

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

Lucian da Silva Barros

**A PRÁTICA DOCENTE JUNTO ÀS JUVENTUDES
TRABALHADORAS: MEMÓRIAS E REFLEXÕES EM UM CURSO DE
FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

**São Caetano do Sul
2019**

LUCIAN DA SILVA BARROS

**A PRÁTICA DOCENTE JUNTO ÀS JUVENTUDES
TRABALHADORAS: MEMÓRIAS E REFLEXÕES EM UM CURSO DE
FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

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

Área de concentração: Formação de Professores e Gestores.

Orientadora: Professora Doutora Elizabete Cristina Costa Renders

**São Caetano do Sul
2019**

FICHA CATALOGRÁFICA

BARROS, Lucian da Silva.

A prática docente junto às juventudes trabalhadoras:
memórias e reflexões em um curso de formação profissional /
Lucian da Silva Barros – São Caetano do Sul - USCS, 2019.
188f.

Orientador: Elizabete Cristina Costa Renders
Dissertação (mestrado) – USCS, Universidade Municipal de
São Caetano do Sul, Programa de Mestrado Profissional em
Educação, 2019.

1. Formação Docente 2. Juventudes 3. Formação Profissional
4. Pedagogia das Juventudes 5. Ecologia de Saberes I. A
prática docente junto às juventudes trabalhadoras: memórias
e reflexões em um curso de formação profissional II.
Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Prof. Dr. Marcos Sidnei Bassi

Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa

Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro

Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação

Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda

Profa. Dra. Ana Silva Moço Aparício

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 12/12/2019 pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Profa. Dra. Elizabete Cristina Costa Renders (orientadora)

Profa. Dra. Maria de Fátima Ramos de Andrade (USCS)

Profa. Dra. Denise D'Aurea-Tardeli (UMESP)

*À minha mãe **Sandra**, pelo amor e incentivo constantes, pelo cuidado (mesmo na distância), por ser minha referência de empenho e vivacidade; ao **Lucas**, por aceitar viver comigo em um mundo tão maluco, por compreender minhas ausências e incentivar meu trabalho nestes anos de pesquisa, por ser calmo e paciente, coisa que não sou; à minha **família**, em especial minha avó **Edileuza**, por quem tenho tanto amor. Agradeço por viverem comigo tantas conquistas e por me ensinarem a ser uma pessoa melhor.*

AGRADECIMENTOS

Neste percurso de formação, talvez a gratidão seja a única palavra que me caiba. Porém, não caberiam aqui todas as pessoas que gostaria de agradecer. Pessoas que direta ou indiretamente contribuíram com minha formação profissional e mais especificamente com o desenvolvimento desta pesquisa.

A Deus, ou à essa força maior, que vive e rege todo o universo. Somos seres tão pequenos e finitos, acreditar em algo além de nós, que não se toca e não se vê, talvez seja o mistério da vida, que constantemente queremos compreender. Eu sigo tentando!

À minha orientadora Professora Dra. Elizabete Cristina Costa-Renders, pelo acolhimento e incentivo no desenvolvimento desta pesquisa. Querida Bete, pessoas como você me fazem acreditar na educação e em seu poder de transformação. Obrigado por aceitar orientar este trabalho, por respeitar minhas escolhas, meus tempos e meus processos. Seu trabalho e suas pesquisas são inspiradores. Sua ética e sensibilidade são dádivas que faltam nesse mundo. Gratidão!

À Professora Dra. Maria de Fátima Ramos de Andrade, pelo aceite em participar da minha banca, suas contribuições foram imprescindíveis para o trabalho desenvolvido. Agradeço pelas aulas no primeiro ano, pelas reflexões e por me ensinar a ser mais professor. Fátima, você foi uma daquelas boas surpresas que o mestrado me trouxe.

À Professora Dra. Denise D'Aurea-Tardeli, em primeiro lugar pela amizade e pelo aprendizado que tem me proporcionado em tantos anos de trabalhos conjuntos. Sou, sem dúvida, um privilegiado por ter sido seu aluno, orientando, estagiário, e por ser seu amigo. Agradeço o aceite em participar da minha banca (não poderia ser outra pessoa), pelas sugestões, pelas críticas, pelas incríveis observações e por me fazer voltar sempre à psicologia. Agradeço por não me deixar esquecer dos meus sonhos, afinal era você que sempre me perguntava: e o mestrado, Lucian? Agora já pode perguntar: e o doutorado?!

Aos professores do PPGE, em especial à Professora Dra. Ana Silvia Aparício, Professora Dra. Sanny Rosa, Professor Dr. Alan Angeluci, Professor Dr. Ivo Sá e Professor Dr. Nonato Miranda, pelas aulas inspiradoras e por contribuírem com este trabalho final, mesmo que indiretamente. Muito obrigado!

Aos amigos que fiz no Mestrado, obrigado por dividirem comigo tantos momentos de aprendizado, seus sonhos e angústias. Em especial agradeço a Ângela, Simone, Daniela, Clarice, Augusto, Cida, Paulo, Franciele, meus sinceros agradecimentos.

À Amanda Cavalcante, umas das grandes responsáveis pela minha entrada no PPGE. Amiga de tantos anos com quem tenho o imenso prazer de trabalhar e aprender. Amanda você é um exemplo de dedicação e amor. Queria ser assim como você.

Aos professores da Aprendizagem, amigos de trabalho e de luta. Sou eternamente grato pelos momentos de partilha que temos vivido. Admiro cada um de vocês por suas histórias de vida e agradeço por aceitarem participar desta pesquisa com suas memórias, vocês são o motivo de escrever tudo isso aqui.

Ao Senac SP pela concessão da bolsa de estudos que viabilizou a realização deste mestrado e pela autorização para a realização desta pesquisa.

E por fim, agradeço a todos os jovens que nestes 6 anos de trabalho encontrei pelo meu caminho. Suas experiências e vivências enriqueceram de modo especial minha prática profissional. O professor que sou hoje é muito melhor do que já fui. Obrigado por me permitirem fazer parte de suas trajetórias e por compartilharem comigo suas vidas. Este trabalho é para vocês, pensado com vocês e reconstruído a cada nova aula. Meu desejo é uma escola para as juventudes, espero ter sido um canal para isso. Meu muito obrigado!

**Fisicamente, habitamos um espaço, mas,
sentimentalmente, somos habitados por uma
memória.**

José Saramago

RESUMO

Esta é uma pesquisa narrativa, de cunho qualitativo, que aborda as práticas docentes voltadas ao atendimento das juventudes, em especial das juventudes trabalhadoras. A juventude é uma experiência psicossocial que perpassa os sujeitos jovens, trazendo a emergência de inúmeras vivências. Por consequência, há múltiplas juventudes, este é um termo plural. 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 buscou responder a seguinte pergunta: Como a existência dos diferentes saberes de alunos e professores, no campo da formação do jovem trabalhador, altera a prática educacional e contribui para o aprendizado de ambos? O objetivo foi 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. Na constituição do material documentário para a construção de narrativas a respeito da prática docente, também foram utilizadas cenas do cotidiano da unidade escolar pesquisada, sendo estas registradas em diário de pesquisa. Após o tratamento analítico do material coletado, foram criados os seguintes eixos de discussão: uma sala e muitas juventudes; tribos fora do gueto; projetos e projetos de vida; surpresas e expectativas. 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. Como produto educacional foi desenvolvido um mapa de atividades para a Oficina Pedagogia das Juventudes, como um espaço (on-line) para o aprendizado e formação docente.

Palavras-chaves: Formação docente. Juventudes. Formação profissional. Pedagogia das juventudes. Ecologia de saberes.

ABSTRACT

This is a qualitative narrative research that addresses teaching practices aimed at caring for youths, especially working youths. Youth is a psychosocial experience that permeates young subjects, bringing the emergence of countless experiences. Consequently, there are multiple youths, this is a plural term. In today's educational setting, it is important to understand how school and education understand youth and how they consider their knowledge and experience in building curricula and developing learning strategies. Starting from the teaching experience with young workers, this research sought to answer the following question: How does the existence of different knowledge of students and teachers, in the field of training of young workers, change the educational practice and contribute to the learning of both? The objective was to describe how the knowledge and experiences brought by young people, daily, to the vocational 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, we chose letters, which were written by teachers and students, reporting their point of view about the educational process developed. In the constitution of the documentary material for the construction of narratives about the teaching practice, daily scenes of the researched school unit were also used, and these were recorded in a research diary. After the analytical treatment of the collected material, the following discussion axes were created: one room and many youths; tribes outside the ghetto; life projects and projects; surprises and expectations. As for the results of this research, the reflections on these axes led to the proposition of a YouthPedagogy, which constitutes a theoretical and methodological proposal, based on the ecology of knowledge, as an educational practice that serves different young people in the most different contexts. As an educational product, an activity map was developed for the Youth Pedagogy Workshop, as a space (online) for teacher learning and training.

Keywords: Teacher training. Youths Professional qualification. Youth pedagogy. Ecology of knowledges.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Fluxograma da pesquisa.....	87
Figura 2	Exemplo de provocação.....	96
Figura 3	Articulação das unidades do PSA.....	98
Figura 4	<i>QR-Code</i> acesso produto educacional.....	154
Figura 5	Capa e instruções do produto educacional.....	154

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Fases e procedimentos da pesquisa narrativa.....	88
Quadro 2	Proposta de produto educacional.....	152

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACESSI	Grupo de Estudos Acessibilidade e inclusão escolar
CAMP	Círculo de Amigos do Menor Patrulheiro
CAPSi	Centro de Atenção Psicossocial Infantojuvenil
CAST	<i>Center for Applied Special Technology</i>
CBO	Classificação Brasileira de Ocupações
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNAP	Cadastro Nacional de Aprendizagem Profissional
CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
CONAP	Catálogo Nacional de Programas de Aprendizagem Profissional
CREAS	Centro de Referência Especializado de Assistência Social
DU	Design Universal
DUA	Design Universal para a Aprendizagem
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJ	Estatuto da Juventude
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ESFL	Entidades sem fins lucrativos
ETEC	Escola Técnica Estadual
FGTS	Fundo de Garantia por Tempo de Serviço
FEBEM	Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor
FUNABEM	Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INSS	Instituto Nacional de Seguridade Social
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MASP	Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MP	Mestrado Profissional
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
OA	Objeto de Aprendizagem
ONU	Organização das Nações Unidas
PCTD	Planejamento Coletivo do Trabalho Docente
PNDA	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua

PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
PSA	Programa Senac de Aprendizagem
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SESCOOP	Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TD	Trabalho Decente
UDL	<i>Universal Design for Learning</i>
UNISANTOS	Universidade Católica de Santos
USCS	Universidade Municipal de São Caetano do Sul

SUMÁRIO

MEMORIAL DOCENTE	29
1 INTRODUÇÃO	39
2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: PERCURSOS E DESAFIOS NA ATENÇÃO ÀS JUVENTUDES.....	48
2.1 Histórico das políticas de trabalho para as juventudes.....	52
2.2 A aprendizagem profissional: caminhos para a proteção integral	62
2.3 A educação profissional e os caminhos para a ação docente.....	69
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	79
3.1 Universo, campo e sujeitos da pesquisa	80
3.2 Opção metodológica e instrumentos de pesquisa	81
3.3 Construindo narrativas: memórias e reflexões de professores e alunos no processo educacional.....	89
4 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE.....	92
4.1 Aspecto do cotidiano educacional e o Programa Senac de Aprendizagem	92
4.2 Aproximação com o material documentário da pesquisa	102
5 A PRÁTICA DOCENTE JUNTO ÀS JUVENTUDES TRABALHADORAS: RUMO A PEDAGOGIA DAS JUVENTUDES	106
5.1 Em cada sala, muitas juventudes.....	106
5.2 Tribos fora do gueto	114
5.3 Projetos e projetos de vida.....	120
5.4 “Surpresas” e expectativas.....	131
5.5 Práticas educativas e juventudes	136
6 PRODUTO EDUCACIONAL – OFICINA PEDAGOGIA DAS JUVENTUDES	148
6.1 Mapa de atividades – Pedagogia das Juventudes	152
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	155
REFERÊNCIAS.....	160
APÊNDICES	168

MEMORIAL DOCENTE

Respeita a minha história!

Ninguém nasce feito: é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos. (Freire, 2001, p. 79)

Início a escrita deste texto com o objetivo de tentar justificá-lo, possivelmente e antes de tudo, para mim mesmo. Perante tantas possibilidades de estudos e pesquisas sempre me pergunto o porquê da escolha destes temas, que aqui quero desenvolver. Quais são os motivos, conscientes e até inconscientes, que me levam (e me trouxeram) até hoje nesta direção. Apesar de não ser uma resposta simples, sigo tentando compreender minhas próprias razões e quem sabe, encontrar na comunidade científica, respaldo para minhas reflexões.

Acredito que toda pesquisa é fruto das inquietações e dúvidas de seu pesquisador e que reflete, de certo modo, sua história de vida. Reflete seus caminhos percorridos e suas escolhas nos diversos âmbitos que atua. Assim espero que este breve relato, possa iluminar a compreensão do percurso escolhido para esta pesquisa, com o objetivo de humanizá-lo.

Prazer, sou Lucian. Atualmente tenho 30 anos. Sou professor. Trabalho e resido na cidade de São Paulo. Psicólogo de formação, educador por opção e talvez por convicção. Gosto de contar histórias, minhas e de outras pessoas. Gosto também de ouvir, acredito que por isso tenha escolhido trabalhar com pessoas, de um jeito tão próximo. Sou um homem cisgênero e gay, casado, apaixonado por música e por viajar.

Sou o filho do meio de uma família pobre, tenho um irmão 3 anos mais velho do que eu (Thiago) e um irmão 3 anos mais novo (Jean). Acredito que sou a primeira pessoa da minha família (e possivelmente a única até hoje), a concluir um curso superior. Conclui minha graduação em 2012, com 23 anos, na Universidade Católica de Santos, com o auxílio de uma bolsa de estudos.

Nasci e vivi até os 25 anos na cidade de Cubatão, litoral de São Paulo. Cubatão é uma cidade de muitas indústrias, famosa por seu pólo industrial e por sua poluição, já que ficou conhecida por muito tempo como o “vale da morte”, isso

na verdade foi até antes de eu nascer. Cubatão é o que podemos chamar de uma cidade rica, mas sem muitos recursos, principalmente culturais e educacionais.

Minha mãe, Sandra, imigrou com minha avó, Edileuza, e quatro irmãos mais novos de Alagoas para Cubatão, isso no início dos anos 80. Minha mãe tinha por volta de 12 anos e toda a família se mudou na esperança de reencontrar meu avô e com isso conquistar uma vida melhor. Acredito que não foi bem isso que aconteceu. Resumindo um pouco essa história, coube a minha avó, assim como sempre cabe a muitas mulheres em nosso país, criar seus 5 filhos sozinha.

Assim como muitos retirantes, minha avó foi morar em uma área periférica, um bairro chamado Cota 200, que fica localizado exatamente na Serra do Mar, à beira da rodovia Anchieta, no caminho para a baixada. Os bairros Cota (95, 200, 400 e 500) surgiram a partir da construção das rodovias Anchieta e, posteriormente, Imigrantes, pois serviam de base para os operários. Com o tempo, mais gente foi chegando e a invasão aumentando. Os bairros tornaram-se grandes e muito conhecidos em toda a região. Minha avó, após alguns anos, mudou-se para o interior de São Paulo, mas alguns filhos permaneceram em Cubatão, incluindo minha mãe. Assim, vivi na Cota 200 até os 22 anos, lá cresci, estudei e aprendi muito sobre o que sou hoje.

Meu pai é nascido em Cubatão. Havia uma diferença de 12 anos de idade entre meus pais, o que talvez tenha gerado muitos conflitos. Minha mãe ficou grávida do primeiro filho aos 15 anos e parou de estudar, mesmo estando ainda na quinta série. Meu pai como já tinha 27 anos, trabalhava como caldeireiro e acredito que havia concluído o ginásio na época. Eles separaram-se quando eu era bem pequeno e eu não convivi muito com meu pai e sua família, apesar de morarmos na mesma cidade.

Iniciei minha vida escolar em 1995, com quase 6 anos no que conhecia como “parquinho”. Havia frequentado a creche anteriormente, por um curto período, mas do qual não me recordo. Minha mãe sempre trabalhou. Então, cabia ao meu irmão mais velho e a minha tia me levar à aula. Tenho algumas lembranças desse período, principalmente do caminho que fazíamos sempre.

Como não havia uma escola de Educação Infantil no bairro, as aulas ocorriam na Escola Estadual Maria Helena Duarte Caetano, que contava com uma única sala para este ciclo. Talvez por isso, eu tenha feito apenas um ano e logo fui para o

Ensino Fundamental. Lembro-me da professora, da sala colorida que achava grande, das mesas redondas e também que ficávamos em fila para entrar. Lembro-me da professora lendo o livro da Luvinha Lulu, que procurava uma mão em que encaixasse perfeitamente e que, após muitas tentativas, viu que era perfeita para uma mão humana. Houve uma formatura no final do ano e recebi meu primeiro diploma, que guardo até hoje.

Estudei pelos próximos oito anos (todo o Ensino Fundamental), na escola Maria Helena, sempre no período da tarde. Tive muita dificuldade para me alfabetizar na primeira série, então minha mãe e minha tia me ajudavam em casa. Elas fizeram em um papel azul as letras com os animais para que eu aprendesse melhor. Acredito que depois dessa primeira dificuldade me tornei um bom aluno, afinal, sempre consideram aqueles que fazem as lições e não bagunçam na aula como “bons alunos”. Meu irmão mais velho também estudava na escola, mas alguns anos na minha frente. Ele apresentava muitos problemas, por isso me tornei um elemento de comparação, o que eu odiava.

Lembro-me de muitas professoras que foram importantes em minha trajetória da primeira até a oitava série: Adilma, Ruth, Fernanda, todas dos anos iniciais, Helenice de matemática, Cláudia e Sandra de história, Sandrinha de português e Alessandra de biologia. Cada uma, a seu modo e em um tempo diferente, foi importante para minha formação.

Lembro-me também das condições precárias da escola: as carteiras e cadeiras quebradas, as janelas sem vidro, as pichações. Como a escola não contava com nenhuma quadra, tínhamos que ficar sempre no pátio, inclusive durante as aulas de educação física. A escola passou por reformas no período que estudei lá, mas nada que resolvesse seus problemas estruturais. Parecia ser uma escola esquecida para onde ia somente aquilo que sobrava das outras escolas do estado.

Por ser a única escola do bairro, centralizava todas as crianças. Era comum estudar com as mesmas pessoas por vários anos, o que possibilitava muitos vínculos de amizade. Tenho amigos desta época até hoje, pessoas com quem estudei por cinco ou seis anos seguidos. Fiquei lá até me formar na oitava série e lembro-me de quando surgiu meu primeiro desejo profissional, fazer faculdade de história.

Há uma coisa que eu talvez nunca tenha contado a ninguém, mas um dia o porteiro da escola perguntou o eu queria ser, então bem inocente respondi que queria ser professor de história. Ele me disse que eu deveria procurar um trabalho em que não ficasse muito exposto, não precisasse falar com muita gente, pois assim seria mais aceito. Não entendi na época por que ele disse isso, ou não quis entender, mas ele claramente fez uma menção a minha sexualidade – o que talvez já fosse aparente na época. Pelo fato de possivelmente eu ser gay, deveria procurar um trabalho em que eu pudesse me esconder. Penso hoje que, do modo dele, ele tentou me orientar e me proteger, afinal a sociedade é, de fato, muito preconceituosa e homofóbica.

As situações de bullying foram sempre frequentes durante a minha infância, seja na escola ou mesmo na rua. Não era fácil ser uma “criança gay”, ainda mais para quem não sabia o que era isso, apenas era o que era. Conforme fiquei maior, tentava disfarçar, pois já sabia como as pessoas reagiam ao meu jeito. Em contrapartida, percebia muita aceitação das professoras e professores em sala de aula e nunca me senti discriminado. Pelo contrário, eu era muito valorizado.

Por volta dos 7 anos, minha mãe entrou para a igreja Assembléia de Deus e eu passei a ir com ela. Fiquei na igreja até os 18 anos de idade e considero esta uma das instituições de grande importância na formação da minha personalidade. Frequentava os cultos na semana e domingo, ia na escola dominical, lia a bíblia e vários livros para criança, cantava no grupo infantil. Fui, depois, do grupo de adolescentes e jovens, secretário da igreja e, assim, fui me sentindo parte de algo, alguém reconhecido e valorizado.

Por volta dos 11 e 12 anos, minha mãe matriculou meu irmão e eu em um curso de inglês e outro de informática. Apesar de não ter computador em casa, ela achava importante que a gente aprendesse. Meu irmão logo desistiu do curso, mas eu continuei, até concluir o período estipulado de um ano e três meses. Não sei se aprendi muito, pois não estudava além das aulas, mas me lembro que gostava bastante de ir, do ambiente, de conversar com outras pessoas. Reconheço o esforço da minha mãe e guardo também, até hoje, os certificados desses cursos.

Em 2004, iniciei o Ensino Médio e, então, mudei de escola. Minha mãe não queria que eu estudasse à noite e, por isso, fui para a Escola Estadual Afonso Schmidt. Esta era a maior escola da cidade que ficava localizada bem no centro, e,

por isso, concentrava alunos de vários bairros. Estudei, pela primeira vez, no período da manhã e confesso que foi um ano terrível, primeiro pela mudança de escola e depois pelo próprio horário. Demorei um pouco para fazer amizades, mas com o tempo fui conhecendo novas pessoas e me inteirando mais. O ensino da escola não era muito diferente, então não tive dificuldade de adaptação quanto ao conteúdo. Eu tinha, mesmo, era dificuldade com o foco, de estudar, de entregar os trabalhos e tarefas solicitados. Apesar de tudo isso, consegui ser aprovado e segui minha vida acadêmica sem grandes dificuldades, mas também sem grandes experiências.

Talvez o meu ano da virada tenha sido mesmo 2005. Um dos meus desejos era trabalhar, afinal considerava que precisava ter alguma experiência, além de poder ajudar minha mãe. Também almejava comprar coisas que eu queria, principalmente um computador. Me inscrevi no final do ano anterior no CAMP de Cubatão, instituição muito conhecida na cidade que trabalhava com jovens aprendizes. No começo do ano, recebi a notícia de que havia sido selecionado para realizar o curso teórico de preparação para o trabalho na instituição. Este curso iniciaria em março, todos os dias pela manhã, por três meses. Não tive dúvidas e logo aceitei, por isso mudei meu horário da escola para o período noturno, mas permaneci na mesma escola, o Afonso Schmidt.

Ter sido aprendiz foi sem dúvida uma experiência muito importante. No começo o curso era cansativo, mas eu o fazia com dedicação, pois tinha consciência do meu objetivo, que era ser encaminhado para uma boa empresa. Havia também um reconhecimento social na cidade a respeito dos aprendizes, conhecidos como “patrolheiros”, de que o CAMP formava “bons profissionais”. No curso gostava muito das orientadoras/professoras e, apesar da certa rigidez, percebia aquilo como necessário para o meu desenvolvimento (mas será que era mesmo?). Fiz muitas amizades durante o curso de formação e na escola regular também, pois apesar de ser uma turma diferente do primeiro ano, vários ali também faziam o CAMP, então tínhamos sobre o que conversar. A escola também sabia quais eram os alunos que estavam no CAMP, então existia uma certa cobrança pelo “bom comportamento” de todos.

Acredito que foi nessa época que fiz minha escolha profissional. Havia uma psicóloga no CAMP, a Janine, e vários professores nossos também eram

psicólogos. Fiquei encantado com o modo que falavam, com os assuntos que dominavam, as formas que utilizavam para nos ensinar os conteúdos, que sempre eram muitos dinâmicos. Assim, não tive mais dúvidas e decidi pela psicologia. Apesar de não conhecer muito, de não saber bem do se que tratava, mas achava que havia um certo status em ser psicólogo.

Para os jovens pobres de Cubatão havia duas únicas possibilidades de futuro: o Senai ou o CAMP (ou pelo menos era isso que muitos acreditavam, inclusive eu). Eu até prestei a prova do Senai para fazer um curso de elétrica e caldeiraria, mas fui reprovado. Sobrou então a opção de ser jovem aprendiz, o que para mim era algo mais interessante, afinal poderia trabalhar. Fui encaminhado para uma entrevista de trabalho em julho de 2005. Lembro-me bem do meu nervosismo e apreensão. Era em uma indústria, o que para qualquer pessoa de Cubatão significava muito. Para minha felicidade fui aprovado.

Comecei a trabalhar na empresa Copebrás e lá fiquei por um ano e sete meses, até completar 18 anos. Por muito tempo considerei essa minha melhor experiência de trabalho, justamente porque percebia meu aprendizado e crescimento. Lá, pude firmar minha escolha pela psicologia, apesar de saber das dificuldades que teria para cursar uma universidade. Contava em arrumar um emprego para, assim, poder bancar o curso e me formar.

Sobre os dois últimos anos do Ensino Médio, lembro-me bem das amizades e das descobertas. Pouco me lembro dos conteúdos e professores, apesar de considerar que houve alguns importantes. Nesta época, eu estava tão voltado para o trabalho que nem vi passar a escola. Não tive dificuldades para concluir esta fase, pois sempre prestava atenção nas aulas e entregava as atividades em dia.

Com a conclusão do Ensino Médio e o término do meu contrato como aprendiz, muita coisa aconteceu. Fiz um curso técnico em logística, iniciei e larguei um técnico em administração, fui trabalhar em duas transportadoras em Cubatão e, gradativamente, fui me afastando da igreja. Foram tempos de confusão, de incertezas e decisões. Minha sexualidade cada vez mais aflorava e queria construir meu futuro. Apesar de ter feito alguns vestibulares, não tinha como arcar com os custos de uma faculdade tão cara quanto psicologia.

Em 2008, tive uma nova virada, consegui, por meio do ENEM/PROUNI, uma bolsa integral para cursar psicologia noturno na Universidade Católica de Santos. A

Unisantos é, possivelmente, a universidade mais tradicional da baixada santista, onde estudavam os filhos da elite santista. Apesar das dificuldades, de passar mais de uma hora no ônibus para chegar à faculdade, de dormir tarde, de nem sempre ter o dinheiro do lanche, fui feliz no curso que escolhi e pude aproveitar ao máximo o que ele oferecia. Alguns colegas, inclusive, brincavam que além de não pagar nada, eu recebia para estudar.

O primeiro ano da faculdade foi, sem dúvida, o mais transformador da minha vida, principalmente porque pude estudar temas que até então nunca tinha visto. Temas como sociologia, filosofia, antropologia, história da psicologia, entre tantos outros, me mostraram novas perspectivas e abriram meus olhos para um novo mundo. Nunca li tanto na minha vida. Sei que para muitos a experiência na universidade nem sempre começa bem, mas sinto que minha experiência extrapolou, em muito, as minhas expectativas.

No percurso da faculdade fui monitor de duas disciplinas, bolsista de iniciação científica, participei de projetos de extensão da faculdade, viajei para congressos e, ainda, pude realizar oito estágios diferentes, a maioria deles voltados para o trabalho com o público adolescente/jovem. Não sei muito bem como fui me interessando por este tema, mas acredito que boa parte se deve a minha convivência com a professora Denise, que já fazia pesquisas com adolescentes, primeiro nas aulas de psicologia da aprendizagem, depois como seu monitor nesta disciplina, até que me convidou para ser seu bolsista de iniciação científica (IC) e para participar de um grupo de pesquisas sobre educação e psicologia moral.

A partir deste momento, posso dizer que me apaixonei e fiz do trabalho com adolescentes/jovens a minha proposta de atuação. Outras professoras da faculdade também foram muito importantes: Gisela, Daniela, Bel Calil, Terezinha, com quem aprendi muito nesses anos de formação universitária. Lembro-me das aulas dinâmicas da Gisela, dos papos cabeças da Daniela, do jeito revolucionário da Bel e do bom humor da Terezinha e das conversas/almoços de sábado com Denise, o que gostava muito.

Dentre as experiências de estágio posso destacar o CREAS (primeiro local que trabalhei efetivamente com adolescente), CAPSi, ETEC e o CAMP Humaitá, no qual me candidatei para fazer um estágio voluntário e desenvolvi um projeto sobre adolescência e trabalho (um dos mais desafiadores). Gostava da possibilidade de

poder realizar trabalhos em grupo, das discussões, de desenvolver oficinas com jovens sobre temas variados. Apesar de ser também bastante jovem, pois ainda não tinha nem 20 anos, fui ensinando e aprendendo muito.

O CAMP Humaitá foi também o primeiro lugar que me contratou quando me formei, em janeiro de 2013. Comecei a trabalhar como psicólogo da instituição e uma das minhas funções era “dar aulas” para os jovens no curso de formação. Paralelamente, comecei a trabalhar como instrutor de oficinas nos Centros da Juventude de Santos, trabalhando com cidadania, mundo do trabalho e sustentabilidade.

O ano de 2013 foi intenso, de muito trabalho e afirmação profissional. Convivi com muitos jovens diferentes, circulei por diversas instituições, busquei cursos de formação que me ajudassem a compreender ainda mais este público. Apesar de me interessar pela educação, minha formação e estudos sempre foram voltados para a psicologia. Sentia no meu trabalho o reconhecimento pelos anos de estudos e pela dedicação anterior, mas sabia que o caminho ainda seria longo. Tentei neste ano entrar para dois programas de mestrado, porém não fui aprovado e decidi adiar essa vontade.

Algumas mudanças circunstanciais na minha vida foram ocorrendo nestes períodos. Por conta de um programa de urbanização, minha família mudou-se da Cota 200 para um outro bairro de Cubatão, agora em uma casa melhor, com mais recursos. Fui aceitando e vivendo cada vez melhor minha sexualidade e também ampliando meus ciclos de amizade. Minha mãe voltou a estudar e chegou a concluir um curso técnico em nutrição. Nasceu minha primeira sobrinha, Maria Júlia, mas, infelizmente, meu irmão mais velho veio a falecer. Os estudos e os trabalhos foram, sem dúvida, auxiliando-me nessas transições e mudanças.

Atualmente, sou professor do Senac SP. Minha chegada ao Senac deu-se no final de 2013. Soube, pela internet, da contratação de docentes para o trabalho com jovens e me interessei. Me inscrevi para vagas em Campinas, Guarulhos e São Paulo e consegui ser aprovado para a unidade Aclimação. Mesmo sendo um trabalho de vinte horas semanais e tendo que tirar a passagem do meu bolso, pois subia e descia a serra todos os dias, achei que valia a pena. Não sabia muito bem o que seria o trabalho no Senac, mas pensei que talvez fosse bem parecido com o que já fazia no CAMP Humaitá.

Fui aprendendo o trabalho como professor, conforme observava os demais, assim como, ia refletindo sobre as minhas experiências com jovens. A instituição já tinha um plano de curso pronto, que eu apenas precisava seguir. Não havia muito questionamento, o que na época parecia ser ótimo. Logo aumentei minha carga horária para quarenta horas e passei a me dedicar somente ao Senac. Mudei-me para São Paulo, para ficar mais perto do trabalho. Sempre digo que vim para o Senac não para ser professor, mas sim, para trabalhar com jovens em situação de trabalho. Não queria negar minha identidade como psicólogo, que afinal ainda estava em construção, mas vi nesta atuação a possibilidade de me estabelecer profissional, pessoal e financeiramente.

Conclui duas especializações na área de educação e fiz uma formação em Orientação Profissional e Carreira no Instituto Sedes Sapientiae, além de diversos cursos para formação docente que o próprio Senac oferece. Fui adiando o desejo do mestrado, justamente pela dificuldade de tempo, uma vez que trabalho todos as manhãs e tardes, mas não parei de estudar. Sempre vi a carreira acadêmica como uma possibilidade, mas não me imaginava dando aula para adolescentes em tão pouco tempo depois de formado, acredito que isso foi surgindo muito naturalmente.

Hoje, após cinco anos de trabalho no Programa Aprendizagem, após diversas turmas e centenas de alunos, tenho buscado cada vez mais refletir sobre a minha prática e ver-me, mesmo que ainda estranhamente, como professor. Digo que não estudei para isso, em um sentido específico, afinal a docência requer uma qualificação para tal, mas tenho me tornado um professor a cada dia, a cada nova turma. Já posso ouvir alguém me chamando de professor e reconhecer o meu papel, ainda mais na vida do público com que trabalho. Jovens que vêm de vários cantos da cidade de São Paulo e que veem no trabalho como aprendiz uma oportunidade de acesso.

Gosto da energia da sala de aula e dos jovens, gosto de trabalhar com sonhos, projetos e perspectivas de vida, gosto principalmente de iniciar um novo dia de trabalho sem saber exatamente como vai ser. Não me vejo trancado em um consultório, atendendo pacientes. Contar com a imprevisibilidade da sala de aula, tem muita relação com o modo como vemos o mundo e as relações. Tenho também aprendido a planejar-me melhor, a compreender a intencionalidade das minhas ações, a entender os conteúdos com os quais trabalho e como eles podem ser

aprendidos e construídos pelos alunos. Estar hoje em um programa de mestrado em educação tem também me possibilitado uma reflexão mais embasada sobre o que faço todo dia.

Ser filho de mãe nordestina, negro de pele clara, nascido no morro, gay, ex-evangélico, aluno de escola pública estadual..., são, sem dúvida, aspectos importantes da minha personalidade e que moldam a minha própria identidade profissional. Se hoje estou aqui, é porque sou tudo isso. Se optei pela psicologia, pelo trabalho com adolescentes/jovens, pela docência, pelo mestrado em educação, é porque acredito na transformação, na não resignação das pessoas. Acredito na inerente possibilidade de mudança que há em cada ser humano, pois não nascemos fadados a destinos prontos, unicamente por sermos pobres.

Acredito que a transformação e a mudança ocorrem no acesso a direitos, no reconhecimento de deveres, na consciência de que fazemos parte de um mundo/sociedade ainda em construção que é passível de novas histórias. Histórias que sejam mais justas, igualitárias e empáticas. Acredito que histórias mudam histórias. Talvez por isso goste de contar a minha. Gosto também de ouvir muitas histórias. Não tenho a pretensão de que minha história sirva de exemplo a alguém. Mas, quem sabe, em contato com outras histórias, vivas e plurais, possamos juntos reconstruir uma nova história para o nosso mundo. É isso que me move e que tenho tentado buscar a cada novo dia. Talvez seja este um dos motivos desta pesquisa.

1 INTRODUÇÃO

A compreensão da realidade é sempre a construção de um ponto de vista. E, como diria Leonardo Boff (1997, p. 9), “todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura”.

Cada sujeito conta histórias sobre o que viveu, e com base em suas experiências, conhecimentos e memórias, constrói seus pontos de vista a respeito desta realidade de forma muito particular. Assim, reconhecemos as infinitas formas e maneiras que um mesmo fenômeno pode se revelar, sem nunca termos a intenção de esgotá-las. Ouvir as pessoas e tentar compreender como vivem e subjetivam suas experiências, pode revelar-se como uma forma de captar seus pontos de vistas, suas opiniões, seus desejos, vontades e aprendizados ao longo da vida.

As cenas que compõem os cotidianos de uma instituição de educação profissional que atua com jovens trabalhadores, sob o nosso ponto de vista, introduzem este trabalho.

