atuar cotidianamente, condizente com esta compreensão e reflexão. (DAY, 2011)

O professor precisa estar aberto a ouvir e acolher as necessidades de cada grupo, assim como refletir sobre os processos de exclusão e a maneira pela qual a educação pode ser um dispositivo de transformação destas realidades. Os “saberes experienciais”, como postulados por Tardif (2010), ou seja, aqueles advindos da prática cotidiana, os quais não são passíveis de serem ensinados, quando interconectados com os saberes disciplinares e curriculares, são os que possibilitam a construção desta sensibilidade docente e dos processos de empatia para/com as juventudes.

[...] Nós do grupo meninas lindas e empoderadas gostaríamos de agradecer pela paciência e o cuidado que você teve com cada uma de nós, por sempre pegar no pé e por ser mais que uma professora (só não vale chorar), mas por ter nos unido e se tornar uma amiga também. (Carta alunos Turma dos Games)

Nas cartas escritas pelos alunos, percebe-se que, apesar da solicitação ter sido para a escrita de uma carta coletiva, que representasse toda a turma citada, alguns alunos quiseram deixar registrados seus pensamentos e respostas aos professores. Alguns desejaram agradecer individualmente e contar como aquele professor ou aquela professora, foi importante, não só no desenvolvimento da turma, mas no seu em específico. Como foi uma figura representativa e não apenas uma figura de autoridade, um exemplo como pessoa e profissional, alguém que se mostrou atento, aberto, o qual mediou seu processo de ensino e aprendizagem, de maneira a fazer com que construísse uma visão mais crítica do mundo e da sociedade.

Deste modo, na medida em que se desenvolve uma relação mais próxima e íntima com os alunos e com os diferentes grupos, vai-se também construindo a confiança necessária ao processo educacional, a qual fará com que os alunos confiem que o professor está conduzindo a turma ao seu pleno desenvolvimento, e entre nessa grande viagem, a qual é uma verdadeira odisseia de aprendizado.

[...] eu, Ana Bella, tenho muito o que agradecer por esses quase dois anos, suas aulas me ensinaram e nos seus conselhos dava pra ver o carinho, mesmo nas broncas. Eu irei carregá-la no meu coração, independente de não ter mais contato, obrigada por fazer uma comunhão tão bela, graças as suas atividades externas, eu conheci muita coisa e desculpa pelos milhares de selfies nas aulas. (Carta alunos Turma dos Games)

Este depoimento nos remete à ética do cuidado com o novo que, nos termos de Hanna Arendt, seria a essência da educação. O fato de que seres nascem para o mundo e carecem do cuidado de quem já está aqui é constituinte do processo educacional. “A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens”. (ARENDR, 2009, p. 247)

POR UMA PEDAGOGIA DAS JUVENTUDES

As reflexões até então realizadas, conduzem ao caminho de pensar uma prática educativa voltada às juventudes. Prática embasada no respeito aos jovens, aos seus saberes e vivências, que leva em consideração suas distintas experiências e características. Uma prática educacional que individualiza o jovem como sujeito único, mas que o reconhece como parte de um grupo, de um contexto social, de um tempo geracional específico.

A formação de professores e, por conseguinte, sua atuação junto às juventudes, parece um desafio ainda maior quando se concebe a realidade das escolas brasileiras. A partir deste pensamento, pode-se começar a esboçar que uma prática docente realizada com as juventudes trabalhadoras, deva ser constantemente interativa e reflexiva, pensada sobre as juventudes, com as juventudes e para as juventudes. Compreender as múltiplas identidades das juventudes, assim como, diversos papéis sociais que os jovens podem desempenhar, possibilita caminhar na direção desta interação e reflexão.

Como aponta Dayrell (2007, p. 1118), é “na frequência cotidiana à escola, que o jovem leva consigo o conjunto de experiências sociais vivenciadas nos mais diferentes tempos e espaços”. Os jovens têm neste espaço a possibilidade de interação com outros jovens, com adultos mais experientes, com elementos culturais diversos, sendo capaz de criar novos significados para suas experiências e práticas. Daí a importância da constituição dos grupos, dos reconhecimentos e do sentir-se parte de uma tribo, que valoriza e se identifica.

