

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ENSINO MÉDIO E
(IN)VISIBILIDADE DE EXPERIÊNCIAS
DE PROTAGONISMO JUVENIL

Dissertação de Mestrado

Maria Ângela Pauperio Gandolfo

Porto Alegre, 2005

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO**

Maria Ângela Pauperio Gandolfo

Dissertação de Mestrado

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
ENSINO MÉDIO E (IN)VISIBILIDADE DE
EXPERIÊNCIAS
DE PROTAGONISMO JUVENIL**

**Porto Alegre
2005**

Maria Ângela Pauperio Gandolfo

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ENSINO MÉDIO E
(IN)VISIBILIDADE DE EXPERIÊNCIAS
DE PROTAGONISMO JUVENIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Educação, Culturas, Memórias, Ações Coletivas e Estado.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Stephanou

Porto Alegre
2005

À minha querida mãe, Idinha, exemplo de sabedoria e sensibilidade; às manas, Beatriz e Bety (in memória), cumplicidade com o *saber-fazer* docente e com as histórias da escola, e os manos, Antonio Carlos e Fernando (in memória), esperança de que aprender com as diferenças é possível. Presenças muito importantes na minha vida de professora.

AGRADECIMENTOS

Ao meu querido esposo Daniel, pelo carinho, incentivo e companheirismo, sem limites e sem exigências, ao longo de todo o trabalho, valorizando de forma ímpar os saberes que vim produzindo durante o mestrado. Às minhas jovens-filhas, Alice e Patrícia, pela intensa expressão de suas aprendizagens, a partir das experiências vividas, que serviu de inspiração para repensar outras relações entre jovens e adultos no espaço escolar.

A toda minha família, pelas ausências (e desencontros) durante a realização da pesquisa. A Glaci, pela sensibilidade em compreender minha reclusão em muitos momentos e por longos períodos.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pela oportunidade da realização da pesquisa, e a Pós-Reitoria de Extensão, pelo reconhecimento da formação continuada de seus ex-alunos e pela viabilização de um Curso de Extensão para professores de Ensino Médio simultâneo a investigação. Também, à Escola Técnica da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pela cedência do espaço para a realização do Curso de formação.

À Maria Stephanou, minha mais jovem professora, pelo carinho, dedicação, respeito aos meus processos de aprendizagem permitindo que a descoberta de outros saberes fosse sempre um desafio possível, e principalmente por sua sensibilidade para acolher (todos) os alunos.

Aos colegas do Núcleo de Integração Universidade & Escola da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Ana Mariza, Carmem, César, Diana, Elaine, Guilherme e Maria, pela oportunidade de participar nas discussões acerca das juventudes. A Elaine Dulac, por sua disponibilidade para contribuir no espaço da pesquisa com saberes relativos a sexualidade juvenil. Às queridas e competentes bolsistas de pesquisa/UFRGS Iana, Fernanda e Jaqueline, pela atenção à mim dispensada durante a pesquisa. Também a grande amiga Maria Isabel K. Petry pela acolhida no NIUE e valorização dos saberes que vim construindo até o presente como

ponto de partida para a investigação científica e produção de outros conhecimentos. Igualmente, ao colega Fernando Seffner, pelo incentivo sincero ao meu ingresso no mestrado.

À Direção do Colégio Monteiro Lobato, Maria Alice R. Lobato Rodrigues, Maria Helena Lobato Arendt, Nara M. Lobato de Almeida e Vera Lobato da Costa, pelo investimento sistemático em projetos de formação continuada docente e pela credibilidade nas propostas que venho (des)envolvendo na escola. Aos professores, pela sensibilidade em buscar compreender os fenômenos sociais emergentes, mesmo que para isso implique em muitas horas de dedicação e estudo, para além do contrato de trabalho. Aos alunos, por comporem o cenário da escola, possibilitam as experiências primeiras. À parceria das colegas Cristina, Dirce, Giovana, Tatiana, Liana, Vera Lúcia e Silvana, profissionais da equipe pedagógica da escola que, incansavelmente, se debruçam em estratégias que possibilitem, tanto professores quanto alunos, pensar e conviver com suas diferenças.

À Silvana, grande amiga e parceira de muitas e muitas invenções na escola, pela sensibilidade, tranqüilidade e incentivo durante a investigação e pela companhia nos projetos que buscaram potencializar ações juvenis no espaço da escola.

À Ana Maria, observadora na pesquisa, pela postura ética e atenta aos detalhes que escapavam das gravações, atitude que qualificou o espaço de observação e registro durante a investigação.

Às direções de escolas dos professores participantes e à EPTC, com a singular participação dos educadores sociais, pela oportunidade de ampliação do universo, de sujeitos-contextos, para a pesquisa. E principalmente, aos queridos professores e educadores sociais, Alessandra, Cíntia, Diego, Eroni, Fermiana, Flávia, Iaraci, Isabel, José Nilson, Karina, Karla, Kátia, Luciana, Luciane, Mara, Michele, Milton, Mirian, Renato, Sizi, Themis, Valquíria e Zuleica, pela especial oportunidade de aprender com vocês, cuja participação (aos sábados) possibilitou essa pesquisa.

LISTA DE SIGLAS

EJA	- Educação de Jovens e Adultos
EPTC	- Empresa Pública de Transporte Circulação
FACED	- Faculdade de Educação
FAPA	- Faculdades Portoalegrenses
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério de Educação
NEEJA	- Núcleo de Estudos em Educação de Jovens e Adultos
NIUE	- Núcleo de Integração Universidade & Escola
OMEP	- Organização Mundial de Educação Pré-Escolar
ONG	- Organização Não-Governamental
POA	- Porto Alegre
RS	- Rio Grande do Sul
TCI	- Termo de Consentimento Informado
UFRGS	- Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UniRitter	- Centro Universitário Ritter dos Reis

RESUMO

Este estudo investigativo analisa um Curso de formação continuada para professores de Ensino Médio, tendo como temática principal o protagonismo juvenil e a escola. Visou possibilitar a reflexão sobre relações estabelecidas entre escola, professores e jovens, oportunizando um outro olhar e uma outra compreensão das formas de produção das culturas juvenis contemporâneas, das representações sociais sobre os jovens e suas implicações na cultura escolar. O trabalho partiu de uma perspectiva afirmativa que pretendeu dar visibilidade à diversidade/pluralidade das expressões juvenis, em diferentes contextos e experiências, e possibilitar novas relações intergeracionais no espaço da escola. A estratégia metodológica da pesquisa foi a proposição de um espaço de formação continuada para um grupo de cerca de 20 professores que atuam em diferentes escolas da rede pública e privada de Porto Alegre e Grande Porto Alegre/RS, sendo dois terços de professores da rede pública e o restante de professores da rede privada, além de 6 educadores que coordenam projetos sociais junto a jovens. O grupo de pesquisa não foi constituído por uma escolha aleatória, uma vez que procurei contemplar a pluralidade das juventudes e das experiências docentes nas escolas, singulares em cada contexto social. Para o estudo e investigação com os professores, durante a formação continuada, as temáticas propostas foram relativas às Culturas Juvenis Contemporâneas e Escola, didaticamente divididas em dois eixos: Cultura Escolar e conceito de Juventudes, assuntos nos quais autores como José Gimeno Sacristán, António Nóvoa, Miguel Arroyo, Maurice Tardif, Mariano Fernández Enguita, Alberto Melucci, Paulo César Carrano, Marília Spósito, Jorge Baeza Correa, José Machado Pais e Jorge Atílio Iulianelli constituem as principais referências teóricas, sendo contemplado estudo. A temática culturas juvenis contemporâneas, proposta como pauta no estudo investigativo, oportunizou compreender, pelos professores, como as representações da cultura escolar e das culturas juvenis, construídas ao longo dos tempos, influenciam as práticas escolares e, dessa forma, a necessidade de repensar a participação dos jovens no espaço escolar.

PALAVRAS-CHAVE: formação continuada de professores, cultura escolar, culturas juvenis

ABSTRACT

This investigative study analyses a Course of continuous training for Senior High School teachers, which tackled the youth empowerment and the school. It aimed to permit the reflection about relations established among school, teachers and young people, making possible another look and another comprehension about the ways of production of the contemporary young cultures, the social representations about the young people and their implication in the school culture. It started from an affirmative prospect which intended to give visibility to the diversity/plurality of the youth expressions, in different contexts and experiences, and to permit new relations between generations in the school space. The research methodological strategy was the proposal of a space of continuous training for a group of about 20 teachers that work in different public and private schools in Porto Alegre and suburbs in RS. Two thirds of the teachers work in public schools and the rest works in private schools, beyond 6 educators who coordinate social projects among young people. The universe of the research was not constituted by a random choice, because it tried to include the plurality of youth and the teaching experiences of the schools, which are peculiar in each social context. For the study and investigation with teacher during the continuous training, the proposed themes were about Contemporary Cultures of young people and School, divides in two topics: School Culture and Youth Concept. Related to these topics, authors like, José Gimeno Sacristán, António Nóvoa, Miguel Arroyo, Maurice Tardif and Alberto Melucci, Paulo César Carrano, Marília Spósito, Jorge Baeza Correa, José Machado Pais and Jorge Atílio Iulianelli, constitute, respectively, the main theoretical references of this study. The theme Contemporary Cultures of Young People, proposed as a guideline in the investigative study, made possible to the teachers comprehend how the representations of the school culture and youth cultures, formed along the years, influence school activity and, in this way, the necessity of reconsidering the young people participation in the school space.

Key words – continuous training for teachers, school cultures, youth cultures

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 – PROFESSORES, ESCOLA, JOVENS	27
1.1 Cultura escolar e formação docente	27
1.2 Ofício de aluno e ofício de professor	36
1.3 Sujeito jovem: da invisibilidade ao reconhecimento	44
1.4 Juventudes hoje: como o Ensino Médio se relaciona com esta questão?	52
CAPÍTULO 2 – ENTRE O PENSADO E O VIVIDO: OS ITINERÁRIOS DA PESQUISA	62
2.1 Buscando a participação dos professores: a pesquisa começa aqui!	62
2.2 Diálogos de saberes e experiências: o coletivo da formação	77
Encontro 1	79
Encontro 2	101
Encontro 3	118
Encontro 4	124
Encontro 5	144
Encontro 6	166
Encontro 7	178
CAPÍTULO 3 – DESCOBERTAS DA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	189
3.1 Relações intergeracionais: compartilhando saberes e experiências	189
3.2 Olhares e fazeres repensados	196
3.3 Falar de si é possibilidade de escutar o outro	206
3.4 Reflexões diárias de uma professora	211
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	222
REFERÊNCIAS	229
ANEXOS	235

INTRODUÇÃO

O entrelaçamento dos temas: formação de professores & cultura escolar & protagonismo juvenil constitui o eixo norteador da pesquisa que empreendi para a realização desta dissertação de Mestrado.