São 08 da manhã e os alunos vão chegando aos poucos. A maioria vem dos extremos da cidade. As turmas estão espalhadas pelos vários andares da escola. Alguns vão de elevador e outros preferem subir de escada mesmo. Nas salas, os professores vão esperando os alunos chegarem. Mas, como é comum em São Paulo, sempre há algum problema com o metrô. Enquanto esperam os demais, os alunos conversam, mexem no celular ou, ainda, aproveitam para dormir mais um pouco. Perguntam por que o Wi-fi não está conectando e comentam sobre o trabalho. Um aluno relata ao professor que sua empresa não depositou seu vale transporte. Na sequência uma outra aluna, diz que sua mãe a expulsou de casa e que está dormindo na casa de uma amiga. Passam-se alguns minutos e a maioria já está nas salas. Alguns professores costumam deixar a porta aberta, então é comum ouvi-los quando se passa no corredor. Em uma das salas, a aula de hoje será sobre currículo. Na outra, bem ao lado, haverá um debate sobre direitos humanos. Uma professora foi à biblioteca com a turma para que possam usar as salas de estudos e discutir sobre seus projetos integradores. Enquanto isso uma outra professora pegou emprestado o filme ‘Preciosa’ para assistir e discutir com a turma. Um professor está no terraço do quinto andar fazendo uma dinâmica sobre redes de relacionamento social. Um grupo de alunos está percorrendo todas as salas e pedindo para que

as turmas respondam uma pesquisa que fizeram sobre violência contra a mulher. Os demais estão no laboratório de informática pesquisando sobre outros temas: consumo consciente de água, finanças pessoais e preconceitos com tatuagens. Há também uma turma organizando um sarau sobre culturas periféricas, com direito à roda de pagode, batalha de rimas e leitura de poesias. Durante o intervalo, misturam-se e confundem-se com os demais alunos. Mas, há algo errado. Alguns deles são jovens demais para estar ali. O mercado ao lado da escola ou as cantinas ao redor, são pontos de encontro certo. A escada da entrada parece ser um lugar ideal para comer o lanche e conversar. Enquanto voltam para as salas, alguns pulam no elevador e o alarme dispara. Um professor pergunta, no grupo de WhatsApp, se alguém gostaria de levar a turma para assistir uma apresentação preparada por um grupo sobre direito do consumidor. A coordenadora também manda mensagem e pede para que uma professora desça com um aluno para que façam uma reunião. Uma professora está ao telefone tentando agendar uma visita ao Memorial da Resistência na semana seguinte. Em um determinado momento da aula alguém bate na porta e pergunta: “Aqui é o curso de técnicas de congelamento?” O professor responde: “Não, aqui é a Aprendizagem!” (Relato 1, Diário de pesquisa)

Mais do que a demarcação de uma faixa etária, na qual se encaixam determinados membros de uma sociedade, a juventude é repleta de sentidos e significações, construídas pelo meio social e revividas pelos sujeitos em seus grupos e individualmente. A juventude é uma experiência psicossocial que perpassa os sujeitos jovens. Portanto, não há uma única juventude, capaz de ser descrita e estudada. Há sim, *juventudes*.

A efetivação das políticas públicas para as juventudes é um desafio para a garantia dos direitos conquistados historicamente. Instituições que trabalham com educação, trabalho, saúde e lazer são convocadas constantemente a repensar suas estratégias de atuação com as juventudes. Estudar, trabalhar, divertir-se e viver bem são objetos de reivindicações, de lutas por melhoria, de conquistas de espaços e reconhecimento, os quais compõem a busca da ação cidadã com este grupo social.

Esta afirmação faz refletir a respeito das diversidades presentes neste momento da vida, que é atravessado pela demarcação histórica de um tempo e espaço e por diferentes marcadores sociais – de gênero, cor, classe social, entre outros. Portanto, a utilização do termo *juventudes* (no plural) busca tornar visível essas diversidades e as diferenças presentes às vivências dos jovens. Busca-se, portanto,

ampliar a concepção vigente de uma juventude única e singular, vivida por todos igualmente, compreendendo então a multiplicidade de experiências e vivências das juventudes no Brasil e no mundo e a diversidade de modos de ser jovem existentes.

Autores no campo da sociologia da educação como Helena Abramo (1997; 2005), Miriam Abramovay (2015) e Juarez Dyarell (2007; 2016), auxiliam nesta compreensão da multiplicidade das juventudes. A tematização a respeito das juventudes na sociedade brasileira, ganha destaque nas últimas décadas, chamando a atenção para os modos com que, historicamente, esta questão foi tratada pelos meios de comunicação, pelas políticas públicas e pelas ações da sociedade civil. Porém, apesar de tema constante, as juventudes quase nunca são ouvidas, entendidas e consideradas como sujeitos, com questões próprias, desejos e necessidades.

Entende-se que ser jovem hoje é diferente de 30 anos atrás. Um jovem que vive no meio urbano se diferencia de um jovem do meio rural. Um jovem periférico tem dilemas diferentes de jovens de bairros de classe média. Um jovem estudante e trabalhador diferencia-se dos que só estudam ou ainda dos que abandonaram precocemente a escola e também daqueles que buscam uma primeira oportunidade de inserção laboral, mesmo que informal. Os jovens do Brasil não são iguais aos da Índia, da Colômbia. Ser uma jovem mãe ou um jovem pai modifica a dinâmica da juventude. Gênero, raça, cor, sexualidade, deficiência, classe social e religião são marcadores que trazem diferenças significativas às experiências das juventudes.

Enquanto se constituem como fatores que evidenciam a diversidade e pluralidade do mundo, as diferenças mostram que a experiência humana ainda não se esgotou e que há infinitas possibilidades de ser e de se expressar. Porém, quando estas diferenças trazem desigualdades entre os sujeitos, causando injustiças, percebe-se que o meio social tem se mostrado falho em percebê-las e valorizá-las. Fato que parece se agravar no que diz respeito às juventudes brasileiras.

A música *Não é sério*, lançada em 2000, pela banda Charlie Brown Jr., chama a atenção para o descrédito com que o jovem é tratado pela sociedade brasileira. Mesmo após 19 anos de seu lançamento, esta canção continua a ser um manifesto dos próprios jovens sobre esta condição. Os versos iniciais da música, soam como uma forma de indignação e protesto: *“Eu vejo na TV o que eles falam sobre o jovem não é sério. O jovem no Brasil nunca é levado a sério”*.

Acompanha-se o pensamento de Abramovay (2015, p. 22) que destaca a importância de “combinar, no campo da educação, políticas universais e políticas focalizadas”. É necessária a compreensão de que existem distintos tipos de sujeitos jovens, que se distanciam e se aproximam em suas formas de viver e experienciar a juventude, conforme seu contexto e possibilidades de acesso. “O reconhecimento de diversidades, diferenças e desigualdades têm enriquecido o debate sobre políticas públicas de juventude”. (ABRAMOVAY, 2015, p. 22)

Tal percepção mostra-se presente também no campo da educação e do trabalho, nos quais vê-se pouca valorização das experiências e saberes das juventudes. Amparado por uma visão cristalizada de ensino e aprendizagem, predomina o entendimento de que os jovens devem ser instruídos, por meio de conteúdos já estabelecidos. Isto exige, da parte das juventudes, a adaptação às rotinas escolares ou aos mecanismos do mundo do trabalho, sob a ameaça constante de uma nova exclusão. Este tipo de exclusão ultrapassa todos os limites ao longo da vida, principalmente, quando se fala de jovens periféricos, negros, mulheres, gays e jovens com deficiência.

Uma mudança de olhar faz-se, então, necessária, no sentido de que os jovens possam ser vistos como sujeitos de interesses próprios, que se desenvolvem trazendo consigo histórias e saberes que lhe são peculiares. A escola, enquanto instituição social, criada para a transmissão da cultura e dos conhecimentos acumulados pela humanidade, pode ser um lugar privilegiado para a manifestação destes interesses e reflexão sobre estes saberes. A escola precisa cumprir sua função social de preparar as novas gerações para o convívio, trabalho e exercício da cidadania, garantindo aos indivíduos a possibilidade crítica e reconstrução de práticas.

Concorda-se com a reflexão de Vera Candau (1995, p. 15), de que “torna-se necessário a construção de uma escola que forma crianças e jovens construtores ativos da sociedade, capazes de viver no dia a dia, nos distintos espaços sociais, uma cidadania consciente, crítica e militante”. Assim, amparando-se por estes reconhecimentos, vê-se, então, a possibilidade de trazer esta discussão para o campo da formação de professores.

Minha prática docente¹, nos últimos 6 anos, em um curso de formação profissional para jovens aprendizes, tem me mostrado que a pluralidade de vivências das juventudes é inesgotável, apontando para a possibilidade de uma apropriação, cada vez maior, destas vivências pelos professores no contexto da sala de aula. O curso em questão, oferecido pelo Senac São Paulo, baseia-se na premissa do desenvolvimento da autonomia dos jovens e, para tal, busca propiciar a participação efetiva destes em seu processo de aprendizagem – tal qual percebemos na narrativa inicial. A exemplo, em algumas unidades, vemos que os alunos, no decorrer das aulas, podem colaborar com a construção dos cronogramas em conjunto com os professores, sugerindo temas e estratégias. Possibilitando inovação com o surgimento de novas práticas e temáticas com atenção às suas realidades.

Os projetos desenvolvidos pelos jovens ao longo do curso, revelam-se também como um espaço de participação e construção de autonomia e devem atender aos interesses dos alunos, mostrando uma conexão direta com sua vida, seus sonhos e projetos para o futuro. Os projetos devem surgir a partir de necessidades que os jovens identifiquem em seu cotidiano ou que chamem a sua atenção, como possibilidade de desenvolvimento e aprendizado. Respeitando-se as etapas propostas pela instituição, surgem daí as mais variadas temáticas e maneiras de abordagem.

No campo da educação para o trabalho, em especial na formação profissional de jovens aprendizes, acreditamos ser possível uma interconexão de saberes e experiências, que amplia o repertório de conhecimentos de professores e alunos. Porém, os saberes e experiências trazidos pelos diferentes jovens que buscam uma qualificação profissional 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 trabalho a partir de novos significados. Aqui está, portanto, a relevância desta pesquisa.

¹ Devido à natureza dessa pesquisa, de caráter narrativo, haverá, eventualmente, uma mescla de acontecimentos pessoais, vinculados às discussões teóricas aqui propostas. Dessa maneira, todas as vezes em que episódios de experiências pessoais foram descritos, ao longo do texto, optou-se pelo uso da 1ª. pessoa, por adequar-se melhor ao desenvolvimento dos relatos e memórias, ainda que evidencie certo desvio do que promulga a norma culta da língua portuguesa.

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.

A leitura dos trabalhos de Paulo Freire (2001; 2003) e suas reflexões acerca da autonomia, da cidadania e do processo de ensino e aprendizagem, oferece pistas para pensar que educação não é uma ação unilateral, que vai em uma única direção: do professor ao aluno. A prática educativa deve, sim, ser um processo dialógico, que respeita os saberes do educando. Processo pautado pela criticidade, pela escuta e pela ética, o qual valoriza as vivências e os conhecimentos que os alunos trazem de sua realidade para a sala de aula, convidando-os a revisá-los constantemente.

A ecologia de saberes, proposta nos trabalhos de Boaventura de Sousa Santos (2002; 2007), surge como uma possibilidade de pensar a pluralidade epistemológica do mundo e do reconhecimento de diferentes formas de conhecimento, que vão além da concepção do conhecimento científico (do professor), como o único realmente válido. Esta forma de pensar, contra-hegemônica, reconhece que todos os conhecimentos têm limites internos e externos e que, ao descreverem uma realidade, silenciam outras formas de conhecimento.

Com base nessas considerações e em nossa experiência profissional, acreditamos, então, que o professor aprende enquanto ensina e o aluno aprende, como sujeito ativo em seu processo de aprendizagem, no contato com seu professor, também podendo ensiná-lo. Tal percepção remete a muitas perguntas: o que o professor tem aprendido enquanto ensina aos jovens aprendizes? A educação profissional pode converter-se em um espaço para que os próprios jovens ressignifiquem seus saberes e experiências cotidianos? O contato com a pluralidade das juventudes tem alterado a prática docente?

O papel e importância dos professores no processo de construção de um ambiente educacional que valorize os saberes dos alunos é evidente. Todavia, não

parece que tal valorização dependa exclusivamente da vontade dos professores (individual ou coletivamente). É preciso, então, que haja políticas públicas, leis, diretrizes educacionais e propostas pedagógicas claras. Estes, entre outros aspectos que perpassam o cotidiano escolar, podem dar sustentação a esta construção coletiva de saberes, incentivando a ação docente nesta direção coletiva e colaborativa. Deste novo movimento do fazer pedagógico, podem emergir os saberes dos jovens na escola e o repertório dos professores, para além dos conteúdos estabelecidos nos currículos e nos planos de ensino.

A presente pesquisa pretende responder a seguinte questão: Como a existência dos diferentes saberes de alunos e professores, no campo da formação do jovem trabalhador, altera a prática educacional e contribui para o aprendizado de ambos?

A partir desta questão, o objetivo geral desta pesquisa é 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.

Os objetivos específicos da pesquisa são:

- ✓ Refletir sobre como a formação profissional do jovem trabalhador pode converter-se em um espaço para a emergência de diferentes saberes das juventudes, suscitados pelos próprios jovens;
- ✓ Promover a aproximação do professor às vivências das juventudes, como campo de ação educacional para uma aprendizagem significativa;
- ✓ Compreender como o contato diário com as juventudes qualifica e aprimora a formação do professor e modifica sua ação educacional;
- ✓ Desenvolver um produto educacional que proporcione uma pedagogia das juventudes, baseada em uma ecologia dos saberes.

A reflexão a respeito da própria prática profissional, pode ser um momento profícuo para a criação de novos significados sobre ela. A permanência e ação dos jovens no espaço escolar podem dar pistas para uma atuação cada vez mais abrangente e contextualizada.

Nossas observações, reflexões e sentimentos despertados nesse contato diário com as juventudes, assim como dos demais professores, podem ser elementos importantes na construção desta pesquisa. Estes elementos, que surgem a partir das

experiências vividas pelos próprios sujeitos, possibilitam a construção de narrativas sobre a ação pedagógica.

A possibilidade de pensar narrativamente sobre o cotidiano escolar e a atuação docente junto às juventudes trabalhadoras, abre janelas de novas possibilidades a um aprendizado cada vez mais significativo, respeitoso e empático. Ouvir os professores e suas histórias com seus alunos, da mesma forma que ouvir as juventudes e como vivenciam a relação com seus professores, parece ser um caminho rumo aos nossos objetivos.

Por tratar-se de uma reflexão surgida a partir de uma prática profissional específica, o campo escolhido para a realização desta pesquisa é uma das unidades escolares do Senac São Paulo, sendo os sujeitos os docentes que atuam no Programa Senac de Aprendizagem e seus alunos.

Como opção metodológica, optou-se por realizar uma pesquisa de natureza qualitativa, na modalidade narrativa. Para compor os textos da pesquisa, ou seja, o material documentário e posteriormente a criação de significados, escolheu-se como instrumento a escrita de cartas por professores e alunos.

Os professores que atuam na unidade escolar pesquisada foram convidados a escrever cartas aos seus alunos e turmas, relatando aspectos da experiência com eles vivenciada. Visando o fechamento do processo, os alunos citados pelos professores nas cartas, foram convidados a responder seus professores escrevendo a eles também uma carta, a qual foi posteriormente entregue.

Além desta troca de cartas estabelecida, os relatos escritos em um diário de pesquisa², a partir de observações do cotidiano, também foram considerados como material de pesquisa e apresentados ao longo deste texto.

A fim de facilitar a compreensão da organização desta dissertação, apresenta-se, a seguir, um resumo dos capítulos que a compõe.

O segundo capítulo, que se segue a este primeiro de introdução, destina-se à fundamentação teórica desta pesquisa e, para isso, busca-se discutir acerca da educação profissional, do trabalho para as juventudes e a prática docente junto às juventudes. Neste capítulo, é realizada uma leitura histórica das políticas públicas de

² Tais relatos, escritos pelo pesquisador, serão apresentados ao longo do texto como uma forma de introduzir algumas discussões. Foram registrados no diário de pesquisa, durante o desenvolvimento desta, entre 2018 e 2019. São baseados em vivências pessoais e na análise individual sobre cada experiência como professor e pesquisador.

trabalho voltadas aos jovens, a emergência de diversas leis e movimentos nesta área, assim como também instituições preocupadas com qualificação da formação profissional. A condição juvenil e as diferenças das juventudes, assim como o campo da formação de professores, vão se inter cruzando nessas discussões.

O terceiro capítulo apresenta os procedimentos metodológicos da pesquisa, seus sujeitos e universos, situada no campo da educação profissional e da formação das juventudes trabalhadoras, já citados. Este capítulo visa discutir os principais aspectos que caracterizam um estudo narrativo e apresentar o instrumento de pesquisa (cartas) elencado, assim como o tratamento dos dados coletados.

No quarto são detalhadas as características mais específicas do curso de Aprendizagem na instituição e na unidade escolhida, além da descrição de alguns aspectos cotidianos da atuação docente. Com isso, buscamos levar ao leitor uma leitura mais contextualizada do trabalho realizado.

O quinto capítulo é destinado à apresentação e discussão dos resultados das pesquisas. Após a coleta de dados e leitura das cartas de professores e alunos, foram criados eixos de discussão a respeito da prática docente junto às juventudes trabalhadoras, rumo à construção de uma pedagogia das juventudes.

O sexto capítulo apresenta a proposta de produto educacional criado ao final desta dissertação, a qual consiste no desenvolvimento do Mapa de Atividades – Oficina Pedagogia das Juventudes. Utilizando a ferramenta on-line *Sway*, apresenta-se este mapa, com atividades, músicas e diversos outros conteúdos que podem ser utilizados pelos diversos professores em múltiplos contextos e formas de acesso, para que propicie uma pedagogia das juventudes, baseada em uma ecologia dos saberes.

2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: PERCURSOS E DESAFIOS NA ATENÇÃO ÀS JUVENTUDES

As relações entre juventude e sociedade, em especial nos campos do trabalho e educação, parecem construir-se, ao longo da história, sob linhas muito tênues. Ora vistas como o futuro da nação, ora compreendidas como um problema, passível de intervenção, as juventudes aparecem (ou não) na cena social, mas, poucas vezes, são enxergadas em suas reais necessidades, desejos e vontades. Inicia-se este capítulo com a narração de mais uma cena do cotidiano de uma instituição educacional que trabalha com as juventudes e seus desafios.

A turma de alunos conversa com a docente a respeito de seu Projeto Integrador. Após muitas discussões e embates, que não foram poucos, acreditam ter, finalmente, fechado em um tema que vá ao encontro do desejo de todos. O tema do projeto será “Culturas Periféricas”. Como problematização, os alunos descrevem o fato de que suas roupas, músicas, festas e modos de se divertir não são aceitos pelas demais pessoas, sempre havendo um preconceito muito grande. Sentem-se marginalizados por morarem nas diversas periferias de São Paulo, por gostarem de funk, usarem boné. Uma das ações do projeto é justamente trazer para a unidade todas essas expressões culturais feitas marginais. Como ideias, sugerem fazer um pancadão de funk, uma roda de samba e pagode, entre outras manifestações. Após muito trabalho, chega o dia de um grande sarau e os alunos de diversas turmas se envolvem e se empolgam com as músicas, danças e discussões. Além da docente responsável, outros docentes do programa acompanham este sarau. Apesar da aparente bagunça, todos estão curtindo. Os alunos se empolgam nas batalhas de rimas. Meninas e meninos vão até o chão, chão, chão... Rola também uma reflexão sobre violência urbana, sobre o que é ser um jovem periférico, sobre dificuldades e preconceitos que vivem todos os dias. Poucas vezes viu-se uma descontração e interação tão grandes entre eles. Ao mesmo tempo, na unidade, ocorrem outros cursos e também atendimentos da área de saúde e bem-estar. Os clientes e pessoas que utilizam a biblioteca ficam incomodados com o barulho e, logo, reclamam. Assim, outros docentes com dificuldades para continuar suas aulas, logo comentam pelos corredores: “só podiam ser mesmo esses jovens”. (Relato 2, Diário de pesquisa)

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.

A condição social das juventudes no Brasil perpassa a própria complexidade e fluidez da sociedade, na qual “a mercantilização das relações sociais, o consumismo e o individualismo egoísta”, colaboram para a existência de um *ethos* próprio dos tempos atuais (BAUMAN, 2002 apud ABRAMOVAY, 2015, p. 23), no qual as juventudes vão sendo moldadas. Desta forma, compreendemos as juventudes como um espelho da sociedade em que se desenvolvem, refletindo seus problemas concretos, cobranças, angústias, anseios, avanços e retrocessos.

Se a violência, a ansiedade, a ausência de alguns valores antes cultivados, a fluidez das relações, entre outros aspectos marcam algumas juventudes, são antes características da própria sociedade. Porém, vê-se também a criatividade, a valorização das diferenças, a quebra de preconceitos e a inovação social, marcando as vivências e experiências das juventudes.

De maneira particular, cada jovem materializa sua juventude, tendo como referência tais marcas sociais, seus contextos de vida e seus grupos de sociabilização. Para Abramovay (2015, p. 28), “As diferentes juventudes constroem seus espaços, seu modo de vida com base em novas formas de agir e pensar”, que vão sendo cunhadas socialmente no processo histórico. Algumas destas, podemos inferir, apontam para a construção de uma nova ética global.

Assim, questões como sexualidade, meio ambiente, direitos e democracia são colocadas dentro de uma ética global, onde a subjetividade ganha importância, assim como as relações de gênero, as relações com o corpo e as relações entre os indivíduos de uma maneira geral. [...] Os jovens vivem em constante movimento, são ávidos para conhecer, provar o novo, consumir, aprender. (ABRAMOVAY, 2015, p. 28)

De acordo com Juarez Dayrell (2016), diversas imagens têm acompanhado a construção de uma noção de juventudes. Para o autor, ainda predomina na sociedade

um conjunto de representações negativas e estereotipadas a respeito deste momento da vida. O jovem é visto como um vir a ser, como alguém que ainda não é, como um momento de passagem e transição para vida adulta, alguém que deve negar seus desejos e vontades, em prol de futuro prometido, porém incerto. Para o autor (2016, p. 23), “Pensar assim é destituí-los de uma identidade presente em função da imagem que projetamos para eles no futuro”. Nega-se, portanto, o presente vivido, pois “O jovem é *o que ainda não chegou a ser*” (grifo do autor).

Chama a atenção, segundo aponta Helena Abramo (1997, p. 29), que “a tematização da juventude pela ótica do ‘problema social’ é histórica e já foi assinalada por muitos autores: a juventude só se torna objeto de atenção enquanto representa uma ameaça”. As juventudes, sob este ponto de vista, tornam-se uma ameaça a si próprias ou para a sociedade, pois apresentam-se como uma ruptura à continuidade social, com seus comportamentos e estilos, suas danças, músicas, cortes de cabelos, jeito de vestir-se e falar.

Temas como: violência, tráfico, consumo de álcool e drogas, gravidez na adolescência, infecções sexualmente transmissíveis, depredações, vandalismo, entre tantos outros, são facilmente associados às juventudes e ajudam, segundo Dayrell (2016, p. 24), a “cristalizar a imagem de que a juventude é um tempo de vida problemático”. Tais questões não foram criadas pelas juventudes atuais, já existiam muito antes de atingirem esta idade, mas são corporificadas na figura dos jovens que vemos caminhando pelas ruas, ocupando praças, escolas, centros de lazer, equipamentos públicos, entre outros espaços, sozinhos ou em grupos.

Por outro lado, como aponta este autor, os valores considerados ligados à juventude, como estética corporal, energia e a busca pelo novo, são perseguidos pelo mundo adulto. A sociedade valoriza o ser jovem, mas desvaloriza os sujeitos jovens, muitas vezes ridicularizando suas existências e negando-lhes direitos.

Contudo, apesar desse elogio da imagem da juventude, os jovens, em especial os dos setores populares, não são beneficiados por políticas públicas suficientes que lhes garantam acesso a bens materiais e culturais, além de espaços e tempos onde possam vivenciar plenamente essa fase tão importante da vida. (DAYRELL, 2016, p.23)

Dayrell (2007), discute a existência no Brasil de uma condição juvenil, referente a uma maneira de ser dos jovens perante a vida e a sociedade. Porém, esta é

caracterizada por diferentes culturas juvenis, múltiplos modos de sociabilização, por tempos e espaços distintos, os quais passaram historicamente por diversos processos de mutações. Para o autor, esta condição apresenta uma dupla dimensão, referentes aos significados constituídos e atribuídos pela sociedade a este momento do ciclo de vida, e ainda pelos modos como tal condição é vivida pelos sujeitos, a partir de diferentes recortes.

A sociedade tende a construir um modelo de juventude, mas não oferece a todos as circunstâncias necessárias para que vivenciem tal condição. A moratória social com relação ao trabalho, não é, por exemplo, uma realidade das juventudes brasileiras, como é, segundo este autor, comum nos países europeus e nos tidos mais desenvolvidos. “Ao contrário, para grande parcela de jovens, a condição juvenil só é vivenciada porque trabalham, garantindo o mínimo de recursos para o lazer, o namoro ou o consumo”. (DAYRELL, 2007, p. 1109)

Este capítulo de fundamentação teórica, tem como propósito inicial discutir a respeito das políticas que versam sobre o trabalho na adolescência/juventude no Brasil. Apesar do marco histórico mais circunstancial para nossa discussão estar na Lei nº 10.097/00 (BRASIL, 2000), iniciamos este percurso com a promulgação da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), em 1943 (BRASIL, 1943), e seus desdobramentos. Nesta discussão histórica assumem papel importante também a Constituição do Brasil, de 1988 (BRASIL, 1988), e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990 (BRASIL, 1990), não apenas em seus campos sobre o trabalho para as juventudes, mas também, enquanto leis que garantiram a conquista de direitos civis, sociais e políticos no Brasil.

A partir do ano 2000, com a revisão da CLT no campo do trabalho da juventude e uma maior obrigatoriedade de contratação de jovens pelas empresas, enquanto aprendizes, vemos ressurgir mais fortemente a necessidade de discussão sobre a formação destes jovens para o mundo do trabalho, em níveis prático e teórico, vistos como interdependentes, com o lançamento de diversas diretrizes, que visavam orientar o trabalho desenvolvido em instituições e empresas. As discussões no campo da formação teórica (educacional) também acompanharam esta trajetória, buscando formas de incluir, manter e proporcionar situações de aprendizagens reais.

2.1 Histórico das políticas de trabalho para as juventudes

A partir do trabalho, o ser humano não somente se constrói como, também, cria relações com os outros. Nesse processo único, se reconhecem como trabalhadores e cidadãos. (PEREIRA, 2003, p. 278)

O trecho acima, escrito por Maria Gabriela Pereira, nos possibilita refletir a respeito da importância do trabalho na vida e desenvolvimento do ser humano. Perante as diversas condições de trabalho em nosso país, nos debruçamos em analisá-lo, no que diz respeito à inserção dos mais jovens no mundo do trabalho e a atenção desprendida a estes ao longo do percurso histórico.

A formação para o trabalho é uma pauta constante quando nos referimos à educação de jovens no Brasil. Incluir as juventudes brasileiras no mercado de trabalho formal, em especial, a socialmente vulnerável, parece ser um desafio presente nas agendas de governo nas últimas décadas. Esta inclusão visa reduzir as mazelas das desigualdades sociais existentes em nosso país, possibilitando acesso ao trabalho e à educação pelas novas gerações.

Segundo aponta Felícia Picanço (2015), é marcante, na história recente do Brasil, a presença da juventude trabalhadora enquanto força de trabalho. Em sua análise, diferentes papéis relativos à condição de ser jovem foram sendo construídos ao longo das décadas, principalmente a partir de uma elevada desigualdade socioeconômica, muitas vezes, realimentada pela própria condição de se ser um jovem trabalhador. Esta autora chama atenção para o conceito de Trabalho Decente (TD)³ e para a precariedade em que os jovens foram sendo inseridos historicamente no mundo laboral. Sem haver uma preocupação efetiva com os modos e mecanismos desta inserção, os mais jovens foram sendo levados a situações de trabalho sub-humanas, longe do que seria considerado o TD.

No Brasil, o trabalho das crianças, adolescentes e jovens sempre esteve fortemente presente. Além disso, o padrão de inserção ocupacional dos jovens é marcado pela precariedade. Tal precariedade pode ser entendida de duas formas: trata-se tanto da tendência a estar nas piores ocupações no

³ A autora usa como definição do conceito de Trabalho Decente (TD), o postulado pela Organização Internacional de Trabalho (OIT), o qual descreve o TD “como um trabalho produtivo com remuneração justa, segurança no local de trabalho e proteção social para o trabalhador e sua família; melhores perspectivas para o desenvolvimento pessoal e social; liberdade para que manifestem suas preocupações, organizem-se e participem na tomada de decisões que afetam suas vidas; e igualdade de oportunidades e de tratamento para as mulheres e homens (p. 569-570).

mercado de trabalho, quanto ter a pior remuneração e relações de trabalho instáveis quando comparados aos adultos em ocupações semelhantes. (PICANÇO, 2015, p. 571)

De acordo com Picanço (2015), os jovens que apresentam maior propensão a trabalhar são aqueles pertencentes às famílias mais pobres e, por vezes, menos escolarizados. Mesmo que jovens mais escolarizados e menos vulneráveis socioeconomicamente também almejem adentrar ao mercado de trabalho, torna-se relevante observar que, para estes, a inserção ocorre geralmente mais tardiamente (por volta dos 20 anos) e com maior poder de escolha quanto ao tipo de trabalho a ser desenvolvido. Os jovens mais pobres ingressam no trabalho mais precocemente e em piores condições, o que, segundo Picanço, faz com que “o trabalho entre os jovens figura como um elemento produtor e reproduzidor de desigualdades em vários aspectos” (2015, p. 569).

De acordo com Laís Abramo (2013, p.41), “A juventude brasileira é uma juventude trabalhadora”. Apresentando dados da PNAD/ IBGE⁴ de 2009, ela aponta que mais de 34 milhões de adolescentes ou jovens do país trabalhavam ou mesmo estavam à procura de oportunidades de empregos formais ou informais. Para esta autora, há um esforço crescente por parte dos jovens para combinar trabalho e estudo, sendo que a democratização do acesso à escola e a presença dos jovens no ensino médio, não eliminou as experiências no campo do trabalho.

Os jovens continuam propensos à entrada precoce no trabalho, contudo, aqueles que pertencem a famílias com maiores rendimentos são, ainda, os que apresentam melhores índices na obtenção de empregos de melhor qualidade. Tal aspecto acaba por fomentar a desigualdade, pois os jovens provenientes de famílias mais empobrecidas ficam com os piores postos de trabalho, que requerem menos qualificação e, por consequência, remuneram menos. Desta forma, “A elevação da escolaridade e a melhoria da sua qualidade é um aspecto central para a construção de uma trajetória de trabalho decente”. (ABRAMO, 2013, p. 41)

Para Silvio Bock (2010), que realiza um trabalho de pesquisa no campo da Orientação Profissional, o trabalho na juventude é destinado aos filhos das classes mais pobres, sem haver no campo das políticas educacionais e de formação de mão de obra, no Brasil, espaços de discussões, por exemplo, de temáticas como a escolha

⁴ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua/Instituto Brasileira de Estatísticas.

profissional. Acrescentemos, ainda, que a preocupação durante muito tempo foi oferecer vagas de emprego, sem apontar para outras questões referentes à vida dos jovens trabalhadores. O jovem pobre deve trabalhar, sendo que o trabalho figura como elemento central em suas vidas, enquanto outras questões e temáticas como artes, esporte e lazer, aparecem como periféricos, portanto, são negligenciados pelas políticas públicas e pelas agendas de governo.

Às pessoas empobrecidas da nação brasileira restava o destino do trabalho precoce, e quando uma qualificação profissional era cogitada, sempre aparecia como alternativa de segunda linha o aprendizado de habilidades para o desempenho de um ofício. (BOCK, 2010, p. 19)

É possível observar que as juventudes pertencentes às classes mais abastadas financeiramente da sociedade brasileira prolongam sua vida acadêmica e retardam cada vez mais sua entrada no mercado formal de trabalho, com vistas à melhor preparação. As juventudes pobres, por sua vez, são quase que obrigados, precocemente, a procurar empregos, muitas vezes, informais e precários, para assim garantir itens básicos de sua sobrevivência. Para Bock (2010), enquanto os filhos das classes ricas ocuparão futuramente os melhores postos de trabalho, possivelmente mais bem remunerados, restarão, para os jovens mais pobres, os subempregos. Segundo este autor, a sociedade não tem se preocupado com a formação educacional e humana, constituindo propostas reais que levem em conta diferentes contextos de vida das juventudes deste país.

Dayrell (2007), destaca o quanto o mundo do trabalho surge de maneira expressiva, simbólica e afetiva, na forma com que muitas juventudes experimentam a sua condição juvenil. O trabalho, assim como a escola, possibilita ao jovem vivenciar sua juventude e ainda integrar-se a um grupo social. A designação “juventudes trabalhadoras”, empregada neste trabalho, integra os jovens que trabalham a um grupo social específico, mas não elimina ou se sobrepõe aos outros grupos que também fazem parte. O autor destaca que as mudanças ocorridas no mundo e nas relações de trabalho, aliadas aos diferentes modos de inserção e postura dos jovens, vão construindo as juventudes em processo dinâmico e contínuo.

[...] é necessário situar as mutações que vêm ocorrendo no mundo do trabalho que, no Brasil, vem alterando as formas de inserção dos jovens no mercado, com uma expansão das taxas de desemprego aberto, com o

desassalariamento e a geração de postos de trabalho precários, que atingem, principalmente, os jovens de camadas populares, delimitando o universo de experiências e seu campo de possibilidades. (DAYRELL, 2007, p. 1108)

Com base na revisão de diversos estudos no campo das juventudes, Picanço (2015) destaca que há muitos fatores que levam os jovens ao trabalho. Não apenas o fato de poder contribuir com a renda familiar, mas também o alcance de certa autonomia, são alguns destes. É possível ressaltar que a associação entre pobreza e o ingresso de jovens no mercado de trabalho tem contornos culturais mais complexos, pois este ingresso configura-se no entendimento social, como uma realidade quase compulsória na vida dos jovens pobres. “Para muitos adolescentes e jovens, trabalhar é parte da definição e expectativa de vida, seja pelo processo de autonomia (‘ter meu próprio dinheiro’) seja, como é recorrente nas falas, ‘para ajudar em casa’” (PICANÇO, 2015, p. 571). Espera-se dos jovens pobres uma inserção laboral mais precoce.

Considerando as diversas circunstâncias e motivos que levam os jovens a optarem pelo trabalho, - mesmo que esta opção não seja muitas vezes trazida à consciência, como uma possibilidade real de escolha - observamos sempre a existência de condições e condicionantes individuais e familiares muito distintos, não sendo possível fazer generalizações únicas sobre estes. Mas, sobretudo, o que se evidencia no campo do trabalho para as juventudes, quando não resguardado devidamente por políticas públicas efetivas, é seu potencial de reprodução de padrões socioculturais que mantêm vulneráveis os jovens.

Helena Abramo (2005) chama a atenção para as diferenças existentes entre o trabalho das juventudes nas regiões do país. Não há uma única realidade de condições, porém, tanto nos grandes centros urbanos como nas áreas rurais, observamos situações de precariedade. Conforme cada contexto se apresenta, alguns jovens são submetidos ao trabalho desde a infância, sem registro formal e em situações ainda análogas ao trabalho escravo – sem remuneração, troca do trabalho por alimentação, sem garantia da continuidade dos estudos, entre outras.

Esta autora (1997), chama atenção para o fato de que a grande maioria das ações governamentais, destinada ao público jovem, tem como pano de fundo o discurso da ressocialização. São ações, em sua maioria, voltadas para jovens em desvantagem social ou de risco (para a sociedade e para si próprios), como se

convencionou chamar, ainda aqueles envolvidos em tráfico de drogas, atos de violência ou os submetidos à exploração sexual e à situação de rua.

Pode-se dizer que a maior parte desses programas está centrado na busca de enfrentamento dos problemas sociais que afetam a juventude, (cuja causa ou culpa se localiza na família, na sociedade ou no próprio jovem, dependendo do caso e da interpretação), mas, no fundo, tomando os jovens eles próprios como problemas sobre os quais é necessário intervir, para salvá-los e reintegrá-los à ordem social. (ABRAMO, 1997, p. 26)

Os programas de capacitação profissional e de encaminhamento para o mercado de trabalho, também foram artifícios usados no processo de ressocialização das juventudes, principalmente no que tange às juventudes em situação de vulnerabilidades. Para além de suas boas intenções, em boa parte desses programas o que se busca “é uma contenção do risco real ou potencial desses garotos, pelo seu afastamento das ruas ou pela ocupação de suas mãos ociosas”. (ABRAMO, 1997, p. 26)

Os jovens, se não assistidos e devidamente ocupados, são em si, segundo este pensamento, um risco potencial à boa ordem social. Desta forma, ocupar, inclusive suas mentes, torna-se necessário. Consideramos que, em muitos casos, o trabalho e a formação profissional oferecidos precocemente aos jovens, prestam-se a isso. Para ABRAMO (1997), as iniciativas governamentais, por meio da criação de leis e propostas, que incentivam o trabalho na juventude mostram-se, em essência, como fator de reprodução de dimensões da desigualdade social. Os jovens, ainda em formação, são impelidos a dividir sua rotina diária entre trabalho, escola e, por vezes, obrigações domésticas, o que culmina com a manutenção de um ciclo de exclusão social.