Segundo aponta Abramovay (2015, p. 31), “Na escola, o jovem é despido da condição social de ser jovem e se transforma em aluno”. Tratado assim, genericamente, perde-se de vista sua diversidade, em prol da imposição normativa de um sistema de ensino. Para a autora, a escola, mesmo sendo um espaço de diversidade, desconsidera a cultura juvenil, não se apropriando de seus símbolos, significados e expressões, em suas ações pedagógicas. “A cultura escolar não tem mostrado receptividade à linguagem e às várias formas de expressão juvenil e não colabora para aumentar o respeito às diferenças e o sentido de alteridade”. (ABRAMOVAY, 2015, p. 40)

Dayrell (2007) destaca que a proposição de uma escola que atenda as demandas das juventudes, exige um novo posicionamento, mais aberto, dinâmico e flexível, como são as juventudes, e, ainda, uma revisão de suas práticas, normas e regras. Do professor, demanda-se uma constante postura de escuta, que sejam interlocutores do processo de aprendizado dos alunos, que poderá ser repleto de dúvidas e crises.

O contato e a relação diária com as juventudes na escola, sugere caminhos para a prática educativa e para a construção de currículos, que atendem de modo real as demandas destes sujeitos sociais. As pistas deixadas pelos diferentes jovens, expressas de inúmeros modos, quando compreendidas e valorizadas, podem levar os professores a repensarem suas estratégias de ensino, que têm como foco um aprendizado cada vez mais significativo.

Há que se ter uma preocupação em construir um olhar sobre os processos educativos juvenis e seus tempos, nos espaços de educação formais e não-formais. Seja na educação básica, em especial no ensino médio, nas escolas de educação profissional - como é o caso

desta pesquisa -, ou ainda em diversas instituições pelo Brasil afora, que desenvolvem trabalhos educativos de atenção às juventudes, este olhar deve estar presente de modo sensível, empático e inclusivo. Pode-se falar, então, conforme destaca Dayrell et al (2016), de uma Pedagogia das Juventudes.

De acordo com Dayrell et al (2016, p. 250), “ao falar em Pedagogia das Juventudes, estamos nos referindo aos princípios e metodologias que informam e dão vida, boniteza, como diz Paulo Freire, a uma determinada prática educativa desenvolvida com jovens”. Desta forma, pode-se compreender, com estes autores, que a prática educativa, não é algo universal e apresenta “especificidades diante dos sujeitos que dão o sentido à ação educativa, sejam crianças, jovens ou adultos” (p. 250). Tal ação carrega em si uma intencionalidade, expressando princípios políticos e pedagógicos específicos. Uma pedagogia das juventudes não se propõe a estabelecer caminhos prontos para o trabalho com as juventudes, mas convida estas mesmas juventudes e educadores a repensarem suas próprias práticas de educação.

A sensibilidade, a solidariedade e o respeito para/com os alunos, cotidianamente, impelem novas formas e contornos ao fazer docente, ampliando, assim, o seu desenvolvimento profissional. O professor, ao se desenvolver, passa a ser capaz de considerar todos os jovens em suas especificidades, não tomando uma imagem única e singular como referência da ação educacional. Em sua prática profissional, na escola, deve conectar-se com o mundo do trabalho, mas, também, compreender que este segue lógicas maniqueístas, comandadas por interesses financeiros e políticos.

Para Tardif (2010), o professor precisa compreender os objetivos da educação como formação humana, mas sem se resumir a ele, o que qualifica ainda mais o seu trabalho. O bom professor é aquele que desenvolve uma relação eficiente com seus alunos, com interações e aprendizados, em voltas de um currículo, o qual tenta envolver e abarcar por múltiplas visões. Da mesma forma que, compreende a função social de seu trabalho, levando os alunos à crítica e ao exercício da cidadania, zela pelos conhecimentos que ali são compartilhados, justamente como uma forma de capacitar os alunos a atuarem no mundo.