Formação de professores e cultura escolar vem aparecendo, há pelo menos trinta anos, em minha trajetória pessoal e profissional. O protagonismo juvenil¹ foi o tema da descoberta, do encantamento, do desafio de rever e repensar a formação continuada e a escola e, também, fundamentalmente, minha vida como educadora.

Filha e irmã de professora(s) nasci e convivi no centro de discussões sobre a escola e seus sujeitos. Meus primeiros ensaios do *ofício* foram “alfabetizando” os filhos das pessoas que faziam o trabalho doméstico em nossa casa, digo, das empregadas, no plural, porque quando, por algum motivo alguma delas deixava de exercer essa atividade e, conseqüentemente, outra era contratada, recomeçava meus ensaios de alfabetização.

Ler e escrever o mundo eram as minhas preocupações, procurando “repetir”, na minha prática, o que tinha aprendido como conteúdo escolar essencial. Sempre encontrava tempo e espaço para ensinar as letras do alfabeto, palavras, “continhas”, além de outros saberes considerados por mim importantes para aprender. Leitura de gibis como Pato Donald, Zé Carioca ou escrita de bilhetinhos aconteciam e, quando minha mãe chegava em casa podia avaliar o quanto tínhamos evoluído.

¹ Trata-se de ações juvenis coletivas e participantes – nelas se constroem a autonomia dos participantes e o envolvimento da coletividade com a ação. Propriamente, protagonismo é um modelo pedagógico-político de ação. É uma ação educativa que relaciona jovens e educadores – ou somente jovens – na construção de um processo de intervenção sócio-cultural. (IULIANELLI, 2003, p. 71).

Ainda muito jovem, mais precisamente no 3º ano do Ginásio², já exercia a atividade de “professora particular” para três crianças com dificuldades escolares e risco de reprovação na escola. Não bastassem essas crianças, a notícia de que eu “recuperava” os alunos espalhou-se pela vizinhança e passei a ensinar, também, os filhos de vizinhos de baixa renda.

Aprendi com minha mãe uma infinidade de coisas relacionadas à vida e ao magistério. Entre elas, a generosidade, entendendo que o valor humanitário está no ato de educar. De fato, ela tinha razão, porque a satisfação que eu tinha em ensinar era maior do que qualquer retribuição financeira. Cada criança aprovada na escola com o meu auxílio era motivo de um pulsar forte do coração e argumento a mais para me convencer da escolha que estava fazendo.

Com quatorze anos havia optado por uma futura profissão: ser professora. Inscrevi-me na Escola Normal³ Experimental Dom Diogo de Souza. Por ser uma “*escola experimental*”, lá estaria “*experimentando práticas inovadoras*”, dizia minha mãe; além do que “excelentes profissionais seriam contratados para esse tipo de “*experiência*”, complementava.

Meus saberes relativos a “modos de ensinar” inquietavam-me e, por vezes, em atitudes próprias da adolescência, desafiava alguns professores com encaminhamentos diferentes dos projetados por eles. Uma ocasião, ao entregar um desenho solicitado pelo professor de Artes Plásticas sobre “pessoas na chuva” recebi, além da nota zero, a incumbência de refazê-lo e a crítica de que o solicitado era “*pessoas na chuva e não fantasmas*”. Com relativa coragem recorri ao mestre e lhe disse: - “*Com a chuva, o contorno, as feições, as próprias pessoas não aparecem nitidamente, por vezes, até parecendo fantasmas*”. Imediatamente fui contestada em meu argumento. Acrescentei que “*a intensidade da chuva e a visibilidade das pessoas não são vistas, de modo igual, por todos*”. Por essa atitude, indisciplinada para os padrões da época, fui chamada ao SOE⁴ para ser advertida, mesmo assim, pude perceber a surpresa

² Denominação da época correspondente à 7ª série do Ensino Fundamental, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional /1997.

³ Denominação da época correspondente às escolas de formação em Magistério.

⁴ Serviço de Orientação Educacional, habilitação pertinente ao Curso de Pedagogia.

agradável da orientadora educacional frente à lógica da minha argumentação. Apesar deste fato, na Dom Diogo, como era chamada a escola, os professores nos oportunizaram situações de aprendizagem diferenciadas das demais escolas estaduais. As “didáticas do ensinar” estavam legitimadas, os professores apostavam na nossa ousadia quando queríamos “testar” alguma estratégia ainda não publicada em livros. Investiam na pesquisa da nossa prática, agora já um pouco mais reflexiva sob os olhares atentos dos professores.

Lembro-me, também, que nas práticas de ensino⁵, propus à professora de Didática da Linguagem que, ao invés de “*levar para a sala de aula a idéia pensada por mim*”, instigaria o grupo de alunos a “*expressarem o que gostariam de aprender*”. Tinha lido em um mural da escola que “*tudo o que a gente ensina a uma criança, a criança não pode mais, ela mesma, descobrir ou inventar*”. Não havia o nome do autor, mas se “ele”⁶ soubesse desse ato falho, com certeza, faria questão de deixar bem clara sua autoria na pesquisa mais importante sobre a necessidade do sujeito agir sobre o objeto para poder transformá-lo.

A professora gostou da idéia, mas me alertou o suficiente para que “*não perdesse o controle da turma*”. O medo de não poder cumprir a tarefa, “nos moldes previstos”, não foi suficiente para impedir o teste de minha hipótese, assim, fui para a prova de fogo. Para minha surpresa, a professora da disciplina foi “observar”⁷ minha aula. Frente a mais esse fato e à própria “proposta inovadora”⁸, a insegurança quase tomou conta de mim. Mesmo assim, querendo superar-me, segui em frente com a estratégia – primeiro escutar os alunos e depois planejar o ensino. A experiência como professora, somada à cultura de não participação dos alunos na seleção e organização do conhecimento a ser ensinado, levou ao previsto pela supervisora: a turma tomou conta da sala de aula.

⁵ Cada disciplina, ao longo do curso, previa um número de aulas práticas junto a turmas de alunos.

⁶ Jean Piaget, biólogo de formação e pesquisador da gênese da inteligência.

⁷ A observação às aulas fazia parte das atividades de Estágio Supervisionado.

⁸ A participação dos alunos na organização do planejamento do professor não era suscitada.

No retorno desse tipo de vivência, em encontros de orientação do estágio, socializávamos para os(as) colegas os “resultados dos novos empreendimentos pedagógicos”. Nessa ocasião, limitei-me a relatar o óbvio, pois não tive a coragem de expressar que, apesar da aparente “bagunça”, a alegria dos alunos ao discutirem sobre o que aprender confirmavam minha hipótese, referendando, dessa forma, que havia uma distância considerável entre o planejamento e a possibilidade de contextualização do ensino.

O estágio foi realizado junto a uma turma de segunda série de classe popular, formada por alunos com múltiplas repetências. Pude colocar em prática minhas “inovações pedagógicas”, considerando as idades dos alunos muito diferenciadas, o que certamente dificultou o planejamento prévio e exigiu maior competência para contemplar o coletivo da sala de aula, conforme alerta da professora responsável pela realização do estágio. Precisei recorrer aos meus primeiros ensaios de ensino formal nos quais, mesmo sem conhecer o trabalho das professoras, procurava planejar a partir da escuta dos alunos para surpreendê-los com o aspecto social da aprendizagem.

De fato, minha turma de estágio foi a mais barulhenta da escola. Entretanto, a única turma onde nenhum aluno abandonou a classe até o final do ano e a única turma que foi “observada” pelo maior número de professores da Dom Diogo. Registravam que eu era corajosa (eu diria, arrojada, sem medo de arriscar) e que a afetividade me aproximava dos alunos (sensibilidade, valorização dos saberes dos alunos, escuta para o planejamento e autoridade legitimada pelo domínio do conhecimento). Terminei o estágio recebendo louvores da equipe de professores e da Direção da escola. Minha contribuição ressaltou a importância da reflexão da prática como forma de pesquisa e atualização docente.

Com o término da Escola Normal ingressei no curso de Pedagogia da UFRGS, escolhendo como habilitação a Supervisão Escolar. Acreditava que, para reestruturar uma prática pedagógica, precisava compreender como era o processo de formação de professores.

O professor de Psicologia, Juan Mouriño Mosquera, e a professora Léa Fagundes, de Prática de Ensino, estão entre muitas recordações, destacando-se a paixão pelo trabalho e a proposição de atividades investigativas para os alunos como possibilidade do desenvolvimento da inteligência. Durante minha trajetória na Universidade, tentei romper com alguns paradigmas relativos à visão controladora da supervisão escolar, visão essa que não contribui para o processo de formação continuada de professores e, conseqüentemente, para a criação de espaços de autoria na escola.

Paralelamente ao Curso Superior, exercia a docência na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre e no Colégio Americano, da rede privada, da mesma cidade. Na escola municipal lecionei numa classe de pré-escola, durante cinco anos, e, na rede privada, numa turma de segunda série “*com problemas de alfabetização*”, conforme a própria escola os caracterizava. Fui, também, contratada para trabalhar no Curso de Formação de Professores da Associação Sul Riograndense de Educação Pré-Escolar - OMEP⁹ - e no Curso de Estudos Adicionais do Instituto de Educação General Flores da Cunha. Em ambos lecionei a disciplina de Didática. Tanto na OMEP, como nos Adicionais, ousei práticas inovadoras em educação, ocasionando, por vezes, algumas discussões acirradas na sala dos professores e alguns “chamamentos” da Direção da escola por estar “*descumprindo com o planejamento do curso*”. Lendo o livro *Pedagogia da Autonomia*¹⁰ de Paulo Freire, havia descoberto a importância de uma “pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando. Acrescento, ainda, com a reflexão de Rubem Alves (1984), que “há um tipo de inteligência criadora. Ela inventa o novo e introduz no mundo algo que não existia. Quem inventa não pode ter medo de errar”, em seu livro *Estórias de quem gosta de ensinar*¹¹, sem dúvida, para

⁹ A Organização Mundial para Educação Pré-Escolar/RS, Instituição regularizada para formação de professores especialistas para a docência na Educação Infantil.