O trabalho, muitas vezes precário, não oferece condições de desenvolvimento, a escola revela-se pouco atrativa e desconectada do mundo real, gerando mais vulnerabilidade e sem haver perspectivas de melhorias para o futuro. Porém, frente a este quadro, é preciso criar melhores condições de trabalho para os jovens, com atenção para sua inserção nas empresas. Como aponta Picanço (2015), mesmo se tratando de uma condição ambígua, de inclusão e exclusão, o trabalho na juventude revela-se também como um fator de transformação social.

A partir de uma leitura histórica, podemos tomar como recorte inicial neste campo, a CLT, promulgada por meio da Lei nº 5.542/43 (BRASIL, 1943). Em seu

quarto capítulo (art. 402 ao 441), que trata da proteção do trabalho do menor, é possível encontrar as diretrizes no campo legal que concernem à contratação de jovens, sintetizando as legislações até então existentes, como por exemplo, o Código de Menores, em vigor desde 1927⁵ que continha também um capítulo destinado ao trabalho dos jovens, porém, mais incipiente.

A promulgação da CLT, como uma lei que garantia as conquistas dos direitos dos trabalhadores, em geral, e dos jovens, em específico, teve como um de seus objetivos modificar o quadro das péssimas condições de trabalho encontrado pelos jovens, até então, representado por jornadas de trabalho extensas nas fábricas, trabalhos perigosos e insalubres ou que atentassem contra sua integridade física e moral, além do início muito precoce, como ocorria no meio rural, conforme aponta Picanço (2015). Além disso, lançava luz sobre a baixa escolaridade dos jovens trabalhadores, o abandono da educação formal e a falta de preocupação por parte dos empregadores e das políticas de governo, com a formação profissional e educacional desta mão de obra.

A ideia que pairava, coerente com o projeto de nação esboçado na época, era da necessidade de formar mão de obra qualificada e garantir esta qualificação, mesmo que ainda no campo apenas técnico de aprendizado dos ofícios, às futuras gerações em prol do crescimento do país. Segundo aponta Ricardo Fonseca (2015, p. 86), a “origem do contrato de aprendizagem remonta à Constituição de 1937, quando o Estado Novo, personificado em Getúlio Vargas, visava iniciar a industrialização no Brasil”.

Com a CLT, em 1943, regulamentou-se o contrato de trabalho para adolescentes de 12 a 18 anos, resguardando a estes os recentes direitos adquiridos pelos demais trabalhadores. A criação dos Serviços Nacionais de Aprendizagem garantiu, ainda, a estes jovens trabalhadores, o advento de uma qualificação profissional, ofertada a todos em instituições qualificadas de formação profissional.

Para Fonseca (2015), grande mérito se deve a este processo ocorrido no país, com a garantia na CLT do trabalho para os jovens e a preocupação com sua formação profissional, possibilitada a partir do tripé empresa-serviço de aprendizagem-

⁵ O Código de Menores de 1927, promulgado pelo decreto nº 17.934A, entre suas normativas, estabelece a idade mínima de 12 anos para o trabalho, a proibição do trabalho em minas, de trabalho noturno aos menores de 18 anos e na praça pública aos menores de 14 anos. (Capítulo IX art. 101 ao 125)

aprendiz/família. Porém, a rápida industrialização do país, converteu-se, em muitos casos, em um processo de aumento das desigualdades e injustiças sociais, às quais os jovens trabalhadores continuaram expostos.

O modelo Getulista, porém, tornou-se insuficiente, visto que a sociedade plural e urbana, massiva e globalizada do século XXI, passou a exigir novas diretrizes, superados que foram os processos da sociedade industrial, que se converteram pela demanda da chamada “sociedade pós-industrial” ou “sociedade do conhecimento”. (FONSECA, 2015, p. 86)

O texto original da CLT de 1943, foi alterado e adequado em diversos momentos, conforme os avanços ou retrocessos históricos da própria sociedade brasileira. No campo social, as discussões a respeito das juventudes foram ganhando espaço, com atenção especial às temáticas do trabalho e da educação. A garantia de acesso a postos de trabalho mais qualificados, assim como também o acesso e permanência na educação formal, foram sendo pautas constantes.

A Lei nº 229/67 (BRASIL, 1967), em meio ao regime militar, propôs diversas mudanças a CLT, inclusive no campo do trabalho do menor. Neste texto, ainda, podemos observar a autorização do trabalho a partir dos 12 anos, desde que garantida a sua frequência à escola, assegurando sua formação, ao menos, em nível primário. As funções a serem executadas pelos jovens no trabalho deveriam ser de nível leve e não se mostrar nocivas a sua saúde e ao seu desenvolvimento normal (BRASIL, 1967). Chamamos a atenção para a questão da normalidade citada pelo texto da lei. Ao definir determinados padrões para o desenvolvimento dos jovens trabalhadores, como sendo normais, a lei considera (ou desconsidera) como fora da normalidade outras possibilidades de desenvolvimento que podem se apresentar às juventudes.

Em 1987, a Lei nº 94.338/87 (BRASIL, 1987), instituiu o Programa Bom Menino, que girava em torno da iniciação do trabalho do menor assistido. Este decreto regulamentou o art. 4º da Lei nº 2.318/86 e segundo aponta Picanço (2015), possibilitou que os empregadores passassem a não pagar os encargos trabalhistas referentes aos jovens trabalhadores. Segundo a autora (2015, p. 573), as normas gerais apontadas pelo programa eram que os sujeitos: “a) frequentassem a escola; b) fossem menores assistidos em situação irregular e, c) para trabalho na jornada de 4 horas diárias sem vínculo com a previdência”.

As empresas deveriam admitir pelo menos 5% de jovens, conforme a proporção de funcionários. Aos jovens, deveria ser paga uma bolsa (bolsa de iniciação ao trabalho), com recomendação de não inferir a 50% do salário mínimo vigente. Poderia ser anotada na carteira de trabalho, sem que fosse considerado vínculo empregatício.

A respeito deste programa (revogado em 1991), cujo foco inicial eram os jovens carentes da época, o colunista Sergio Antônio Murad, em matéria ao jornal Folha de São Paulo, de 9 de novembro de 1996, escreve que

É claro que houve muitos abusos de algumas empresas e mesmo prefeituras, no sentido de explorar mão-de-obra barata, e esses meninos e meninas trabalhavam como empregados, em tempo integral, ganhando salário mínimo, sem que o empregado tivesse que recolher as contribuições sociais ao INSS, como o fazem com todos os outros empregados registrados. (Folha de São Paulo, 1996)

Estes movimentos, segundo aponta Picanço (2015), iam no sentido oposto das experiências internacionais que já se configuravam na época. Enquanto o Brasil continuava a incentivar a contratação de jovens, inclusive com isenções às empresas, outros países apontavam para um maior investimento no processo de escolarização dos jovens e, por consequência, num alongamento da inatividade laboral. Nestes países, a pressão exercida para o início da vida profissional precoce é deixada de lado, cabendo aos jovens os estudos, trabalhos voluntários, trabalhos de verão (nas férias) ou em meio-período que não prejudiquem sua vida escolar.

Para autores como Picanço (2015) e Márcio Pochmann (2000), não há no Brasil, até o final da década de 80, do século XX, uma preocupação com a erradicação do trabalho infantojuvenil. A força de trabalho de crianças, adolescentes e jovens, mostrou-se oscilante no decorrer da história, sendo ora mais evidente em números, com grandes contingentes, ora mais invisibilizado, sem grande importância. Não havia, portanto, políticas públicas efetivas e nem a regulação mais precisa do trabalho para esse público. Pelo contrário, havia socialmente um incentivo à contratação de jovens, principalmente das camadas mais pobres, tanto no meio urbano quanto rural.

Pochmann (2000), ainda, destaca que, entre muitos empregadores do país, sempre houve a ideia de que os jovens são profissionais menos preparados para os postos de trabalho e com isso menos produtivos também, gerando resistências a estas contratações. Este autor destaca que a qualificação pode ser um determinante para o potencial ingresso das populações mais jovens no mundo do trabalho. Porém,

há outros fatores sociais e econômicos presentes neste processo, sendo os jovens sempre os mais afetados nas oscilações ocorridas no mercado de trabalho e nas mudanças políticas do país, por sua falta de experiência profissional e por estarem no início de suas carreiras.

Com o processo de redemocratização do país durante a década de 80, que culmina com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), vemos surgir novos sentidos na atenção à infância, à adolescência e juventude. A constituição, considerada a mais cidadã da história, altera a idade mínima para o ingresso no mercado de trabalho, além de assegurar aos jovens (como a todos os indivíduos), direitos nunca antes obtidos na história do país.

Com relação às condições e à idade, passa a ser proibido “o trabalho noturno, perigoso ou insalubre aos menores de dezoito e de qualquer trabalho a menores de quatorze anos, salvo na condição de aprendiz” (BRASIL, 1988, art. 7º). Este texto é posteriormente alterado, por meio da emenda constitucional nº 20 de 1998, que passa a proibir “trabalho noturno, perigoso ou insalubre a menores de dezoito e de qualquer trabalho a menores de dezesseis anos, salvo na condição de aprendiz, a partir de quatorze anos”. (art. 1º)

A proibição do trabalho aos menores de 14 anos em quaisquer situações, sendo somente autorizado a partir desta idade (os jovens entre 14 e 15 anos) na condição de aprendiz, lança uma nova luz ao campo do trabalho na juventude, demarcando os limites da infância e a crescente preocupação com o acompanhando dos modos de inserção dos jovens no mundo do trabalho. Garante-se seus direitos como sujeitos em desenvolvimento, como estudantes e também como trabalhadores, com especial atenção aos fatores sociais, psicológicos, econômicos e individuais. Aos jovens de 16 e 17 anos, é permitido o trabalho em outros tipos de contrato. Mas até completarem 18 anos, estes devem ser assistidos pelo responsável legal.

Em 1990, um importante marco à garantia dos direitos da criança e do adolescente foi a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). A Lei nº 8.069/90 (BRASIL, 1990), que tem como pressuposto o princípio da proteção integral, confere a todas as crianças e adolescentes direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais, em caráter prioritário e de atenção especial. O capítulo V do ECA - Do Direito à Profissionalização e à Proteção no Trabalho -, reafirma a proibição do trabalho aos menores de 14 anos e versa sobre as formas que devem ser construídas

as políticas de trabalho para a juventude no Brasil, com foco em seu aspecto educacional e de aprendizado. Em seus artigos 68 e 69, o ECA traz importantes considerações ao campo educacional, na construção dos cursos de formação profissional que passam a ser essenciais aos jovens trabalhadores.

Art. 68. O programa social que tenha por base o trabalho educativo, sob responsabilidade de entidade governamental ou não-governamental sem fins lucrativos, deverá assegurar ao adolescente que dele participe condições de capacitação para o exercício de atividade regular remunerada.

§ 1º Entende-se por trabalho educativo a atividade laboral em que as exigências pedagógicas relativas ao desenvolvimento pessoal e social do educando prevalecem sobre o aspecto produtivo.

§ 2º A remuneração que o adolescente recebe pelo trabalho efetuado ou a participação na venda dos produtos de seu trabalho não desfigura o caráter educativo.

Art. 69. O adolescente tem direito à profissionalização e à proteção no trabalho, observados os seguintes aspectos, entre outros:

I - respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento;

II - capacitação profissional adequada ao mercado de trabalho. (BRASIL, ECA, Art. 68/69, 1990)

Fonseca (2015) chama a atenção para o processo histórico ocorrido no Brasil, de ruptura de uma doutrina minorista, representada por uma visão meramente assistencialista voltada aos jovens carentes que deveriam ser assistidos, muitas vezes, em instituições como a FUNABEM e FEBEM⁶. Esta doutrina minorista tem sua expressão no Código de Menores, por exemplo. Com o ECA em 1990 e a Lei da Aprendizagem em 2000, passa a existir uma doutrina em prol da proteção integral dos adolescentes aprendizes que, inspirada em tendências internacionais, trouxe para o campo da proteção do trabalho dos jovens expressivos avanços.

Ao finalizar este primeiro item de fundamentação teórica e histórica, propôs-se a reflexão sobre os caminhos percorridos na atenção às juventudes no país. Estes, na maioria das vezes, respaldados por interesses do capital, em poucos momentos se dedicaram à compreensão das juventudes como sujeitos de seu tempo e detentores de uma identidade geracional própria. Pois, cada geração de jovens revela as dificuldades e incoerências de seu tempo, assim como seus avanços e progressos.

Contar esta história, por meio das leis e fatos históricos, parece também uma forma de narrar as trajetórias das juventudes e daqueles que lutam por seus direitos. Visto que, qualquer mudança só é possível a partir da luta e do embate constantes,

⁶ Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor e Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor.

travados nos diversos espaços. Ao olhar as juventudes como um problema que deve ser neutralizado por meio do trabalho e da educação, impedem a existência e emergência de um potencial criativo e transformador, que são característicos das juventudes.

2.2 A aprendizagem profissional: caminhos para a proteção integral

A inserção laboral de jovens no Brasil tem atendido a diferentes interesses econômicos e políticos, conforme o momento histórico vigente. A partir dos anos 2000, com a consolidação do ECA e outras políticas de governo, a eminência de movimentos sociais dos jovens, vemos a possibilidade de construir novos significados para esta prática social que, além de garantir o acesso dos jovens às vagas de emprego, precisa também assegurar seu desenvolvimento de maneira plena e saudável, por meio da qualificação profissional e formas de trabalho mais justas.

A Lei nº 10.097 de 19 de dezembro 2000 (BRASIL, 2000), conhecida como a Lei da Aprendizagem Profissional, surgiu como uma proposta para realizar, de modo assegurado, a inclusão dos jovens brasileiros no mercado de trabalho formal. Segundo Francisco de Moraes (2012), por um longo período, houve declínio de demanda da aprendizagem profissional no país, principalmente pelos poucos esforços de fiscalização trabalhista e o pouco investido em políticas de formação. A lei garante aos jovens de 14 a 24 anos a possibilidade de adentrar no mercado de trabalho na condição de jovem aprendiz, fornecendo-lhes uma formação profissional básica.

Considerando os impasses históricos que atravessaram a relação entre juventude e trabalho, a lei que altera o texto da CLT de 1943, reafirma o direito à profissionalização previsto na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 e, mais recentemente, no Estatuto da Juventude, promulgado como lei em 2013. (BRASIL, 2013)

A Lei nº 10.097/00, incorporando a doutrina da proteção integral dos adolescentes, alterou a CLT. Ao preservar o modelo anterior, propôs a sua renovação, visando, com isso, aperfeiçoá-lo e torná-lo compatível com as necessidades de milhões de adolescentes que vivem nos mais variados rincões. (FONSECA, 2015, p. 86)

A Lei da Aprendizagem Profissional (BRASIL, 2000) tem como objetivo garantir o acesso à qualificação adequada, visando à continuidade dos estudos dos jovens que, muitas vezes, abandonam as escolas para poder trabalhar.

Estudos demonstram que o desemprego e a rotatividade são muito maiores entre os jovens – não por que eles não sabem o que querem ou por que o mercado não os queira, mas por que, na grande maioria das vezes, o ingresso no mercado de trabalho se dá de forma precária, sem acesso à qualificação adequada e com jornadas que desestimulam a continuidade dos estudos. (BRASIL, 2014, p. 9)

Em seu texto inicial a Lei n ° 10.097/00, previa a contratação de jovens aprendizes até os 18 anos de idade, conforme idade estabelecida pelo ECA. A partir de 2005, com a Lei n° 11.180 (BRASIL, 2005), esta idade é ampliada com a possibilidade de contratação jovens como aprendizes até os 24 anos. Esta alteração ocorreu como uma alternativa para a redução das taxas de desemprego cada vez mais crescentes entre os mais jovens e também para atender diversas demandas do mundo do trabalho, cada vez mais competitivo e exigente no que diz respeito às qualificações e experiências. Importante destacarmos que esta limitação de idade máxima prevista, não se aplica, conforme a lei, às pessoas com deficiência.

As diretrizes referendadas nestas leis compreendem o jovem como um ser em desenvolvimento, preconizando que, além de exercer atividade profissional no contexto de uma empresa formal, o jovem deverá realizar um curso de formação oferecido por uma instituição educacional. Esta formação técnico-profissional, segundo a Lei n° 10.097, refere-se às “atividades teóricas e práticas, metodicamente organizadas em tarefas de complexidade progressiva desenvolvidas no ambiente de trabalho”. (BRASIL, 2000, art. 428)

Tais atividades devem ser organizadas pelas empresas e por entidades qualificadas, por meio de programas de aprendizagem. As atividades desenvolvidas pelos jovens nas empresas devem preservar sua condição de aprendiz e seguir a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), conforme o seguimento da empresa. O jovem deverá ter um Plano de Atividades a ser seguido, descrito em seu contrato de trabalho. Sendo a própria natureza do contrato do jovem aprendiz diferenciada.

Contrato de aprendizagem é o contrato de trabalho especial, ajustado por escrito e por prazo determinado, em que o empregador se compromete a assegurar ao maior de 14 (quatorze) e menor de 24 (vinte e quatro) anos

inscrito em programa de aprendizagem formação técnico-profissional metódica, compatível com o seu desenvolvimento físico, moral e psicológico, e o aprendiz, a executar com zelo e diligência as tarefas necessárias a essa formação. (BRASIL, 2005, art. 3º)

Este contrato de trabalho não poderá exceder o tempo de 2 anos, sendo firmado entre a empresa, o jovem (na presença do responsável legal quando menor) e endossado por uma instituição educacional de formação técnico-profissional. Ao jovem é garantido receber um salário mínimo hora, de acordo com sua jornada de trabalho semanal, que não poderá ultrapassar 30 horas semanais, em no máximo 6 horas diárias de trabalho divididas entre a empresa e o curso de formação, conforme dias estabelecidos no contrato. O jovem tem seus direitos trabalhistas resguardados, tais como: carteira de trabalho assinada, previdência social (INSS), férias, FGTS (2%), vale transporte, licença maternidade, entre outros.

O contrato de Aprendizagem somente poderá ser finalizado antes do prazo determinado em casos de desempenho insuficiente ou de inadaptação do aprendiz ao trabalho, por falta indisciplinar grave (conforme descritas na própria CLT), por faltas injustificadas na escola, que impliquem sua perda do ano letivo ou a pedido do próprio aprendiz, não sendo necessário a este cumprir ou pagar aviso prévio. Nos casos de desempenho insuficiente ou inadaptação as empresas deverão, tendo em vista o caráter educacional e formativo da contratação dos jovens, realizar ações de acompanhamento e feedbacks constantes, cabendo às instituições formadoras também este acompanhamento. O desligamento somente poderá ser realizado mediante laudo de avaliação, elaborado pela entidade de formação.

A lei ainda estabelece em seu texto a obrigatoriedade de contratação de aprendizes por todas as empresas, fixando a porcentagem a ser considerada.

Os estabelecimentos de qualquer natureza são obrigados a empregar e matricular nos cursos dos Serviços Nacionais de Aprendizagem número de aprendizes equivalente a cinco por cento, no mínimo, e quinze por cento, no máximo, dos trabalhadores existentes em cada estabelecimento, cujas funções demandem formação profissional. (BRASIL, 2000, art. 429)

Poderão candidatar-se às vagas de jovens aprendizes, todos os jovens, dentro das idades mencionadas, que estejam matriculados no ensino regular ou que já apresentem o ensino médio completo e que não tenham sido jovens aprendizes em contrato de 2 anos. A matrícula e a frequência à escola são aspectos que devem ser

considerados na contratação e manutenção dos jovens nos programas de aprendizagem. A seleção dos jovens para os postos de trabalho cabe às próprias empresas ou às entidades que se prestam a este fim. Cabe ao MTE a fiscalização do cumprimento da lei, por meio de visitas às empresas e às instituições formadoras.

Os Serviços Nacionais de Aprendizagem (SENAI, SENAC, SENAR, SENAT e SESCOOP⁷) são, segundo a lei, as instituições qualificadas para o oferecimento dos programas e devem ter a primazia na escolha e matrícula por parte das empresas. As empresas somente podem matricular os jovens em outras instituições caso não encontrem vagas nestes primeiros.

A resolução do CONANDA⁸ (BRASIL, 2001), trata a respeito das entidades sem fins lucrativos (ESFL) que apresentem como objetivo a assistência ao adolescente e à educação profissional. As ESFL⁹, que historicamente cumpriram um importante papel na formação de jovens e foram essenciais na reformulação das leis de empregabilidade e qualificação dos jovens, devem apresentar estrutura adequada à realização dos programas de aprendizagem e cumprir todas as normativas legais previstas.

Todavia, no campo da formação educacional, parecia haver uma lacuna, principalmente pela falta de diretrizes que estabelecessem minimamente os caminhos a serem seguidos por esta formação, garantindo assim, conforme as leis, o desenvolvimento integral dos jovens. A portaria nº 723 de 2012 do MTE (BRASIL, 2012), 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.

Em uma análise histórica, é possível compreender que a primeira necessidade residia em garantir condições dignas de trabalho, frente às desigualdades sociais e às condições de trabalho precárias, nos quais os jovens pobres continuavam a ser excluídos. Perante os avanços no campo da conquista de direitos, passou-se à obrigatoriedade de contratação de jovens em todas as empresas e sua matrícula

⁷ Relativos aos setores da indústria, comércio agrícola rural, transporte e cooperativismo.

⁸ Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente.

⁹ ESFL como o CAMP, ESPRO e CIEE, espalhadas por diversas cidades e estados do Brasil, são bons exemplos. A Federação Brasileira de Associações Socioeducacionais de Adolescentes (FEBRAEDA), reúne diversas destas instituições e um movimento de discussão e qualificação da aprendizagem profissional em todo o país.

concomitante em um curso de formação profissional. Mais adiante, vê-se a preocupação das leis, não somente com a inserção dos jovens, mas também com uma formação humana e científica devidamente contextualizados.

O curso deverá contemplar (BRASIL, 2012) os jovens em seu desenvolvimento de maneira integral, possibilitando ao jovem, condições de aprender e refletir sobre sua prática profissional na empresa e sua inserção profissional no contexto de uma sociedade mais ampla. Pois, além de discutir a respeito de suas atividades na empresa que devem ir de acordo com o segmento em que atuam, os jovens deverão estudar conteúdos que contemplem sua formação nos aspectos sociais, humanos e cidadãos, visando sua inserção em uma sociedade, na qual sejam capazes de intervir e transformar. Assim, o trabalho do jovem na empresa deverá ser concomitante com sua formação educacional na instituição de ensino. Destaca-se o papel da formação educacional no desenvolvimento do jovem aprendiz, sendo capaz de gerar uma reflexão sobre sua atuação e uma *formação em serviço*.

As dimensões teórica e prática da formação do aprendiz devem ser pedagogicamente articuladas entre si, sob a forma de itinerários formativos que possibilitem ao aprendiz o desenvolvimento da sua cidadania, a compreensão das características do mundo do trabalho, dos fundamentos técnico-científico e das atividades técnico-tecnológicas específicas à ocupação. (BRASIL, MTE, 2012, art. 10 § 1º)

Para Fonseca (2015), esta nova ideia proporciona uma revolução na aprendizagem profissional, pois esta passa a não estar mais atrelada, como no passado, a profissões específicas ou ofícios. Busca-se, então, competências consideradas básicas à execução de qualquer trabalho, em consonância com as constantes mudanças do mundo do trabalho e que devem ser pensadas de maneira metódica e progressiva. A formação deve buscar alternar experiências, teorias e práticas, a fim de gerar um constante diálogo entre ambos os campos. “O direito à profissionalização, prioritário para adolescentes e jovens e essencial para adultos e pessoas com deficiência, assume relevância estratégica no momento em que se vivencia a chamada ‘sociedade do conhecimento’”. (FONSECA, 2015, p. 96)

Nesta perspectiva, as diretrizes curriculares traçadas visam ao desenvolvimento do jovem enquanto trabalhador e cidadão, primando por seus aspectos sociais e profissionais. Com especial atenção às juventudes que se apresentam em situações de vulnerabilidades e aos jovens com deficiência. Com

relação ao conteúdo a ser abordado durante os cursos de formação, é possível encontrar as seguintes propostas.

a) Comunicação oral e escrita, leitura e compreensão de textos e inclusão digital; b) Raciocínio lógico-matemático, noções de interpretação e análise de dados estatísticos; c) Diversidade cultural brasileira; d) Organização, planejamento e controle do processo de trabalho e trabalho em equipe; e) Noções de direitos trabalhistas e previdenciários, de saúde e segurança no trabalho e do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA; f) Direitos humanos, com enfoque no respeito à orientação sexual, raça, etnia, idade, credo religioso ou opinião política; g) Educação fiscal para o exercício da cidadania; h) Formas alternativas de geração de trabalho e renda com enfoque na juventude; i) Educação financeira e para o consumo e informações sobre o mercado e o mundo do trabalho; j) Prevenção ao uso de álcool, tabaco e outras drogas; k) Educação para a saúde sexual reprodutiva, com enfoque nos direitos sexuais e nos direitos reprodutivos e relações de gênero; l) Políticas de segurança pública voltadas para adolescentes e jovens; m) Incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, com enfoque na defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania. (BRASIL, MTE, 2012, art. 10 III)

Em uma análise geral, os conteúdos estabelecidos apresentam uma grande variedade de temáticas a serem abordadas na formação dos jovens. Estes giram, ora em torno de uma 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, 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.

Quanto ao perfil dos docentes encarregados de ministrar as atividades teóricas dos programas de aprendizagem, não há na lei nenhuma especificidade de formação e experiências. É previsto que as instituições contem com quadro técnico-docente devidamente qualificado e recursos de apoio à execução dos programas. Sendo que ao término do curso será concedido ao jovem concluinte um certificado de qualificação profissional.

Cada instituição, seja os Serviços Nacionais de Aprendizagem ou sem fins lucrativos, constrói o seu programa de aprendizagem de modo particular, respeitando tais diretrizes operacionais e pedagógicas. O tempo de contrato poderá ser diferente (não extrapolando os 2 anos permitidos), como também alterações nas formas de

abordagem da estrutura curricular do curso e na carga horária semanal. A própria ação docente se modifica, assim como as estratégias de ensino e aprendizagem e a autonomia dos jovens, a rigidez ou flexibilidade com que o jovem é tratado, entre outros aspectos. Porém, o cerne de todos os programas oferecidos nestas instituições deve ser o mesmo: possibilitar condições de acesso ao trabalho e aprendizagens significativas para jovens em situação de vulnerabilidade social, com vistas a sua formação integral, enquanto trabalhador e cidadão.

A aprendizagem é um instituto que cria oportunidades tanto para o aprendiz quanto para as empresas, pois dá preparação ao iniciante de desempenhar atividades profissionais e de ter capacidade de discernimento para lidar com diferentes situações no mundo do trabalho. Ao mesmo tempo, permite às empresas formarem mão de obra qualificada, algo cada vez mais necessário em um cenário econômico em permanente evolução tecnológica. (BRASIL, 2014, p. 11)

Acerca dessa colocação, destaca-se que, apesar do duplo benefício (aprendiz-empresa), não há por parte de algumas empresas a intenção expressa do desenvolvimento dos jovens enquanto trabalhadores e cidadãos, reconhecendo-os apenas como cotas de contratação estabelecidas pela lei. Mesmo sem negar os avanços já conquistados, é preciso reconhecer as limitações e caminhar na busca por processos de inclusão efetivos, por meio de novas metodologias e estratégias que visam a maior participação dos jovens nas empresas e nos programas de formação profissional.

Em caráter mais recente, temos a aprovação do Estatuto da Juventude (EJ), que por meio Lei nº 12.852/13 (BRASIL, 2013), dispôs a respeito dos direitos dos jovens (de 15 a 29 anos) e as políticas públicas para esta faixa etária. Em sua sessão III, o EJ trata do direito do jovem à profissionalização, ao trabalho e à renda, resguardando no art. 14 que o trabalho dos jovens deve ser “exercido em condições de liberdade, equidade e segurança, adequadamente remunerado e com proteção social”.

Em uma primeira análise, é possível argumentar que o EJ, reafirma as tendências já esboçadas anteriormente em outras leis, reafirmando o dever do Estado em garantir condições de acesso ao trabalho digno, com vistas à formação qualificada das novas gerações. A partir do fomento de políticas públicas de estímulo a novas modalidades de trabalho e renda, chamando a atenção para jovens empreendedores,

para a juventude rural e agrícola, para ações de economia solidária e apoio ao jovem trabalhador com deficiência.

2.3 A educação profissional e os caminhos para a ação docente

As mudanças no mundo do trabalho e na inclusão profissional de jovens trabalhadores não ocorreram alheias às mudanças na área da educação. Pelo contrário, trabalho e educação demonstram íntimas relações no percurso histórico brasileiro. São, ao mesmo tempo, fatores de transformação e de controle social. Formar professores qualificados e reflexivos para uma ação cada vez mais contextualizada e inovadora, parece ser um constante desafio. A seguir, apresentamos mais uma cena registrada no diário de pesquisa.

Lembro como se fosse hoje a primeira vez que entrei no MASP. Era uma tarde de terça feira, estava trabalhando há pouco tempo em São Paulo. Aproveitei que era de graça. Passei algumas horas ali. Admirava os quadros, esculturas e não queria perder nenhum detalhe. Como assim? Picasso, Portinari, Di Cavalcanti, tudo que só tinha visto pelos livros de artes! Me emocionei ao ver um Van Gogh, tão pequeno, mesmo assim tão imponente. Desde aquele dia, voltei várias vezes. Em sua maioria, acompanhado de alunos. Muitos, mesmo morando em São Paulo, nunca foram a um museu. Vez dessas, estava lá a exposição Histórias Afroatlânticas. Pedi para os alunos registrarem em fotos as obras que mais chamaram sua atenção. Um menino negro, feito de bronze, que jogava em sua cabeça um balde de tinta branca. Como não parar e olhar? Eu nem precisei pedir, foi instantâneo. Era uma obra tão instigante que logo já estavam em volta, olhando por todos os ângulos. Queriam saber quem era, quem fez, porque se sujava com a tinta branca. Professor, professor, você viu? Ainda durante o caminhar pela exposição, fui conversando com alguns. Eu também não sabia de quem era. Tanta admiração me fez lembrar do Van Gogh que vi ali uns anos antes. De volta a sala de aula, foi inevitável não falar da exposição e daquela obra. Falamos sobre racismo, preconceito e de como a sociedade julga e exclui as pessoas. O ato do menino parecia uma forma de escapar disso tudo. Passei muitos dias com isso na cabeça. Não via a hora de irmos a outros lugares. Acho que após momentos como esses, fica sempre a pergunta: O que ir a um museu e discutir sobre racismo tem a ver com formação profissional? (Relato 3, Diário de pesquisa)

A educação brasileira em seu aspecto mais geral, e ainda a educação profissional, desenvolveram-se a partir de constantes discussões e embates, geradas principalmente no meio social e acadêmico, sendo influenciadas por mudanças econômicas e políticas. Segundo aponta Jurandir Santos (2010, p. 35), “A história da educação brasileira é necessariamente uma história de hegemonias, de luta entre classes dominantes e dominadas e, conseqüentemente, dos interesses de cada um”. Tais interesses aparecem impressos em propostas de governo, em documentos nacionais e internacionais voltados à construção de modelos de educação e escola.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada pela Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), traz importantes mudanças à educação brasileira. Segundo o texto da LDB/96 em seu art. 1º

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. [...] § 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (BRASIL, 1996)

Para Moraes (2012), no Brasil, tradicionalmente a palavra educação, está ligada a uma ideia de formação geral. Com a educação objetiva-se, fundamentalmente, o desenvolvimento humano de modo integral e que este seja sustentado por valores éticos, sociais e também políticos. Para o autor, reside na atualidade, pelo menos no meio acadêmico e ligado à prática educacional, um consenso de que a educação deve agir de modo a preservar, em qualquer situação, a dignidade humana, e desenvolver, com base nestes mesmos valores, ações para o bem da sociedade. Tal visão se afasta, em muito, da ideia de uma educação apenas instrutiva, de levar indivíduos ignorantes a um maior grau de conhecimento, sem respeito a sua história de vida.

Compreendendo a escola enquanto um lugar privilegiado à educação, uma vez que o professor deixa de ser o centro do processo de ensino e aprendizagem, o qual se desloca para o aprendizado do aluno, Heloisa Gomes e Hiloko Marins (2004, p. 26), destacam que “o papel da escola está em formar seus alunos para atuarem no mundo, como profissionais e cidadãos conscientes e críticos de sua realidade, propiciando o desenvolvimento de suas capacidades”. A ampliação do conceito de

educação e, por conseguinte, do papel da escola em colaborar com a formação de seres mais conscientes, possibilita uma nova reflexão a respeito das políticas, diretrizes, métodos e estratégias que auxiliam neste processo, e uma progressiva revisão e abandono de formas tradicionais.

Neste sentido, como apontam Gomes e Marins (2004), a prática do profissional de educação implica em participar da emancipação das pessoas, tornando-as, neste processo, mais livres e menos subordinadas ao poder econômico e político, passando a ter voz de decisão sobre suas próprias vidas. Vê-se, então, um desafio lançado à formação de professores, que requer para além de uma formação técnica, representada no saber sobre o conteúdo e o uso de estratégias de ensino, também uma formação ética, estética e política. Paulo Freire (2002 p. 16), destaca que “a necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética”.

Segundo Marina Feldman (2009), a formação de professores tem sido afetada diretamente pelas mudanças no mundo trabalho e dos modelos de produção, diretamente ligados aos avanços tecnológicos. Para esta autora, o professor vem, neste contexto, sendo solicitado a assumir cada vez mais um novo perfil em sua ação cotidiana. Este perfil deve atender às demandas e desafios da sociedade contemporânea, de instabilidade, insegurança e provisoriedade do conhecimento, no qual as ditas verdades científicas são questionadas a todo o momento.

O trabalho docente mostra-se um espaço privilegiado para a compreensão das transformações atuais do mundo do trabalho, por se constituir em uma profissão de interações humanas que objetiva mudar ou melhorar a situação humana das pessoas, qual seja, um trabalho interativo e reflexivo com as pessoas, sobre as pessoas e para as pessoas. (FELDMAN, 2009, p. 76)

De acordo com Feldman, passa-se de um paradigma racionalista-instrumentalista, com predomínio da técnica e de estratégias de ensino fechadas, centradas no saber do professor e como este transmite os conteúdos aos alunos, para um paradigma comunicativo-dialógico. Neste novo paradigma, de cunho mais prático e reflexivo, “o ensino se faz pela construção e reconstrução da identidade pessoal e profissional dos sujeitos que interagem em determinados ambientes de aprendizagem”. (FELDMAN, 2009, p. 74-75)

As discussões atuais, no contexto das mudanças sociais, implicam pensar a ação docente para além do seu caráter instrumental. Recorremos ao pensamento de Vera Candau (2000; 2013), para discutir tal ação do ponto de vista da didática e das práticas de ensino. Para esta autora (2000), toda didática é impregnada de uma concepção do processo de ensino e aprendizagem, por uma visão de mundo e sociedade, construídas pelo professor em sua trajetória de formação.

Enquanto fundamentada somente na técnica - o como fazer -, a didática representa os instrumentos e estratégias que serão utilizados pelo professor em sala de aula para atingir de modo homogêneo todos os alunos. O professor escolhe as técnicas que, em sua visão, melhor servirão aos objetivos de aprendizagens e aplica em sala, propondo métodos de avaliação destas aprendizagens. Estas, em sua maioria, são aulas expositivas, cópias de textos, resolução de problemas abstratos e teóricos, aplicação de provas, testes e exercícios de fixação.

Nesta concepção de didática, também se encontra presente o modo de conduzir a aula, de como deve ser a organização física da sala, da sequência de atividades, qual a postura do professor frente aos alunos e destes perante o professor e a escola. A ideia da neutralidade do professor também é algo presente, o qual deverá aplicar tais instrumentos já testados e legitimados, sem interferências pessoais, de opinião, ou mesmo sem uma análise crítica.