Pensar em uma pedagogia das juventudes, nos faz refletir que a ação docente cotidiana não lida com sujeitos abstratos, mas com sujeitos concretos, construídos historicamente, em um tempo e espaço específicos. Lida, nesta pesquisa, com as juventudes trabalhadoras da cidade de São Paulo/SP, advindas das mais diversas regiões e realidades desta grande metrópole, no contexto de um curso de formação profissional, que prepara os jovens para seu ingresso e continuidade no mercado de trabalho, mas como profissionais críticos e reflexivos sobre o seu fazer e como este impacta o mundo em que vivem.

Tais reflexões, a respeito da constituição de uma pedagogia das juventudes, possibilitam pensar nos processos de formação docente, necessários a tal objetivo. Formar professores capacitados para atender às diversas demandas sociais, parece ser um desafio constante e complexo ao campo da educação.

A qualidade da educação parece estar intimamente relacionada à qualidade dos profissionais que nela trabalham e as formas como desempenham suas funções, cotidianamente.

As reflexões de Nóvoa (1997, p. 9) parecem elucidar bem tal ponto. Para este autor, “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”. A formação deve proporcionar conhecimentos para promover profissionais comprometidos com a profissão. Somente um ser humano é capaz de formar e humanizar outro ser humano. Somente um professor qualificado, bem formado e reflexivo é capaz de fazer uso de toda estrutura educacional a fim de ensinar seus alunos.

Desta forma, as estratégias de atuação no campo da educação profissional precisam possibilitar a construção de currículos mais flexíveis, criativos, inovadores e voltados ao desenvolvimento dos alunos, em especial atenção às juventudes, a fim de que possam atuar como trabalhadores críticos e cidadãos conscientes de seu papel na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo descrever de que maneira os saberes e vivências, trazidos pelas diferentes juventudes, cotidianamente, ao curso de formação profissional, alteram a prática docente, possibilitando novos aprendizados para professores e alunos.

Nesta construção de narrativas, o instrumento a carta, pareceu ser o mais adequado para o registro das autobiografias narradas. A troca de cartas entre pesquisador, professores do curso de aprendizagem profissional e seus alunos, constituiu um processo dialético envolto em trocas, reflexões e ressignificações da experiência educacional, até então vivida, tomada como única e singular. Cada um, sob seu ponto de vista, pode contribuir com as discussões, aqui, realizadas.

As pistas deixadas pelos professores e alunos em suas cartas, abriram janelas de reflexão a respeito da prática cotidiana realizada. Entende-se que todos estes temas compõem o processo de construção de uma pedagogia das juventudes.

Neste cenário, destaca-se a necessidade de encorajar os professores a refletirem e investigarem o seu pensamento e a sua prática, assim como a interação entre a sua experiência

e a dos outros. Em sua reflexão contínua, o professor deve considerar as posturas que adota, diariamente, em sua performance docente, analisando como reage aos alunos, quais preconceitos ainda carrega em si e como se afeta perante os diferentes alunos. Concorde-se com Day (2001), que destaca a necessidade de os próprios professores empenharem-se num processo de desenvolvimento contínuo, ao longo de toda a carreira.

Reconhecer o trabalho do professor como algo que requer conhecimentos e técnicas específicas, advindas de estudo e formação constantes, possibilita o situar-se como profissional da educação, que compreende, atua e interfere neste campo de saber. A necessária flexibilidade do professor impele a pensar que ele nunca conhecerá todos os alunos, todas as suas realidades e necessidades, nunca será um *expert* capaz de ensinar a todos, em qualquer contexto. Mas, ele pode ter isto em perspectiva quando se mostra aberto, sensível, solidário, reflexivo e empático, junto às juventudes com as quais trabalha.

As cartas escritas pelos professores, direcionadas a seus alunos e turmas, demonstraram que eles dominam suas áreas, que se empenham no tornar-se profissionais melhores. Neste processo de desenvolvimento profissional, eles também demonstram suas dúvidas e dilemas, sua falta de certeza, a imprevisibilidade que é ensinar e orientar jovens rumo ao desenvolvimento pessoal e profissional. No entanto, acima de tudo, os professores demonstram seu interesse em estar, ali, com seus alunos, em aprender mais, em ouvi-los e compreendê-los, mesmo com dificuldades e resistências. Esta postura sinaliza para sua responsabilidade quanto ao processo pedagógico.