¹⁰ O livro *Pedagogia da Autonomia*, escrito por Paulo Freire, foi editado pela Editora Paz e Terra, em 1996.

¹¹ O livro *Estórias de quem gosta de ensinar*, escrito por Rubem Alves, editado pela Cortez, em 1984.

as concepções da época, aprender para além das quatro paredes da sala de aula parece descumprimento do planejamento do curso.

Em 1978, fui contratada para a Coordenação Pedagógica Geral do Colégio Monteiro Lobato¹², da rede privada, que contava apenas com a educação pré-escolar, totalizando quatorze turmas, cuja coordenação do trabalho docente estava sob a responsabilidade das próprias diretoras¹³ da escola. Minha primeira atividade na escola foi reconhecer as concepções de ensino-aprendizagem expressas nas ações cotidianas de professores, alunos, profissionais e pais. Assumi a coordenação da proposta de implantação de um projeto de formação de professores e da atualização do fazer pedagógico e sua formalização à comunidade escolar.

No ano de 1979, participei do Curso de Pós-Graduação em Educação Pré-escolar da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, entendendo que meus referenciais teóricos já não subsidiavam os questionamentos da prática escolar. No mesmo ano, fui convidada a deixar a escola municipal em que trabalhava para coordenar e reestruturar o trabalho das Creches¹⁴ da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, que sairiam da responsabilidade da Secretaria da Saúde e passariam à Secretaria da Educação. Novamente me vi envolvida numa nova mudança de paradigmas do caráter de trabalho assistencialista das creches à educação com vistas à escolarização formal. Durante cinco anos, o projeto sob minha coordenação envolveu formação continuada para monitores e coordenadores pedagógicos, responsáveis pelo trabalho junto às creches.

Em 1987, retornei ao cotidiano da escola municipal, agora na função de supervisora escolar da Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Presidente Vargas. Na ocasião,

¹² O Colégio Monteiro Lobato, fundado em 1971, é uma instituição educacional da rede privada. Sua denominação anterior a 1983 é de Escola Infantil Trenzinho Alegre, cuja proposta pedagógica atendia apenas a Educação Infantil. A partir desse ano opta pela implantação gradativa das séries do Ensino Fundamental e Médio. Atualmente o colégio atende a Educação Básica.

¹³ As diretoras, em número de quatro, eram também as proprietárias da escola.

¹⁴ A denominação creches é relativa à legislação pertinente da época.

participava de cursos sobre psicogênese da língua escrita com a professora Esther Grossi. Amante dos livros e encontrando nas pesquisas de Emília Ferreiro algumas respostas aos questionamentos sobre o processo de alfabetização, convidei o grupo de professores, tanto do Colégio Monteiro Lobato, quanto da Escola Presidente Vargas, a estudarem a psicogênese da língua escrita, pesquisá-la na prática docente e, por fim, considerá-la no processo de alfabetização dos alunos. Outros teóricos, como Wallon, Piaget, Sara Pain, Alícia Fernandez e Vygotsky, também foram objeto dos estudos e seminários realizados pelo grupo de professores das duas escolas.

Em 1988, relatamos a experiência da escola municipal¹⁵ no Encontro Municipal de Educação, onde pudemos observar a perplexidade do público ouvinte sobre as pesquisas pedagógicas e a opção do trabalho com princípios construtivistas que ocorria na escola: a Presidente Vargas foi a primeira escola municipal de Porto Alegre a utilizar tais práticas pedagógicas relativas à alfabetização.

Com relação ao Colégio Monteiro Lobato, o grupo de professores organizou um Seminário, aberto à comunidade escolar, por ocasião dos 15 anos da escola, quando convidaram, para apresentação de relatos de experiências, escolas com propostas pedagógicas diferenciadas àquelas do Monteiro, como por exemplo, o Colégio Farroupilha, o Colégio Província de São Pedro e o Colégio Nossa Senhora do Rosário. Seria mais um espaço para avaliação da trajetória rumo a uma educação baseada na atualidade das pesquisas educacionais. Nas contradições buscamos aprofundar os referenciais teóricos e os argumentos que sustentassem os princípios norteadores da prática pedagógica do Monteiro.

Em 1993, a professora Esther Pillar Grossi, então Secretária de Educação do Município de Porto Alegre, dirigiu-me um convite para deixar a escola Presidente Vargas e coordenar a implantação de um projeto pedagógico experimental na Escola Municipal de 1º

¹⁵ A satisfação pela realização do trabalho fez com que todos os professores, não somente os da 1ª como os da 2ª série, quisessem apresentar o relato.

Grau Incompleto Ana Íris do Amaral Lisboa. Esse trabalho, em parceria com os profissionais da Faculdade PortoAlegrense de Letras, foi o laboratório para a implantação da teoria construtivista nos projetos pedagógicos das escolas da rede municipal. Todo meu envolvimento na escola direcionava-se a efetivar projetos de formação de professores em serviço. A análise da problemática, estudo de referenciais teóricos, pesquisa, registro e levantamento de estratégias para a superação dos entraves na aprendizagem eram nossas¹⁶ ações cotidianas.

Permaneci na coordenação desse trabalho por um período de cinco anos. Com a mudança de Direção da escola, face aos impeditivos que se sucederam a partir disso, ocasionando rupturas no processo de construção coletiva da proposta pedagógica da escola, solicitei minha transferência para a Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Victor Issler, que também vinha desenvolvendo um trabalho de implantação do Construtivismo (denominação dada, na época, para a psicogênese) em seu projeto pedagógico da 1ª série.

Como supervisora e apaixonada por formação de professores, logo percebi que “*uns eram construtivistas*”¹⁷ e “*outros não eram*”¹⁸, não havendo, dessa forma, a identidade coletiva do projeto pedagógico. Sempre acreditando na superação dos entraves e na capacidade de aprender dos professores, convidei, numa reunião pedagógica, o grupo de docentes das séries iniciais¹⁹ para refletir o fazer da escola, através de uma pesquisa. Olhares desconfiados, expressões de desagrado, silêncio e um velado mal-estar, ficaram evidenciados diante de meu convite. A reunião, planejada para um período de 90 minutos, durou não mais que 30 minutos. No restante do tempo saí da sala deixando, propositadamente, o grupo sozinho. Esperava que o grupo, longe da coordenação, pudesse falar de suas inquietações

¹⁶ A formação de equipes de trabalho e o espaço para autorias eram o fio condutor para a territorialização do projeto pedagógico da escola. Os professores dividiam-se em grupos para elaborar projetos de pesquisa segundo temáticas relevantes oriundas da demanda escolar.

¹⁷ Aos professores que se engajassem na proposta construtivista lhes eram enviados subsídios teóricos e práticos. Aos demais não havia apoio da Secretaria de Educação do Município.

¹⁸ Denominação dada a uma não legitimidade da prática docente pela SMED/POA, ou seja, modismo.

¹⁹ Grupo de professores da 1ª a 3ª série pelo qual estava responsável.

pedagógicas para o coletivo. Confesso que foi difícil sair da sala, mas apostar no processo de aprendizagem de cada professor foi determinante para minha retirada.

Durante a semana que se sucedeu, seis dos doze professores, demonstraram interesse em participar da pesquisa. Uma vez por mês, nas reuniões pedagógicas, havia a socialização da pesquisa para o grande grupo. Ao final do segundo ano de trabalho, contava com a participação da totalidade dos professores provocando, com isso, a realização de um Seminário Interno, em que cada grupo de profissionais expôs as concepções relativas ao ensinar e ao aprender vivenciadas na escola. Os docentes responsáveis pela pesquisa convidaram os professores das séries finais para, juntos, discutirem sobre a verticalidade e a horizontalidade do currículo, ampliando a participação do coletivo de docentes da escola.

Em 1998, ingressei no Núcleo de Integração Universidade & Escola²⁰, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, tendo a oportunidade de realizar assessorias e formação continuada junto a professores e equipes diretivas de escolas das redes pública e privada de ensino como mais uma possibilidade de aproximação teoria/prática e de interlocução Universidade e professores.

Frente a essa trajetória pessoal e profissional, minhas atividades de pesquisa e assessoria têm se direcionado a projetos de formação continuada e a publicação de artigos, palestras e assessorias a escolas.

Contudo, minha larga experiência na educação e os estudos realizados ainda não são suficientes para responder a todas minhas inquietações e ao desejo de aprofundamento da compreensão de situações do cotidiano escolar que me desassossegam. Portanto, o desafio que aceitei é o de pesquisar minha contribuição profissional nos projetos de formação continuada de professores. Duplo desafio: pesquisar minha responsabilidade política e social

²⁰ O Núcleo de Integração Universidade & Escola, localizado na Avenida Ipiranga nº 2000 (subsolo do Planetário), é um núcleo universitário pluridisciplinar, vinculado à Pró-Reitoria de Extensão, que desenvolve ações comprometidas com a melhoria da Educação Básica. Atua em projetos de assessoria e formação pedagógica.

como professora e, ao mesmo tempo, tecer as histórias de minha vida. Histórias que me constituíram professora. Histórias de vida de quem as viveu intensamente. Múltiplas histórias de significados, vividas por inteiro. É o desafio de pensar como essa experiência, essa força viva, perpassa minhas entranhas sem que possa distinguir minha vida da vida na escola.

Pensar minha experiência implica investigar os entrelaçamentos de muitas histórias de vida dos atores com os quais convivi na escola. Histórias sobre o quê ensinar e histórias de aprender a pensar. Algumas de exclusão do coletivo, outras de inclusão na escola, reconhecendo que esse coletivo é singular na sua pluralidade.

Histórias em que as diferenças eram as dificuldades e histórias nas quais as diferenças eram as próprias aprendizagens. Histórias para memorizar nomes, assim como histórias de construção de significados a partir desses nomes. Histórias de transmissão de conteúdos e de produção de conhecimento. Histórias de certezas junto a histórias de inusitados. Muitas histórias e todas elas construídas nas relações entre diferentes sujeitos nos tempos e nos espaços da escola e fora dela.

No mestrado, de forma mais intensa ocupando o lugar de pesquisadora, dispus-me a reconhecer e entender vozes silenciadas e a linguagem dos atores e suas histórias na escola, dando visibilidade às múltiplas expressões da vida escolar, buscando compreender o vazio de sentidos que algumas histórias que aconteciam na escola começavam a produzir em mim.