Para a autora, a concepção instrumental da didática entende o processo educativo como algo abstrato e não contextualizado.

A Didática, numa perspectiva instrumental, é concebida como um conjunto de conhecimentos técnicos sobre o “como fazer” pedagógico, conhecimentos estes apresentados de forma universal e, conseqüentemente, desvinculados dos problemas relativos ao sentido e aos fins da educação, dos conteúdos específicos, assim como do contexto sociocultural concreto em que foram gerados. (CANDAU, 2013, p. 13 e 14)

Todavia o processo de ensino e aprendizagem apresenta uma multidimensionalidade, que articula de modo consistente as dimensões humana, técnica e político-social. Trata-se de compreender que não há um princípio geral capaz de orientar a prática docente, em termos de técnicas e métodos de ensino prescritivos para todos os contextos e alunos.

A prática do professor em sala de aula deve ser, segundo apresenta Candau, orientada por uma didática fundamental, que articula os componentes técnicos,

humanos e políticos. “Procura partir da análise da prática pedagógica concreta e de seus determinantes”, conduzir o fazer docente, sem engessá-lo ou aceitá-lo como algo pronto e imutável. (CANDAU, 2000, p. 23)

Esta discussão possibilita compreender que toda ação docente parte de uma problemática educacional concreta, pensada sempre sob a ótica de um projeto ético e político-social que a oriente.

Mas a crítica à visão exclusivamente instrumental da Didática não pode se reduzir à sua negação. Competência técnica e competência política não são aspectos contrapostos. A prática pedagógica exatamente por ser política, exige a competência técnica. As dimensões política, técnica e humana da prática pedagógica se exigem reciprocamente. Mas esta mútua implicação não se dá automática e espontaneamente. É necessário que seja conscientemente trabalhada. Daí a necessidade de uma didática fundamental. (CANDAU, 2000, p. 23)

Nesta perspectiva, as diferentes metodologias de ensino podem ser analisadas, deixando claro seus pressupostos e os contextos em que foram cunhadas. Entendendo com isso que toda prática revela uma visão de ser humano, de sociedade, de conhecimento e de educação. Questiona-se, neste momento, sobre quais visões os professores que atuam junto às juventudes trabalhadoras têm baseado a sua prática cotidiana.

A reflexão didática, segundo Candau (2000), que aprimora a relação teoria-prática, tem compromisso com a transformação social, buscando práticas pedagógicas que tornem o ensino eficiente para todos, segundo suas necessidades. Torna ainda a prática docente não individualista, pois promove a integração no ambiente escolar e a discussão constante acerca do currículo. Pois, uma vez que não há receitas, o professor deve construir sua prática ensaiando, analisando e experimentando.

A prática docente deve vislumbrar a construção de mudanças, entendidas como o aprimoramento da condição humana, que segundo Feldman (2009), presem pela liberdade de ser e se expressar dos alunos, pela melhoria da comunicação e do diálogo, da convivência entre as pessoas e as possibilidades de desenho de um mundo melhor. Sem perder de vista a importância do aprendizado pelos alunos dos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade, para que possam agir como cidadãos, e de seu papel na produção de novos conhecimentos.

A própria prática pedagógica deve tornar-se fonte de estudos e construção do conhecimento acerca da escola e da educação. Conforme aponta Feldman (2009, p.74), “o problema da articulação entre o pensar e o agir, entre a teoria e a prática, configura-se como um dos grandes desafios para a questão da formação de professores”. Rompendo-se como um modelo instrumentalista de ensino, tal articulação deve possibilitar novas possibilidades de comunicação e diálogo, que propiciem diferentes formas de aprendizagens para alunos e professores.

Questões de natureza ética, política, afetiva, cultural, social e ideológica surgem no trabalho cotidiano do professor. Em colaboração, com alunos e outros agentes, os professores, segundo aponta Feldman (2009, p. 78), “podem criar possibilidades de recriar os conhecimentos necessários a uma prática inclusiva, considerando as diversidades e multiculturalidade presentes”.

A multidimensionalidade e complexidade da ação pedagógica, por tratar-se de uma ação humana feita para e com humanos, exige o respeito à multiplicidade e à reflexão sobre crenças e valores. Seja de diferentes culturas, valores, gêneros, religiões, etnias, classes sociais, entre tantas outras, o processo de ensinar e aprender está permeado por sentidos e significados construídos na sociedade e trazidos para a escola. Todavia, tal exigência não se encontra somente vinculada ao fazer docente, deve estar presente também nas políticas de ensino, nas diretrizes dos sistemas educacionais, nas práticas de gestão cotidianas e nos currículos.

Discutir a ação dos professores da contemporaneidade é refletir sobre suas intenções, crenças e valores e, também, sobre as condições concretas de realização de seu trabalho, que influenciam fortemente as suas práticas cotidianas na escola. (FELDMAN, 2009, p. 78)

As reflexões a respeito da educação e da atuação docente em um mundo em constantes mudanças, nos conduzem aos caminhos da educação profissional, apontada por Francisco Cordão (2002), enquanto nível educacional com características muito próprias. Este autor destaca que, “tanto a Constituição Federal quanto a atual LDB situam a educação profissional na confluência de dois direitos fundamentais do cidadão: o direito à Educação e o direito ao Trabalho; ou seja, o direito à Profissionalização”. (p. 13)

A educação profissional é, conforme apresentada por Moraes (2012, p. 29), “a busca de integração entre escola e trabalho, com vistas a resultados de aprendizagem com alguma equivalência em resultados econômicos”. Chama a atenção neste trecho, a busca de equivalência da prática da educação profissional com a questão econômica, demonstrando suas intrínsecas relações.

Gomes e Marins (2004), apresentam uma definição mais complexa sobre esta temática, chamando a atenção para a criatividade e a crítica, pertinentes a toda atuação profissional e a capacidade do sujeito de intervir no seu meio social. Destacam que a educação profissional

[...] aponta para uma nova forma de relação entre a ciência e o trabalho, em que formas de fazer são substituídas por ações que articulem conhecimento científico, capacidades cognitivas superiores e capacidade de intervenção crítica e criativa perante situações imprevistas, que exigem decisões rápidas e seguras, originais, teoricamente fundamentadas, indicando novos rumos para esse nível de ensino. (GOMES e MARINS, 2004, p. 31)

Moraes (2012), procura realizar uma distinção entre educação para o trabalho e educação pelo trabalho. Na qual a primeira seria a mais apropriada para se referir ao processo educacional realizado em seus aspectos mais teóricos e a segunda quando a preocupação educativa se direciona mais para a prática. Sendo teoria e prática partes constitutivas do processo educacional e temas recorrentes na educação profissional.

Ainda segundo Moraes (2012), a utilização da expressão *educação profissional*, é algo recente na educação e foi oficialmente introduzida pela LDB de 1996. Porém, apesar da recente introdução, é temática antiga nas discussões acadêmicas e nas ações governamentais. A Lei nº 7.566/1909 (BRASIL, 1909), criou no Brasil as escolas de aprendizes artífices, custeadas pela União e destinadas às classes proletárias.

Segundo Santos (2010), estas escolas, influenciadas pelas aspirações do industrialismo, objetivavam formar operários e contramestres, sendo destinadas aos menores de ambos os sexos, a partir dos 14 anos, que almejassem aprender um ofício. As formas de ensino davam-se de maneira prática, com conhecimentos técnicos nos ofícios de carpinteiro, marceneiro, tipógrafo, fundidor de metais, torneiro de madeira, serralheiro, entre outros. As escolas ainda deveriam oferecer o ensino

primário aos alunos que não fossem alfabetizados (saber ler, escrever e contar), funções importantes ao exercício dos ofícios.

Esta foi uma modalidade de ensino, como destaca Santos (2010), muito importante à história da educação profissional no Brasil, a qual manteve seus moldes por muito tempo, influenciando, inclusive, o modelo de formação de jovens aprendizes ainda nos dias de hoje.

Moraes (2012) destaca que, o ensino profissional, durante muito tempo, foi considerado, de um ponto de vista preconceituoso, uma educação dita de segunda categoria. O autor afirma ser comum, principalmente em países ocidentais, a ideia de que a preparação para o trabalho (ou formação de mão de obra) é, e sempre foi destinada aos mais pobres, quando aos mais ricos coube a formação de níveis mais elevados de ensino, como a educação superior – o que já se discutiu, no que diz respeito ao trabalho das juventudes.

Este autor defende que

[...] a expressão “educação profissional”, ou “formação profissional”, está mais ligada aos propósitos e valores do mercado, ao domínio dos métodos e técnicas de produção, bem como aos critérios de produtividade, que pressupõem eficácia e eficiência dos processos produtivos, aos quais o trabalhador deve submeter-se com certo número de qualificações e com a aquisição de competências para o trabalho. (MORAES, 2014, p. 30)

Gomes e Marins (2004, p. 31), chamam atenção para “a herança colonial escravista que influenciou as relações sociais e a visão da sociedade sobre a educação e a formação profissional”. Ressaltam ainda que na história brasileira, há uma divisão entre o trabalho dos que pensam e o dos que fazem. A educação profissional, servindo aos ideais de uma sociedade capitalista, a qual separa em classes sociais os indivíduos, serviria aos fins de manutenção do *status quo*, possibilitando a manutenção da dicotomia entre o saber e o executar, entre a teoria, do ensino secundário, normal e universitário e a prática das tarefas manuais do ensino profissional.

A LDB em seu texto de 1996, posteriormente alterada pelo texto da Lei nº 11.741/08 (BRASIL, 2008), dedica seu capítulo III à educação profissional e tecnológica. A qual destaca seu papel no alcance dos objetivos da educação em geral, conforme descrito em seu art. 39

A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia". (BRASIL, 1996)

Santos (2010) aponta que, no campo da educação profissional, a LDB/96 propõe a emergência de um novo paradigma, pois a educação voltada à profissionalização deve conduzir o aluno ao seu reconhecimento como cidadão e ao pleno desenvolvimento de suas capacidades técnicas, cognitivas, afetivas, entre outras. Cordão (2002) aponta que, perante este novo paradigma “não basta mais aprender a fazer. É preciso saber que existem outras maneiras para aquele fazer e saber porque se escolheu fazer desta ou daquela maneira” (p. 10). A educação profissional, perante às mudanças no mundo do trabalho, deve possibilitar ao aluno a condição de realizar escolhas próprias e refletir sobre elas.

Uma vez que se propõe a romper com os vieses assistencialista e economicista, até então associados ao ensino profissionalizante, a nova proposição da educação profissional no país emerge como mais uma possibilidade de formação e inserção na vida profissional, aliada a toda estrutura educacional capaz de tornar os indivíduos mais críticos e autônomos.

A nova educação profissional requer, para além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico que informa a prática profissional e a valorização da cultura do trabalho, pela mobilização dos valores necessários à tomada de decisões. (CORDÃO, 2002, p. 10)

De acordo com a LDB/96 (BRASIL, 1996), os cursos que comporão a educação profissional poderão ser construídos em diferentes itinerários formativos e organizados por eixos tecnológicos. Sendo possível abranger pelo menos três tipos distintos de modalidades de cursos, são eles: de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; de educação profissional técnica de nível médio; e educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

Podemos analisar que a educação profissional figura como nível de ensino entre a educação básica e o ensino superior. A educação básica passa a ser estrutura, conforme a LDB/96, pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, sendo obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos. Figuras ainda como partes da educação básica: a educação profissional técnica de nível médio, incluída pela lei de 2008

enquanto preparação geral para o trabalho e, facultativamente, podendo ser oferecida nas escolares regulares ou em parcerias com instituições especializadas e a educação de jovens e adultos (EJA).

Cordão (2002) descreve os passos para a organização dos currículos na educação profissional, os quais podemos sintetizar da seguinte forma: 1) definição do projeto político-pedagógico da escola; 2) definição dos perfis profissionais de conclusão pretendidos para cada curso; 3) definição das competências¹⁰ profissionais que deverão ser desenvolvidas; 4) identificação dos conhecimentos, habilidade e valores a serem trabalhados de modo pedagógico; e 5) com a definição destes elementos elaborar um plano de curso. (CORDÃO, 2002, p. 17-18)

As diversas mudanças políticas e sociais do Brasil, aliadas aos diversos interesses que giraram em torno da formação de trabalhadores, possibilitam refletir que a educação profissional nunca esteve isenta de uma intencionalidade muito específica: o crescimento econômico do país. A formação de mão de obra para a indústria, comércio ou serviços, nos meios urbanos ou rurais, aparece como uma preocupação constante. Pois, apesar dos intensos avanços tecnológicos encontrados nos meios de produção atuais, o fator humano ainda figura como imprescindível.

As transformações na educação brasileira trazem importantes mudanças ao campo da educação profissional. Avança uma proposição voltada ao fazer técnico, para uma concepção de sujeito crítico capaz de intervir em seu meio social e no mundo do trabalho.

A ação docente na educação profissional deve configurar-se por meio da mediação constante, que possa levar os alunos ao desenvolvimento das competências necessárias à sua atuação profissional. A reflexão sobre seu papel, sobre o profissional que se está formando, para qual mundo e sociedade, complementam sua atuação. Neste contexto “a construção de cada aula é como a construção de uma história, de uma narrativa viva, envolvente e significativa para o bem comum”. (GOMES e MARINS, 2004, p. 107)

¹⁰ Cordão (2002, p. 18) descreve competência como “a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação conhecimentos, habilidades e valores para atender às exigências e requerimentos da vida profissional”.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

[...] a pesquisa visa à constituição de sujeitos autônomos, que desenvolvam opiniões e ideias próprias, que, ao fazer uma leitura crítica da realidade, saibam o que e onde buscar referências e recursos, para entender o que se passa, e para delinear caminhos de atuação nessa realidade. (ANDRE, 2017, p. 828)

Conforme já mencionado, esta pesquisa trata da relação entre juventudes e docência, no campo da formação do jovem aprendiz. O objetivo é 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.

Propõe-se, aqui, uma opção de desenho metodológico que vise alcançar os objetivos traçados, respondendo a seguinte pergunta de origem: como a existência dos diferentes saberes de alunos e professores, no campo da formação do jovem trabalhador, altera a prática educacional e contribui para o aprendizado de ambos?

Para tanto, propõe-se a realização de uma pesquisa de natureza qualitativa, na modalidade narrativa, utilizando como instrumento cartas de professores e alunos, a fim de buscar diferentes dimensões do objeto estudado. A intenção é trazer à tona as memórias de professores e alunos, a respeito de sua experiência e vivências no processo educacional, com vistas a criar novas experiências e significados.

Segundo Marli André (2017), o Mestrado Profissional (MP) tem como um de seus objetivos oferecer ferramentas que possibilitem aos profissionais, nos diversos campos do saber, “compreender e analisar criticamente a sua prática” (p. 828). Com foco na educação, a autora defende a ideia de formar o pesquisador prático, o qual encontra caminhos para aperfeiçoar a sua realidade profissional, com base na reflexão sobre o seu fazer.

A partir das discussões de Bernadete Gatti (2014 apud ANDRE, 2017), é possível elencar que o Mestrado Profissional mobiliza conhecimentos que permitem a melhoria da qualidade do trabalho educativo. O foco, portanto, deve estar na consideração das dinâmicas relacionais de trabalho que se estabelecem nas próprias organizações educacionais e seus diversos desdobramentos. Assim, a formação de um pesquisador prático, passa pela reflexão e intervenção no seu contexto de

trabalho, as quais exigem cuidados metodológicos, modalidades e meios de investigação apropriados.

Esta pesquisa visa compreender as relações entre docência e juventudes trabalhadoras, no campo da educação profissional, a partir da emergência dos diferentes saberes. Ao considerar, para sua realização, a atuação do docente como pesquisador e profissional, destaca-se a latente preocupação com a transformação do contexto escolar, com a formação dos jovens e a qualificação do trabalho docente.

Após a delimitação do tema, da pergunta e dos objetivos, apresenta-se, a seguir, o universo da pesquisa, o campo em que será realizada e os sujeitos pesquisados. Como já relatado, a abordagem metodológica considerada mais apropriada para a pesquisa esboçada, será a pesquisa qualitativa na modalidade narrativa. Propõe-se, então, um instrumento de coleta de dados que melhor abarque tais objetivos, conforme descritos a seguir.

3.1 Universo, campo e sujeitos da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada em uma das unidades escolares do Senac São Paulo. A escolha por esta instituição deu-se por conta da atuação profissional do próprio pesquisador, como docente nesta instituição desde 2013.

A opção por caracterizar e nomear a escola a ser pesquisada é uma escolha política do pesquisador em consenso com a instituição pesquisada¹¹, por entender que toda reflexão parte também de um contexto político e social, no qual há a construção e legitimação de práticas em um espaço e tempo específicos. Esta pesquisa visa discutir as práticas educacionais da instituição, tendo como referência o ponto de vista da crítica para a ação. Há que se analisar o que é feito cotidianamente e propor a construção de novas práticas que auxiliem no aprendizado efetivo de alunos, professores e dos demais agentes que compõem o cotidiano escolar.

A unidade em questão localiza-se na cidade de São Paulo/SP, no bairro da Aclimação, região central. Inaugurada em 2011, a instituição é especializada nas áreas de hospitalidade, turismo, gastronomia, saúde e bem-estar, beleza, nutrição e eventos, oferecendo cursos em diversas modalidades de ensino. Está instalada em

¹¹ A presente proposta conta com carta de anuência da instituição (Apêndice E).

prédio de 7 andares, com laboratório de práticas para os diversos cursos, salas de informática e biblioteca. Conta também com duas salas de ensino diferenciado, com mobiliário pensado a propiciar novas formas de interação e aprendizagens.

Atuam na unidade em torno de 250 funcionários, dentre estes mais de 100 docentes, divididos pelas diversas áreas de conhecimento. A equipe, que atua no Programa Senac de Aprendizagem (PSA) desta unidade, conta com 15 professores, com carga horária semanal que varia entre 30 e 40 horas. As formações acadêmicas dos professores são, geralmente, pedagogia, psicologia, administração, comunicação ou áreas afins. É considerada a experiência do docente com o público do PSA que, como já relatado, compõe-se por jovens trabalhadores entre 14 e 24 anos, ou, ainda, sua familiaridade com as temáticas discutidas.

Considerando o cenário apresentado e os objetivos traçados, os sujeitos que participaram da pesquisa foram os docentes que atuam no PSA da unidade Senac Aclimação, alunos e ex-alunos do programa, de ambos os sexos. Os jovens foram escolhidos conforme a indicação dos professores no primeiro instrumento de pesquisa (cartas).

O grupo de professores apresenta uma variedade de formações e experiências. São homens e mulheres com idades entre 30 e 60 anos, que atuam no Senac São Paulo há um tempo (entre 4 e 20 anos). Estes profissionais são contratados diretamente para o programa ou são oriundos de outras áreas desta instituição. Após a qualificação deste trabalho, o qual já conta com a carta de anuência da instituição, os professores foram convidados à participação voluntária na pesquisa, durante o planejamento coletivo semanal da equipe. Todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), constante nos apêndices (Apêndice D), e foram realizadas as instruções para sua participação na pesquisa.

3.2 Opção metodológica e instrumentos de pesquisa

O desenho metodológico desta investigação remete à pesquisa de natureza qualitativa na modalidade narrativa.

A pesquisa qualitativa, de acordo com Maria Minayo responde a questões bastante particulares e se preocupa, no campo das ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado em termos meramente numéricos. Para esta

autora, “a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas” (2002, p. 22), em contraponto à pesquisa quantitativa que, em muitos casos, trabalha com estatísticas a respeito dos fenômenos.

A pesquisa qualitativa

[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2002, p. 21 e 22)

No universo das pesquisas qualitativas, encontra-se na modalidade narrativa uma forma de envolver professores e alunos neste processo de investigação. A narrativa é, segundo aponta João 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 Maria Sousa e Carmen 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.

Maria Isabel da 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.

O instrumento de coleta de dados escolhido para esta pesquisa foi a escrita de uma carta pelos professores, que foi destinada a um grupo de alunos ou mesmo uma turma do programa (Apêndice A). O convite a escrita da carta, como já relatado, ocorreu durante o planejamento semanal da equipe. Como disparador para a escrita da carta realizamos a leitura do Relato 1 do diário de pesquisa, constante na introdução deste trabalho.

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. Com relação a este conteúdo despertado, em geral, as cartas trazem à tona memórias afetivas, fatos ainda não refletidos pelos sujeitos, ações do cotidiano que foram significativas para eles.

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 dos professores destinada aos seus alunos (entre os participantes), uma forma de trazer à tona memórias a respeito de sua prática docente. O próprio disparador para a escrita da carta dos professores, apresentou-se como uma carta-convite do pesquisador aos

professores (Apêndice A), esperando como respostas seus relatos de experiências cotidianas com seus alunos.

Conforme o andamento da pesquisa, objetivou-se também realizar uma roda de conversa, como segundo instrumento de pesquisa, com os alunos e ex-alunos do curso de Aprendizagem do Senac Aclimação, na qual foram lidas as cartas dos professores e coletadas suas impressões. Porém, devido a algumas dificuldades no processo de coleta de dados, optamos por realizar a conversa com os alunos, mas no intuito de que respondessem as cartas de seus professores.

Desta forma, estabelecemos uma nova relação, na qual a turma de alunos pode entrar em contato com o conteúdo da carta destinada a eles e terem a chance de dar uma resposta ao professor, fechando assim o ciclo de troca de cartas. O pesquisador enviou uma carta-convite aos professores, que por sua vez enviaram uma carta aos alunos, cabendo aos alunos responderem ao seu professor.

Consideramos válida a ideia de possibilitar aos alunos uma resposta ao professor, podendo relatar sob seu ponto de vista, como viveram tal experiência. Observar os mesmos fatos e situações a partir de perspectivas distintas (professores e alunos), ampliam o alcance das discussões aqui realizadas. A intenção é também a de construir um momento de partilha de experiências entre pares, no qual possam se reconhecer como atores ativos do processo de aprendizagem. Esta segunda etapa também possibilitou ao pesquisador maior interação com os jovens, participando da conversa, interagindo e dialogando, ao passo que reflete sobre seus desdobramentos. Além de conceder ao professor uma nova reflexão sobre seu desenvolvimento docente, lendo as respostas de seus alunos.

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.

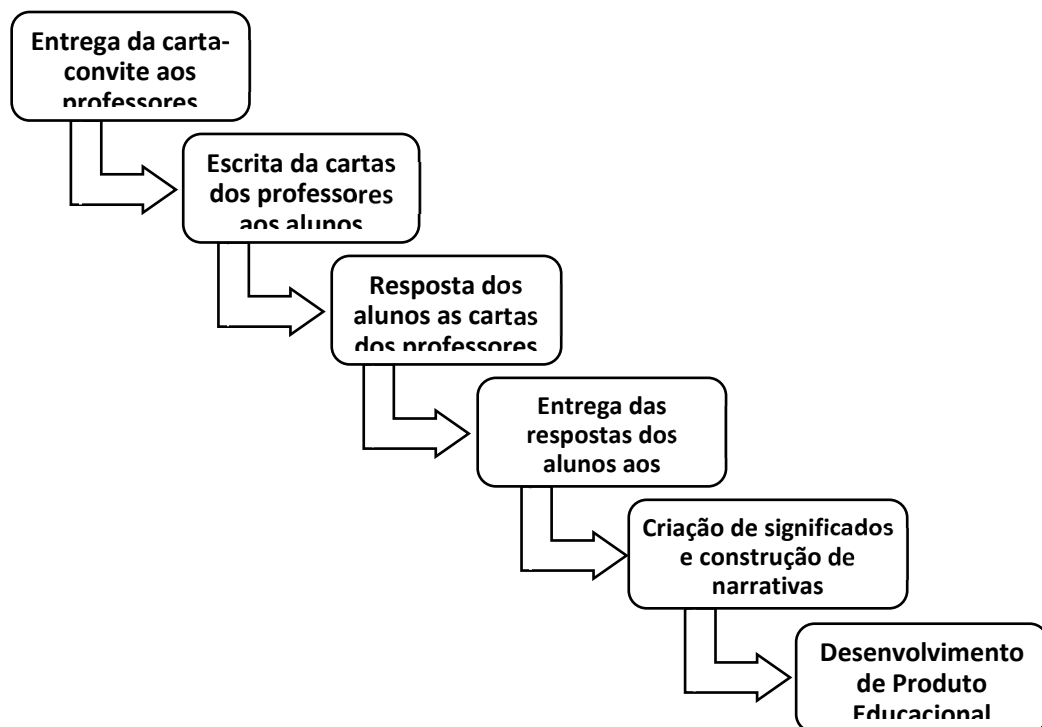
Os pesquisadores que trabalham com pesquisa narrativa coletam histórias (textos de campo) e escrevem outras histórias – narrativas (ou textos de

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 aos alunos e nas rodas de conversa com os alunos (citados pelos professores nas cartas) sobre esta experiência, 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 pelo pesquisador em suas reflexões sobre este processo.

O quadro 1, a seguir, elaborado a partir das discussões realizadas no grupo de estudos e pesquisas Acessibilidade e inclusão escolar (ACESSI), ligado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), apresenta em detalhes os procedimentos e fases na constituição desta pesquisa narrativa. Há, também, um fluxograma de processo pelo qual a pesquisa foi desenvolvida (Figura 1) para facilitar a compreensão de tais etapas.

Figura 1: Fluxograma da pesquisa.



Fonte: elaborado pelo pesquisador

Quadro 1: Fases e procedimentos desta pesquisa narrativa.

Início e aproximação no campo de pesquisa	
Apresentação da proposta de pesquisa e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido no planejamento coletivo semanal da equipe do PSA. Como disparador para a escrita da carta, realizou-se a leitura do Relato 1 do diário de pesquisa, constante na introdução deste trabalho. Entrega e leitura da carta-convite para escrita das cartas.	
Constituição do material documentário	Processo de criação de significados
Escrita das cartas professores: os professores deviam escrever individualmente uma carta destinada a um grupo de aluno ou uma turma, contando sua experiência com eles. Os professores poderiam entregar esta carta ao pesquisador posteriormente.	Nesta fase os sujeitos foram convidados a pensar narrativamente as experiências junto às juventudes trabalhadoras. Ressaltando aprendizados e situações desafiadores neste processo e como o contato com as juventudes alteraram sua prática docente. As cartas foram lidas pelo pesquisador.
Escrita das cartas alunos: o pesquisador entregou as cartas dos professores ao grupo de aluno, procedendo a sua leitura, com o objetivo de apresentar as experiências dos professores e possibilitar a construção de novos significados. O grupo de alunos deveriam escrever uma resposta à carta do professor.	Tematizar junto aos jovens, as experiências relatadas pelos professores, instigando a emergência de relatos por parte destes. Oportunizar a construção colaborativa de significados a respeito da troca de diferentes saberes e a sua valorização do ambiente educacional.
Fase conclusiva das narrativas	
Após a coleta das cartas dos professores e escrita das respostas pelos alunos, estas foram entregues aos docentes para sua leitura. Com base neste processo, foram construídos os significados a respeito da prática docente junto às juventudes trabalhadoras.	
Desenvolvimento do produto educacional	
Ao final deste processo investigativo de um mestrado profissional em educação, assumimos o compromisso de oferecer à comunidade educacional um objeto de aprendizagem no formato de um mapa de atividade para oficinas. Nossa proposta é o Mapa de Atividades da Pedagogia das Juventudes utilizando como ferramenta o programa <i>Sway</i> .	
Escrita do texto final da pesquisa	
Como investigação narrativa, após identificar as tensões (temporalidades, pessoas, ações, silêncios, exatidões e contexto), realizou-se a composição do sentido da experiência vivida neste processo investigativo na forma de um texto final de pesquisa.	

Fonte: Adaptado de ACESSI, 2019.

3.3 Construindo narrativas: memórias e reflexões de professores e alunos no processo educacional

O processo de coleta dos dados da pesquisa – realizado por meio da troca de cartas entre professores e alunos – ocorreu em sua maior parte no segundo semestre de 2019 (entre agosto e outubro).

As efervescências políticas, econômicas e sociais em nosso país, visto a assumida de um novo governo, atingiram direta e indiretamente a prática educacional aqui apresentada, a qual não se faz descontextualizada de um cenário de lutas e reivindicações por direitos.

Em meio a este processo de mudanças, que não pode ser desconsiderado, buscou-se construir significados sobre tal prática educacional, ao mesmo tempo em que esta era também reinventada e rediscutida. O que prova que toda prática educativa é viva e dinâmica, construída dia a dia de acordo com o contexto político e social vigente.

Para a qualificação desta pesquisa de mestrado, realizada em junho de 2019, uma professora foi convidada a escrever suas memórias por meio de uma carta (Professora Vivian), validando assim o instrumento de pesquisa elencado.

Após a qualificação e ajustes na pesquisa, passou-se, então, à coleta de dados. O convite pela busca de memórias e escrita das cartas foi feito a 14 professores (incluindo a professora convidada a escrita da carta piloto), dos quais recebemos 8 respostas (5 professoras e 3 professores). Todas as cartas foram digitadas pelos professores e enviadas por e-mail ao pesquisador.

Após a realização do convite, alguns professores comentaram com o pesquisador que a leitura do Relato 1, trouxe à tona diversas memórias com seus alunos. Um dos professores comentou: “e nós vivemos tudo isso aqui, que grande loucura!” O que é muito relevante, pois, na visão dos professores, aquele relato correspondia à realidade vivida por eles todos os dias. Alguns questionaram se aquela descrição representava um único dia ou uma junção das diversas coisas que acontecem no cotidiano da unidade.

Porém, o mais interessante neste processo, foi o fato de os professores terem interesse em saber quem eles eram naquele relato. Se, ao escrevê-lo, o pesquisador pensou em pessoas específicas. A pergunta era então invertida: quem é você nessa

descrição? E eles respondiam espontaneamente, ou pediam ajuda aos demais quando ficavam na dúvida. Considera-se que, ao se identificarem no relato, os professores conectaram-se afetivamente com ele, reconhecendo seus próprios modos de agir no cotidiano, suas características mais marcantes, assim como o reconhecimento da individualidade dos demais professores.

Após a conclusão do recebimento das cartas dos professores, passou-se a buscar os alunos a quem estas cartas se destinavam. Após a leitura, verificamos que 3 cartas eram destinadas a turmas que ainda se encontravam em curso. Outras 3 cartas tinham como destinatárias turmas que já haviam concluído o curso, uma em 2017 e duas em 2018. As outras duas cartas eram destinadas especificamente a alunos, uma delas a uma aluna que havia se formado em 2016 e outra a um aluno concluinte em 2019. Isso demonstrou a variedade de vivências relatadas pelos professores, que buscaram em suas memórias (mais recentes ou mais antigas) aquelas que mais julgaram pertinentes a sua formação como docentes no contato com seus alunos.

Em face da disponibilidade do pesquisador e a maior conveniência, optou-se, neste momento, por coletar as respostas das cartas nas turmas que ainda se encontravam no Senac (2 cartas). Para tanto, os docentes foram esclarecidos acerca desta etapa da pesquisa, do desejo de obter-se uma resposta das cartas. Todos os docentes autorizaram a leitura de suas cartas às turmas em questão, mostrando-se inclusive muito entusiasmados com a possibilidade de respostas.

Em dias e horários específicos, agendados previamente com os docentes, foi realizada a coleta de dados com os alunos, por meio da escrita de uma resposta às cartas. Contando com um tempo de aproximadamente 1h30min, nas próprias salas de aula, o pesquisador explicou aos alunos o contexto e etapas de sua pesquisa e os convidou para que também participassem dela. Foi, então, realizada a leitura da carta do professor e solicitado que os alunos elaborassem uma resposta para esta. A premissa era de que a turma escrevesse uma única resposta ao professor, chegando a um consenso do que gostariam de relatar, representando a vivência coletiva do grupo com aquele docente.

As turmas mostraram-se animadas e engajadas a escrever uma resposta aos professores. Para que a escrita fluísse de um modo mais natural, o pesquisador optou por deixar os alunos sozinhos em sala, para que, assim, tivessem mais liberdade e

autonomia nesta escrita. Nestas turmas haviam em torno de 20 alunos em sala, que em sua maioria contribuíram com a escrita da carta.

Uma oportunidade surgida neste processo de coleta de dados, foi a descoberta de um grupo de WhatsApp, mantido por uma das turmas finalizada em 2018. Em contato com uma das alunas desta turma, a qual era representante de classe, vislumbrou-se a possibilidade de coleta de mais uma resposta dos alunos. A aluna adicionou o pesquisador a este grupo, para que pudesse explicar sua pesquisa. Após a explicação e o aceite dos alunos que estavam no grupo, o pesquisador foi excluído para que os jovens escrevessem livremente utilizando este canal de comunicação. Após alguns dias, a aluna enviou, via WhatsApp, ao pesquisador, a carta escrita pelos alunos em resposta à professora.

Assim, finalizou-se a coleta de dados com 8 cartas escritas pelos professores e 3 cartas escritas pelos alunos, em resposta aos docentes. Tais cartas constam no final deste trabalho (Apêndices B e C) e com o objetivo de garantir o anonimato dos informantes, deu-se a eles nomes fictícios para sua identificação na pesquisa.

A entrega da resposta dos alunos aos professores foi a última etapa desta pesquisa. O interesse residiu em ver as reações dos docentes ao que os alunos escreveram, as quais foram rodeadas por sorrisos e surpresas, além de possibilitar mais um momento de reflexão sobre a sua atuação profissional com este público.

Concluídas todas estas etapas passou-se, então, ao processo de criação de significados com a construção de narrativas a respeito da relação entre alunos e professores, no campo da formação profissional dos jovens aprendizes, a partir das cartas compartilhadas.

Organizou-se o material coletado e as reflexões a partir dele em eixos de discussão, os quais abriram horizontes para a consideração da prática docente junto às juventudes, nos termos do que chamamos de Pedagogia das Juventudes. A saber: Em cada sala, muitas juventudes; Tribos fora do gueto; Projetos e projetos de vida; e “Surpresas e expectativas”. Encerrou-se a discussão dos resultados, apresentando-se as reflexões teóricas que possibilitaram compreender um melhor caminho para pensar uma prática educativa pensada para/com as juventudes.

4 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE

4.1 Aspectos do cotidiano educacional e o Programa Senac de Aprendizagem

Contextualizar a prática docente aqui investigada, parece de extrema importância para o alcance dos objetivos traçados. A prática educativa, realizada cotidianamente pelos docentes, revela-se como a consequência da convergência constante de diferentes forças. Seja o avanço das leis, das diretrizes educacionais, as mudanças no mundo do trabalho, as novas exigências profissionais ou mesmo a emergência da necessidade de uma sociedade mais inclusiva. Há, ainda, a reflexão do próprio grupo e de sua gestão sobre novas estratégias de ensino, que atendam às necessidades reais das juventudes trabalhadoras. Acredita-se, portanto, que nenhuma prática educativa é destituída de sentido e intencionalidade.

Amparados pelo marco legal do campo da educação profissional das juventudes, vê-se, no percurso histórico brasileiro, o surgimento de diversas instituições, com o objetivo de fomentar o desenvolvimento educacional, econômico e social do país, dentre estas, o Senac São Paulo. Apresenta-se, em linhas gerais, esta instituição e sua atuação no campo da formação de jovens para o mundo do trabalho, por meio do Programa Senac de Aprendizagem Profissional, lócus e objeto desta pesquisa.

Diversos autores já citados (CORDÃO, 2002; GOMES e MARINS, 2004; SANTOS, 2010; MORAES, 2012), ao caracterizarem a educação profissional no Brasil, destacam os aspectos políticos e sociais relacionados à criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Em conjunto com outras instituições (SENAI, SENAR, SENAT e SESCOOP), o Senac integra os Serviços Nacionais de Aprendizagem, conhecido como sistema “S”. Apesar de sua criação e objetivos comuns, tais instituições operam no território nacional de modo independente, com focos e modos de atuação diferentes.

A criação do Senac em nível nacional, deu-se por meio da Lei nº 8.621/46 (BRASIL, 1946a), que dispunha a respeito da formação profissional dos comerciários. E a Lei nº 8.622/46 (BRASIL, 1946b), que estabeleceu os deveres de empregadores

e jovens relativos à aprendizagem¹². As referidas leis atribuíram à Confederação Nacional do Comércio a possibilidade de organizar e administrar escolas de aprendizagem comercial, em todo o país. Tais escolas deveriam ser custeadas por meio da contribuição compulsória de 1% sobre a folha de pagamento dos estabelecimentos comerciais.