Pensar em uma pedagogia das juventudes representa estar aberto ao novo, às inúmeras formas de ser e expressar-se, em sala de aula, ao reconhecer que diferentes pessoas apresentam diferentes níveis de engajamento, compreensão e resultados. Cabe ao professor considerar tudo isso na escolha dos conteúdos a serem abordados, das estratégias de ensino, dos modos de avaliação e da sua própria condução da sala de aula.

Desta forma, a prática cotidiana dos docentes transformou-se em um espaço de revisão de suas práticas e de seu desenvolvimento profissional. Entende-se que estes agentes de mudança puderam renovar e ampliar, de modo individual e coletivo, “o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirirem e desenvolverem, de forma crítica, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planejamento e prática profissionais”. (DAY, 2001, p. 20)

Concorde-se com Dayrell (2016) de que não existem “receitas” prontas para o trabalho com jovens. Para este autor, somente a partir do diálogo entre jovens e educadores, pode-se pensar nesta ação educativa. Professores devem ser convidados (como buscou-se fazer nesta

pesquisa) “a refletirem sobre sua própria prática, estimulando a ação-reflexão-ação”. (DAYRELL, 2016, p. 250)

A ação educativa junto aos jovens deve seguir pressupostos e objetivos específicos, com vistas à formação humana, ao reconhecimento dos jovens como sujeitos sociais, com múltiplas identidades que apresentam demandas específicas das suas condições de vida. São diversos os desafios postos neste processo: a formação educacional das juventudes, como prática da autonomia, bem como, o reconhecimento das culturas juvenis no espaço escolar, no sentido dos projetos de vida. Considera-se que esta pesquisa não encerra a discussão, mas sinaliza a necessidade dos jovens, de todo Brasil, passarem a ter experiências educacionais satisfatórias, conectadas com suas realidades e, que os reconheçam como detentores de saberes e culturas próprios.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 5-6, 1997.

ABRAMOVAY, Miriam **Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam?** Brasília-DF: Flacso - Brasil, OEI, MEC, 2015.

ARANTES, Valéria Amorim; DANZA, Hanna Cebel; PINHEIRO, Viviane Potenza Guimarães; PÁTARO, Cristiane Satiê de Oliveira. Projetos de vida, juventude e educação moral. *International Studies on Law and Education*, São Paulo, Mandruvá, n. 23, p. 77-94, 2016. Disponível em: <http://hottopos.com/isle23/77-94Valeria&.pdf>. Acesso em 05 de outubro de 2020.

ARENDT, Hanna. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BRASIL. **Lei Nº 10.097**, de 19 de dezembro de 2000. Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1 de maio de 1943. Brasília, DF, 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10097.htm. Acesso em 05 de abril de 2020.

BRASIL. Portaria nº 723, de 23 de abril de 2012. **Criar o Cadastro Nacional de Aprendizagem Profissional – CNAP**. Ministério do Trabalho e Emprego. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://www.normaslegais.com.br/legislacao/portaria-mte-723-2012.htm>. Acesso em 05 de abril de 2020.

CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011. 250 p.

CUNHA, Maria Isabel. Conta-me agora! as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, vol. 23 n. 1-2, São Paulo, janeiro/dezembro. 1997

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.28 n.100, p. 1105-1128, out. 2007.

DAYRELL, Juarez. **Por uma pedagogia das juventudes: experiências educativas do Observatório da Juventude**. 1 ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2004.

NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, Edina Castro de. Prefácio. In: FREIRE, Paulo, **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e terra, 25 ed. 2002.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dezembro, 2014.

SOUSA, Maria Goreti da Silva; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Horizontes**, v. 33, n. 2, p. 149158, julho/dezembro, 2015.

SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho de. **O desenvolvimento afetivo segundo Piaget**. In: Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas. ARANTES, Valéria Amorim (organizadora). São Paulo: Summus, 2003. 237 p.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

TELLES, João Antônio. A trajetória Narrativa: histórias sobre a formação do professor de línguas e sua prática pedagógica. **Revista Trabalho em Linguística Aplicada**, v. 34, p. 7992. 1999.

Recebido em: 13/06/2020

Aceito em: 15/12/2021