Diz o ditado popular que “quem procura sempre encontra”. Fui procurar e encontrei. Nessa busca, optei pela possibilidade de direcionar minha atenção para as histórias construídas na escola e que haviam ficado na minha zona de desatenção. Para isso, precisei fazer o exercício de desnudar-me de crenças arraigadas, estranhar os sinais que me pareciam familiares, que indicavam os percursos para as histórias que construí na escola. Busquei produzir sentido em cada movimento que fazia: das palavras que usava aos livros que lia; das definições aos questionamentos. Vigilante nesse exercício de introspecção, ainda senti a

necessidade de acrescentar uma certa porosidade a meus sentidos para conhecer o novo, num exercício de desconstrução de princípios de uma visão totalizadora da realidade, princípios esses presentes em minha formação acadêmica e em minha trajetória profissional.

O outro sentimento que me invadiu quando decidi desenvolver esta dissertação foi o da necessidade de atualização, porque, com essa proposta de investigação, faço um convite aos professores para que, juntos, apuremos a sensibilidade no reconhecimento e na legitimação das múltiplas expressões das histórias dos atores juvenis construídas na escola. O convite que fiz aos professores visou possibilitar uma visibilidade dos *discursos de dentro* (EIZIRIK, p. 56) das histórias da escola, de forma que suas práticas educativas possam lidar com os paradoxos dos encaminhamentos que dizem respeito ao protagonismo dos atores juvenis. Por protagonismo estarei concebendo as ações juvenis coletivas e participantes, a partir dos interesses dos próprios jovens que, no envolvimento coletivo nessas ações, constroem sua autonomia. O protagonismo a que me refiro é a participação discutida pelos próprios jovens, cujas ações são também deliberadas por eles.

A pesquisa que realizei analisa um Curso de formação continuada de professores de Ensino Médio, que tematizou o protagonismo juvenil e a escola. Visou possibilitar a reflexão sobre relações estabelecidas entre escola, professores e jovens, oportunizando um outro olhar e uma outra compreensão das formas de produção das culturas juvenis contemporâneas, das representações sociais sobre os jovens e suas implicações na cultura escolar.

Partiu de uma perspectiva afirmativa que pretendeu dar visibilidade à diversidade/pluralidade das expressões juvenis, em diferentes contextos e experiências, e possibilitar novas relações intergeracionais no espaço da escola.

A estratégia metodológica da pesquisa foi a proposição de um espaço de formação continuada para um grupo de cerca de 20 professores, que atuam em diferentes escolas da rede pública e privada de Porto Alegre e Grande Porto Alegre/RS, sendo dois terços de

professores da rede pública e o restante de professores da rede privada, além de seis educadores²¹ que coordenam projetos sociais junto a jovens. O universo da pesquisa não foi constituído por uma escolha aleatória, uma vez que procurei contemplar a pluralidade das juventudes e das experiências docentes das escolas, singulares em cada contexto social.

A opção em propor uma investigação com professores de escolas de Ensino Médio é resultado de inúmeras experiências pessoais em espaços de formação continuada de docentes, cuja demanda, explicitada pelos próprios professores, é relativa ao seu desconhecimento das culturas juvenis na contemporaneidade, bem como as possibilidades de trabalho educativo significativo junto a jovens.

Para o estudo e investigação com os professores durante a formação continuada, as temáticas propostas foram relativas às **Culturas Juvenis Contemporâneas e Escola**, didaticamente divididas em dois eixos: **Cultura Escolar** e conceito de **Juventudes**.

A temática Culturas Juvenis Contemporâneas foi explorada no Curso de formação através de vivências, pesquisa e discussões a partir de leituras de textos. As estratégias pedagógicas buscaram explorar as práticas da escola, através da reflexão sobre os discursos dos professores. Dessa forma, à medida que os professores foram refletindo sobre as juventudes e a forma como oportunizam a participação dos jovens no espaço escolar, puderam compreender como as representações da cultura escolar e das culturas juvenis, construídas ao longo dos tempos, influenciam as práticas escolares.

A realização do Curso compreendeu o período entre 7 de maio e 2 de julho de 2005 e foi organizado em sete encontros presenciais e um encontro não presencial, totalizando 40 horas-aula. Atendeu ao seguinte formato: seis encontros semanais com 4h de duração cada

²¹ Uma vez esclarecida a composição do grupo, integrado majoritariamente por professores de escola regular, acrescido de educadores sociais da EPTC em número de seis, considerando que os mesmos se encontram realizando Cursos de Licenciatura e, portanto, assumindo o lugar de sujeito professor, optei por me referir, ao longo do texto, a todos os integrantes do grupo como professor(a).

um, um encontro de 8h de duração e 8h para a realização de uma pesquisa no espaço da escola.

O local de realização do Curso foi a Escola Técnica da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sito a rua Ramiro Barcelos nº 2777, sala 200. O Curso foi oferecido como curso de extensão certificado pela Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

A pesquisa investigativa qualitativa com intervenção a que me propus, privilegiou interrogar o sentido do que se vê sobre as culturas juvenis e suas relações com as práticas escolares. Buscou um olhar-outro²² de modo a contemplar a inquietação dos professores, em especial os professores do Ensino Médio, quanto à indiferença ou ao desconhecimento das possibilidades de protagonismo dos jovens na escola. Santomé (1988) considera que essa modalidade de investigação educativa deve “coadjuvar também a sugerir alternativas, teóricas e práticas, que conlevem a uma melhor intervenção pedagógica” (p. 17 apud SARMENTO, 2003, p. 155). Dessa forma, a proposta da investigação através de um Curso buscou dar visibilidade às vozes plurais nas relações adulto-professor/jovem-aluno, testemunhando a ambigüidade “pela multiplicidade conflitiva de sentidos e de lógicas” (SARMENTO, 2003, p. 170) presentes nas práticas escolares. Para isso, foram vivenciados espaços de reflexão coletiva a partir de relatos de experiências vividas pelos professores em suas juventudes, além de estratégias que os aproximassem de seus jovens alunos, uma vez que também contemplou a realização de uma pesquisa sobre culturas juvenis no espaço escolar.

A partir da proposta de investigar/compreender os sentidos e as lógicas das ações dos jovens, ressaltou-se a importância de fazer reconhecer pelos professores esses sentidos e significados próprios das juventudes contemporâneas, ao que Correa (2002) adverte que “no

²² Conceito de reflexividade metodológica pelo qual o trabalho investigativo é uma construção com a implicação do investigador. A reflexividade metodológica é então esse momento em que se interroga o sentido do que se vê e se acrescenta o escopo do campo de visão a um olhar-outro, coexistente no investigador (SARMENTO, 2003, p. 151).

reconocer estos sentidos y significados propios, como a su vez las estrategias que desarrollan para posibilitar su protagonismo, pueden llevar a una explicación o relación no válida con ellos o a una elaboración de una política de atención inadecuada” (p. 163).

A relação colaborativa entre pesquisadora e professores viabilizada durante o período de realização do Curso, posteriormente, visou o diálogo entre saberes distintos, de modo a possibilitar a relativização das distâncias entre pesquisador e pesquisados e, principalmente, a autoria na produção de novos saberes pelos professores.

Através de relatos de experiências de vida e escolares, tornou-se possível aos professores o estabelecimento de relações entre pensamentos, discursos e práticas. Segundo Sacristán (2002), propor a educação a partir da análise das narrativas [...] é como falar da paisagem de nossos propósitos no horizonte de nossos anseios de progresso para melhorar a sociedade, a cultura e os sujeitos, indicando-nos os caminhos pelos quais devemos procurar que as práticas transcorram (p. 10).

Na primeira parte da dissertação, descrevo minha trajetória pessoal, marcada por histórias na escola, propondo uma reflexão mais aprofundada sobre as implicações que os avanços da ciência e das novas tecnologias de informação têm produzido na cultura escolar, dentre elas, o deslocamento dos modos e dos espaços de produção de conhecimentos. Essa rememoração também contribuiu para que eu pudesse questionar a atualização dos espaços de formação continuada docente e suas relações com as práticas pedagógicas. Para esse entendimento, procuro descrever os processos de busca das contradições e ambigüidades internas que foram vivenciadas, a fim de que fosse reconhecida a epistemologia de análise da realidade que acompanhou minha formação. A descrição metodológica da proposta de pesquisa é uma possibilidade, também para mim, de visibilidade dos novos lugares dos atores juvenis na escola.

No segundo momento, procuro refletir sobre o modo como as transformações da sociedade contemporânea têm provocado rupturas na forma de compreender a complexidade da realidade; dando especial atenção às discontinuidades geradas pela necessidade de aprender a coordenar e conviver com a intensidade e a multiplicidade de experiências. Acrescento, também, a importância da pauta juventudes contemporâneas constituir projetos de formação continuada docente, oportunizando aos professores compreender as produções culturais juvenis. Para discutir com os professores a homogeneização do sujeito jovem – o aluno – na cultura escolar, respaldei as reflexões em trabalhos produzidos por José Gimeno Sacristán, António Nóvoa, Miguel Arroyo e Maurice Tardif, entre outros.

A proposição da pesquisa, descrita a seguir, apresenta as inquietações acerca da (in)visibilidade das culturas juvenis no cenário escolar, temática que proponho discutir, com os professores, como forma de potencialização do protagonismo jovem nas práticas educativas em escolas de Ensino Médio das redes pública e privada de Porto Alegre e Grande Porto Alegre. Para discutir a temática sobre juventudes contemporâneas, busquei autores como Alberto Melucci, Paul César Carrano, Marília Spósito, José Machado Pais e Jorge Atilio Iulianelli que influenciaram tanto o estudo teórico quanto o momento da análise.

A metodologia, descrita sob a forma de “diários de campo”, explicita a opção por uma abordagem investigativa, cuja modalidade implicou no direito de autoria dos professores na produção dos saberes construídos durante o percurso da pesquisa. A opção pelo registro diário das reflexões, dúvidas, questionamentos e aprendizagens oportunizou o acompanhamento dos professores, bem como acrescentar ou substituir aspectos considerados relevantes durante o Curso.

Quanto aos novos saberes sobre um *saber-fazer* a descrição a seguir apresenta algumas das estratégias propostas aos professores durante o Curso, as quais possibilitaram o exercício da não-generalização do pensamento para explicar/compreender os fenômenos

sociais. Também apresenta um pouco das experiências vividas no processo de aperfeiçoamento acadêmico e a potencialização dessas aprendizagens na vida pessoal e nos espaços profissionais, cujas atividades são na coordenação de formações docentes.