O SENAC deverá também colaborar na obra de difusão e aperfeiçoamento do ensino comercial de formação e do ensino imediato que com ele se relacionar diretamente, para o que promoverá os acordos necessários, especialmente com estabelecimentos de ensino comercial reconhecidos pelo Governo Federal, exigindo sempre, em troca do auxílio financeiro que der, melhoria do aparelhamento escolar e determinado número de matrículas gratuitas para comerciários, seus filhos, ou estudantes a que provadamente faltarem os recursos necessários. (BRASIL, 1946a, art. 3º)

O Senac São Paulo, integra o Diretório Nacional (DN), em conjunto com outros estados, porém, mantém uma administração e conselhos próprios, em nível regional (DR). Foi criado com o objetivo de oferecer formação técnica e profissional aos comerciários do estado de São Paulo. Segundo a Proposta Pedagógica da instituição (2005), os primeiros cursos oferecidos foram os de Praticante de Comércio e Praticante de Escritório, voltados a jovens de 14 a 18 anos. É possível destacar, com essa informação, que o atendimento às juventudes, em programas voltados à inserção no mundo do trabalho, está presente na instituição desde a sua criação, sendo um dos fatores que a motivaram e acompanhando toda a sua trajetória.

Ao analisar a Proposta Pedagógica do Senac São Paulo (2005), podemos observar que, ao longo de mais de 70 anos, o Senac São Paulo ampliou sua atuação, oferecendo cursos em todas as modalidades da educação profissional e no ensino superior, nas mais diferentes áreas. Encontra-se presente em diversas cidades do estado, contando com 48 unidades e 3 campi universitários, distribuídas entre a capital, litoral e interior.

Este documento apresenta a visão de mundo e de educação que devem estar presentes na instituição. Conta sua história, demarcando seu campo de atuação e sua estrutura organizacional. Oferece, ainda, diretrizes para as construções de currículos

¹² Em 1945, realizou-se na cidade de Teresópolis (RJ), a 1ª Conferência das Classes Trabalhadoras (CONCLAP), que reuniu lideranças empresariais do comércio, indústria e agricultura. Desta conferência, originou-se a Carta da Paz Social, documento que deu origem, no Brasil, ao conceito de serviço social custeado pelo empresariado. Tal documento foi submetido ao Governo Federal, resultando, no ano seguinte, na aprovação das leis que autorizaram a criação do Senac.

e cursos, com orientações para a prática pedagógica, a qual deverá ser inovadora e garantir a autonomia dos alunos. Chama a atenção neste documento, a proposição da educação profissional a ser oferecida pelo Senac São Paulo, a qual

[...] deve promover as pessoas, organizações e comunidades, buscando fortalecê-las por meio de um processo que visa à inserção social e à ação participativa. Deve estar voltada para desenvolver as competências para o trabalho e para a melhoria da qualidade de vida. (SENAC SP, 2005, p. 5)

O aluno é considerado como um ser ativo em seu processo de aprendizagem, o qual deve ter respeitadas suas diferenças. Tomando o ato de educar como “uma ação intencional e política” (SENAC SP, 2005, p. 5), o Senac São Paulo indica que uma educação participativa e de qualidade será capaz de oferecer ferramentas com as quais as pessoas poderão:

- ampliar a visão crítica de mundo;
- participar da vida pública;
- defender seus direitos e ampliá-los;
- inserir-se e permanecer no mundo do trabalho, com desempenho de qualidade e com empreendedorismo;
- assumir responsabilidade social, com desempenho ético, de preservação do meio ambiente e de atenção à saúde individual e coletiva. (SENAC SP, 2005, p. 5)

A visão de educação expressa pelo Senac São Paulo, ao tratar da ampliação da visão crítica de mundo e da participação ativa do aluno na vida pública e defesa dos seus direitos, por exemplo, encontra-se claramente fundamentada em referenciais como Paulo Freire, conforme aponta Lucila Sciotti (2010). Esta autora, chama a atenção para o fato de que a construção de uma educação inovadora não será feita apenas em documentos, mas sim, no cotidiano escolar, por meio de debates e reflexões.

[...] evidencia-se a preocupação institucional com as questões que envolvem o tempo presente e a construção de um futuro voltado a uma sociedade mais justa e humana. Entretanto, os documentos escritos, simplesmente, não garantem a efetivação das propostas e orientações. No cotidiano, é necessário que sejam criadas ocasiões para a reflexão da prática, utilizando-se das teorias de suporte. (SCIOTTI, 2010, p. 50)

Neste cenário, encontramos o Programa Senac de Aprendizagem Profissional Comercial (PSA), atual proposta da instituição para a formação de jovens para o

mundo do trabalho. Segundo seu plano de curso (SENAC SP, 2019), o programa visa ao desenvolvimento profissional e pessoal de adolescentes e jovens, encaminhados pelas empresas de comércio de bens, serviços e turismo, em cumprimento às determinações da CLT e da LDB/96.

Ao descrever o perfil de conclusão esperado ao final do curso, observa-se uma preocupação com as diversas dimensões da vida do jovem aprendiz (pessoal, profissional e social). Este poderá ser capaz de articular os diversos conhecimentos e, assim, exercer quaisquer atividades de forma autônoma e crítica, agindo eticamente e reconhecendo-se como sujeito livre e de direitos.

O Programa Senac de Aprendizagem propicia aos aprendizes competências voltadas à profissionalização e à cidadania, a partir da compreensão das características do mundo do trabalho e de seus fundamentos técnico-científicos. (SENAC SP, 2019, p. 5)

O Programa Senac de Aprendizagem é ofertado na modalidade de qualificação profissional, contando com uma carga horária de 480 horas, divididas em 17 meses. Destinadas a jovens de 14 a 24 anos, as aulas ocorrem duas vezes por semana, 4 horas por dia, preferencialmente em dias opostos à atuação dos jovens nas empresas. Busca-se evitar, assim, a tripla jornada diária: Senac/trabalho/escola regular. Em geral, os jovens realizam 18 horas semanais de trabalho na empresa, divididas conforme a descrição constante no contrato de trabalho, sendo proibido horas extras e compensações.

A matrícula dos jovens no programa ocorre de maneira gratuita, mediante sua contratação e encaminhamento por uma empresa parceira. Devendo constar no ato da matrícula seu contrato de trabalho e o plano de atividades, descrevendo as funções que irá desempenhar na empresa. A prática profissional do jovem na empresa será acompanhada pelo Senac, por meio de sua equipe técnica e de docentes, conforme determina o marco legal da área. As empresas em que os jovens atuam são pertencentes às áreas de comércio e serviços, sendo estes varejistas, supermercados, instituições de ensino, laboratórios, *call centers*, consultorias, entre outras.

O Programa Senac de Aprendizagem faz parte do Programa Senac de Gratuidade (PSG), sendo uma de suas ações primordiais em todo o país. O PSG, criado em 2008, ampliou a oferta de bolsas de estudos em toda a rede, reforçando a

atuação da instituição no campo da educação para o trabalho como instrumento de cidadania e justiça social. (SENAC RJ, 2017)

Após diversas reformulações, que tiveram como bases pensar a formação profissional para os jovens condizente com a proposta pedagógica da instituição, as tendências do mundo do trabalho e ainda a reflexão sobre a condição social das juventudes, o PSA apresenta atualmente a seguinte estrutura de Unidades Curriculares (UCs): Desenvolvimento pessoal (112h); Mundo do trabalho (192h); Participação social (140h); Prática Profissional (1.180h) e Projeto Aprendizagem (36h).

Tais unidades curriculares devem ser desenvolvidas ao longo do curso de maneira articulada, de forma que possibilitem uma abordagem integrada dos conhecimentos, abrangendo o pessoal, o profissional e o social, aspectos que, como já apontados, compõem o perfil de conclusão do jovem trabalhador no início de sua trajetória profissional e são essenciais para seu desenvolvimento. (SENAC SP, 2019)

O plano de curso do programa é composto por situações de aprendizagem em formato de fichas. As fichas são compostas pelos objetivos da aprendizagem proposta (intenção), o tema a ser abordado, os conhecimentos, as competências e os indicadores de avaliação. Há sempre uma provocação em formato de frase, música, charge, entre outros, que funciona como gatilho para a situação de aprendizagem.

Figura 2: Exemplo de provocação.



Fonte: Senac SP, 2019.

O plano de curso é o documento que orienta a ação de todos os docentes no programa, porém, este documento expressa claramente sua intenção de apenas orientar a prática pedagógica, sem traçar atividades específicas para o desenvolvimento das competências. Há possibilidades de abordagem, indicações de vídeos, sites ou jogos sobre o assunto. Porém, cabe ao professor, com base em seus

saberes e no contato com os alunos, elaborar seu plano de aula, determinando as melhores estratégias a serem realizadas, podendo seguir as indicações do plano de curso ou propor outras formas de construir as situações de aprendizagem para cada turma.

Como exemplo, para trabalhar o tema “Diversidades e Direitos Humanos”, o docente pode iniciar a aula com a provocação acima e, na sequência, propor um debate, elencando os conhecimentos descritos no plano. Pode, também, agendar uma visita ao Museu da Diversidade Sexual, localizado na estação República do Metrô ou ainda ao Memorial da Inclusão, localizado no Memorial da América Latina, ambos em São Paulo/SP. Outra possibilidade é assistir a um filme que trate do Holocausto, durante a Segunda Guerra Mundial ou, ainda, sobre o *Apartheid* na África do Sul e realizar uma dinâmica e discussão com a turma.

O relato 3 do diário de pesquisa, já descrito neste trabalho, exemplifica uma dessas situações de aprendizagem, apresentando uma atividade realizada com uma turma de alunos, no MASP. A ideia inicial de visita ao museu, para apreciação de seu acervo e exposição existente, revelou-se uma rica oportunidade para discussão sobre “Diversidades e Direitos Humanos”, abordando temas como racismo, preconceitos, diferenças entre as pessoas, desigualdade social, entre outros.

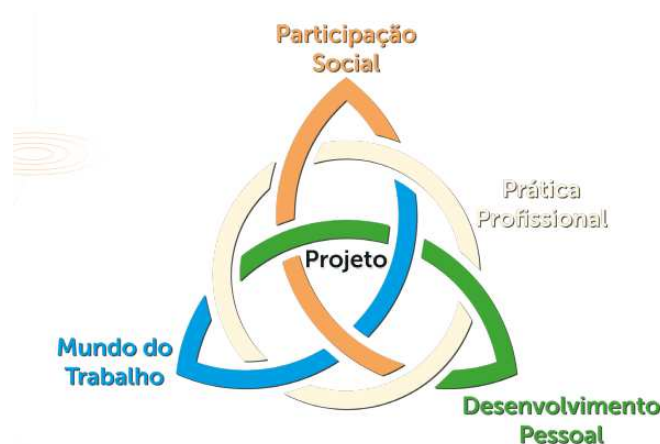
Por ter como premissa o respeito aos saberes e às competências dos docentes atuantes no processo educacional, o Plano de Orientação para a Prática Pedagógica da Aprendizagem não determina atividades ou fazeres estáticos, partindo da convicção de que é fundamental que cada docente atue de acordo com sua experiência e seus conhecimentos, considerando a singularidade de cada grupo de alunos e a necessidade de uma mediação pedagógica que responda a essas particularidades. Ao planejar as aulas é essencial que o docente desfrute da mesma autonomia e flexibilidade que esperamos dos alunos no seu desenvolvimento. (SENAC, 2019, p. 6)

O Projeto Aprendizagem ou Projeto Integrador (PI) figura como unidade diferenciada capaz de articular os conhecimentos das diversas competências. O trabalho por projetos é adotado pelo Senac São Paulo, como uma forma de conduzir aos objetivos da aprendizagem e ao perfil de conclusão do curso. Desta forma torna-se também presente na estrutura do PSA. Segundo o plano de curso do programa (SENAC SP, 2019 p. 15), “O Projeto Aprendizagem é uma Unidade Curricular diferenciada que integra e perpassa as demais unidades curriculares previstas no

curso”. A ideia do aprender fazendo concebe o conhecimento como construído a partir das vivências e experimentações que o aluno vai realizando ao longo do curso.

A figura a seguir apresenta a articulação das unidades que compõem o PSA, as quais tem no Projeto Aprendizagem seu centro catalizador. Cada unidade é composta por diversos conteúdos que deverão ser abordados durante o curso. Todavia, sempre há que se respeitar a autonomia do aluno, seus interesses pessoais e profissionais, representados por meio dos projetos que desenvolve.

Figura 3: Articulação das unidades do PSA.



Fonte: Senac SP, 2019.

O Projeto Aprendizagem - e a forma como ele estrutura o currículo do curso de aprendizagem do Senac São Paulo - é um espaço potencial para a aprendizagem significativa dos alunos, uma vez que possibilita a emergência de diversas temáticas pertinentes à formação pessoal, profissional e social dos jovens. Encontra-se neste espaço de discussões e reflexões um campo fértil para a realização desta pesquisa, ao passo que a própria ação docente deve ser também ressignificada e modificada.

No contexto da unidade Aclimação, na qual realizamos esta pesquisa, o PSA é ofertado na unidade nos períodos matutino e vespertino, sendo as turmas divididas conforme as demandas das empresas, disponibilidade de professores e salas. A oferta anual na unidade gira em torno de 25 turmas, chegando a ter, concomitantemente, mais de 40, com uma média de 35-40 alunos em cada, o que contabiliza cerca de 1.200 alunos do PSA na unidade.

O relato 1 do diário de pesquisa busca explorar a dinamicidade existente na unidade escolar, com relação ao PSA, trazendo exemplos da organização do curso,

nas diversas turmas e da maneira com que os docentes vão conduzindo o programa. Além de trazer elementos da própria relação da unidade e do entorno com os jovens, aborda a multiplicidade de temas do dia a dia do trabalho docente.

Como já relatado, os jovens frequentam o curso duas vezes por semana, sendo às terças e quintas, ou quartas e sextas-feiras, manhã ou tarde, com 8 horas de atividades semanais na instituição. A duração total do programa é de 1 ano e 5 meses, totalizando ao final 480 horas de atividades teóricas. O jovem é encaminhado para matrícula no curso após sua contratação pela empresa e deve manter-se frequente nos dois, durante todo o contrato. Desde janeiro de 2019, após mudanças na regulamentação do programa, 10% de sua carga horária, ou seja, 48 horas, passaram a ser oferecidas, sequencialmente, no início do curso, em 12 dias consecutivos, no Senac. Somente após este período, os jovens começam a parte prática na empresa.

A segunda-feira é o dia destinado ao planejamento coletivo dos professores do programa e aos planejamentos individuais. O Planejamento Coletivo do Trabalho Docente (PCTD) é uma premissa da instituição e deve ser realizado por todas as equipes. No PCTD participam também os coordenadores, supervisão pedagógica, entre outros atores da instituição. Com duração de 4 horas semanais, visa propor discussões sobre a prática educacional e fazer um alinhamento entre toda a equipe. No PCTD da equipe do PSA ganham destaque as reflexões a respeito das situações de sala de aula, do acompanhamento dos alunos nas empresas e dos projetos.

A unidade Aclimação segue o atual plano de curso do programa definido pela instituição, que como já relatado, divide-se em 3 unidades curriculares, cada uma com conteúdo específico que deve ser integrado às demais por meio de um projeto (Projeto Aprendizagem). Tal plano de curso vem sendo reformulado ao longo dos últimos anos, entre 2013 e 2018, tivemos pelo menos, 3 grandes mudanças em sua estrutura, as quais requereram da equipe discussões constantes e adaptações a novas demandas. As mudanças no curso, que contaram com participação ativa dos docentes, visaram atender e alinhar as normativas legais, os interesses dos jovens, à realidade do mundo do trabalho e à busca de uma educação mais inovadora e para a autonomia.

Ocorreu também uma reformulação do perfil docente neste processo. Que passou de um profissional mais voltado à prática e administração para um perfil mais pedagógico, atento aos interesses dos alunos e sua formação como cidadãos, com base nos direitos humanos. Privilegia-se, conforme o plano de curso do programa, a

contratação de “docentes com experiência profissional em educação popular, mediação de grupos ou projetos sociais que contemplem adolescentes e jovens. Formação superior em humanidades”. (SENAC, 2019, p. 8)

Com relação à prática educativa, de modo geral, cada docente fica responsável por uma turma do início ao fim do programa, podendo dividi-la com algum par, se for necessário. Assim, fica encarregado de desenvolver todas as unidades previstas, com as diferentes temáticas, além de orientar os projetos da turma. O professor também é responsável pelo acompanhamento da prática profissional dos jovens nas empresas, devendo realizar visitas periódicas aos locais de trabalho e reuniões com os tutores/gestores, conforme as necessidades específicas.

Em 2016, o PSA passou a ser ofertado a partir das diretrizes do Modelo Pedagógico Senac (MPS), que buscou unificar a estrutura dos cursos oferecidos em todo território nacional. A ênfase dos cursos passou a ser o desenvolvimento de competências, expressas pelo próprio fazer profissional, definindo-se as marcas formativas do Senac. As marcas formativas do Senac são: atitude colaborativa, atitude empreendedora, atitude sustentável, visão crítica e domínio técnico-científico. O PSA, para além destas marcas, conta com mais duas específicas: atitude saudável e protagonismo social, juvenil e econômico.

Destaca-se, no momento, um movimento interno na instituição, intitulado Pontes, que visa buscar maneiras de efetivação da Proposta Pedagógica, discutindo o processo educacional do Senac São Paulo. O Pontes, criado em 2013, não se configura como uma metodologia de trabalho, mas como uma maneira de fomentar práticas pedagógicas que já se realizavam nas unidades escolares. Por meio de grupos de trabalho, com reuniões periódicas e processos de experimentação, toda a rede foi sendo, ao longo dos últimos anos, envolvida neste movimento, que lançou um novo olhar para a educação.

Dentre as premissas do Pontes, podemos destacar as seguintes: valorização da criatividade e da investigação no ambiente educacional; compartilhamento de decisões e informações entre as diferentes áreas, incluindo os alunos; planejamento coletivo do trabalho; e propostas de avaliação e auto avaliação diferenciadas, que sejam realizadas individualmente ou em grupo.

As ideias do Pontes têm grande influência sobre a maneira com que as aulas são conduzidas no PSA. É possível destacar o fato de que elaboramos o planejamento

das aulas em conjunto com alunos, uma vez que estes podem opinar e sugerir temas para serem abordados, assim como também o tipo de estratégia a ser adotada.

As aulas privilegiam atividades práticas e de discussões sobre os diversos temas, podendo ser realizadas em todos os espaços da unidade e inclusive fora, com visitas técnicas e culturais. Os alunos são incluídos em seu processo de avaliação, recebendo *feedbacks* durante o desenvolvimento das unidades e, também, no final. A exemplo, as aulas giram sempre entorno de jogos, dinâmicas, debates, atividades fora da sala, visitas a parques e museus, filmes e séries para discussão, integração entre turmas, diálogo e parceria com outros cursos, entre outros.

Os projetos desenvolvidos ao longo dos cursos, atendendo as ideias do Pontes, são propostos e desenvolvidos pelos alunos com o apoio do professor e devem atender aos seus interesses pessoais e profissionais. Devido a esta premissa, observa-se, no contexto do PSA, a emergência das mais diversas temáticas. Este fato evidencia que os jovens encontram, na elaboração e execução dos seus projetos, no decorrer do curso, uma forma de serem ouvidos, de expressar suas opiniões, necessidades e desejos. Podem manifestar sua autonomia e atitude cidadã, reivindicando mais espaços na instituição e na sociedade¹³.

O relato 2 do diário de pesquisa, busca exemplificar a construção do projeto a partir dos interesses dos alunos e seu desenvolvimento baseado em suas experiências e conhecimentos, com o auxílio do professor. Nele, vemos a forma como os jovens utilizam este espaço para apresentar aos demais jovens e à unidade escolar aspectos das diversas culturas juvenis, chamadas por eles de periféricas, além de debater temas que são pertinentes a suas vidas e que contribuem para sua formação como profissionais e cidadãos.

Apesar das diretrizes traçadas pela instituição e da existência de um plano de curso único para o programa em todas as unidades do estado e da busca constante por unicidade, observa-se que este se configura de modo muito particular em cada unidade escolar. Isto revela que, cada realidade é um universo de pesquisa único, mas que, ao mesmo tempo, apresenta possibilidades de correlação e abrangência.

¹³ Com o objetivo de reunir, sistematizar e divulgar os projetos desenvolvidos no PSA, a equipe de docentes da unidade, criou em 2018, uma plataforma de projetos. É possível acessá-la no seguinte link <https://bit.ly/2u4RR2k>

4.2 Aproximação com o material documentário da pesquisa

Pesquisar a experiência docente junto às juventudes trabalhadoras não parece um trabalho fácil. Muitos foram os caminhos prospectados para a coleta de dados. A realização de um questionário, entrevistas com sujeitos, grupos focais, entre outros, foram levados em consideração como possibilidades no percurso metodológico. Porém, por mais ricos que possam ser estes instrumentos quando bem utilizados, estes não nos parecem os mais frutíferos, ou que atendessem nossos desejos como pesquisadores, isto perante os objetivos traçados e a nossa ideia de realizar uma pesquisa engajada.

A proposição de uma ecologia de saberes e a valorização das experiências como ponto de partida requeriam um pensar diferente - e por que não dizer fora da caixa. No qual a própria experiência do pesquisador pudesse ir conectando-se e entrelaçando-se com as experiências dos pesquisados.

Neste percurso de escolha metodológica, um olhar aberto e sensível mostrou-se essencial. Uma cena vivida neste processo enquanto aluno, professor e pesquisador, surgiu como um divisor de águas. Relataremos abaixo esta experiência.

Era sexta-feira à noite, durante uma das aulas do PPGE. Para distrair o sono, olhar o celular e as redes sociais parecem ser boas opções. Meio que distraído, rolando pela timeline, sem prender-me em nada, passaram-se alguns minutos. De repente, uma foto me prende o olhar. Foi postada por uma das professoras que trabalham comigo e com a qual tenho uma relação próxima. Era a foto de um aluno, meio acanhado em frente à lousa. Reconheci que se tratava de uma de nossas salas de aula e logo quis ver o que era. Antes de ler a legenda da foto, várias hipóteses passaram-se a minha cabeça. Tratava-se da descrição de uma aula daquele dia, à tarde. Já havia comentários e várias reações: curtidas, corações, carinhas de espanto. Fiz também um comentário. Lembro-me que sorri ao ler o que ela havia escrito. Abri o WhatsApp e mandei uma mensagem para ela. Dei um print no post e escrevi assim: “Que incrível isso! Parabéns! Me conta mais depois, quero muito saber!!!” Ela prontamente me respondeu com um áudio. Combinamos de conversar sobre isto na semana seguinte. Assim fizemos. Parece que, naquele momento, muitas janelas abriram-se para mim. Em meio a tantas dúvidas sobre o que fazer, aquele relato espontâneo e sem nenhuma pretensão, foi meio que um oásis no deserto. (Relato 4, Diário de pesquisa)

A leitura da postagem da professora, nas redes sociais, e a posterior conversa com ela geraram um primeiro relato, que registramos no diário de pesquisa e é apresentado abaixo:

Nunca foi e nem está sendo fácil ser professor nesse nosso país. Mas, tem horas que me encho de esperança e orgulho. Um dia desses, estava em sala discutindo com a turma sobre meritocracia. Este é um daqueles temas difíceis, já que o mérito individual parece, em um primeiro olhar, algo tão justo. É de fazer a gente se revirar tentando explicar. Um aluno, incomodado com a discussão e os pontos de vistas apresentados, pediu-me para fazer uma apresentação sobre este mesmo tema, levando em consideração os teóricos que estuda, em sua formação em economia. E assim ele o fez, plenamente, no dia de hoje. Mesmo um pouco nervoso, ele foi incrível, não apenas pela consistência com que falava, mas, principalmente, porque apresentava exemplos de sua própria vida e dos colegas. Alguns não concordavam com sua opinião e confesso que nem eu mesma, às vezes. Precisei intervir em alguns momentos, para que não virasse uma discussão sem propósito. Mas, no decorrer da tarde, discutimos sobre história mundial, capitalismo, socialismo, entre vários temas. Talvez eu mesma nunca tenha pensado na meritocracia sob tantas formas e como atinge tanto a eles como a mim também. É difícil, enquanto professora, dar liberdade e abertura para os alunos opinarem, inclusive discordando do conteúdo ali apresentado. Mas, é incrivelmente apaixonante vê-los pedirem passagem para discordar e apresentar seus pontos de vistas de forma exemplar. (Relato professora Janaina, Diário de pesquisa)

O relato desta professora veio ao encontro das nossas reflexões a respeito da ação docente junto às juventudes. Coloca em discussão o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem, assim como, a postura dos alunos. Evidencia a sensibilidade necessária ao professor, no processo, percebendo e dando espaço para que o aluno possa desenvolver e manifestar sua autonomia. Mostra o aluno enquanto produtor de um saber que pode ser compartilhado com os demais e com o professor. Ambos, aluno e professor, mesmo na divergência de opiniões e pontos de vista, aprendem conjuntamente. Este relato demonstra o quanto as experiências das juventudes podem e devem ser valorizadas no ambiente educacional.

Este primeiro relato foi essencial na definição dos objetivos de pesquisa e na possível escolha de um instrumento que pudesse abarcar tais experiências. A escolha de trabalhar com cartas dos professores aos alunos deu-se após a leitura do relatório de pós-doutoramento da professora Elizabete Cristina Costa-Renders, publicado em formato de artigo, em 2018. (COSTA-RENDERS, 2018)

Nele, a pesquisadora abordou o processo de escolarização de alunos com deficiência, utilizando, como um dos instrumentos, as cartas. Estas foram escritas pelos alunos e destinadas a um professor. Aqui, optou-se por iniciar com a escrita da carta pelos professores, com a posterior resposta dos alunos, buscando-se a multidimensionalidade da relação professor-aluno.

Após estas definições, parece que as coisas começavam a convergir para a realização desta pesquisa, assim como, as memórias de experiências do cotidiano ressurgiam. A própria escrita do memorial docente, que abre este projeto, foi um instrumento de autorreflexão, que possibilitou o revisitar de minhas memórias sobre o processo de tornar-se docente atuante junto às juventudes trabalhadoras. “*Eu já fui jovem aprendiz*” – esta é uma frase que sempre repito para as turmas com as quais atuo. Reconheço a importância deste período para minha escolha profissional como psicólogo e, posteriormente, como professor em um curso de formação profissional para as juventudes.

Como primeira aproximação ao instrumento de pesquisa, propôs-se a uma outra professora que contasse sua experiência junto aos jovens do Programa Senac de Aprendizagem, por meio de uma carta, a qual prontamente aceitou. Esta é uma professora que muito inspira, por sua atuação profissional, sendo considerada, mesmo que não explicitamente, uma referência para toda a equipe. Atua no programa há quase 7 anos, tendo uma vasta experiência profissional em empresas de diferentes segmentos. É formada em administração de empresas, fez um curso de especialização em design instrucional e, atualmente, cursa pedagogia.

Interessava saber quais memórias do seu cotidiano com as turmas foram despertadas a partir da premissa da carta. Quais saberes das juventudes surgiram? Como a professora reage frente a estes saberes? Qual a percepção da professora sobre seu aprendizado docente, no contato com os alunos? Muitas são as dúvidas.

A experiência cotidiana, relatada pela professora, em sua carta, demonstra sua ação junto aos alunos e como estes trazem suas próprias experiências ao contexto

da sala de aula. Deixa evidente como a valorização da professora ao proposto pelo aluno, apesar de seu espanto inicial, foi um momento frutífero de constituição de sentidos a respeito da experiência no Programa Senac de Aprendizagem e em sua formação profissional.

Realizado todo esse processo de investigação, passa-se, a seguir, à apresentação e discussão dos resultados desta pesquisa.

5 A PRÁTICA DOCENTE JUNTO ÀS JUVENTUDES TRABALHADORAS: RUMO À PEDAGOGIA DAS JUVENTUDES

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. Vamos em frente!

5.1 Em cada sala, muitas juventudes

Toda escola é um universo, comporta em si diversas galáxias conectadas entre si. Quando olhadas superficialmente, tais galáxias podem parecer desconexas ou espaçadas, porém unem-se, abrindo janelas para o novo, para o desconhecido, o ainda não explorado. Uma sala de aula é um mundo inteiro, em que coexistem inúmeras formas de vida, como uma vasta vegetação constituindo-se por diferentes culturas. Em cada escola, em cada sala de aula, coexistem muitas individualidades, muitas juventudes, nos termos das diferentes maneiras de como este momento da vida configura-se para os sujeitos. Alunos e professores, enquanto atores deste processo, vislumbram juntos, neste contexto, um universo de possibilidades de ação e expressão.

A juventude é uma experiência psicossocial, 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 auxilia na compreensão de como subjetivamente cada jovem vive tal experiência. Tal perspectiva remete à questão das

diversidades entre os jovens, em sala de aula, como um ponto levantado constantemente pelos professores em suas cartas.

Neste contexto, no entanto, não se pode perder de vista que a experiência da juventude é também 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 abriga em si muitas realidades e desigualdades sociais. As juventudes que integram o Programa Senac de Aprendizagem, na unidade Aclimação (considerado um bairro nobre da cidade), convivem, diariamente, com estas desigualdades. 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!” (Relato do cotidiano) 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 confiante 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.

O tema da afetividade na relação entre professor e aluno, merece especial atenção. Jean Piaget, como apontado por Maria Thereza de 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)

Christopher 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. Maurice 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 inter cruzados 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.

Lee 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 todxs. 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 todxs 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.

5.2 Tribos fora do gueto

De quais grupos os jovens fazem parte? Esta pergunta remete à ideia de tribos urbanas, como grupos com os quais os jovens estabelecem conexão, por gostos em comum ou afinidades. Isto possibilita pensar em uma grande diversidade de agrupamentos, no espaço da escola. Para além da divisão por gostos musicais (roqueiros, funqueiros, 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.

Os agrupamentos dos jovens são vistos, em muitos casos, como ameaças à ordem social, pois não seguem determinados padrões estabelecidos. “Aqui nessa tribo, ninguém quer a sua catequização. Falamos a sua língua, mas não entendemos o seu sermão” (ANTUNES, 1991). O trecho da música *Volte para o seu lar*¹⁴ nos possibilita refletir sobre os processos de socialização juvenil e sua relação com o todo da sociedade. A música avança: “Nós rimos alto, bebemos e falamos palavrão. Mas não sorrimos à toa” (ANTUNES, 1991). Não seriam estes os jovens em sala de aula?

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.

¹⁴ Canção escrita por Arnaldo Antunes e interpreta pela cantora Marisa Monte no álbum *Mais* (1991).

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 jovens¹⁵. 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.

¹⁵ Uma atividade comumente realizada nos primeiros dias de aula é o Curtograma. 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 trabalhador, em uma jornada, muitas vezes, tripla (Senac, trabalho e escola/faculdade), o apoio e auxílio desprendidos pelo grupo são essenciais para a sua continuidade no Programa Senac de Aprendizagem. 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 Parelheiros¹⁶ e outro de Guaianazes¹⁷), 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

¹⁶ Bairro da região do extremo sul de São Paulo/SP.

¹⁷ Bairro da região do extremo leste de São Paulo/SP.

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 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 de realização dos projetos, no Programa Senac de Aprendizagem, como será discutido mais a frente, surge como oportunidade de estreitamento de laços. 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*”. 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.

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. (Carta professor Danilo)

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 Edina Oliveira, 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 expressos 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 quiserem 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)

5.3 Projetos e projetos de vida

Uma frase é marcante em nossa vida e formação: “Quem sabe aonde quer chegar, descobre o caminho e o jeito de chegar lá”. Não se sabe ao certo a origem desta frase ou sua autoria, mas, de quando em quando, nos vemos repetindo-a para as turmas, talvez como uma forma de estimulá-los. Em nossa visão, esta frase nos remete ao futuro, aos objetivos postos, às metas traçadas e, principalmente, à própria autoria do caminho. Não há um caminho pronto, o caminho é você mesmo que constrói sabendo aonde quer chegar.

Entende-se que, para os diferentes jovens, essa projeção no futuro é um grande desafio. Eles mal chegaram à juventude e já precisam saber tudo, escolher tudo, tomar decisões. Abrir mão do hoje, do aproveitar o agora, se esforçar, se dedicar, acordar cedo, pegar trem/metrô/ônibus lotado em nome de um futuro tão incerto, requer mesmo um movimento de projeção complexo, no qual o presente é vivido em nome de um futuro.

Muitas vezes, nós, professores, exigimos a projeção do futuro destes alunos: “pense no seu futuro, você vai entender isso depois, olha lá na frente você vai ver como valeu a pena”. Mas quem garante que realmente valerá a pena? Nada garante, tudo é incerto e imprevisível. No entanto, cultivar a esperança e o desejo de uma vida boa no futuro converte-se em nossa responsabilidade como professores juntos às juventudes brasileiras. Responsabilizar-se pelos alunos, enquanto estes estão

conosco e ajudá-los a pensar e projetar seus futuros é também considerar que mundo/sociedade estamos ajudando a construir.

Sempre que possível, eu me colocava à disposição, caso o aluno estivesse passando algum desafio, tanto na vida profissional quanto pessoal, uma vez que, na minha percepção, educar é preparar para a vida e esses dois paralelos, vida profissional e pessoal, para terem um resultado satisfatório, precisam estar alinhados. (Carta professora Rafaela)

Pensar e projetar o futuro é um treino constante, que precisamos realizar a cada dia. No contexto do Programa Senac de Aprendizagem, a maior expressão disso, possivelmente, reside no Projeto Aprendizagem, desenvolvido por todas as turmas dentro da estrutura do programa de modo integrado. “O Projeto Aprendizagem é uma Unidade Curricular diferenciada que integra e perpassa as demais unidades curriculares previstas no curso”. (SENAC SP, 2019 p. 15)

Por sua importância e relevância, os projetos desenvolvidos aparecem nas cartas dos professores como exemplos de seu aprendizado com as turmas, durante o percurso educacional. Aparecem também como momentos de reflexão cotidiana ou, ainda, de aproximação com as realidades dos alunos. São muitos os projetos desenvolvidos pelos jovens. Eles precisam fazer sentido como um desafio a ser realizado, contemplando sua vida pessoal, social e/ou profissional, de modo que, cada jovem, ou cada grupo, escolha o que quer desenvolver autonomamente, sendo orientado por um professor. E eles realmente fazem isso.

Como em qualquer jornada, nem sempre as coisas acontecem de uma maneira simples e espontânea. Às vezes, é preciso instigar, despertar o real interesse e motivar. Fazer com que os alunos confiem nesta estratégia e tomem consciência de que o projeto será importante para suas formações, tal qual aponta uma das cartas. “Muita pesquisa, muita conversa e lá vem o tal do Projeto Integrador. Algo novo, estranho, difícil, cansativo e o desânimo toma conta. Tantos temas possíveis, tantas opções e ninguém chega a um acordo”. (Carta professora Vivian)

O desenvolvimento dos projetos possibilita que os alunos tragam seus interesses ao contexto das aulas (músicas, games, autoconhecimento, violência urbana, preconceito, escolha profissional, entre outros), aproximando os docentes do seu universo. Neste sentido, em sua carta, a professora Janaina, agradece aos seus

alunos por “lhe apresentar esse fantástico mundo dos games”, reconhecendo que, afinal de contas, “não sabia nada sobre eles”.

Depois de contatos como este, a professora, em questão, passa a prestar mais atenção, estar com olhar e ouvidos mais atentos ao seu dia a dia para o que pode interessar a seus alunos, incorporando em suas aulas novas estratégias. Reconhecer, por exemplo, os games como objetos de aprendizagem e utilizá-los potencializa a ação docente, ampliando o grau de influência dos alunos na abordagem curricular e o respeito aos seus interesses.

Os projetos são os momentos de maior expressão e ação dos jovens, justamente pela liberdade de construírem o próprio caminho. Por isso, a autonomia dos jovens é um ponto central nos projetos. Oportunizar esta autonomia no planejamento e execução de cada etapa é um desafio posto aos professores e professoras.