Por fim, faço algumas considerações a respeito das atualizações necessárias nos projetos de formação continuada docente, com relação a compreensão dos fenômenos sociais pelos professores, e a possibilidade de reconhecimento das culturas juvenis na escola.

Como aspectos complementares do texto, incluo o planejamento total do Curso e o cronograma dos encontros bem como as referências, os apêndices e os anexos.

CAPÍTULO 1 PROFESSORES, ESCOLA E JOVENS



*As rápidas mudanças que intervieram nos últimos trinta anos
não só modificaram o mundo, mas, mais
profundamente, mudaram o próprio modo de ser
e de olhar.*

Alberto Melucci

Problematizar o protagonismo juvenil e a escola, objetivo principal do Curso de formação, implicou em refletir com os professores uma extensa e intensa pauta: a cultura escolar e os ofícios²³ de aluno e de professor, a formação continuada docente, a invisibilidade do sujeito jovem e de sua produção cultural e os desafios contemporâneos do Ensino Médio são precisamente estas temáticas que passo a discutir a seguir.

1.1 CULTURA ESCOLAR E FORMAÇÃO DOCENTE

Em minha trajetória a legitimação, atualização e socialização do saber e do fazer docentes são prioridades nos projetos de formação continuada de professores²⁴ como parte da proposta de uma *nova profissionalidade docente*, definida por António Nóvoa (2002) como a

²³ No sentido que lhe é atribuído por Sacristán (2000). Este aspecto é desenvolvido na sequência deste capítulo.

²⁴ Assessorias individuais e coletivas, indicação e discussão de leituras, análise de planejamentos, participação em cursos promovidos pela escola ou outras instituições de educação, etc.

[...] necessidade de construir uma visão dos professores como profissionais reflexivos, que rompa com determinações estritas ao nível da regulação da actividade docente e supere uma relação linear (e unívoca) entre o conhecimento científico-curricular e as práticas escolares. Os professores devem possuir capacidades de autodesenvolvimento reflexivo, que sirvam de suporte ao conjunto de decisões que são chamados a tomar no dia-a-dia, no interior da sala de aula e no contexto da organização escola. (p. 37)

O mesmo autor (Ibid.) sublinha, ainda, a importância do reconhecimento de uma *profissionalidade*, definida por ele, como o “conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. Ainda acrescenta que “o conceito de profissionalidade docente está em permanente elaboração, devendo ser analisado em função do momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar” (1999, p. 65).

A legitimação do saber e do fazer docente, entretanto, não deve ficar restrita à formação continuada, mas, igualmente, ser reconhecida no espaço que é assegurado ao professor no projeto educativo da escola, espaço este revelador de sua inserção, sua identidade docente, sua responsabilidade na relação ensinar-aprender e, também, a oportunidade que lhe é garantida à reflexão sobre o sentido e o significado do trabalho que realiza e sua constante renovação exigida pelas mudanças aceleradas da sociedade contemporânea.

Pensar na relação ensinar e aprender implica considerar a autoria dos sujeitos envolvidos, sejam eles professores ou alunos, além do fato de que há produção de saberes e aprendizagem tanto para quem ensina como para quem aprende. De forma concomitante, dispersa ou difusa, acerca do lugar de quem ensina e do lugar de quem aprende são produzidas diferentes representações sociais²⁵, sentidos, diferentes expressões que, nem sempre, são reconhecidas pelos docentes em suas práticas escolares.

²⁵ O conceito de Representações Sociais “se refere a categorias de pensamento através das quais determinada sociedade elabora e expressa sua realidade”. Segundo Minayo (2003), “essas categorias não são dadas a priori e

A docência está inscrita, culturalmente, no espaço escolar. No livro *Profissão Professor*, Nóvoa (1999) pontua as diferenças existentes entre o ensino atual e o de vinte anos atrás e suas implicações na redefinição do papel do professor na sociedade contemporânea. Entre outras, cita que a passagem de um sistema de ensino de elite para um sistema de ensino de massas foi um dos aspectos responsáveis pela necessidade de redefinição das responsabilidades da escola, uma vez que, além de elevar quantitativamente o número de docentes e alunos, evidenciou dificuldades de ordem qualitativa no que diz respeito à semelhança em “trabalhar com um grupo de crianças homogeneizadas pela seleção ou enquadrar a cem por cento as crianças de um país, com os cem por cento de problemas sociais que essas crianças levam consigo” (p. 96). Esse desajuste abriu espaço para a severa crítica formulada pela sociedade aos professores, que vêm sendo responsabilizados diretamente pelo significado e alcance de seu trabalho educativo. A expressão *mal-estar docente* é explicada por José Manuel Esteves (1987, apud NÓVOA, 1999, p. 97) como “um conceito da literatura pedagógica que pretende resumir o conjunto de reacções dos professores como grupo profissional desajustado devido à mudança social”. O mesmo autor descreve os efeitos negativos da autodepreciação pessoal e profissional dessa categoria como resultante das condições psicológicas e sociais a que os professores são submetidos, o que afeta diretamente a atividade docente.

Nóvoa (1999) alerta para as conseqüências que a mudança social acelerada vem produzindo em relação ao desajustamento das pessoas em geral com a perda de suas referências culturais. Salienta que

[...] sem se mudarem do bairro em que sempre viveram, experimentam o mesmo desajustamento ao descobrir que as coisas não funcionam como antes, que o seu mundo foi substituído por outro, em que não sabem muito bem onde situar-se. E isto sem nenhuma possibilidade de retorno à antiga paisagem social, que dominavam e conheciam. (p. 96)

não são universais na consciência, mas surgem ligadas aos fatos sociais passíveis de observação e de interpretação” (p. 90).

Com relação à responsabilidade das autoridades educativas no que diz respeito a traçar estratégias de atualização, por meio de projetos de formação de professores, contemplando a adaptação às mudanças sociais, existem muitos registros. Entretanto, poucos resultados significativos são observados na formação desses profissionais. Há de se considerar o crescente e diferenciado rol de responsabilidades que foram direcionadas para o professor. O que antes se reduzia ao domínio de conteúdos, hoje se amplia para que “além do ensino, o professor cuide do equilíbrio psicológico e afectivo dos alunos, da integração social e da educação sexual, etc.; a tudo isto pode somar-se a atenção aos alunos especiais integrados na turma” (NÓVOA, p. 100). Pontua-se, assim, a capacidade que o professor precisa desenvolver para enfrentar as diversidades e as situações conflituosas no cotidiano escolar, sendo essa capacidade considerada como um dos aspectos indispensáveis de sua competência social e profissional. Como gestores de dilemas práticos, os professores agregam às suas atividades o caráter da “imprevisibilidade das situações, (da) interacção permanente, (da) comunicabilidade co-desenvolvendo a linguagem verbal com outras linguagens, designadamente gestual, e (a) instantaneidade das respostas” (SARMENTO, 1994, p. 59). Essas atividades, da ordem do fazer docente, não seguem um padrão linear e se baseiam no repertório que cada professor tem para reconhecer problemas do cotidiano escolar e solucioná-los da melhor forma.

Com relação à função formativa dos alunos, antes de competência da família, Nóvoa (1999) adverte que a escola, na figura do professor, foi incumbida de exercer o papel de transmissora de valores básicos, respondendo, dessa forma, às expectativas da sociedade. Compreendendo seu pertencimento a um *espaço público e privado* (Ibid, p. 15), a escola precisou, segundo o autor, redefinir seu papel, renovando sistematicamente as redes de comunicação e de cultura, de arte e de ciência com as quais se liga, a fim de evitar que a educação proposta exclua a contemporaneidade, reduzindo-se apenas às formas clássicas de

conhecimento. O mesmo autor adverte a necessidade de as práticas escolares virem a “contrariar tendências de desvalorização do conhecimento, admitir novas formas de relação com o saber e compreender o impacto das tecnologias da informação e da comunicação, que transportam formas novas de conhecer e aprender” (Ibid., p. 21).

Outro aspecto interessante nessa perspectiva de readaptação da atividade do professor diz respeito à inversão de foco dos objetivos das instituições escolares: *da socialização convergente*²⁶ à autêntica *socialização divergente*, apontada por Nóvoa (1999), que reconhece os anseios da sociedade pluralista para a projeção de diferentes modelos de educação voltados a seus distintos grupos sociais, contemplando a diversidade própria da sociedade multicultural e multilingüe de forma “que se misturam diversos ingredientes, com o objectivo de que cada um deles dê o seu toque original a um conjunto que se caracteriza pela diversidade das suas componentes” (TOFFLER, 1990, apud NÓVOA, 1999, p. 101).

Esse processo de reconhecimento dos diferentes elementos que integram os mais variados movimentos sociais, em diferentes tempos e lugares, possibilita “compreender as razões que impediram a escola de cumprir muitas de suas promessas históricas de redenção pessoal ou regeneração social” (NÓVOA, 2002, p. 19). Entretanto, segundo Nóvoa (Ibid.), apesar das intenções diferenciadas de promessa, ambas convergem na tentativa de solucionarem as questões do passado com as perguntas do presente, o que as torna vulneráveis e ineficientes, pois “toda a boa intenção é uma má acção latente” (1999, p. 54).

Produzir o aspecto da profissionalidade docente apenas à criação de alternativas para superação dos desafios da atividade, finda por limitar a capacidade inventiva do professor e o desenvolvimento de seu saber profissional. Manuel Jacinto Sarmiento (1994) assinala a importância da comunicação entre os profissionais sociais, definindo a ação comunicativa dos processos de aprender e de ensinar, com o estabelecimento de pontos comuns de

²⁶ À integração das crianças na cultura dominante (NÓVOA, p. 101).

entendimento perante o coletivo, como sendo a *filosofia de fundo* “resultante de um processo histórico e social, constituindo-se numa tradição cultural, permanentemente reconstruída pelos membros da comunidade, perante a emergência de novas situações problemáticas” (p. 62).

O exercício de análise da filosofia de fundo da atividade docente com os próprios professores constitui uma possibilidade para compreender e reconhecer os saberes que foram incorporados por esse grupo profissional, seja pela tradição cultural, seja pela prática pedagógica, os saberes da experiência.

Outro aspecto da formação continuada diz respeito à promoção de propostas de “redes de (auto)formação assistida e participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito²⁷, assumindo a formação como um processo interactivo e dinâmico” (NÓVOA, 2002, p. 58). Segundo Nóvoa (Ibid.), o professor, quando exercita a análise sobre seus processos de reflexão no ensinar e no aprender, está experimentando um nível diferenciado e crítico da atividade docente. Tal capacidade busca compreender, além da relação existente entre sua modalidade de aprendizagem e a modalidade de ensino dirigida a seus alunos, os aportes teóricos que sustentam sua prática pedagógica. Esse processo de reflexão crítica, como parte da profissionalidade docente, possibilita a própria transformação do sujeito professor e de sua prática pedagógica sob novas perspectivas. A essa afirmação, Nóvoa (2002) acrescenta que

[...] a formação contínua pode constituir um importante espaço de ruptura, estimulando o desenvolvimento profissional dos professores. Por isso, falar de formação contínua é falar de autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas no desenvolvimento das políticas educativas. (p. 59)

A incessante redefinição do trabalho de ensinar os valores que se deseja alcançar e desenvolver na atividade profissional indica quanto uma série de questões se instalam como

²⁷ A compreensão da globalidade do sujeito refere-se à inclusão da dimensão subjetiva, além dos aspectos formativos da atividade docente, na constituição da identidade professor.

dilemas da profissão: questões de ordem histórica, cultural, social, organizacional e trabalhista. Agrega também os aspectos individuais de cada professor no exercício de sua profissão.

Também é importante como parte da formação continuada, que os professores possam reconhecer nas práticas da escola o que está naturalizado, a fim de compreenderem o modo como vem se produzindo a cultura escolar. A escola e suas práticas não foram sempre as mesmas e, conseqüentemente, as experiências de ensino e de aprendizagem e as relações entre professores e alunos assumiram diferentes contornos ao longo dos tempos. Como essas experiências escolares tornaram-se familiares ao nosso olhar, temos dificuldade em reconhecer que as maneiras de ser professor e de ser aluno vêm se constituindo historicamente, a partir das experiências vividas por aqueles que nos antecederam, e que a partir daí se produziram representações e discursos através dos quais tanto professores quanto alunos se reconhecem como sujeitos da escola.

Da cultura escolar que herdamos à cultura que produzimos há diferenças. Julia (2001) descreve a cultura escolar como

[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (...). Normas e práticas [que] não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens. (p. 10)

Se pensarmos que os conjuntos de normas e de práticas vividos na escola representam o sentido das experiências que professores e alunos reconhecem como legítimos na cultura escolar, é possível compreender porque algumas dessas experiências ainda persistem. Dessa forma, quando os professores reproduzem as experiências daqueles que os antecederam, como se fossem suas, estão transmitindo os conteúdos da cultura escolar herdada e, à medida que se

apropriam das normas e práticas dessa mesma cultura, transformando-as frente às exigências de cada época, produzem outras representações de escola, de ensino e de aprendizagem, de professor e de aluno.

Os projetos de formação continuada docente, como venho afirmando, constituem importantes espaços de reflexão das práticas escolares e, conseqüentemente, de atualizações necessárias para o planejamento de estratégias pedagógicas que considerem os contextos sócio-econômicos e culturais dos alunos. Também, porque é preciso reconhecer que a função socializadora da escola vem ganhando outros contornos no que dizem respeito às relações entre os adultos-professores e os jovens-alunos. Portanto, faz-se necessário que os professores compreendam que, para reinventar os convívios na escola, especialmente as atuais relações entre adultos e jovens, faz-se necessário “o aprendizado do mundo, da cultura e dos valores” (ARROYO, 2004, p. 27).

Segundo Arroyo (Ibid.), para compreendermos como acontecem as relações entre os atores sociais na escola, é preciso que comecemos “a ver-nos e a ver os educandos como novos personagens, com suas paixões, medos, esperanças e frustrações. Novas imagens, novos sujeitos que começam a falar, sem medo de falar suas linguagens” (p. 50).

Em geral, as temáticas propostas nas formações docentes dedicam-se a qualificar os saberes relativos às diferentes modalidades de ensino, aos problemas disciplinares e à avaliação dos alunos. A bibliografia é, em geral, composta de textos produzidos pelo viés da pedagogia e da psicologia. Com relação às diferentes formas de produção cultural das juventudes contemporâneas, existem poucos registros de formação de professores²⁸.

Por que considero importante refletir com os professores sobre as culturas juvenis? Porque os professores estão observando cotidianamente algumas *performances* (CERTEAU, 2003) dos alunos, mais especificamente as que se expressam no espaço escolar. Nessas

²⁸ Há uma importante experiência em São Paulo com a Ação Educativa e com o CENPEC.

ocasiões, os jovens alunos utilizam uma linguagem revestida de signos e símbolos reveladores de suas aprovações, descontentamentos, expectativas, reivindicações e pertencimentos. Com informalidade os alunos encaminham as informações para o coletivo, articulando os indicadores da atividade num texto desarticulado gramaticalmente²⁹, uma espécie de código de reconhecimento, de pertencimento a um universo singular, mensagem significativa para os jovens e ilegível (nem sempre) para os não-jovens. Esses movimentos juvenis levam a refletir sobre como o espaço escolar ainda está indiferente à participação efetiva dos jovens alunos. A concepção de ensino-aprendizagem, a forma de encaminhar as estratégias pedagógicas, o planejamento do espaço físico etc., constitui uma cultura escolar de negligência em relação ao *protagonismo juvenil*, reservando ao jovem o espaço dos bastidores e não o do palco. Não submetidos por muito tempo, os jovens usam “inúmeras e infinitesimais metamorfoses da lei³⁰, segundo seus interesses próprios e suas próprias regras”, como afirma Certeau (2003). Sob esse prisma, o autor convida a pensar que “o cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada” (p. 38).

Historicamente, a transmissão de conhecimentos acumulados pela humanidade vem sendo feita numa relação em que os adultos ensinam aos mais jovens. Entende-se que essa transmissão de saberes baseia-se na “*experiência da vida*” (BACHELARD, 1977, p. 90) para prever o futuro da vida dos não-adultos. A projeção do futuro baseada exclusivamente nos saberes dos mais velhos pode vir a obscurecer o exame de outras possibilidades pelos mais jovens, tornando-se um obstáculo a mais que os jovens precisam superar para poderem dirigir seus projetos de vida.

Repensar projetos de formação continuada docente exige, entre outros desafios, planejar estratégias que oportunizem aos professores compreender os processos de produção

²⁹ Fragmentos do enunciado (da linguagem). Descontínuo (CERTEAU, 2003, p.178).

³⁰ Constituem as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sócio-cultural (CERTEAU, 2003, p. 41).

cultural juvenis contemporâneos, reconhecendo as linguagens múltiplas, a constituição da cultura da imagem pela multiplicidade de informações e a globalização do conhecimento.

Para a compreensão dos processos de produção cultural é preciso, primeiramente, examinar experiências do passado, tendo como ponto de partida nossas referências do presente. No exame dessas experiências, a de professores e alunos merece especial atenção, uma vez que cada um desses sujeitos – professor/a e aluno/a – só existe porque se encontra em relação; ou seja, só existe professor/a porque existe aluno/a e vice-versa. Assim, a história das relações entre sujeito professor e sujeito aluno, possibilita compreender como, no contexto de uma determinada cultura escolar, vimos constituindo o modo como hoje se inscrevem na escola as relações entre adultos/professores e jovens/alunos e a invisibilidade do protagonismo juvenil.

1.2 OFÍCIO DE ALUNO E OFÍCIO DE PROFESSOR

A escola é um lugar de muitos encontros, confrontos e múltiplas ações que articulam os sujeitos aluno e professor. Nem sempre essas ações são visíveis; há umas que escapam dos alunos e, outras, dos professores. Portanto, é preciso conhecer como se produzem as representações de aluno e de professor face às ações que desenvolvem na escola para compreender como os discursos constituem esses sujeitos. E, também, identificar porque as atividades que desenvolvem implicam num *ofício*.

O ponto de partida de nossa reflexão sobre o ofício de professor e o ofício de aluno será a definição de aluno e de professor consultada no dicionário³¹:

1. **Aluno.** Pessoa que recebe instruções ou educação de mestre(s), em escola ou em caráter particular; estudante; discípulo.

2. **Professor.** Indivíduo que ensina uma ciência ou uma arte; mestre.

³¹ LUFT, Celso Pedro. Minidicionário LUFT. São Paulo: Ática, 1998.

As definições acima indicam a existência de relação entre as práticas de alunos e professores. Dessa forma, poderíamos entender que para existirem alunos é preciso que existam professores e vice-versa, uma vez que tanto a ação de receber instruções quanto a de ensinar uma ciência, implicam numa relação/correspondência com o outro. No que consistem essas atividades de receber ou dar instruções? Para esse entendimento, a definição de *ofício* proposta por Perrenoud (1995) e definida por Luft (1998), é elucidativa. **Ofício** designa trabalho; função e emprego; profissão. Qualquer arte manual ou mecânica.

O sentido³² de ocupação das atividades desenvolvidas, tanto no ofício de aluno quanto no ofício de professor, é produzido em tempos diferenciados. Para o professor, o trabalho de dar instruções baseia-se na possibilidade de sua subsistência no presente, considerando que suas atividades, geralmente, são remuneradas. Com relação ao aluno, aprender também tem a conotação da subsistência, mas com a diferença de que o sentido do que realiza produzirá, no futuro, significado para o que fez nos anos de escolaridade. Para sobreviver, o aluno trabalha para aprender muito rapidamente “a viver uma vida dupla, a compreender que se tornar um aluno aceitável os adultos ficarão tranqüilizados e lhe cortarão menos as rédeas” (PERRENOUD, 1995, p. 18). Entretanto, para os adultos, as atividades do ofício de aluno não são consideradas como um verdadeiro trabalho, pois compreendem que o sentido dessa tarefa é ter uma autêntica vida ativa, ou seja, produzirem socialmente, mesmo reconhecendo que o aluno passa, em geral, dez anos na escola. Para o autor (Ibid.), há dicotomia nas relações entre escola e vida, a partir do entendimento de que

[...] na escola não vivemos: preparamo-nos para a vida. Na escola não agimos: preparamo-nos para agir. De um lado está a escola, onde não se vive ainda de facto, onde nos preparamos para entrar na vida, a vida que conta, aquela em que teremos um ofício e um vencimento. Depois, entramos na vida activa. E então, bem entendido, deixamos de estar na escola, ganhamos a vida, passamo-la, perdemo-la. O ofício de aluno encontra-se então definido essencialmente pelo futuro que

³² O sentido depende apenas, em parte, da relação intelectual e afectiva de base entre o aprendente e o professor, a qual depende também do que se passa *aqui e agora*. O sentido constrói-se pelo diálogo, pela forma de apresentar as coisas, de dar lugar ao outro, de o ter em conta, de negociar (PERRENOUD, 1995, p. 194).

ele prepara e a escola faz com que esse futuro bastasse para conferir sentido ao trabalho de cada dia. (1995, p. 21)

Ainda com relação ao ofício de professor, existem atividades que, independentemente de salário, segundo Perrenoud (1995), dependem a sua existência, uma vez que “temos necessidade que nos reconheçam uma identidade, uma utilidade, o direito de ser o que somos, de fazer o que fazemos” (p. 15). Assim, podemos compreender porque os mais jovens, frente a questionamentos de adultos que pouco os conhecem como: “Em que colégio estuda? E a escola, como vai? Tens trabalhado muito na escola? Quando são tuas férias na escola?”, elaboram respostas a partir das atividades que desempenham como *alunos*. Tal consideração, como sugere Perrenoud (1995), indica que a identidade *menor*, para a sociedade, tem relação com o *ofício*, que tanto crianças quanto adolescentes, geralmente, desenvolvem nessa faixa etária. O autor também acrescenta que “esses papéis criam um *habitus* que dirige nossas percepções e gera expectativas sobre o que esperamos dos menores” (Ibid., p. 78).