Infelizmente, muitas vezes, em nossa sociedade e cultura, não somos educados para sermos autônomos, mas sim para obedecer às regras, fazer aquilo que nos mandam, sem questionar nem refletir. A escola, por vezes, reproduz este modelo, colocando o professor no lugar de alguém que precisa, a todo momento, dizer o que os alunos devem fazer e como fazer. Isto inibe a criação e a autoria. Ou seja, limita o espaço para a construção da autonomia discente.

Piaget (1994), destaca que a autonomia é um processo de construção e internalização a respeito das regras, o qual conduz a uma autonomia moral, que diz ao sujeito o que fazer, o que não fazer e, principalmente, o porquê de fazer algo. A autonomia é caracterizada basicamente pela predominância do respeito mútuo, o qual é fruto da igualdade entre os indivíduos no convívio social. Entendida como um processo de tomada de consciência interna às regras, que passam a fazer sentido aos sujeitos, não por mecanismos de imposição, a autonomia é progressivamente construída desde a infância, passando pelo anomia e pela heteronomia. Neste contexto, as relações de coação dão lugar às relações de cooperação, conduzidas pela reciprocidade entre os parceiros e de solidariedade.

O desenvolvimento da autonomia, nesta concepção, só é possível em ambientes que possibilitem, aos indivíduos, experimentar e errar, aprendendo com o erro, sem punição. Tal perspectiva demanda ambientes de cooperação e respeito mútuo entre os pares, nos quais haja figura de autoridade representativa e sensível

às necessidades de cada um. Ter uma atitude autônoma, implica na tomada de decisões que sejam condizentes com este modo de pensar, mais livre, seguro e independente.

É muito gratificante ver todos participando, fazendo, montando prato e por fim lavando louça para entregar a cozinha da maneira que encontramos, e o melhor, aprendendo e se divertindo ao mesmo tempo. (Carta professora Janaina)

Importa, neste cenário, retomar as ideias de Freire a respeito da prática educativa, a qual ele aponta ser “um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos” (2002, p. 54). O processo de construção da autonomia é um processo árduo e demorado, no qual, com o tempo, o espaço, antes habitado pela dependência, vai sendo preenchido pela liberdade. “Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas” (FREIRE, 2002, p. 41). Com isso, uma progressiva responsabilidade ou autorresponsabilidade vai sendo assumida pelos sujeitos. Para o autor, “[...] uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade”. (p. 41)

Experiências como os projetos desenvolvidos pelos jovens, no Programa Senac de Aprendizagem, são uma oportunidade de promover a ecologia de saberes (SANTOS, 2002), no ambiente educacional. Nesta ecologia, não há saberes mais ou menos valiosos, há saberes diferentes, onde cada um expõe o que sabe, ensinando aos demais, da mesma forma que também aprende com eles.

O professor tem muito a ensinar aos jovens, seja por sua formação educacional, por sua experiência profissional fora e no Programa Senac de Aprendizagem, assim como por suas vivências pessoais. Os jovens aprendizes também ensinam muito aos seus professores, trazem elementos de suas diferentes culturas, contam sobre seus desejos e necessidades, refletem e discutem sobre a sociedade, abrindo novas janelas para o debate constante em sala de aula.

Então perguntei ao Lucas, líder do grupo, e aí como fazemos? O que querem fazer? Podem apresentar numa outra data, se assim desejarem. E qual foi minha surpresa quando me respondeu: Não professora, vamos apresentar

hoje. O trabalho está pronto, não preciso de ninguém para apresentar, nossa parte dos convites nós fizemos, e apresentamos para sala que é a nossa turma e está bom. Obrigada Lucas por me mostrar que o mais importante já havia sido feito, e que não precisamos obrigatoriamente de “plateia”. Podemos dividir com nosso grupo mesmo o nosso resultado. Que máximo! E assim fizeram e as 3 convidadas que lá estavam participaram do começo ao fim. Foi quando percebi que esse convite é mais eficaz do que simplesmente chamar uma turma toda. (Carta professora Janaina)

Mesmo não seguindo uma estratégia única, para o *start* e o avançar dos projetos, os resultados que professores e jovens relatam alcançar, parecem indicar que o fim (síntese) converge sempre para lugares em comum. As ideias apresentadas pelo movimento Pontes, vão, ao encontro da construção de uma ecologia de saberes. Este movimento incentiva a troca de experiências no ambiente educacional e estimula os alunos a desenvolverem projetos reais, aplicáveis, que dialoguem diretamente com seus projetos de vida. Desta forma, as diversas áreas existentes nas unidades, têm a oportunidade de dialogar e construir caminhos de atuação em conjuntos. Enfim, convergem para o aprendizado de alunos e professores, para o desenvolvimento de competências, para o aproximar entre os atores do processo e para a satisfação com a sensação de dever cumprido.

Retoma-se, aqui, duas das premissas do Movimento Pontes, destacando como elas possibilitam um maior engajamento dos alunos nos projetos e o desenvolvimento de sua autonomia e de uma ecologia de saberes.

A primeira, é a premissa da valorização da criatividade e investigação. Ao valorizar a criatividade e a investigação, no ambiente educacional, abrem-se janelas para que os jovens voem e demonstrem seus reais interesses, compartilhando seus saberes e construindo novos. Uma vez que podem criar seus próprios projetos, rompem com sistemas educacionais e sociais que entregam tudo pronto, sem espaço para o pensamento e expressão, tão necessários para o desenvolvimento da autonomia e das competências essenciais ao mundo trabalho, tais como flexibilidade, negociação, trabalho em equipe, entre outras.

A segunda, diz respeito ao compartilhamento de decisões e informações. Nesta premissa, compreende-se que cada área, pessoa ou instância da instituição detêm um saber, e que, apesar de haver uma hierarquia, tudo deve ser compartilhado entre todos. Desta forma, o aluno também tem acesso a decisões que poderão impactá-lo diretamente, podendo opinar sobre elas. O professor continua sendo professor, ou seja, o sujeito responsável pela condução da turma, mas abre mais espaço de diálogo

em sua sala, tornando seus alunos parceiros reais desse processo, ao invés de apenas executores dos projetos.

Neste campo, o planejamento coletivo das aulas, também possibilita aos alunos opinarem sobre os conteúdos e estratégias que serão utilizadas pelos docentes, conforme seus interesses. O professor mantém seu planejamento de aula, mas ao realizá-lo busca congrega as solicitações de seus alunos. Contempla, nesta construção, uma visita nova (ao Parque Ibirapuera, por exemplo), a exibição de um filme ou uma série (como *Black Mirror*), uma aula em um espaço diferente da unidade (no laboratório de gastronomia), entre tantas outras possibilidades.

Como exemplo, pode-se destacar um recente projeto, desenvolvido por uma das turmas, intitulado “Bitac”. Tal projeto teve como objetivo discutir o descarte e reciclagem de bitucas de cigarro pela cidade de São Paulo. A preocupação dos jovens com este tema surgiu a partir das aulas sobre sustentabilidade, de suas próprias vivências e preocupações com o meio ambiente.

Ao observar a realidade social, analisaram a dificuldade de conscientizar as pessoas sobre o descarte correto, assim como destinar para a correta reciclagem as bitucas recolhidas por eles próprios, por meio de bituqueiras que construíram. Como ações deste projeto, toda turma participou de um mutirão de limpeza de um parque da cidade, aprenderam sobre como realizar a reciclagem correta e os impactos ao meio ambiente.

Tal projeto, revela a diversidade de temas possíveis, assim como a preocupação dos jovens com questões que vão além de suas vidas pessoais. A escolha de um tema como este, modifica toda a estrutura de aulas pensada para a turma, desafiando professores e professoras a reconfigurar os caminhos para o desenvolvimento do processo educacional. Ao aproveitar estas brechas e criar novas experiências educativas com a turma, vê-se a existência de um currículo aberto e flexível, que se adequa à realidade de cada diferente turma e docente.

Entender o desenvolvimento de um projeto, assim como a própria condução cotidiana das aulas, como um desafio para alunos e docentes, estabelece uma íntima relação de interdependência e responsabilidade entre eles. O objetivo é buscar o engajamento dos jovens, mas não apenas um engajamento superficial, mas, que faça sentido para eles, gerando aprendizagens significativas.

Alguém foi no computador e lançou um forró na caixa... e eu falei: “vamos dançar! ” Aline querida... você se lembra? Foi a primeira a pedir que o Gustavo te ensinasse! E no meio da sala... uma aula de forró! Dali para a frente nem sei explicar. O Projeto foi sobre música. O título: “A música que há em mim”. Que trajetória linda! Vivenciei com vocês um dos períodos mais significativos da minha vida como docente. Vocês planejaram tudo. Criaram vivências, convidaram outras turmas, nada era muito padrão, a criatividade rolava solta. Vocês se empolgavam, se divertiam e levaram tão a sério que eu muitas vezes era uma simples expectadora. (Carta professora Vivian)

Uma metáfora proposta por Shulman (2014), ao se referir novamente à professora Nancy, nos parece captar a essência deste trecho da aula descrita na carta. Escreve este autor (p. 99): “Ela pode não apenas reger a orquestra do púlpito, mas pode também se afastar e assisti-la tocando virtuosamente sozinha”. Aqui neste caso, vê-los dançar e cantar sozinhos. A sabedoria da prática, configura-se como uma fonte da base de conhecimento do professor, porém, conforme aponta este autor, é muitas vezes a menos estudada. “É a própria sabedoria adquirida com a prática, as máximas que guiam (ou proveem racionalização reflexiva para) as práticas de professores competentes”. Buscar e estudar a sabedoria da prática cotidiana, produzida na atuação profissional pelos diversos professores, possibilita pensar em novas formas de conectar estes aos seus alunos, às suas demandas e projetos. (SHULMAN, 2014, p. 211)

Neste contexto, a construção dos projetos de vida dos jovens tem papel fundamental. Embasados nas discussões de Ana Klein (2011), compreende-se o projeto de vida, na juventude, como o conjunto de metas e objetivos gerais que guiam as pessoas ao longo de suas trajetórias de vida. Tais trajetórias, compreendidas de maneira particular, são direcionadas pelo conjunto de valores que compõem a vida de cada sujeito. De acordo com esta autora, os “projetos de vida são essenciais à nossa humanidade, pois permitem ao indivíduo assumir-se como sujeito de sua existência, elegendo metas e caminhos que singularizam sua vida”. (KLEIN, 2011, p. 50)

A questão da temporalidade também deve ser considerada quando se fala em projetos de vida. Arantes et al (2016) destaca que “a figura do projeto de vida remete-nos instantaneamente à ideia de futuro” (p.79), no qual se faz presente a incerteza e a imprevisibilidade que são próprias do futuro contemporâneo.

A juventude é uma fase da vida especialmente relevante em relação aos projetos de vida, pois, muitas vezes, nessa fase em que é realizada a escolha

profissional e estabelecidos os caminhos a serem seguidos por uma boa parte da vida futura. Segundo apontado por Hanna Danza (2014), apoiada nas proposições de Piaget, a elaboração de um projeto de vida, é um processo complexo que requer do jovem a utilização de diversas estruturas cognitivas. É um pensar no futuro, sobre possibilidades de maneira hipotética. Requer também pensar em estratégias para sua execução, assim como a própria ação, que deve ter em vista a transformação do real. Segundo esta autora, a possibilidade de realização de um projeto age como um “antídoto poderoso para a angústia que caminha em paralelo à imprevisibilidade do futuro”. (DANZA, 2014, p. 45)

Um projeto de vida, compõem-se da integração entre passado, presente e futuro. Concorde-se com D’Aurea-Tardeli (2011, p. 92) ao relatar que um projeto de vida se “expressa integralmente, que vai construindo antecipadamente um prolongamento daquilo que já se é”, possibilitando que as etapas seguintes da vida tenham consistência e vínculos com as anteriores, assim como com seus valores e objetivos de vida. Construir um projeto de vida, significa adquirir confiança em suas próprias escolhas, nas direções que toma sua vida e ter receptividade para experiências, tanto internas, quanto externas. Requer um autoconhecimento adequado, assim como revela a autenticidade pessoal e o autodirecionamento. (D’AUREA-TARDELI, 2011, p. 91 e 92)

O conceito de projetos vitais, desenvolvido Willian Damon, mostra-se pertinente nesta discussão. É possível considerar, segundo este autor (2009, p. 43), que um projeto vital “trata-se de uma preocupação suprema”, o qual se constitui como um quadro estável e organizado, que demonstra a intencionalidade de cada indivíduo em realizar algo, cujo significado traga aspectos tanto pessoais como sociais, ou seja, os quais transcendem os limites do eu e se relaciona intimamente, também, com o mundo e com a sociedade. Damon destaca que um “projeto vital é uma espécie de objetivo, mas tem longo alcance e é mais estável que os objetivos mais simples e comuns como divertir-se esta noite”. (p. 53)

Podemos ainda compreender que um projeto vital “é a máxima resposta à questão *Por quê?* Por que está fazendo isso? Por que isso tem importância para você? Por que isso é importante? ” (DAMON, 2009, p. 43). Este tem como características a amplitude e a estabilidade, o significado pessoal e o aspecto autotranscendente, como já relatado, para além do eu. É, ainda, o desejo de algo a

ser realizado para além do momento atual vivido. Um projeto vital “trata-se, sobretudo, de uma razão motivadora que dota de significado as metas que orientam a vida cotidiana” (KLEIN, 2011, p. 42) e se dedicam a causas que extrapolam o autointeresse e visam à promoção de bem-estar de outros.

Ainda de acordo com Damon (2009, p. 46), “uma pessoa sem projetos vitais é como um navio sem leme”, pois “um projeto vital nos traz tanto energia quanto resiliência”, auxiliam os jovens a controlarem seus sentimentos. Ter um projeto vital claro é essencial para a conquista da felicidade e da realização. Todavia, fazê-lo no ambiente cultural, social e econômico dos dias de hoje, é muito mais difícil do que deveria ser, cabendo à escola e aos diversos educadores auxiliarem as juventudes, neste processo de busca por projetos vitais, por objetivos que extrapolem o eu.

Em relação ao trabalho, Damon (2009) relata que a ideia de vocação ou chamamento se aproxima ao encontro de um projeto vital. O trabalho não surge apenas como um meio de ganhar a vida, o qual se resume a ter um emprego remunerado, mas eleva-se ao sentido social que este trabalho possa ter, trazendo também um sentido pessoal a quem o realiza. Esta vocação/trabalho deve ser significativa, tanto para o indivíduo, quanto para o mundo que o cerca. Poder olhar para a atividade profissional sob tal enfoque, pode proporcionar ao indivíduo a sensação de recompensa e de dever cumprido. Pode também orientar o desenvolvimento da sua carreira, enquanto trajetória de vida, no sentido de conjugar e integrar suas escolhas profissionais, aos seus propósitos de vida.

D’Aurea-Tardeli et al (2017), destacam que o trabalho ocupa centralidade nas preocupações e projeções de futuro dos sujeitos jovens. Uma pesquisa realizada aponta que, essencialmente a atividade profissional é vista na forma de um emprego, no qual a remuneração financeira é tomada como principal fator de motivação. Porém, identificam também a existência de uma preocupação com a carreira que querem construir no futuro, assim como com suas satisfações pessoais e com a eminência de um trabalho que possa beneficiar o outro, direta ou indiretamente. A escola tem papel importante no despertar do senso solidário de ajudar e participar socialmente, rompendo com padrões socioculturais que impelem aos jovens a construção de projetos de vida apenas hedonistas, mas socialmente engajados.

Concordamos com Klein (2011, p. 43), amparada nas discussões de Damon (2003), que “os projetos vitais podem ser despertados a partir da participação no

trabalho, na família, na comunidade, na natureza, no cosmos”. No contexto do Programa Senac de Aprendizagem, vemos surgir diversos projetos de vida com tais características. A estrutura curricular do curso possibilita que os jovens pensem em propostas que abarquem o mundo do trabalho, seu desenvolvimento pessoal ou mesmo sua participação social. Observa-se que, no geral, os projetos desenvolvidos pelos jovens, contemplam mais de um desses contextos e transcendem o individual, visando a transformações no coletivo.

Os jovens empenham-se em suas jornadas diárias entre sua casa, a escola, o trabalho e ainda o curso de formação profissional, sob os quais desprendem sua energia, estabelecem metas e objetivos, assim como buscam constituir um propósito maior para sua vida. “A adoção de metas, constituintes de um projeto que guiará a existência do sujeito, depende do contato com atividades que possam vir a ter um profundo significado para ele”, assim como são os projetos desenvolvidos durante o curso. (KLEIN, 2011, p. 43)

O contexto da educação profissional, do trabalho laboral, desenvolvido pelos jovens nas empresas, e as relações com os professores em sala de aula, podem favorecer a elaboração destes projetos de vida e, porque não, de projetos vitais, com sentidos e objetivos mais amplos e engajados. Estes que podem ser múltiplos e variados, englobam em sua maioria: trabalho, educação, lazer, bens materiais e culturais, entre outros, coisas que possibilitem aos jovens ter uma vida boa e confortável, ou no mínimo, mais fácil que a vida até então vivida em suas realidades, transformando-as.

Fazer com que os jovens enxerguem para além dos fatores concretos, em que o êxito de seus projetos se constitui apenas com o sucesso financeiro e material, é um desafio. Perante a tantas desigualdades vividas por estas juventudes trabalhadoras, muitas vezes, o único projeto de vida que conseguem vislumbrar, é manter-se vivo. Por vezes, resistir às violências e alcançar um lugar social, por meio do trabalho, parece ser o começo da constituição dos projetos de vida destes jovens. Considera-se que os projetos desenvolvidos pelos jovens durante o curso, contribuem para a construção de seus projetos de vida. São desafios que possibilitam aos jovens pensarem em sua vida pessoal, profissional e social, localizando-os como agentes de transformação e impacto no mundo.

Nas cartas, observa-se que os professores estão preocupados em contribuir para o futuro dos jovens, na constituição de suas carreiras, com o desenrolar de suas vidas, também, nos aspectos pessoais. As professoras e professores reconhecem a estreita relação que estabelecem com os jovens, na globalidade de suas vidas, pois, mesmo que o objetivo do curso resida em sua primazia no desenvolvimento profissional, alcançam com sua ação docente, o pessoal e o social. Assim como, reconhecem que é impossível estar em uma sala de aula, repleta de jovens e não se afetar. Ouvir suas vozes, seus pedidos, não mudar suas opiniões e rever seus próprios valores e projetos de futuro.

Os professores demonstram que podem ser responsáveis por mudanças nas vidas dos jovens, por despertar neles o desejo por construir seus projetos de vida e futuro. Sentem também que os alunos contribuem para sua própria formação docente. Atribuem todo o crédito no final do processo, ao percurso construído juntos. Ambos aprendendo e ensinando, professores e alunos.

Como nos desafiamos, não? Quanto vocês me ensinaram! [...]. Foi a melhor experiência, a mais difícil e a mais sincera. E foi a partir dela que encontrei o modelo de profissional que eu queria ser. Só agradeço a vocês por terem me ensinado tanto. (Carta professora Beatriz)

Da mesma forma, os alunos, em seus relatos, atribuem aos professores, parte da responsabilidade, por mudanças ocorridas nas turmas e, em suas próprias personalidades, assim como nos resultados que alcançaram.

Agradecemos também pelo apoio que você deu a cada grupo e por todo incentivo. [...] Esperamos que o senhor continue com esse trabalho fantástico, guiando os jovens no seu conhecimento profissional e pessoal, para ser um ser humano melhor na sociedade. (Carta alunos Turma do Teatro)

Estes relatos mostram o envolvimento humano do professor com suas turmas, compreendendo este processo educacional como um campo de trocas constantes, onde cada um que chega tem um pouco a oferecer e um espaço vazio a preencher. Em seu processo de desenvolvimento profissional, o professor vai construindo novos conhecimentos, vai aprendendo sobre seu aluno, vai modificando seu modo de trabalho e descobrindo como possibilitar um aprendizado significativo e capaz de modificar a vida de seus estudantes. Os quais podem tornar-se cidadãos críticos e

preocupados com a sociedade. Acompanhamos, assim, o desejo do professor Guilherme para seu aluno Lucas, expresso em sua carta. Escreve ele: “Espero que você esteja bem, muito bem, empoderando-se cada vez mais da sua vida e sendo feliz, sempre com suas escolhas éticas e solidárias.” (Carta professor Guilherme)

5.4 “Surpresas” e expectativas

Nas cartas das professoras e professores observa-se constantes relatos do sentimento de “surpresa”, quando descrevem aquilo que viveram com seus alunos.

Em um primeiro momento, podemos até considerar que, perante à realidade social, econômica e educacional com que muitos jovens chegam ao Programa Senac de Aprendizagem, fruto da própria desigualdade social, espera-se pouco deles. Que suas criações, desenvolvimento e aprofundamento nos conteúdos, durante o curso, estejam sempre aquém do esperado, afinal, são jovens pobres, periféricos, que tem déficits educacionais. Que por estudarem e trabalharem ao mesmo tempo, por serem, muitas vezes, mães e pais, não apresentaram resultados excepcionais, gerando assim poucas expectativas, sejam deste professor, da escola ou da sociedade, de um modo geral. Muitas são as previsões negativas em relação a determinadas juventudes brasileiras.

Vê-se este significado social de baixo potencial e performance, atribuído aos jovens pobres trabalhadores, também na escola do ensino médio. Ainda, por ser noturna e voltada para este público, ela deveria cobrar menos, oferecer menos e, assim, ensinar menos. Há quem considere que este jovem nunca atingirá um determinado patamar, não estará apto para concorrer no mercado de trabalho, como aqueles que se prepararam por muito tempo. Neste cenário, quando se vê, na mídia, casos de jovens pobres, oriundos de escolas públicas, que entram em universidades, ganham prêmios ou alcançam reconhecimento profissional nos “surpreendemos” e fazemos destes os exemplos para os demais.

Todavia, a questão da “surpresa” revela-se como um ponto de destaque ao pensar em como os docentes compreendem a atuação dos jovens, durante as aulas do Programa Senac de Aprendizagem.

Este tipo de “surpresa” também se revelou em destaque na fala dos docentes do Programa Senac de Aprendizagem. Não se considera que os professores duvidem

do potencial criativo e de execução dos jovens, principalmente durante os projetos. Mas, esses professores se “surpreenderam” com o alcance do que foi proposto e realizado. Um trecho da carta escrita pelo professor Guilherme, traz à tona esta dimensão. Ao ver o desenvolvimento e empenho do aluno, ele destaca o papel do próprio jovem nesta evolução.

Me lembro da sua timidez no começo do curso e quando vejo o homem que se tornou, sinto orgulho, não por mim, mas por você, pelo seu crescimento e desenvolvimento pessoal, claro que as terapias e a família ajudaram nesse processo, não tenho dúvidas, mas o ponto principal de mudança partiu de você. (Carta professor Guilherme)

Mas a “surpresa” pode residir no campo do Ainda-Não, nos termos de Santos (2002). Ela é, ao mesmo tempo, capacidade (potência) e possibilidade (potencialidade) naquilo que não existe enquanto realidade já determinada, mas que é potencial, que pode surgir, justamente por haver brechas, espaços para que o novo seja inventado na realidade escolar. O “Ainda-Não é o modo como o futuro se inscreve no presente e o dilata” (p. 255). Nessa reflexão, os docentes, em geral, acreditam nos jovens, demonstram confiança de que estes possam fazer, realizar, criar o novo. Porém, essa confiança, no potencial das juventudes, é posta à prova todos os dias, é como um confiar, desconfiando.

É necessário, então, dilatar os campos de possibilidades dos alunos, assim como a visão dos professores sobre estes e sobre sua prática. Dilatar significa dar mais espaço, volume, expandir, estender ou mesmo dar mais amplitude. Este processo não tem como objetivo distanciar alunos e professores, pelo contrário, tem o intuito de aproximá-los neste espaço de possibilidades, pois, como aponta Santos (2002), “a possibilidade é o movimento do mundo”. (p. 256)

Os comportamentos, às vezes, desafiadores ou displicentes de alguns alunos, a cansativa rotina do trabalho na educação, pela estrutura e métodos de ensino e avaliação ultrapassados, todos esses elementos indicam que vários podem ser os denominadores, sociais ou individuais, que fazem o professor pouco acreditar nas potencialidades de cada turma.

Muitas vezes, pergunta-se se o professor não deposita sua confiança no potencial e empenho dos alunos apenas por serem jovens, de modo imaterial e destituído de sentido, advindo de cada diferente realidade. Ou seja, parece que esta

é uma atitude indiscriminada com todas as turmas, sem olhar realmente para os diferentes alunos e suas realidades. Entende-se que é importante que o professor reafirme sua confiança nas juventudes, a cada novo aluno, grupo e turma que, pois, no desenrolar do processo educacional o educando pode, também, mostrar que este professor ou professora estava errado sobre ele, superando suas expectativas e trazendo novos significados à sua prática. Relembremos da carta do professor Danilo, o qual relata que também olhava seus alunos de modo superficial, até mesmo sem acreditar neles, imagem que se transformou, no contato com a turma.

O olhar, por vezes, pessimista do professor com relação aos seus alunos, não pode ser confundido com uma descrença na capacidade que estas juventudes têm. Da mesma forma, um olhar otimista demais, que considera que tudo sempre sairá incrível, não pode ser tomado como prova da confiança dos professores nos alunos. Por um lado, o pessimismo pode paralisar e fechar janelas de possibilidades em sala de aula, expresso em falas cotidianas do tipo: “eles nunca fazem nada mesmo, não prestam atenção em nada, só chegam atrasados, não aprendem nada porque só ficam no celular”, entre tantas outras. Por outro lado, o otimismo pode ser ilusório e desconsiderar realidades concretas, em que não se vê cada jovem em sua individualidade, com suas dificuldades, desejos e interesses diversos.

Às vezes dá, às vezes não dá. Às vezes sai e às vezes não sai. Neste jogo complexo da diversidade humana, no qual é impossível prever um resultado, em que sentimentos ambivalentes estão sempre presentes – sim, neste jogo ambíguo é que, muitas vezes, se constrói o trabalho do professor. Aprender a lidar e agir nesta imprevisibilidade e na diversidade de sentimentos, respostas e resultados de seu trabalho, talvez seja um dos seus grandes desafios cotidianos na formação do professor.

Concorda-se com Francisco Imbernón (2004), que o professor precisa aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social, assim como sobre os objetivos da docência. O professor, segundo este autor, “não deve refletir unicamente sobre sua prática, mas sua reflexão atravessa as paredes da instituição para analisar todo tipo de interesses subjacentes à educação, à realidade social, com o objetivo concreto de obter a emancipação das pessoas”. (IMBERNÓN, 2004, p. 39)

Da mesma forma, observa-se nas respostas às cartas dos professores, que os alunos também se surpreendem com seus resultados e empenho.

Nós surpreendemos a nós mesmos, impactamos quem estava ali para nos ouvir, foi algo que surgiu involuntariamente e seguiu um curso maravilhoso. E dentre diversos “por que” e “pra que”, o destino quis que fosse tudo exatamente do jeito que foi, mas enfim... (Carta alunos Turma da Música)

Em uma sociedade que constantemente desacredita e não dá credibilidade aos jovens, por meio da mídia e de diversos outros processos de criação de significados negativos sobre as juventudes, não é impensável considerar que os jovens não acreditem e/ou confiem em si próprios, da mesma forma que não acreditam e não confiam nos seus pares.

Talvez por este motivo, toda e qualquer criação, assim como as conquistas destes surjam como uma “surpresa”. Afinal, eles romperam com os destinos já traçados para jovens como eles, nos quais a criminalidade, as drogas, a violência e a subalternidade, ou mesmo a morte, pareciam sempre como certos.

As narrativas autobiográficas apontam que a ideia constante de superação das barreiras sociais e de ter que se superar sempre é compartilhada por ambos os lados. Os professores afirmam a superação dos alunos, por concluírem o curso ou seus projetos ou, simplesmente, por ainda, estarem no programa. Da mesma forma, os alunos sentem que se superaram, venceram seus medos, problemas pessoais e dificuldades neste processo

Passamos por coisas, discussões, vivências e isso cansou tanto que alguns estavam a ponto de desistir de tudo e achando que a síntese seria um total fracasso, então para nossa surpresa veio a melhor parte de tudo isso, aquela sensação de dever cumprido, e a satisfação disso foi maravilhoso. (Carta alunos Turma da Música)

Pode-se, também, reconhecer este sentimento de superação como genuíno. Afinal estar ali é, para muitos, de fato, uma superação, assim como o é para o professor, frente às dificuldades que pode encontrar no contato com cada diferente turma.

Dúvidas, dúvidas, dúvidas, são tantas que parece que não acabam, pois quanto mais eles falam mais eles descobrem outras dúvidas, nossa! A dúvida de um, virou a dúvida de dez! A professora esclarece algumas dúvidas, explica que é só o começo, que com o tempo as coisas vão se encaixando e que essas dúvidas darão lugar a outras. Agradece pelo empenho da turma em realizar as atividades e que na próxima aula estarão juntos novamente,

pede que venham com vontade e animados. Abre a porta e deseja a todos um ótimo final de semana! (Carta professora Elaine)

Todavia, o discurso da meritocracia é algo que precisa ser combatido no ambiente escolar. A ideia de que todos os alunos conseguem conquistar e chegar aonde quiserem, independentemente de suas trajetórias de vida, baseado apenas no esforço individual, busca mascarar, na verdade, as desigualdades sociais existentes no país. Ignorando as diferenças individuais, que cada sujeito apresenta no processo educacional, a meritocracia tenta tornar homogêneas todas as diferenças, sem considerar a pluralidade constituinte do ser humano. Um olhar inclusivo para os alunos, compreende suas potencialidades, valorizando suas conquistas, ao passo que reconhece as dificuldades e entraves do caminho, possibilitando diferentes formas de acesso e participação, à medida que também busca uma nova reconfiguração social.

A mútua surpresa compartilhada entre professores e alunos, leva a refletir sobre a singularidade de cada processo no qual “cada turma carrega uma personalidade”, parafraseando a professora Elaine em sua carta, e que cada docente reconstrói sua personalidade como professor na sua atuação cotidiana com aquela turma. Neste momento, caminha-se para a compressão do porquê deste “surpreender” constante e contínuo, o qual é frutífero e imprescindível ao processo educacional com estes jovens. Concorde-se, assim, com Antônio Nóvoa (1997), ao destacar que o professor constrói sua identidade profissional por meio de um trabalho de flexibilidade crítica sobre sua prática, aliada à permanente (re)construção de sua identidade pessoal.

A metáfora de um presente de aniversário nos auxilia nesta reflexão. Uma pessoa que completa mais um ano de vida, decide comemorar este momento com seus amigos e família, esta sabe que pode ganhar alguns presentes. Mesmo não sendo este o objetivo da festa, mostra-se como uma possibilidade. As pessoas são esperadas, o sorriso, os abraços e as felicitações, os presentes não são obrigatórios e nem diminuem a alegria do momento. Porém, a chegada de alguém com um presente sempre gera uma surpresa e uma curiosidade.

O desvelar do embrulho instiga a pensar o que ele tem, no cuidado de quem o trouxe ao escolhê-lo, em saber que pensou em você naquele momento. Enquanto possibilidade existente, o ganhar dos presentes revela, na verdade, a surpresa, não de os receber, mas do que vem, quantos vem e de quem vem, isso é imprevisível! O

professor sabe que sua sala é um campo de potências e potencialidades, mas vive a imprevisibilidade do ganhar de um presente a cada novo momento.

As palavras da professora Beatriz, trazem a reflexão a respeito desses presentes diários, que constantemente são revelados no processo educacional, os quais continuam a chegar mesmo após o término de uma turma.

Aprendi a gostar de funk, brigamos, nos desmotivamos, nos resgatamos, rimos, choramos e juntos escrevemos um roteiro maravilhoso sobre a trajetória de vocês, durante o programa aprendizagem. Descobrimos talentos, novas práticas, fizemos pão de queijo para entender produção e vez ou outra, um de vocês ainda me aciona para pedir ajuda na busca de faculdade por que lembraram de alguma aula que eu dei e isso despertou a vontade de saber mais sobre o tema, para saber se estou bem, para me pedir desculpas pelos maus tratos da época e por ai vai... (Carta professora Beatriz)

5.5 Práticas educativas e 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.

Como já foi sinalizado anteriormente, ser jovem, hoje, não é como há 30 anos atrás. As mudanças nas relações pessoais e profissionais, os avanços nas tecnologias da informação e comunicação, a ampliação do olhar a respeito da complexidade do mundo e da sociedade, mudaram também muitas profissões. Talvez, por isso, ser professor hoje não é como há 30 anos atrás. O desenvolvimento profissional dos professores precisa acompanhar as mudanças sociais e muitas vezes antecede-las. Currículos, estratégias de ensino, planos de aula, relação professor-aluno, crenças, valores, modificam-se constantemente. São construídos na prática docente, ao passo que também a constroem.

De acordo com Day (2011), tradicionalmente, há uma dificuldade de se compreender os professores como “profissionais”, como pessoas que se qualificam para o exercício de uma ocupação. A reivindicação deste reconhecimento como profissionais surge a partir da percepção dos próprios professores de que sua

formação lhes faculta o domínio do conhecimento especializado da disciplina, da pedagogia e dos alunos, ao mesmo tempo em que sua posição lhes confere certo grau de autonomia e liberdade, necessários para que exerçam sua função da melhor forma possível.

Conforme afirma Imbernón (2004), a formação inicial¹⁸ não tem oferecido preparo suficiente para que o professor venha aplicar os conhecimentos desenvolvidos em sala de aula. Jovens professores saem de seus cursos de formação sentindo-se despreparados e com dúvida com relação ao que fazer em sala de aula. Por muitas vezes, compreendem e dominam os conteúdos que irão lecionar, mas, relatam que lhes falta a didática pedagógica suficiente. Neste contexto, a formação continuada, ou melhor, o desenvolvimento profissional docente, surge como proposta de ampliar a formação de professores enquanto um *continuum*, que se realizará por toda sua trajetória profissional.

Nóvoa (2017) destaca que a valorização deste *continuum* profissional é essencial ao processo de formação, ligando as diferentes etapas aos diversos momentos de formação. Este autor destaca que é imprescindível construir modelos que valorizem a preparação, a entrada e o desenvolvimento profissional docente e instigar a pensar: “Como é que se integra, no exercício profissional, uma dinâmica de reflexão, de partilha e de inovação durante a qual nós vamos formando em colaboração com os nossos colegas?”. (NÓVOA, 2017, p. 1113)

Carlos Garcia (1999, p. 144) destaca que o desenvolvimento profissional é um “conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática”. Por meio desta reflexão constante sobre seu trabalho, tais estratégias de formação contribuem para que os próprios professores possam gerar “conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência”.

Day (2001, p.15) chama de “atividades conscientemente planejadas”, os processos formais, previamente planejados e de estrutura organizacional bem-

¹⁸ A formação inicial compreende os cursos de formação universitária como pedagogia e as diversas licenciaturas. Os professores que atuam no Programa Senac de Aprendizagem advêm de diferentes áreas do conhecimento, em geral das ciências humanas, porém, não necessitam para sua contratação de uma formação inicial em educação. Ao analisar a formação dos professores estudados, verificamos que em sua maioria especializaram-se em educação (psicopedagogia, design instrucional, docência para a educação profissional, educação inclusiva, entre outros cursos), como uma maneira de se qualificar para esta atuação.

estabelecida, voltados a formação de professores. Todavia a estes processos agregam-se o que este autor define como “experiências espontâneas”, que mesmo não organizadas podem ser consideradas experiências formativas. Imbernón (2009) amplia ainda mais o conceito de desenvolvimento profissional, destacando-o como

Um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professor progrida em sua vida profissional [...] qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão. (IMBERNON, 2009, p. 44-45)

García (1999) ainda discute que a formação de professores deverá conduzir os sujeitos a uma aquisição de conhecimentos e repertórios, condizentes com o trabalho complexo que irão realizar cotidianamente. Esta formação deve proporcionar ainda um aperfeiçoamento e enriquecimento da competência profissional dos docentes implicados nas tarefas de formação. Pensar em formação de professores, é compreender que estes são não profissionais prontos, mas em constante aperfeiçoamento e evolução.