Ensinar é uma prática tão antiga como a humanidade, mas somente há alguns séculos recebeu reconhecimento de ofício. Seu objetivo com relação ao ensino pretendeu, gradativamente, monopolizar a transmissão dos saberes para o povo em geral, uma vez que “escolarizaria imensas populações de alunos, de todas as idades, de todas as condições, quaisquer que sejam as suas tendências e competências” (Ibid., p. 221). Essa forma de exercer a docência sofreu transformações, a sociedade reformulou suas exigências em relação à instrução das populações jovens. Atividades que antes eram de responsabilidade das instituições familiares e religiosas, passaram a pertencer aos professores e à escola, demandando, então, na segunda metade do século XIX, outras representações de ser professor.

[...] Não são burgueses, mas também não são povo; não devem ser intelectuais, mas têm de possuir um bom acervo de conhecimentos; não são notáveis locais, mas têm uma influência importante nas comunidades; devem manter relações com todos os grupos sociais, mas sem privilegiar nenhum deles; não podem ter uma vida

miserável, mas devem evitar toda a ostentação; não exercem o seu trabalho com independência, mas é útil que usufruam de alguma autonomia; etc. (NÓVOA, 1995, p. 18)

Na historicidade da relação entre sujeitos que ensinam e sujeitos que aprendem, podemos interrogar as razões pelas quais professores desconhecem o contexto sócio-cultural em que vivem os jovens alunos. Segundo Sacristán (2005), entende-se o meio sócio-cultural como sendo

[...] a soma de vários *subambientes* ou *nichos ecológicos*. Estes se entrelaçam e se penetram entre si, formando um conglomerado dentro do qual se tece uma complexa rede de influências que é a trama peculiar, a *circunstância* de cada indivíduo em que ocorre a socialização. As influências que os diferentes nichos provocam sobre o sujeito podem ser congruentes entre si ou não; podem até mesmo contradizer, se opor e se neutralizar. (p. 33)

O mesmo autor (Ibid.) assinala que a influência que cada um de nós recebe de cada *nicho ecológico* é resultante da maneira como reagimos frente a cada um deles e, também, esclarece que essa influência se altera ao longo da vida dos sujeitos à medida da mudança social e da diversidade cultural. A família e a escola tiveram maior poder de influência nas representações do sujeito aluno e do sujeito professor ao longo da história das sociedades. Atualmente, os meios de comunicação e o grupo de pertencimento são os especiais responsáveis pelas novas representações da cultura escolar.

Dessa forma, foi preciso oportunizar no Curso de formação estratégias para que os professores compreendessem que os discursos produzidos acerca da escola, do professor e do aluno refletem significados, construídos histórica e socialmente e delimitam o sentido que essa “realidade adquire para nós na hora de pensar e de agir nela ou em relação a ela” (SACRISTÁN, 2005, p. 20).

Segundo Sacristán (2005), aluno é uma construção social inventada³³ pelos adultos ao longo da experiência histórica de escolarização (p. 11) através de discursos que se relacionam com as práticas de estar e de trabalhar com tal construção. E, como tal, são os adultos que definem a si mesmos e aos *não-adultos*, a maneira de vê-los e de entendê-los. O mesmo autor acrescenta que, dessa forma, como a voz não tem vez na sociedade, as experiências de vida dos jovens são intermediadas pelos adultos e, conseqüentemente, pelas visões que deles são produzidas.

No caso do aluno, conforme explica Sacristán (2005), é tão natural ser aluno e vê-lo em nossa experiência cotidiana (tem sido assim em nossa própria vida), que não questionamos o que significa ter essa condição social que é contingente e transitória (p. 13). Graças às vivências que tivemos como *aluno* não necessitamos que nos ensinem a sê-lo; e, portanto, ficamos propensos a reproduzir o mesmo significado que teve para nós quando desempenhamos esse papel na escola.

Mas, afinal, o que significa ser *menor* de acordo com a realidade dos adultos? Para Sacristán (2005), a definição dessa categoria é imprecisa uma vez que seus limites se referem às formas de viver a condição de *menor* e de *aluno*. Segundo o autor, “as idades de vida representam modos de viver em um mundo concreto e modos concretos de viver no mundo” (p. 22), ou seja, o sujeito menor e o sujeito *aluno* só são reconhecidos se situados em suas condições biográficas, sociais e culturais, e se compreendermos que há existência de variáveis desiguais nas formas de viver a infância, segundo a classe social, a cultura, o gênero, etc., a que pertencem os sujeitos.

A escolarização e a qualificação do ensino das infâncias também contribui para o entendimento da não existência de categorias universais, no sentido da homogeneidade, pois a heterogeneidade nas formas de viver a escolarização dá visibilidade à singularidade de vida

³³ São elaborações atribuídas aos sujeitos que pensamos ter algumas dessas condições. (SACRISTÁN. 2005, p. 13)

do sujeito *menor* e do sujeito *aluno* no meio sócio-cultural em que está inserido.

Mesmo considerando as influências do meio sócio-cultural na constituição das infâncias e juventudes, precisamos reconhecer os alunos como atores, “de alguma maneira autônomos, que podem desenvolver uma certa capacidade de reação dentro das estruturas e instituições sociais” (SACRISTÁN, 2005, p. 22). Isso quer dizer que há uma capacidade de *individuação* como um dos aspectos pertinentes ao desenvolvimento da vida - na infância e na juventude.

Outro aspecto que precisa ser considerado, em relação aos *menores* e *alunos*, diz respeito à bagagem cultural pela qual os compreendemos e representamos as expectativas que temos sobre eles. Isto é,

[...] as situações, as pessoas e suas ações passam a ter um sentimento particular para nós ao percebê-las e valorizá-las através da rede complexa composta pelas *concepções* que temos sobre elas, segundo realidades *práticas* cotidianas em que vivem os indivíduos ou os grupos aos quais se referem e também de acordo com as *valorações* que fazemos das mesmas. (SACRISTÁN, 2005, p. 23)

A elaboração das categorias *menor* e *aluno* é relativa a um tempo, um espaço e uma cultura; portanto, potencialmente mutáveis. Ao longo da história, os discursos acerca dos sujeitos menores deram a entender a forma de participação que as infâncias tiveram no mundo dos adultos. “Tudo isso ajudou a estabelecer alguns modelos de aprendizagem emocional e intelectual para compreender, ver e se comportar com os menores, para saber como se relacionar com eles, cuidá-los, dirigi-los e respeitá-los” (SACRISTÁN, *Ibid.*). Em suma, faz-se necessário questionar as representações de *menor* e de *aluno*, que tendem a homogeneizar as experiências singulares vividas pelas infâncias, entre elas, a escolarização.

Em suas narrativas durante o Curso de formação, os professores participantes da pesquisa, quando relataram suas visões acerca das experiências dos jovens, muitas vezes reproduziram os papéis de alunos e professores e os modos de viver na escola, que parecem muito familiares porque a eles nos acostumamos.

Nos exemplos do cotidiano escolar explorados durante o Curso, embora houvesse indícios para o reconhecimento da multiplicidade de expressões das culturas juvenis, o sentido das experiências relatadas pelos professores foi relativo às atividades culturais que os alunos desempenham na escola. As expressões aluno, turma, sala de aula, recreio, escola particular, semestre, estudo de recuperação, trabalho, avaliações, etc., confirmam a escolarização das experiências que os professores produzem a partir do significado que essas práticas da cultura juvenil tem para eles. Para exemplificar, o relato da professora (Ero-F)³⁴ é expressivo.

-“Uma das coisas que eu estava pensando agora. Nós temos vários alunos. Um universo grande de alunos. E dentro deste universo nós temos alguns grupos [culturas juvenis] em todas as turmas. Em sala de aula, nós temos esses grupos. Inclusive eles ficam tão brabos quando a gente chega e identifica por uma corrente. Uma corrente, uma pulseira. Se a gente chega e diz: Tu és dark! Não, eu não sou [eles dizem]. Eu sou.... Sei lá. punk. Qual é o grupo que ele pertence? Então quando tu chega no Julinho e são cinco mil alunos [é mais difícil reconhecer a pluralidade]. E é um universo tão grande de grupos que não sei mais a quem pertencem. Dá a impressão que tem aquele grupo que todos pertencem. Tenho cinco turmas e em cada turma eu tenho um grupo de Punks. Na outra turma não tem grupo nenhum. Eles não têm assim... [uma característica específica]. Cada um é cada um. O que está me passando? A gente está vendo por esta leitura [que existem diferenças]. Parece que é obrigatório ter grupos formados. Eu noto que entre meus alunos, vamos supor, por exemplo, dentro da turma tal tem um grupo que cultua a morte – vão ao cemitério à noite. Fazem rituais. Eu não sei como é o nome. Andam sempre de preto, que não é o outro grupo que anda de preto. Tem outro grupo que anda de preto, que não é da mesma linha deste. Mas nas outras turmas não tem nenhum deste tipo de grupo. Eles se agrupam. Na hora do recreio, se agrupam pra ir lá para trás falar. Mas não assim caracterizados como aquele grupo tal... tal.. tal...tal... Não tenho tantos grupos assim. Já trabalhei em escola particular. Trabalho no estado [na escola estadual] e eu vejo grupos formados, mas não assim grandes. Não sei”. (Ero,F) (Zpub)

A partir da fala da (Ero-F), podemos interrogar: Se os discursos educacionais criticam a educação de hoje e as práticas docentes tradicionais que vêm sendo reproduzidas nas escolas, por que as pautas de formação continuada docente não vêm contemplando os contextos sociais das juventudes que freqüentam as aulas do Ensino Médio? Será que os professores não precisam saber como os jovens alunos vivem, quais são suas maiores

³⁴ Neste texto adoto a seguinte referência aos sujeitos da pesquisa: no primeiro parêntese, as três primeiras letras do nome, seguido de F ou M para indicação de feminino ou masculino; no segundo parêntese, uma letra do alfabeto para referência da escola seguido de pub ou pri para a indicação de pública ou privada, conforme anexo 14. Um mesmo participante da pesquisa pode pertencer a mais de uma escola.

experiências que os professores produzem a partir do significado que essas práticas da cultura juvenil tem para eles. Para exemplificar, o relato da professora (Ero-F) é expressivo.