O desenvolvimento profissional dos professores não ocorre de modo aleatório e apenas espontâneo, mas deve ser pensado, planejado e executado em caráter intencional. Todavia, reconhece-se que este advém para além dos cursos e formações estruturadas, muitas vezes considerados pelos próprios docentes, teóricos e cansativos. O formar-se professor ocorre em diversos momentos, no cotidiano da escola. Nas conversas de corredor, entre uma aula e outra, nas trocas e risadas na sala dos professores, durante o horário de intervalo, no café, entre outros espaços de interação, que as relações na escola possibilitem. Contudo, a formação de professores também deve ser conduzida por meio de uma intencionalidade. Deve haver uma valorização dos espaços espontâneos que surgem como, também, a criação de espaços específicos para que este desenvolvimento ocorra. Assim, o espontâneo e o intencional coabitam e coadunam para um mesmo objetivo: formar professores comprometidos e qualificados para o seu exercício profissional.

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.

Para Abramovay (2015, p. 37), “a escola não é, em muitos casos, um espaço democrático, sedutor e igualitário, tal como concebido e idealizado”. Torná-la então atrativa, igualitária e democrática, é um desafio constante, começando pelos profissionais da educação, que precisam acreditar em sua função social e em seu poder de transformação das realidades.

As discussões a respeito da socialização juvenil e das relações na escola e com a escola são, segundo esta autora, essenciais ao se conceber uma escola pensada para as juventudes. A rigidez do sistema de ensino, as poucas possibilidades de participação dos alunos nas decisões, a falta de espaços de interações, a desvalorização da cultura juvenil, a desatualização tecnológica, são alguns dos aspectos que afastam as juventudes da escola.

Todas as tensões existentes entre as juventudes e a escola, no contexto da educação básica, expressas em maior força durante o Ensino Médio, podem também ser encontradas no campo da educação profissional. As juventudes que buscam qualificação e ingresso no mundo do trabalho, podem deparar-se com sistemas igualmente rígidos, que estabelecem pouco ou nenhum diálogo com suas experiências e saberes.

Para Dayrell (2007), as juventudes transformam espaços físicos, como a escola, as ruas, as praças, entre outros, em espaços sociais. As práticas culturais ali existentes, como o jogar conversa fora, o dançar, o cantar, são significativos na produção de estruturas particulares de significados. Pensar em uma escola que atenda aos jovens trabalhadores, é considerar este espaço como espaço de

socialização, em que, nem sempre os conteúdos, as regras, as constantes atividades estão presentes. Os jovens relatam, em suas cartas, esse espaço de brincadeiras, de interação, de zoação, necessário ao seu desenvolvimento, onde podem até mesmo exercer o seu ócio criativo.

Considera-se, portanto, a escola como um dos principais espaços sociais e de significados (as vezes o único), em que interações, trocas e aprendizados acontecem. Não se trata de achar que a escola irá dar conta de todas as demandas das juventudes ou trazer para a escola todas as tensões e problemas sociais, como se fosse capaz de resolvê-los, mas de abrir espaços para novas discussões e construção de novas consciências.

Uma escola que discute cultura, violência urbana, preconceitos, desigualdades sociais, feminismo, racismo, escolha profissional, novas tecnologias, games, entre tantos temas, é uma escola que os jovens querem. Dayrell (2007, p. 1112) defende que a escola, na atualidade, “assiste a um ruir dos seus muros, tornando-se mais permeável ao contexto social e suas influências”, do qual não pode fugir ou negar.

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.

A escola tem de se perguntar se ainda é válida uma proposta educativa de massas, homogeneizante, com tempos e espaços rígidos, numa lógica disciplinadora, em que a formação moral predomina sobre a formação ética, em um contexto dinâmico, marcado pela flexibilidade e fluidez, de

individualização crescente e de identidades plurais. Parece-nos que os jovens alunos, nas formas em que vivem a experiência escolar, estão dizendo que não querem tanto ser tratados como iguais, mas, sim, reconhecidos nas suas especificidades, o que implica serem reconhecidos como jovens, na sua diversidade, um momento privilegiado de construção de identidades, de projetos de vida, de experimentação e aprendizagem da autonomia. (DAYRELL, 2007, p. 1125)

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.

No caminho de construção de uma prática educativa voltada ao atendimento e compreensão real das juventudes nas escolas e das juventudes trabalhadoras, as proposições de Freire (2002) e Santos (2002; 2007), oferecem importantes pistas, abrindo janelas à construção de uma Pedagogia das juventudes, pautada na autonomia e no protagonismo destes.

Segundo Freire (2002), a construção da autonomia só é possível em respeito à dos outros. Perante isso, no contexto educativo, é possível considerar que uma postura docente autoritária e intransigente, não favorece este processo. A construção da autonomia só é possível em ambientes democráticos, em que imperam a ética, o respeito e a dignidade.

Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, [...], em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que se deve ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. Isto exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos. O ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo. (FREIRE, 2002, p. 26)

Para este autor, a educação não é uma ação unilateral, que vai em uma única direção: do professor ao aluno. Os currículos escolares não devem ser compreendidos como conteúdos preestabelecidos e que não podem ser alterados, modificados, analisados com outros enfoques. A prática educativa deve, sim, ser um processo dialógico e reflexivo, que respeita os saberes do educando, sua história e seus contextos de vida e de desenvolvimento. Que faz uso destes na construção de uma aprendizagem efetiva e eficiente, que não preza apenas pela memorização, pela simples transferência de conhecimentos, mas pela apropriação, pela reflexão e análise que o sujeito é capaz de fazer.

Freire ainda destaca que, toda experiência social produz um saber, intimamente relacionado com a realidade concreta e que este deve ser associado às discussões, no contexto das disciplinas e conteúdos ensinados na escola.

Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. [...] Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária "intimidade" entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? (FREIRE, 2002, p. 15)

Por que não aproveitar as experiências das juventudes, seus conhecimentos sobre a cidade, música, dança, sexualidade, esportes, religião, política, relacionamentos, violências...? O trabalho educativo deve ser pautado pela criticidade, pela escuta, pela estética e pela ética, o qual valoriza as vivências e os conhecimentos que os alunos trazem de sua realidade para a sala de aula, convidando-os a revisá-los constantemente.

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade [...]. (FREIRE, 2002, p. 20)

Boaventura de Souza Santos (2007, p. 71) destaca que “o pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal”, em que imperam diferentes formas históricas de dominação¹⁹. Este tipo de pensamento divide a realidade social em dois universos distintos, dois lados de uma linha (abissal), no qual de um lado há o que existe ou é conhecido como realidade. Já o outro lado da linha, “desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente”, sem possibilidades de ser compreendido como uma realidade inteligível. (p.71)

O pensamento hegemônico tenta tornar invisível tudo o que não compreende como seus padrões de produção de conhecimento. Não se trata de uma simples desvalorização, mas sim de um processo de produção de inexistências, de invisibilidade e de ausências, invalidade, já em sua forma de produção. Santos (2007, p. 71) destaca que, “tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical”. Excluído do pensamento, da produção de conhecimento, do acesso a direitos, da possibilidade de participar, de ser ouvido e compreendido.

O pensamento abissal, como aponta Santos (2007), ao negar a existência de outras formas de conhecimento possíveis, compreende que, “do outro lado da linha não há conhecimento real; existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos” (p. 73), que não apresentam nenhuma validade

¹⁹ As formas históricas de dominação descritas por este autor são: o colonialismo, o capitalismo e o patriarcado. Neste contexto, a proposição das Epistemologias do Sul surge como uma alternativa, são um conjunto de procedimentos epistemológicos e de validação do conhecimento, com base nas práticas de diversos grupos sociais. As Epistemologias do Sul visam pensar/criar a cidadania a partir da perspectiva daqueles que não a têm, ou seja, grupos historicamente excluídos, marginalizados e que sofrem as injustiças sociais.

epistemológica. Porém, como destaca este autor, há, do outro lado da linha, uma vasta gama de experiências sociais desperdiçadas, ou seja, não aproveitadas e negadas pelo pensamento hegemônico imperante. Este pensamento hegemônico, ao tornar invisível as experiências e conhecimentos, torna, também, invisíveis seus autores. Alguns grupos sociais, são considerados, por esta forma de pensar a realidade, como incapazes de produzir conhecimentos. Nessa visão, as juventudes, em especial a pobre e periférica, são assim consideradas no campo da produção de conhecimentos.

Para Santos (2002, p. 239), um dos pontos de partida para a mudança é o entendimento de que “a compreensão do mundo excede em muito a compreensão ocidental do mundo”. Ocidental, branca, europeia, de classe média, das universidades e das grandes metrópoles. Pois, como pontua o autor (p. 241), “Os outros saberes, não científicos, nem filosóficos, e, sobretudo, os saberes não-ocidentais, continuam até hoje em grande medida fora dos debates”. Os saberes dos povos indígenas, ribeirinhos, favelados e, porque não, das juventudes, continuam renegados a uma condição de não-existência, de ignorância ou de incultura.

Todavia, a monocultura do saber e do rigor do saber (SANTOS, 2002), tem gerado uma contração do mundo e do presente, pois transforma a ciência moderna e seu método, em critérios únicos de verdade e de qualidade estética. Não permitindo enxergar na diversidade e pluralidade do mundo, em outras áreas de saber e conhecer igualmente válidas. Questiona-se, neste momento, quanto do potencial criativo e de transformação presente nas juventudes tem sido desperdiçado, ao ignorar seus saberes e experiências ou mesmo quando se relegam seus futuros à formação profissional, baseada unicamente no que se acreditam ser demandas dos mercados de trabalho e do mundo corporativo.

Segundo este autor (2002, p. 250), “a superação das totalidades hegemônicas e excludentes”, se dá por meio da proposição de ecologias. A ecologia de saberes, contrapõe a monocultura do saber e do rigor do saber, identificando “outros saberes e outros critérios de rigor que operam credivelmente em contextos e práticas sociais declarados não-existentes”. Concorde-se com o autor (2007, p. 77) que, “A injustiça social global está assim intimamente ligada à injustiça cognitiva global”, desta forma a própria luta pela justiça social, perpassa a luta pela justiça cognitiva, por tornar coexistentes diferentes formas de pensar. Em especial, o saber produzido pelos grupos feitos excluídos e marginalizados.

Segundo Santos (2007, p. 85), “A ecologia de saberes se baseia na ideia de que o conhecimento é interconhecimento”. Na ecologia de saberes, os saberes são todos incompletos, sendo que um saber pode ser considerado mais apropriado que o outro para certos objetivos e outros saberes para outros objetivos, mas todos possuem limitações, preconceitos e suas próprias linguagens. Para o autor, “na ecologia de saberes cruzam-se conhecimento e também ignorâncias” (p. 87), onde o saber do aluno revela a ignorância do aluno e o saber do aluno revela a ignorância do professor.

Para Santos (2007, p. 88), “nenhuma forma de conhecimento pode responder por todas as intervenções possíveis no mundo, todas as formas de conhecimento são, de diferentes maneiras, incompletas”. Os saberes revelam diferentes perspectivas, sendo que sua coexistência só é possível por meio do diálogo, no qual cada sujeito pode revelar aquilo que sabe e o que não sabe.

Deste princípio de incompletude de todos os saberes decorre a possibilidade de diálogo e de disputa epistemológica entre os diferentes saberes. O que cada saber contribui para esse diálogo é o modo como orienta uma dada prática na superação de uma certa ignorância. O confronto e o diálogo entre os saberes é um confronto e diálogo entre diferentes processos através dos quais práticas diferentemente ignorantes se transformaram em práticas diferentemente sábias. (SANTOS, 2002, p. 250)

A ecologia de saberes opera como aceitação e reconhecimento da pluralidade do mundo e das diferenças. É um pensar sobre os conhecimentos de forma orgânica, inter-relacionada, sendo parte da mesma comunidade vivente, sem a intenção de dominação de um saber sobre outro ou do uso do saber para a dominação. A educação deve basear-se num pensamento complexo, que considera a ecologia, os diversos, as possibilidades, abrindo espaço para os diferentes sujeitos e culturas, no lugar de se fechar para epistemologias e subjetividades divergentes.

Uma ecologia de saberes, no campo da educação profissional, parece ser um caminho para uma prática educativa voltada às juventudes trabalhadoras, em que há espaço para a coexistência e interação de diferentes saberes de alunos e professores. A preocupação de abarcar uma concepção mais abrangente a respeito das juventudes é algo emergente e necessário neste contexto, no qual, muitas vezes, os valores do mercado, do capitalismo, do lucro, sobressaem-se aos valores humanos, a uma formação ética e reflexiva dos alunos.

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. Precisam dar espaço para o novo, para o Ainda-Não, estabelecendo pontes entre a escola e o mundo, entre alunos e professores, entre as juventudes e seus futuros.

6 PRODUTO EDUCACIONAL – OFICINA PEDAGOGIA DAS JUVENTUDES

O Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), tem “por objetivo geral a qualificação de docentes e gestores para uma atuação profissional ética e transformadora de processos aplicados, no âmbito da Educação Básica”. (USCS, 2018, p. 3)

A presente pesquisa inscreve-se no campo da educação profissional de jovens, buscando fazer conexões com a escola pública de ensino médio, da qual a grande maioria dos jovens faz parte ou é oriunda.

Além da pesquisa já esboçada neste projeto, o curso de mestrado visa à elaboração de um produto educacional:

O Trabalho Final de Curso deverá ser apresentado na forma de Dissertação, acompanhado de um Produto educacional que poderá ser em diferentes formatos, tais como: projeto de intervenção, material didático e instrucional para rede de ensino, projetos técnicos e curriculares e demais formas. (USCS, 2018, p.15)

Diante desta demanda, elaborou-se como produto educacional um *mapa de atividade para oficinas*, no formato de um objeto de aprendizagem (OA), que possa ser desenvolvido com os professores, que atuam juntos às juventudes trabalhadoras. Este produto será denominado de Oficina Pedagogia das Juventudes.

A intenção é que, a partir da proposta de realização desta oficina, seja possível a criação de um espaço de formação docente, em que, se oportunize a constituição de uma pedagogia das juventudes (DAYRELL, 2016), baseada em uma ecologia de saberes (SANTOS, 2002; 2007). Ou seja, uma prática pedagógica reflexiva, voltada ao atendimento e compreensão das demandas das juventudes, em que todos os saberes são reconhecidos e valorizados.

A intenção inicial não é a realização/aplicação das oficinas com os professores, mas a sua proposição, a partir de um mapa de atividades, que servirá como uma espécie de “mapa do tesouro” para sua execução, podendo ser replicado, modificado, adaptado, utilizado em outros contextos e espaços. A proposta é a sua disponibilização, por meio de mídia digital, o qual poderá ser acessado na internet.

O objetivo é conduzir os professores à reflexão de sua atuação junto às juventudes, a partir do material produzido por eles próprios, sobre suas vivências cotidianas. Este mapa de atividades da Oficina Pedagogia das Juventudes surge, também, como uma proposta de devolutiva aos professores que participaram da pesquisa, oportunizando momentos de partilha, autoconhecimento, reconhecimentos mútuos, implicação no processo e empatia. Este objeto de aprendizagem (Oficina Pedagogia das Juventudes) poderá ser, também, realizado com/por outros docentes, das várias unidades escolares da instituição pesquisada, pois, todos atuam com jovens trabalhadores.

Pensando na construção deste produto, tomou-se como referência a estrutura de um objeto de aprendizagem (OA), conforme os critérios descritos por Juliana Braga (2014a). Os objetos de aprendizagem surgem como recursos (digitais ou não), que apoiam processos de ensino-aprendizagem. São materiais didáticos estruturados que facilitam o alcance dos objetivos pedagógicos. Desta forma, “Os objetos de aprendizagem podem ser vistos como componentes ou unidades digitais, catalogados e disponibilizados em repositórios na Internet para serem reutilizados para o ensino”. (BRAGA, 2014a, p. 21)

As características pedagógicas de um OA, descritas pela autora, fazem conexão direta com esta proposta. São elas: interatividade, autonomia, cooperação, cognição e afetividade. Porém, buscou-se, também, algumas das características técnicas descritas para um OA: acessibilidade, disponibilidade, confiabilidade, granularidade, entre outras. Um OA pode assumir muitos formatos, entre eles: imagem, áudio, vídeo, animação, simulação, hipertexto, software, entre outros. (BRAGA, 2014a)

Quando bem utilizados, os OA podem ser grandes aliados do processo educativo. É necessário, para isso, que o professor tenha clareza dos objetivos que deseja alcançar e, em seguida, pesquise, selecione e defina boas estratégias de utilização dos OAs em suas aulas, de forma a atender aos seus objetivos. (BRAGA, 2014a, p. 20)

A elaboração de um OA pode partir do processo de prototipagem, ou seja, de elaboração de um esboço. Braga (2014b) apresenta algumas fases da construção de um OA, sintetizados da seguinte forma: 1) a contextualização é a etapa de definição do contexto pedagógico em que o OA deverá ser aplicado; 2) a definição dos

requisitos, ou seja, o levantamento do que se espera do OA, suas características técnicas e pedagógicas; 3) elaboração de uma arquitetura, que envolve a análise dos requisitos que resultará no esboço (ou rascunho); 4) o desenvolvimento propriamente dito, que consiste na etapa em que o objeto de aprendizagem e todos os seus componentes de reuso são desenvolvidos; 5) os testes e verificação de qualidade, que se referem à realização de validações das características técnicas (incluindo acessibilidade e usabilidade) e parte das características pedagógicas levantadas nas etapas anteriores; e, por fim, 6) o processo de disponibilização, referente à etapa em que é realizada a publicação do objeto em repositórios.

O mapa de atividades é uma estratégia muito utilizada na elaboração de aulas e cursos, na área de educação à distância, pois possibilita a transposição de uma aula ou atividade presencial para recursos e mídias digitais, com vistas a sua plena execução por diversos sujeitos em tempos e espaços diferentes. Deve oferecer todas as informações necessárias a esta realização, como objetivos pedagógicos, atividades, tempos, propostas de avaliação. (BRAGA, 2014b)

Embora a descrição do mapa de atividades seja muito próxima a de um roteiro prescritivo, a intenção é que este mapa seja, em si, interativo e reflexivo, possibilitando aos professores novas criações e descobertas.

A construção deste mapa de atividades, que servirá como premissa para o desenvolvimento de oficinas com professores, se baseará, como já relatado, na proposta de constituição de uma pedagogia das juventudes. Compreende-se o formato de oficinas como momentos compartilhados de construção de conhecimentos e aprendizagens. Como o artesão, em sua oficina, desenvolve manualmente, desde a matéria prima, aquilo que caracteriza seu ofício - um móvel, uma roupa, um artesanato -, acredita-se ser possível pensar a relação entre docência e juventudes como uma construção cotidiana, em que a prática profissional do professor encontra-se intimamente conectada com a reflexão sobre a vida e experiências dos seus alunos.

Neste caminho, outra proposição teórica, que vem sendo utilizada no campo da educação inclusiva, parece aproximar-se desses objetivos: o design universal para aprendizagem (DUA). O DUA é um conjunto de conceitos que compreendem que o ato de aprender, por ocorrer de inúmeras formas, busca proporcionar, minimizando as adaptações, uma aprendizagem significativa para todos. Esta é, segundo seus

princípios, fruto da criação de condições e ambientes favoráveis, em que se evidenciem várias formas de apresentação dos conteúdos, participação dos alunos e de possibilidades de envolvimento. O *Center for Applied Special Technology*²⁰ (CAST), fundado em 1984, desenvolve pesquisas na área do DUA, traduzindo seus trabalhos em diversas línguas para divulgação e melhor acessibilidade. (CAST, 2011)

O DUA surgiu a partir do design universal (DU), no campo da arquitetura, transpondo este conceito para o campo educacional. Segundo Eliane Calegari et al. (2014, p. 38), esta proposta curricular prioriza “o desenvolvimento de um conjunto de princípios para a construção de currículos, buscando-se dessa forma proporcionar aos indivíduos igualdade de oportunidades para aprender”. O DUA se propõe a analisar as limitações existentes na gestão dos currículos e nas estratégias utilizadas, apontando possibilidades de tornar mínimas as barreiras à aprendizagem e a maximizar o sucesso de todos os alunos.

O Desenho Universal para a Aprendizagem (Universal Design for Learning - UDL) é um conjunto de princípios baseados na pesquisa e constitui um modelo prático para maximizar as oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes. Os princípios do Desenho Universal se baseiam na pesquisa do cérebro e mídia para ajudar educadores a atingir todos os estudantes a partir da adoção de objetivos de aprendizagem adequados, escolhendo e desenvolvendo materiais e métodos eficientes, e desenvolvendo modos justos e acurados para avaliar o progresso dos estudantes. (CAST, 2012, p.1 apud CALEGARI et al. 2014, p. 39).

O DUA leva em conta as diferenças particulares dos alunos ou mesmo de diferentes grupos, reconhecendo as suas habilidades e conhecimentos, visando à possibilidade de experiências distintas necessárias na formulação de currículos e nas práticas educacionais cotidianas.

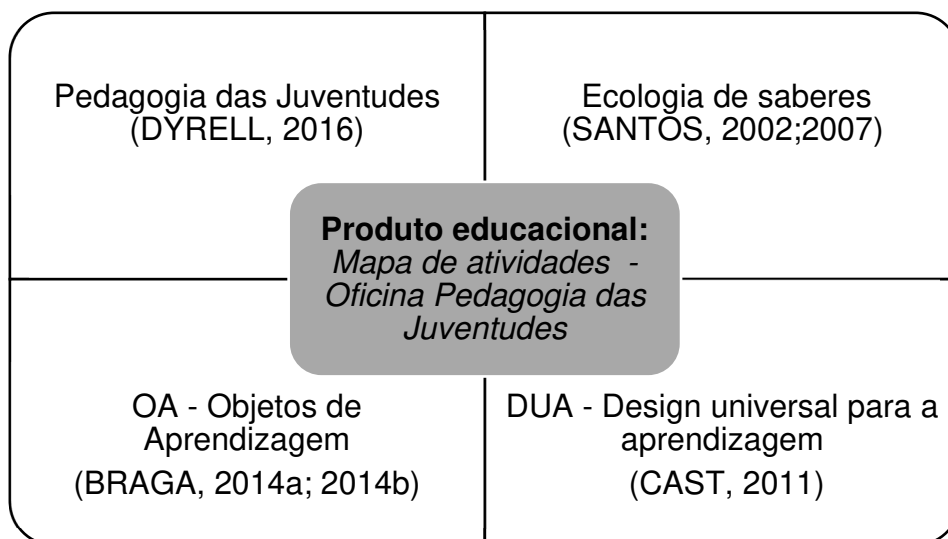
Os princípios orientadores do DUA são: proporcionar modos múltiplos de apresentação; proporcionar modos múltiplos de ação e expressão; proporcionar modos múltiplos de autoenvolvimento (engajamento). Em processos educacionais, guiados por esses princípios, os alunos ou participantes em geral podem tornar-se, respectivamente, diligentes e sabedores, estratégicos e direcionados, assim como, motivados e determinados. (CAST, 2011)

²⁰ Centro de Tecnologia Especial Aplicada. Os trabalhos desenvolvidos pelo CAST no campo do DUA podem ser acessados no site <http://www.cast.org/our-work/about-udl.html#.XNcxM45KjIV>

Assim, acredita-se que a proposta do DUA possa trazer subsídios que colaborem com a construção do produto desejado, uma vez que, visam à aprendizagem de todos os envolvidos, considerando suas características específicas, seus tempos e condições, de modo acessível e inclusivo.

No quadro a seguir (Quadro 2), busca-se sintetizar os conceitos que estarão presentes na construção deste produto educacional. O produto em questão será um Objeto de Aprendizagem (OA), no formato de um mapa de atividades (mapa do tesouro), para oficinas com professores, disponibilizado na internet, por meio de mídia digital, que visa construir uma pedagogia das juventudes, baseada em uma ecologia de saberes. Na construção deste OA, utiliza-se os fundamentos previstos no DUA, a fim de torná-lo mais acessível e flexível.

Quadro 2: Proposta de produto educacional.



Fonte: elaborado pelo pesquisador, 2019.

6.1 Mapa de atividades – Oficina Pedagogia das Juventudes

Tendo em vista o exposto a respeito do desenvolvimento deste Produto Educacional, realizou-se a construção deste mapa de atividades. Para tanto, optou-se por utilizar uma ferramenta digital chamada *Sway*.

O *Sway* é uma ferramenta on-line, pertencente ao pacote Office, desenvolvido e comercializado pela empresa Microsoft. Para se ter acesso ao *Sway* é necessário apenas uma conta de e-mail na própria Microsoft (Hotmail ou Outlook). Por meio do

Sway, é possível o desenvolvimento de apresentações, que ficam disponíveis na internet, como um site. Sua criação é simples e não requer conhecimentos de programação, segue a linha de um Power Point, porém, com possibilidade de melhor organização no design, além de atualização instantânea on-line.

O primeiro contato com esta ferramenta ocorreu por meio de um docente do Programa Senac de Aprendizagem, durante a reunião de planejamento da equipe. O docente apresentou para o grupo de professores uma proposta de atividade, a ser desenvolvida com os alunos, a qual é muito utilizada por ele em suas aulas, já há alguns anos. Como uma forma de deixá-la mais atrativa e instigante aos alunos, passou a utilizar o *Sway*, relatando boas adesões à ferramenta. Assim, pedimos auxílio, inicialmente, ao docente, que nos orientou a respeito da criação de uma nova apresentação e passamos a desenvolver um protótipo do produto educacional. A etapa de prototipagem, nos possibilitou avaliar a viabilidade de desenvolvimento do produto, o qual foi finalizado posteriormente.

No *Sway* é possível *embedar* (inserir) links de vídeos, textos, imagens, tanto disponíveis na internet ou mesmo no computador. Serve como um repositório de materiais que estejam disponíveis na rede, tornando mais fácil seu acesso e utilização. Este pode ser acessado em múltiplas plataformas, seja pelo computador, tablet ou mesmo pelo celular (smartphone).

Entende-se a criação dessa ferramenta como um trabalho de curadoria, na qual elenca-se aquelas atividades, textos, músicas, vídeos, filmes e imagens que, em nossa opinião e experiência, possam conduzir os professores a uma melhor compreensão das juventudes.

O produto desenvolvido, que consiste em um mapa de atividades para a realização de uma oficina com professores, com vistas ao desenvolvimento de uma pedagogia das juventudes, pode ser acessado no seguinte link <https://sway.office.com/mzu2Bd7BLLz1vgux?ref=Link&loc=play>.

Para facilitar ainda mais o acesso desse mapa de atividades pelo celular, foi gerado um *QR-Code* (figura 4), o qual precisa ser lido com a câmera do celular. Em celulares e tablets da marca Apple, esse mecanismo já vem incorporado à câmera, em outras marcas de aparelho, pode ser necessário baixar um leitor desse tipo de código.

A figura 5, apresenta a capa deste produto e as orientações iniciais, deixadas para o melhor manuseio dos docentes que o acessarem.

Figura 4: QR-Code acesso produto educacional.



Fonte: elaborado pelo pesquisador, 2019.

Figura 5: Capa e instruções do produto educacional.



Fonte: elaborado pelo pesquisador, 2019.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este percurso investigativo teve como seu 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.

Partiu-se, então, da seguinte questão: Como a existência dos diferentes saberes de alunos e professores, no campo da formação do jovem trabalhador, altera a prática educacional e contribui para o aprendizado de ambos? Para dar conta de respondê-la, optou-se pela realização de um estudo qualitativo de natureza narrativa, que visou revisitar as memórias dos professores (incluindo o próprio pesquisador) e alunos, sobre as aulas de um curso de formação profissional, em uma unidade escolar, no Senac São Paulo.

Nesta construção de narrativas, na escolha do instrumento, a carta pareceu ser o mais adequado para o registro das autobiografias narradas. A troca de cartas entre pesquisador, professores do Programa Senac de Aprendizagem 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, bem como a observação do cotidiano escolar, registrada em um diário de pesquisa, abriram janelas de reflexão a respeito de temas como: as muitas juventudes existentes em cada sala de aula; as tribos que vão se constituindo fora dos guetos; a importância dos projetos no desenvolvimento educacional e a emergência dos projetos de vida nas juventudes; as expectativas e surpresas que sempre acompanham o trabalho pedagógico; a pedagogia da convivência como elo de ligação entre alunos e professores. 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. Concorda-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.

Somente na abertura à imprevisibilidade, presente neste espaço do Ainda-Não (como potência e possibilidade do novo), inerente ao ato de educar, é que se constrói uma prática docente realmente transformadora da realidade dos alunos e dos próprios docentes. Ao retomar-se os objetivos específicos desta investigação, destaca-se três situações que sinalizam este processo de abertura pedagógica e seus desafios.

Primeiro, as aulas desenvolvidas no Programa Senac de Aprendizagem, por conta de sua estrutura e dinâmica, converteram-se em espaços abertos à emergência de diversos saberes, cultivados pelos jovens. As situações de aprendizagem diversificadas, com músicas, dinâmicas, visitas culturais e técnicas, dramatizações, possibilitaram os diferentes modos de acesso, participação e engajamento dos alunos. Os professores, por sua vez, revisaram as suas ações cotidianas, trocando saberes e experiências com seus pares, constantemente. Em especial, reconhece-se o Projeto

Aprendizagem como um meio que possibilita maior autonomia e protagonismo dos jovens, na escolha e resolução de um desafio, em parceria com seus docentes.

Segundo, foi perceptível o movimento dos professores aproximando-se, cada vez mais, das diferentes realidades dos jovens estudantes, compreendendo seus contextos de vida e suas maneiras de expressão. Isto se deu ao possibilitarem aos jovens expressarem-se e contarem suas vivências e experiências, assim como proporem ações e temas a serem discutidos, como feminismo, violência, preconceito, tecnologia, escolha profissional, games, cultura pop, entre outros. Tais conteúdos revelam-se como campos férteis à atuação docente, promovendo uma aprendizagem significativa e o desenvolvimento profissional, também, dos professores, por influência dos estudantes. A pluralidade de temas escolhidos pelos jovens para o desenvolvimento dos projetos, demonstra a relevância do alargamento do grau de influência de seus interesses no curso de formação, ampliando o alcance do currículo proposto, o que o tornou mais conectado com a realidade das juventudes.

Terceiro, neste contato diário com as juventudes, percebe-se que a ação educacional foi se aprimorando. A formação inicial dos professores do Programa Senac de Aprendizagem é variada (administração, turismo, jornalismo, psicologia, entre outras). Neste sentido, considera-se que eles têm construído sua base didático-pedagógica na própria atuação profissional com os jovens, passando a compreender a função social da educação, em interação com os desafios trazidos pelas juventudes. A cada nova turma, a cada novo aluno, muitas possibilidades vão surgindo. Todos os professores, assim como os alunos, relatam que aprenderam uns com os outros, tiveram contato com mundos desconhecidos, até então, ignorados por eles. Destacam a relevância da experiência para o seu desenvolvimento profissional, apontando para um fazer mais qualificado e sensível.

A partir de todo este processo investigativo, propôs-se o desenvolvimento de um produto educacional no sentido da pedagogia das juventudes. Baseando-se em uma ecologia dos saberes (SANTOS, 2007), propôs-se um mapa de atividades para a Oficina Pedagogia das Juventudes. Utilizando uma ferramenta on-line chamada Sway, apresentou-se este produto, no qual constam indicações de textos, músicas, filmes, documentários, entre outros materiais. Estes materiais, em sua maioria, já disponível na rede, organizados neste produto, são acompanhados de reflexões

constantes a respeito da prática educativa voltada às juventudes, nos mais diversos contextos da educação.

Este objeto de aprendizagem inicia um diálogo, mesmo que à distância, com diversos professores e se manterá aberto a revisões e atualizações. Este produto vai ao encontro dos princípios do DUA, proporcionando múltiplas formas de apresentação dos conteúdos, de ação e expressão e de engajamento de professores e jovens estudantes. Este mapa de atividades pode ser acessado em qualquer lugar e momento, com atividades e materiais que não precisam ser utilizados em uma sequência única, pois pretende-se possibilitar o autoenvolvimento e engajamento daqueles que o acessarem.

Compartilhou-se este produto educacional com alguns professores do Programa Senac de Aprendizagem, da unidade pesquisada, e com dois professores externos (1 professor de geografia, que atua no ensino médio e uma professora de informática, que atua no ensino médio integrado ao técnico em informática). Todos demonstraram interesse em conhecer melhor a oficina e contribuíram com observações para o seu aperfeiçoamento, numa ecologia de saberes própria à construção deste produto. Entende-se que os objetivos desta pesquisa foram alcançados.

Neste percurso, não se propôs analisar a prática docente, numa busca de verdades absolutas, mas, sim, a descrevê-la em seus aspectos cotidianos, possibilitando reflexões que possibilitassem propor caminhos para sua qualificação profissional, em um processo vivo, dinâmico e humano. Todo o processo deu-se de maneira colaborativa, com a partilha das narrativas autobiográficas, entre docentes e alunos.

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”. (DAYRELL, 2001, p. 20)

Concorda-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.

Ao final deste percurso investigativo, resta uma pergunta: o que aprendemos com as juventudes? Talvez, não tenhamos uma única resposta. O que aprendemos todos os dias com as juventudes não se pode mensurar, pois esta aprendizagem reside no campo do imaterial, daquilo que sentimos, dos nossos sentimentos e afetos. Algo que, talvez, somente a arte possa descrever, por meio da poesia, da pintura ou, mesmo, da música. Finalizamos, por ora, com as poéticas palavras do professor Fabiano.

Aprendo com vocês o olhar sincero, a expectativa genuína de futuro, quando se tem uma vida inteira para ser vivida. Vejo como alguns sentimentos são caros e importantes, como deveriam sempre ser. Aprendo no diálogo a voltar às coisas simples e que meu papel é tanto fazer disso um motor para educação quanto manter viva a juventude que nunca deveria destituir-se de nossa essência. Posto isso, gostaria de propor que reafirmássemos a juventude. Como diz a música “Filtro Solar”: **Aproveite bem, o máximo que puder, O poder e a beleza da juventude ou, então, esquece... Você nunca vai entender mesmo o poder e a beleza da juventude até que tenha se apagado.** (Carta professor Fabiano)

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Helena. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 5-6, 1997.
- ABRAMO, Helena. **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Instituto da Cidadania/Fundação Perseu Abramo, 2005.
- ABRAMO, Laís. Trabalho decente e juventude no Brasil: a construção de uma agenda. **Mercado de Trabalho – conjuntura e análise**, n. 55, IPEA, p. 39-44, 2013.
- ABRAMOVAY, Miriam **Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam?** Brasília-DF: Flacso - Brasil, OEI, MEC, 2015.
- ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso. Mestrado profissional e mestrado acadêmico: aproximações e diferenças. **Revista Diálogo Educacional** (PUCPR. Impresso), v. 17, p. 823-841, 2017.
- 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 2019.
- ARENDT, Hanna. **Entre o passado e do futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- BOCK, Silvio Duarte. **Orientação profissional para as classes pobres**. São Paulo: Cortez, 2010.
- BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha – uma metáfora da condição humana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- BRAGA, Juliana Cristina. **Objetos de Aprendizagem: Volume 1 - Introdução e Fundamentos**. Juliana Braga (organizadora). Santo André, Editora da UFABC, 2014a.

BRAGA, Juliana Cristina. **Objetos de Aprendizagem: Volume 2 – Metodologia de Desenvolvimento**. Juliana Braga (organizadora). Santo André, Editora da UFABC, 2014b.

BRASIL. **Lei Nº 7.566**, de 23 de setembro de 1909. Dispõe sobre a criação das escolas de artifices. 1909. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em 05 de abril de 2019.

BRASIL. Código de menores. **Lei Nº 17.943-A**, de 12 de outubro de 1927, consolida as leis de assistência e proteção a menores. 1927. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D17943A.htm. Acesso em 05 de abril de 2019.

BRASIL. Consolidação das Leis do Trabalho. **Lei Nº 5.452**, de 1º de maio de 1943. 1943. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm. Acesso em 05 de abril de 2019.

BRASIL. **Lei Nº 8.621**, de 10 de janeiro de 1946. Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e dá outras providências. 1946a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del8621.htm. Acesso em 05 de abril de 2019.

BRASIL. **Lei Nº 8.622**, de 10 de janeiro de 1946. Dispõe sobre a aprendizagem dos comerciários. 1946b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del8622.htm. Acesso em 05 de abril de 2019.

BRASIL. **Lei Nº 229**, de 28 de fevereiro de 1967. Altera dispositivos da CLT, e dá outras providências. 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0229.htm. Acesso em 05 de abril de 2019.

BRASIL. **Lei Nº 94.338**, de 18 de maio de 1987. Institui o Programa do Bom Menino. 1987. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-94338-18-maio-1987-444199-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 05 de abril de 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 05 de abril de 2019.

BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente. **Lei Nº 8.069**, de 13 de julho 1990. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em 05 de abril de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei Nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 05 de abril de 2019.

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 2019.

BRASIL. **Resolução Nº 74**, de 13 de setembro de 2001. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA. Dispõe sobre o registro e fiscalização das entidades sem fins lucrativos e dá outras providências. Brasília, DF, 2001. Disponível em: http://www.mpggo.mp.br/portal/arquivos/2013/05/22/11_17_33_163_Resolu%C3%A7%C3%A3o_Conanda_n%C2%BA_74.pdf. Acesso em 05 de abril de 2019.

BRASIL. **Lei Nº 5.598**, de 1º de dezembro de 2005. Regulamenta a contratação de aprendizes, e dá outras providências. Brasília, DF, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2004-2006/2005/Decreto/D5598.htm. Acesso em 05 de abril de 2019.

BRASIL. **Lei Nº 11.741**, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos e estabelece diretrizes para a educação profissional. Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm. Acesso em 05 de abril de 2019.

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 2019.

BRASIL. **Lei Nº 12.852**, de 5 de agosto de 2013. Estatuto da Juventude. Brasília: Diário Oficial da União, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm. Acesso em 05 de abril de 2019.

BRASIL. TEM, SIT, SPPE. **Manual da aprendizagem: o que é preciso saber para contratar o jovem aprendiz**. Brasília: 2014. Disponível em: <http://www.fieb.org.br/midia/2017/10/Manual-da-Aprendizagem-MTE-.pdf>. Acesso em 05 de abril de 2019.

BRASIL. **Lei Nº 9.579**, de 22 de novembro de 2018. Altera o Decreto-Lei nº 5.598, de 1º de dezembro de 2005. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato20152018/2018/Decreto/D9579.htm#art126. Acesso em 05 de abril de 2019.

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.

CALEGARI, Eliana; DA SILVA, Roseane; DA SILVA, Régio. Design Instrucional e Design Universal para a Aprendizagem: Uma Relação que Visa obter Melhorias na Aprendizagem. **Revista D.: Design, Educação, Sociedade e Sustentabilidade**, v. 5, 2014. Editora: UniRitter Laureate International Universities.

CAST. **Princípios orientadores do Desenho Universal da Aprendizagem (DUA)**. Versão em português. 2011. Disponível em: <http://udlguidelines.cast.org/binaries/content/assets/udlguidelines/udlg-v2-0/udlg-graphicorganizer-v2-0-portuguese.pdf>. Acesso em 05 de abril de 2019.

CANDAU, Vera Maria. **Tecendo a cidadania**. 3. ed. Petropolis: Vozes, 1995. 126 p.

CANDAU, Vera Maria. **A didática em questão**. 19. ed. Petropolis: Vozes, 2000. 128 p.

CANDAU, Vera Maria. **Rumo a uma nova didática**. 23. ed. Petropolis: Vozes, 2013. 205 p.

CORDÃO, Francisco Aparecido. A LDB e a nova educação profissional. **Boletim técnico do Senac**, v. 28, n. 1, p. 1-15, janeiro/abril 2002.

COSTA-RENDERS, Elizabete Cristina. A escola inclusiva na perspectiva das pessoas com deficiência. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 25, n.3, julho-setembro, 2018.

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

DAMON, William. **O que o jovem quer da vida? Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes.** São Paulo: Summus. 2009. 200 p.

DANZA, Hanna Cebel. **Projetos de vida e educação moral: um estudo na perspectiva da teoria dos modelos organizadores do pensamento.** 2014. 261 p. Tese de Doutorado em Educação (não publicada). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). São Paulo.

D'ÁUREA-TARDELI, Denise. **Solidariedade e projeto de vida: A construção da personalidade moral do adolescente.** Campinas: Mercado de Letras, 2011.

D'ÁUREA-TARDELI, Denise. OLIVEIRA, Amanda Cavalcante de. BARROS, Lucian da Silva. **A busca pelo trabalho e a orientação para a carreira.** In: Estudos sobre adolescência: vários contextos, vários olhares. D'ÁUREA-TARDELI, Denise (organizadora). São Paulo: Mercado de letras, 2017. 240 p.

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.

FELDMANN, Marina Graziela. **Formação de professores e cotidiano escola.** In: Formação de professores e escola na contemporaneidade. FELDMANN, Marina Graziela (organizadora). São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009. 290 p.

FONSECA, Ricardo Tadeu Marques da. As formas de aprendizagem no brasil: questões emergentes. **Rev. TST**, Brasília, vol. 81, n. 1, p. 78-96, jan/mar 2015.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2001. 57 p. Disponível em: <http://forumeja.org.br/files/PoliticaeEducao.pdf>. Acesso em 05 de abril de 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. 54 p. Disponível em: <http://forumeja.org.br/files/Autonomia.pdf>. Acesso em 05 de abril de 2019.

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

GOMES, Heloisa Maria; MARINS, Hiloko Ogihara. **A ação docente na educação profissional**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004. 287 p.

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

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

KLEIN, Ana Maria. **Projetos de vida e escola: a percepção de estudantes do ensino médio sobre a contribuição das experiências escolares aos seus projetos de vida**. 2011. 232 p. Tese de Doutorado em Educação (não publicada). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). São Paulo.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 81 p.

MORAES, Francisco de. **Empresas-escola: educação para o trabalho versus educação pelo trabalho**. 2 ed. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2012. 239 p.

MURAD, Sérgio Antônio. O Programa do Bom Menino. **Folha de São Paulo**, 9 de novembro de 1996. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1996/11/09/cotidiano/8.html>. Acesso em 05 de abril de 2019.

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

NÓVOA, Antônio. Firmar a profissão como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez., 2017.

PEREIRA, Maria G. dos Santos. **Adolescentes trabalhadores: a construção de sentido nas relações de trabalho**. In: Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica. OZELLA, Sérgio (organizador). São Paulo: Cortez. 2003. 349 p.

PIAGET, Jean. **O Juízo Moral na Criança**. São Paulo: Summus, 1994. 302 p.

PICANÇO, F. Juventude e trabalho decente no Brasil, uma proposta de mensuração. **Caderno CRH** (UFBA. Impresso), Salvador, v. 28, p. 569-590, 2015.

POCHMANN, Márcio. **A batalha pelo primeiro emprego: as perspectivas e a situação atual do jovem no mercado de trabalho brasileiro**. São Paulo: Publisher, Brasil, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, nº 63, p. 237-280. 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, nº 78, p. 3-46. 2007.

SANTOS, Jurandir dos. **Educação profissional e práticas de avaliação**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010. 205 p.

SENAC SP. **Proposta pedagógica do Senac São Paulo: revitalização 2005**. Departamento Regional. São Paulo. 2005. Disponível em: <http://www.sp.senac.br/pdf/53727.pdf>. Acesso em 05 de abril de 2019.

SENAC SP. **Plano de curso do Programa Senac de Aprendizagem**. Departamento Regional. São Paulo. 2019. [documento interno].

SENAC RJ. **Programa Senac de Gratuidade – PSG**. Departamento Regional. Rio de Janeiro. 2017.

SCIOTTI, Lucila Mara Sbrana. **Outra consciência à vista: o papel do gestor educacional na construção de currículos do futuro**. Tese de Doutorado em Educação – Currículo (não publicada). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2010. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/10220/1/Lucila%20Mara%20Sbrana%20Sciotti.pdf>. Acesso em 05 de abril de 2019.

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. 149-158, 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. 79-92. 1999.

Universidade Municipal de São Caetano do Sul – USCS. **Regimento Interno do Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado Profissional em Docência e Gestão Educacional**. 2018. Disponível em: <http://www.uscs.edu.br/pos-stricto-sensu/ppge/mestrado-profissional-em-educacao/>. Acesso em 05 de abril de 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Carta-convite aos professores

Carx docente,

Gostaria de convidá-lx a escrever uma carta destinada a um grupo de alunos ou a uma turma. Pense nos projetos desenvolvidos, nas discussões em sala de aula e nas situações desafiadoras, despertados no contato com estes alunos, refletindo sobre como estes foram para você uma possibilidade de aprendizado. Escolha um projeto que orientou ou mesmo uma situação e escreva a estes alunos as razões pelas quais este processo com eles foi significativo.

Desde já agradeço por compartilhar seu relato e experiência.

Lucian ☺

APÊNDICE B – Cartas dos professores

Carta professora Vivian

São Paulo, 15 de abril de 2019.

Queridos alunos,

Dizem por aí que “recordar é viver...” E me peguei dia desses lembrando do nosso tempo juntos. Um ano e meio, aproximadamente. Dinâmicas, debates, visitas técnicas e culturais. Muita pesquisa, muita conversa e lá vem o tal do Projeto Integrador. Algo novo, estranho, difícil, cansativo e o desânimo toma conta. Tantos temas possíveis, tantas opções e ninguém chega a um acordo.

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. Minha insistência para que o projeto fosse algo motivador, desafiador, significativo, era quase que diária. Alguns de vocês até que pensaram em bons temas e os trabalhos estavam começando.

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? O contexto todo era o Projeto Integrador. Como ele me responde isso? Ok, vamos lá. “Então dança, Gustavo. Que tipo de música você gosta de dançar?” Ele responde “forró”.

Alguém foi no computador e lançou um forró na caixa... e eu falei: “vamos dançar!” Aline querida... você se lembra? Foi a primeira a pedir que o Gustavo te ensinasse! E no meio da sala... uma aula de forró!

Dali para a frente nem sei explicar. O Projeto foi sobre música. O título: “A música que há em mim”. Que trajetória linda! Vivenciei com vocês um dos períodos mais significativos da minha vida como docente. Vocês planejaram tudo. Criaram vivências, convidaram outras turmas, nada era muito padrão, a criatividade rolava

solta. Vocês se empolgavam, se divertiam e levaram tão a sério que eu muitas vezes era uma simples expectadora.

Chegou a hora de preparar a síntese – vocês precisavam apresentar todo o processo e as conclusões. Pensei comigo “agora a coisa vai pegar...” Que nada. Vocês foram trocando as experiências e decidiram contá-las de uma forma encantadora! Montaram uma história. Encenaram, dançaram e cantaram a música que havia em vocês. Foi descoberta de talentos e até de identidade. Foi um processo intenso de autoconhecimento. Vocês arrancaram lágrimas da plateia. E marcaram minha vida.

Quero agradecer a cada um de vocês. O Gustavo deu o “pontapé” inicial. Mas todos vocês brilharam porque se entregaram de corpo e alma a uma causa importante. Vocês trouxeram a música como grande auxiliador para o autoconhecimento, para identificar e trabalhar as emoções.

E eu... eu fico aqui, pensando e relembando – só quero orientar projetos assim! Fiquei mal-acostumada. Aluno que curte o que faz aprende brincando, cantando e dançando! E ainda ensina os professores.

Beijo no coração de cada um!

Professora

Carta professora Janaina

São Paulo, 04 de junho de 2019.

Gostaria de parabenizar os grupos que hoje aplicaram a ação do PI!

Primeiramente o grupo de alimentação saudável que teve que mudar o cardápio que havia planejado, pois dependíamos de ingredientes doados pela cozinha, e só no dia ficamos sabendo quais eram. Mesmo assim correu tudo bem e com empenho de todo grupo chegando inclusive mais cedo fizeram e aplicaram os pratos de maneira divertida nas outras turmas e alcançaram o objetivo. É muito

gratificante ver todos (Eliane, Laís, João - lavando louça, Christian, Paulo e Fernando) participando, fazendo, montando prato e por fim lavando louça para entregar a cozinha da maneira que encontramos, e o melhor aprendendo e se divertindo ao mesmo tempo.

Num segundo momento tivemos o grupo dos games, cuja ação preparada era mostrar como vivem os *gamers* que ganham milhões de reais se divertindo jogando e mostrando ao vivo para mundo inteiro. E mesmo os meninos tendo preparado os convites de forma antecipada e diferenciada, pois dessa vez chamaram apenas àquelas pessoas que tinham interesse pelo tema. No dia tivemos um outro projeto e quando chegou a hora de apresentarem o deles somente 3 pessoas vieram. Então perguntei ao Lucas, líder do grupo, e aí como fazemos? O que querem fazer? Podem apresentar numa outra data se assim desejarem. E qual foi minha surpresa quando me respondeu: Não professora, vamos apresentar hoje. O trabalho está pronto, não preciso de ninguém para apresentar, nossa parte dos convites nós fizemos, e apresentamos para sala que é a nossa turma e está bom.

Obrigada Lucas por me mostrar que o mais importante já havia sido feito, e que não precisamos obrigatoriamente de “plateia”. Podemos dividir com nosso grupo mesmo o nosso resultado. Que máximo! E assim fizeram e as 3 convidadas que lá estavam participaram do começo ao fim. Foi quando percebi que esse convite é mais eficaz do que simplesmente chamar uma turma toda.

E obrigada por me apresentar esse fantástico mundo dos games, afinal de contas não sabia nada sobre eles.

Meninas lindas e empoderadas um dia durante a elaboração do projeto integrador (na sala da biblioteca), vocês me agradeceram por ter “juntado vocês”, mas na verdade isso só ocorreu, porque conseguiram amadurecer durante o curso e se permitiram a aproximação com quem não era da tchurminha de vocês...foi uma delícia ver essa evolução e aproximação ocorrendo.

E muito obrigada por todos esses dias de convívio...não é balela de professora não...aprendi com cada um de vocês uma coisa diferente, cada um com seu jeitinho...uma sempre pegando no meu pé por causa do horário, a outra que chegou gritando e brigando, mas na verdade é um doce..., mas só aprendi porque estou aberta e tenho certeza que vocês (adolescentes e jovens), tem muito a ensinar.

Desejo sucesso e voem, voem alto...ah! E não deixem de estudar e se atualizar SEMPRE!

Beijos no coração.

Professora Janaina

Carta professora Beatriz

Querida e saudosa turma 21/10, mais conhecida como Turma dos Meninos...

Como vocês estão? Torço muito para que estejam bem e seguindo o melhor destino que possa ter sido reservado para vocês todos. Éramos 42. 40 meninos e 2 meninas, eu e a Talita. Como nos desafiamos, não? Quanto vocês me ensinaram!

Eu tinha quase 1 ano de docência na aprendizagem, um curso até então bem formatado para ser voltado à administração e negócios, e vocês uma turma inteira de auxiliares de restaurante. Todos pouquíssimos familiarizados com esses termos administrativos, cheios de disposição energia e desafiadores.

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 que estava ocupado resolvendo problemas de conduta de vocês (que tinham esvaziado um elevador com bens do patrimônio!!! Rs). 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, e no meio de tudo isso vejo Talita, sobrevivendo ao caos que era a sala.

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.

Com vocês aprendi tanto sobre injustiças sociais, que hoje não consigo mais me calar diante 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 a existência de vocês.

Rimos muito, chorei com o relato do Saulo, quando uma professora duvidou que ele chegaria aos 17 anos, aprendi a gostar de funk, brigamos, nos desmotivamos, nos resgatamos, rimos, choramos e juntos escrevemos um roteiro maravilhoso sobre a trajetória de vocês durante o programa aprendizagem. Descobrimos talentos, novas práticas, fizemos pão de queijo para entender produção e vez ou outra, um de vocês ainda me aciona para pedir ajuda na busca de faculdade por que lembraram de alguma aula que eu dei e isso despertou a vontade de saber mais sobre o tema, para saber se estou bem, para me pedir desculpas pelos maus tratos da época e por ai vai...

Foi a melhor experiência, a mais difícil e a mais sincera. E foi a partir dela que encontrei o modelo de profissional que eu queria ser.

Só agradeço a vocês por terem me ensinado tanto.

Abraços,

Professora Beatriz

Carta professora Rafaela

São Paulo, 26 de agosto de 2019.

Em julho de 2015 eu iniciava mais uma turma de Aprendizagem no Senac, formada de jovens de diversas empresas e regiões de São Paulo e até mesmo de outros municípios como alunos de Mogi, uma turma muito animada que estudava no período da tarde as terças e quintas, foi uma das primeiras turmas que trabalhei do início ao fim sem ter dado continuidade a saídas de outros docentes. Existia muita interação e conexão entre nós, e sempre que possível eu me colocava a disposição caso o aluno estivesse passando algum desafio tanto na vida profissional quanto pessoal, uma vez que, na minha percepção educar é preparar para a vida e esses

dois paralelos vida profissional e pessoal para terem um resultado satisfatório precisam estar alinhados.

Eis que uma aluna chamada Lais sempre me procurava e contava sobre as dificuldades que vivia em sua residência diante da relação cheia de conflitos que seus pais viviam e conseqüentemente a forma como sua mãe a tratava com muito distanciamento. Em uma das nossas conversas ela que tinha um relacionamento amoroso há algum tempo e que achava que estava grávida e que se estivesse estaria muito feliz, não pela gravidez, e sim porque seria uma desculpa/motivo para sair de casa e não viver mais aquela vida que não a fazia feliz, naquele momento conversei muito com ela e lhe disse que uma situação como a vinda de um filho aos 17 anos e um casamento por conta desse filho não resolveria a situação da casa dela e sim traria uma outra situação tão complexa quanto, que ela deveria resolver em casa por meio de diálogo e paciência com os acontecimentos e não engravidar para resolver, naquele momento ela ficou reflexiva e dias depois me disse que o teste de gravidez tinha dado negativo, mas as brigas de sua mãe com o pai dela continuavam, visto que a mãe dela já tinha outra pessoa e isso magoava muito a aluna que via em seu pai um herói e que estava sendo enganado, logo ela se envolvia nas discussões entre eles, após algum tempo o curso terminou e ela me mandou mensagem dizendo que as coisas tinham melhorado e os pais se acertado.

Eis que quase 1 ano e meio após terminar o curso eu estava saindo do trem e escutei alguém me chamando, olhei para trás e era a Lais, nos abraçamos e após alguns minutos de conversa ela me disse "prô", obrigada pelo o que você me disse aquela vez para eu não engravidar para resolver meus problemas, teria sido a pior ideia que eu poderia ter, terminei com aquele rapaz que depois que era um namorado péssimo para mim, meus pais estão super bem e mudaram para Florianópolis a trabalho e eu estou morando com um rapaz maravilhoso que me trata como uma princesa e estudando" Na hora eu fiquei muito feliz e reflexiva com o relato dela, pois pensei em como uma conversa, uma orientação pode e fazer e fez tanta diferença na vida de uma aluna, naquele momento ainda conversamos mais um pouco na frente do SESI onde ela estava fazendo cursos administrativos e depois nos despedimos.

Após um tempo, aproximadamente uns 03 anos daquela conversa, acompanhando a vida da Lais nas redes sociais, vejo que ela também mudou para

Florianópolis com o namorado que ela encontrou que a tratava muito bem e agora sim tiveram um filho desejado e é uma mãe consciente e feliz com as escolhas que fez.

Em resumo, um olhar, uma escuta e uma palavra ao aluno que as vezes só precisa disso, pode fazer mudanças eternas em suas vidas.

Professora Rafaela

Carta professora Elaine

Cada sala carrega uma personalidade...

No primeiro dia de aula, os alunos chegam e a professora pede para que os alunos se apresentem, que compartilhem um pouco das experiências que carregam e quais as expectativas em relação ao curso. Explica que pode ser o que quiserem e principalmente, que seja algo que queiram contar e compartilhar com os demais presentes.

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.

Muitas perguntas surgem e os novos alunos, que ainda não estão fazendo uma faculdade, vão questionando sobre as profissões que gostariam de seguir, qual curso superior cursar, muitas dúvidas aparecem e que muita ajuda será necessária para que essas dúvidas possam ser clareadas. Mas muitas dúvidas continuam, as profissões em alta, as profissões que vão acabar, as profissões que serão do futuro. Junto com todas as dúvidas que surgiram fica no ar a dúvida sobre o futuro que terão. O professor pede calma e que segurem a ansiedade, pois essas dúvidas são normais e quem sabe com o tempo conseguirão descobrir juntos o melhor caminho a seguir. O momento é de focar, pois muitas coisas irão surgir, serão tempos de muitas pesquisas e descobertas. Um minuto de silêncio e os olhos pensantes ficam focados em um ponto qualquer, como se estivessem buscando uma resposta.

Parece que o pensamento é transformado em um grande mapa mental e as canetas vão escorregando pelo quadro branco descrevendo cada ideia que surge, cada experiência que é apresentada, a caneta corre e as palavras vão se espalhando. A caneta corre para esclarecer as dúvidas. A caneta azul para o grupo um, a caneta vermelha para o grupo dois, a caneta verde para o grupo três e a caneta preta para o grupo quatro. Cada grupo vai falando e escrevendo sobre suas experiências, o que conhecem da vida, o que já sabem, o que ainda precisam aprender, cada aluno tem a chance de trazer o seu ponto de vista e cada ponto de vista é acolhido. O sorriso também está presente, o barulho nesse momento é grande, o som fica cada vez mais alto. Parece que para pensar as palavras criam forma e saem saltando e gritando pelo meio da sala, mas muita calma! São jovens que estão se conhecendo, estão se descobrindo, tudo aqui é muito novo, contrato de trabalho? Carteira assinada? Lei da aprendizagem? Posso fazer isso professora? Sou menor, acho que não posso.

Dúvidas, dúvidas, dúvidas, são tantas que parece que não acabam, pois quanto mais eles falam mais eles descobrem outras dúvidas, nossa! A dúvida de um, virou a dúvida de dez!

A professora esclarece algumas dúvidas, explica que é só o começo, que com o tempo as coisas vão se encaixando e que essas dúvidas darão lugar a outras. Agradece pelo empenho da turma em realizar as atividades e que na próxima aula estarão juntos novamente, pede que venham com vontade e animados. Abre a porta e deseja a todos um ótimo final de semana!

Professora Elaine

Carta professor Guilherme

São Paulo, 20 de agosto de 2019.

Caro Lucas,

Resolvi escrever para você, apesar do curso já ter acabado, pois, a experiência de ter trabalhado com sua turma foi muito rica. Na realidade foi rica por dois motivos: o primeiro é o carinho e o respeito comigo e a dedicação da maioria para elaborarem

trabalhos com qualidade. O segundo é a possibilidade de análise sobre o que pode cansar o aluno na sala de aula.

Como conversamos no último dia, o programa é muito longo e a distância entre as suas residências e o Senac é muito grande, na maioria dos casos. De qualquer forma vocês vieram até o fim e com a mesma alegria do começo, apesar do cansaço e da tristeza da despedida.

Os Projetos desenvolvidos por vocês foram ótimos momentos de reflexão sobre a comunicação, a segurança no trabalho e saúde mental. E em especial os seus depoimentos pessoais, além de contribuir com os temas mostraram coragem e superação. Sei o quanto é difícil fazer isso!

Me lembro da sua timidez no começo do curso e quando vejo o homem que se tornou, sinto orgulho, não por mim, mas por você, pelo seu crescimento e desenvolvimento pessoal, claro que as terapias e a família ajudaram nesse processo, não tenho dúvidas, mas o ponto principal de mudança partiu de você.

Espero que você esteja bem, muito bem, se empoderando cada vez da sua vida e sendo feliz, sempre, com suas escolhas éticas e solidárias.

Ainda quero registrar que pode contar comigo, sempre que quiser.

Um grande abraço. Professor Guilherme

Carta professor Fabiano

Carta-proposta às turmas 29.01

Oi, gente. Tudo bem?

Queridas aprendizes, com a finalidade de contribuir com a pesquisa de um colega, aproveito a oportunidade de escrever a presente carta e dizer das coisas que tenho aprendido com vocês.

Primeiramente, vale ponderar que no SENAC São Paulo, o Programa Aprendizagem está inserido dentro da área de Desenvolvimento Social, nesse sentido pressupõe em suas diretrizes a formação cidadã e social, visto que mais que

profissionais aptos às tarefas corriqueiras do mundo do trabalho, os jovens precisam antes de qualquer coisa ter e reconhecer seus direitos e deveres. O programa, instituído pela Lei da Aprendizagem, visa a garantir o direito ao trabalho. Contudo, o histórico e conhecimento dos direitos humanos nos ensinam que todos os direitos são indissociáveis. Ou seja, não há como falar em direito ao trabalho, sem considerar o direito à moradia, à educação, ao ambiente saudável, à alimentação, ao lazer etc.

Essa semana participei de uma mesa de diálogos sobre a questão de gênero. Lembrei muito de vocês, inclusive, falando sobre como tenho notado uma abertura da juventude em pensar tal tema, como já conhecem vários significados que na minha juventude (que ainda me habita) ainda estavam em construção. Na verdade, sempre estarão. Uma vez aprendi e vejo se confirmar os observado, 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 aquelas que ainda nem existem e que queremos para nós.

Lembro-me de uma colega de vocês que certa vez me disse “ninguém nasce desconstruído” e, de fato, nunca estaremos prontos, findados. Até o último dia de nossas vidas nos constituiremos e resignificaremos. Mas há algo que é próprio da juventude, com toda beleza e admirável força, bem como com todo peso e censura, que são a pulsão e o desejo de transformação. O que não deveria mudar, se não nos acostumássemos à vida que nos faz frente.

Aprendo com vocês o olhar sincero, a expectativa genuína de futuro, quando se tem uma vida inteira para ser vivida. Vejo como alguns sentimentos são caros e importantes, como deveriam sempre ser. Aprendo no diálogo a voltar às coisas simples e que meu papel é tanto fazer disso um motor para educação quanto manter viva a juventude que nunca deveria destituir-se de nossa essência.

Posto isso, gostaria de propor que reafirmássemos a juventude. Como diz a música “Filtro Solar”: *O poder e a beleza da juventude ou, então, esquece... Você nunca vai entender mesmo o poder e a beleza da juventude até que tenha se apagado.*

Professor Fabiano

Carta professor Danilo

São Paulo, 11 de setembro de 2019

Para a turma 11/04/2018...

Queridxs alunos e alunas da turma 11/04/2018, fico muito feliz de ver todxs vocês hoje aqui dia 11/09/2019, finalizando o curso de Aprendizagem no Senac Aclimação, para mim como professor é gratificante ver que, mesmo após 1 anos e 5 meses, vocês continuaram.

Para alguns o trajeto foi mais tranquilo e para outros mais complicado, mas mesmo com tantas coisas que acontecem, não desistiram. Alguns saíram, muitos foram os motivos e espero que estes tenham encontrado seus caminhos, como vocês também encontrarão.

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 todxs. Confesso que as 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 todxs 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.

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. Foi bom também sair alguns momentos, assim eu também pude respirar e vocês conhecerem outros professores. Sei que vocês gostaram muito do Bruno, juro que não tenho ciúmes, ele é mesmo muito legal.

Foi bom conhecer um pouco mais de São Paulo com vocês, acho que essa foi a turma que mais sai por aí. Para alguns sei que foi a primeira vez em um museu. Talvez vocês não tenham compreendido todas as obras e exposições que vimos, mas

fiquem tranquilos eu também não entendo tudo, estou longe de entender, mas tento, espero que vocês também continuem tentando e explorando novos lugares, prometo que vou continuar conhecendo novos lugares e lembrando de vocês.

Parabenizo vocês pelos projetos desenvolvidos, sei que nem tudo saiu como o esperado, mas só pelos temas escolhidos, que percebo serem muito conectados como a vida de vocês, me deixa realizado. Acho que aprendi que nem tudo sai como a gente deseja e que temos que arrumar as coisas no caminho, reconhecendo limites e possibilidades.

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 não muito parecidos e demorei a distinguir. Brincadeiras a parte agradeço pelas trocas, ao grupo de meninas de um canto, ao grupo dos meninos do outro lado, até isso tive que aprender a respeitar, pois mesmo com as afinidades e amizades muito presentes, a convivência sempre foi pacífica (as vezes nem tanto) e sadia. Espero (e sei que sim) vocês tenham aprendido com as diferenças dos outros.

Deixo a vocês meu abraço e o desejo de muito sucesso. Foi um tempo muito especial. Que vocês alcem novos voos mais altos e felizes.

Atenciosamente, professor Danilo.

APÊNDICE C – Cartas dos alunos

Carta alunos - Turma do teatro²¹

São Paulo, 11 de setembro de 2019.

Boa tarde professor, somo a turma 11/04/2018”

Viemos através dessa carta te agradecer por todo esse período de convivência e também agradecemos por toda a paciência que teve como todos nós, principalmente o grupo da tatuagem!!! Agradecemos também pelo apoio que você deu a cada grupo e por todo incentivo.

Tivemos experiências incríveis com os passeios, com o Museu da Resistência, Memorial da Inclusão e o Museu Penitenciário. Aprendemos coisas diferentes com cada um desses passeios.

Concordamos que levamos muitas coisas na brincadeira, mas conseguimos aprender muito com todas as aulas, mesmo desanimados você sempre apostou no nosso potencial!

Esperamos que o senhor continue com esse trabalho fantástico, guiando os jovens no seu conhecimento profissional e pessoais para ser um ser humano melhor na sociedade.

Agrademos o apoio ao grupo das Mulheres, sem a sua ajuda não realizaríamos 1% de todas as ações. Obrigado por acreditar desde o início no nosso Projeto Mulheres!

Obrigado por desculpar nossos atrasos.

Agradecemos por tudo professor, grande abraço e sucesso!

²¹ Carta enviada pelos alunos em resposta à carta escrita pelo professor Danilo.

Carta alunos - Turma dos games²²

São Paulo, 17 de setembro de 2019.

Primeiramente, a sala gostaria de agradecer pelas mensagens escritas na carta e pelo carinho no qual, mesmo de forma bruta, você demonstra no dia a dia.

No começo, boa parte da sala admite que não gostava muito da sua personalidade forte, mas com o tempo a turma foi se acostumando e gostando do seu jeito através das nossas conversas e risadas.

Nós, do grupo de alimentação saudável agradecemos todo apoio e ajuda, com duas ideias no projeto final, até mesmo quando teve o problema dos alimentos... então somos gratos pela professora ter ajudado. Agora do grupo gamer queria ressaltar que através desses meses você nos apoiou e nos deu a liberdade que era necessária para organizar e executar um belo trabalho em equipe.

Por fim, nós do grupo meninas lindas e empoderadas, gostaríamos de agradecer pela paciência e o cuidado que você teve com cada um de nós, por sempre pegar no pé e por ser mais que uma professora (só não vale chorar), mas por ter nos unido e ser tornar uma amiga também. Mesmo sempre chegando atrasada, eu Thaynara gostaria de agradecer a sinceridade em todas as nossas conversas e espero que muitas outras pessoas tenham o prazer de ter aula com você.

Agora um breve depoimento do seu segundo aluno preferido (João), que eu sei que você briga comigo, mas gosta de mim. Agradeço por tudo que você me ensinou, além da melhor professora, você é palmeirense e aquariana.

Agora um outro depoimento da pessoa que você ama pegar no pé (Fabiana), agradeço por sempre ter pegado no meu pé, pensando sempre no meu bem. Sei que não fui uma aluna excelente, mas sempre me esforcei, sou chata mas gosto de você e aprendi muito com você, obrigado por tudo coisa chata.

E para finalizar, 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

²² Carta enviada pelos alunos em resposta à carta escrita pela professora Janaina.

contato, obrigada por fazer uma comunhão tão bela, graças as suas atividades externas, eu conheci muita coisa e desculpa pelas milhares de selfies nas aulas.

Todos agradecemos de coração por tudo... ah! E o Palmeiras não tem mundial!

Grande abraço

Turma 24-04 S2

Carta alunos - Turma da música²³

São Paulo, 30 de setembro de 2019.

Querida professora,

Nada acontece por acaso, tudo tem um por que e pra que de determinado fato, e com a nossa turma não foi diferente. Inicialmente a maioria achava que entrar no Senac seria algo simples, entediante e igual a qualquer outro programa de aprendizagem.

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? Com o passar do tempo, todos foram criando laços, era uma turma bem aberta em relação as opiniões dos outros, mesmo com muitos bate bocas e confusões (V..., a isquerinho. Sempre provocava), mas sempre dávamos um jeito e entravamos num acordo.

Chega a hora do Projeto Integrador e a cada palavra que falávamos, aparecia uma professora com um sorriso no rosto e um brilho no olhar, com a frase “ Isso dá um Projeto, né? ”. E foi essa mesma professora que deu o pontapé inicial para o começo de um projeto incrível.

Passamos por coisa, discursões, vivencias, e isso cansou tanto que alguns estavam a ponto de desistir de tudo e achando que a síntese seria um total fracasso,

²³ Carta enviada pelos alunos em resposta à carta escrita pela professora Vivian.

então para nossa surpresa veio a melhor parte de tudo isso, aquela sensação de dever cumprido, e a satisfação disso foi maravilhoso.

Porém não pense que isso seria possível sem essa professora chata que não saia do nosso pé, para que déssemos o nosso melhor. Lili você também tem uma grande parcela de mérito nessa finalização do nosso projetor integrador.

Nós surpreendemos nós mesmos, impactamos quem estava ali para nos ouvir, foi algo que surgiu involuntariamente e seguiu um curso maravilhoso. E dentre diversos “por que” e “pra que”, o destino quis que fosse tudo exatamente do jeito que foi, mas enfim...

Gratidão por acreditar em cada um de nós! E queremos que a música da Turma 19.09.17 sempre toque no seu coração, assim como essa música jamais sairá dos nossos corações.

Beijos de todos com muito carinho!

Turma 19.09.17

P.S.: V..., a isqueirinho é fo*a!

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: “A PRÁTICA DOCENTE JUNTO ÀS JUVENTUDES TRABALHADORAS: MEMÓRIAS E REFLEXÕES EM UM CURSO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL”

Pesquisador: Lucian da Silva Barros

E-mail: luciansbarros@gmail.com

Telefone: (11) 981070603

Orientadora do projeto: Elizabete Cristina Costa Renders

Universidade Municipal de São Caetano do Sul – SP – Brasil

- 1. Natureza da pesquisa:** Você está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade descrever como os saberes e vivências trazidos pelos jovens, cotidianamente, a um curso de formação profissional alteram a prática docente, possibilitando novos aprendizados para professores e alunos.
- 2. Participantes da pesquisa:** Professor/ alunos da unidade escolar.
- 3. Envolvimento na pesquisa:** Ao participar desse estudo você fará um depoimento escrito.
- 4. Sobre o instrumento:** Será pedido que você escreva uma carta destinada a um grupo de alunos ou a uma turma em que atuou. Você terá liberdade de escrever esta carta onde melhor lhe convier, combinando a data da entrega da mesma diretamente com o pesquisador.
- 5. Riscos e desconforto:** A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.
- 6. Confidencialidade:** Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais, as cartas serão identificadas com um código e não com seu nome. Somente o pesquisador e a orientadora terão conhecimento dos dados.
- 7. Benefícios:** Ao participar desta pesquisa você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre as questões relativas a prática docente junto às juventudes trabalhadoras.
- 8. Pagamento:** Você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Você tem a liberdade de se recusar a participar ou a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo para você. Sempre que quiser você poderá pedir informações sobre a pesquisa através do telefone do pesquisador do projeto que consta no início deste documento e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa da USCS que é (11) 42393200 ramal 3282, de segunda a sexta das 8h às 12h, situado na Rua Santo Antônio, 50, Centro de São Caetano do Sul, CEP 09521-160.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que seguem:

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu,

_____ de
portador (a) do RG: _____ e CPF: _____ de
forma livre e esclarecida, manifesto meu interesse em participar da pesquisa “A
PRÁTICA DOCENTE JUNTO ÀS JUVENTUDES TRABALHADORAS: MEMÓRIAS E
REFLEXÕES EM UM CURSO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL”, realizada pelo
pesquisador Lucian da Silva Barros, aluno do Programa de Pós Graduação em
Educação-PPGE da Universidade Municipal de São Caetano do Sul, sob orientação
da professora doutora Elizabete Cristina Costa Renders.

Local e data

Assinatura do Participante

Lucian da Silva Barros
Matrícula: 17585 - USCS
Pesquisador

Elizabete Cristina Costa-Renders
Orientadora da pesquisa