A pauta do Curso de formação proposta nesta pesquisa oportunizou o reconhecimento da situação juvenil dos jovens alunos que freqüentam as escolas dos professores participantes. A fluência dos relatos dos professores foi, então, um convite à identificação das múltiplas possibilidades de ocupação que os jovens alunos têm acesso na sociedade. O estranhamento frente à homogeneidade e aos estereótipos deu lugar à visibilidade da heterogeneidade das culturas juvenis, pois os professores reconheceram que a suposta unidade do ofício de aluno reúne, ao mesmo tempo, uma diversidade de experiências vividas por cada um dos jovens alunos. O relato de (Mar-F) é elucidativo:

- “Tem o esportista, o atleta, o estudioso, o moderno. Nós temos o sem limites, o convencional, o pagodeiro. Grafiteiro é o que tem mais! A gente reconhece [as diferentes culturas], mas precisa olhar bem porque às vezes parece que é uma coisa e pode ser outra. Tem roqueiro, hip hop, tatuado. Temos [na escola] todas as tribos caracterizadas”. (Mar,F) (Ypri)

O relato de (Mar-F) evidencia o desconhecimento das diversas experiências de aprendizagem dos jovens alunos, das culturas juvenis, frente às quais a tendência dos adultos é analisar as escolhas dos jovens baseadas nos valores de gerações anteriores, o que não encontra respaldo, uma vez que, na contemporaneidade, “a experiência é cada vez menos uma realidade transmitida e cada vez mais uma realidade construída com representações e relacionamentos: menos algo para se “ter” e mais algo para se “fazer” (MELUCCI, 1997, p. 9). Portanto, para diminuir distâncias entre os atores sociais nos diálogos intergeracionais, os adultos, em especial, os professores, precisam compreender as diferentes formas de produção cultural contemporâneas, reconhecendo os movimentos sociais juvenis como expressão desse tempo.

1.3 SUJEITO JOVEM: DA INVISIBILIDADE AO RECONHECIMENTO

As constantes e aceleradas inovações sociais, científicas e culturais da sociedade contemporânea, especialmente nas últimas décadas, a partir dos avanços produzidos pelo desenvolvimento do conhecimento, pelas novas concepções sobre a vida e a natureza que emanam da ciência e pela revolução das tecnologias de informação e comunicação, têm chamado a atenção, em especial dos pesquisadores, para novas formas de produção de sentidos pelas juventudes. Essa produção deu visibilidade à expressão de diferentes movimentos juvenis, que por sua modalidade de inscrição social, vêm denunciando a fragilidade da lógica dominante de transmissão de valores das gerações mais velhas às mais jovens. Esses movimentos sociais juvenis evidenciam o surgimento de uma cultura do tempo presente, da procura pelo novo, da perda da uniformidade do tempo, do enfraquecimento das referências tradicionais da sociedade.

Melucci (1992) convida à reflexão sobre o *tempo cotidiano* da contemporaneidade:

[...] o tempo cotidiano se constrói múltiplo e descontínuo porque implica a passagem de um universo a outro da experiência, de uma à outra rede de pertencimento, da linguagem e dos códigos de um certo território a espaços sociais semanticamente e afetivamente distintos disso. O tempo perde a sua uniformidade e assume um ritmo variável que lhe é imposto pelo fluxo e pela qualidade das informações que recebemos e emitimos. A nossa percepção se dilata ou se restringe, torna-se lenta ou se acelera nas variabilidades das migrações da qual participamos ou na qual somos arrastados. (p. 45)

Os movimentos sociais, da forma como se organizam, parecem transgredir a estrutura organizativa dos modelos tradicionais das lutas operárias e partidárias. As verdades que mantinham a vigência de valores e crenças individuais e coletivas passaram a ser relativizadas. Os jovens participam, simultaneamente, de múltiplas redes sociais, nas quais aprendem a coordenar e conviver com intensos fluxos de informação, comunicação e sociabilidade.

Na medida em que a transmissão de valores das gerações adultas não é mais aceita como única referência para a constituição dos modos de vida das gerações mais jovens, as juventudes passam a constituir suas referências a partir de conhecimentos selecionados pelos próprios jovens na diversidade de experiências que vivenciam. Experimentam a possibilidade de fazer suas próprias escolhas e seus projetos de vida. Assim, na atualidade, os jovens vão sendo impulsionados a exercerem a capacidade de se conhecer e decidir por si mesmos. Esse modo de constituição das juventudes possibilita aos jovens uma contrastação das suas escolhas frente à diversidade de percepções e relacionamentos que terão de gestar numa sociedade que ainda busca manter e sustentar valores e crenças geracionais.

Em outras palavras, os jovens não mais aceitam reproduzir os valores das gerações anteriores, valores esses fragilizados pela inconsistência e relatividade de “suas verdades”. Passam a ser desafiados, sistematicamente, em sua capacidade criativa, frente à velocidade com que o conhecimento é atualizado e a forma como as tecnologias da informação fazem circular esses avanços, submetendo os jovens à flexibilização permanente nas formas de ver e viver o mundo. Trata-se de uma experiência na qual os jovens, pelos conflitos que vivenciam, encontram sentidos de caráter cada vez mais efêmeros. Melucci (1997) adverte que “a sociedade não é a tradução monolítica de um poder dominante e de regras culturais na vida das pessoas, ela lembra um campo interdependente constituído por conflitos e continuamente preenchido por significados culturais opostos” (p. 6).

Para vivenciar as múltiplas experiências oferecidas pela sociedade contemporânea, os jovens necessitam desenvolver capacidades formais para aprender a aprender e as experiências juvenis passam, então, a funcionar como *redes de informações* confiáveis e de auto-regulação. Ao analisar-se o conteúdo dos conflitos nas experiências dos jovens - essas redes de informações servem de indicador, como se fossem uma mensagem à sociedade, conduzindo esse segmento a movimentos de reversão de códigos culturais até então aceitos

pela sociedade. A partir do momento que os jovens desenvolvem a capacidade de reflexão produzindo signos e relações sociais, há uma progressiva intervenção do sistema na própria ação das juventudes e no modo de percebê-la e representá-la socialmente.

A escola, como uma instituição social que ainda mantém a estrutura de transmissão de valores para as gerações mais jovens, encontra cada vez mais dificuldades para continuar cumprindo essa tarefa, uma vez que o universo da produção de sentidos dos jovens não está mais focado nessa modalidade de transmissão. Os jovens questionam os valores transmitidos pelos adultos das instituições escolares, especialmente porque estes se pautam por suas experiências quando jovens, o que significa/implica outros tempos/lugares. Não aceitando que os adultos gerenciem suas experiências no mundo, os jovens transgridem essa lógica também no espaço da escola, dando visibilidade a inúmeras estratégias de apropriação. Inspirando-me na obra *O jogo do eu – A mudança de si numa sociedade global* (1992) de Alberto Melucci, para refletir essa relação conflitiva intergeracional no espaço da escola, em especial na escola de Ensino Médio, procuro compreender como a diferença geracional, existente na relação professor/aluno, pode buscar reconhecer/resgatar o que é comum a própria necessidade de relação entre as duas gerações e, ao mesmo tempo, construir uma *linguagem e regras de troca*. Tanto a necessidade de relação com os outros, seja ela afetiva, familiar ou de amizade, como o próprio *encontro com o outro* necessitam reconhecer a alteridade: nos definimos como sujeitos singulares, mas também circunscritos no espaço coletivo da diversidade, onde o outro “não é ameaçador para a vida do grupo. Isto quer dizer que mesmo com significado distinto e campos de energia em diferentes frequências, as experiências do encontro podem vibrar juntas, **uma vez que a troca/compartilhamento de saberes** é a razão do *encontro*. Trata-se, segundo o autor, da possibilidade de descobrir que o sentido não nos pertence e nos é dado no encontro, mas, ao mesmo tempo, só nós podemos produzi-lo” (Ibid., p. 100).

Rompendo com as culturas escolares, questionando a legitimidade da transmissão de verdades, os jovens, hoje, vivem suas experiências de vida na multiplicidade em que os tempos lhes acontecem: sejam tempos internos, marcados pelas emoções e afeições; sejam tempos marcados “por ritmos diferentes e regulados pelas múltiplas esferas de pertencimento de cada indivíduo” (MELUCCI, 2003, p. 07). O mesmo autor acrescenta a idéia de pensar em um tempo de muitas histórias, um tempo sem um final definitivo para as experiências das gerações mais novas, tempo múltiplo e descontínuo, construído na produção cultural. Tempo “des-linearizado” como referência para os jovens na escolha de suas ações.

As inscrições dos jovens nas sociedades contemporâneas remetem ao desafio da pesquisa no que diz respeito à percepção dos professores sobre essas inscrições e, fundamentalmente, se podem ser potencializadas no espaço escolar a partir do redimensionamento do currículo e da formação continuada docente.

Segundo Melucci (2003), para ser jovem nos dias de hoje é preciso assumir, culturalmente, a característica da mudança e da transitoriedade, condição de “fazer retroceder o relógio da vida, tornando provisórias decisões profissionais e existenciais, para dispor de um tempo que não se pode medir somente em termos de objetivos instrumentais” (p. 13).

Para fazer novas escolhas, os jovens vivenciam a experiência fundamental da superação, implicando o reconhecimento dos limites pessoais e dos limites externos oriundos das regras do tempo social, na medida em que anunciam à sociedade outras dimensões possíveis da experiência humana.

Para os jovens a definição de crenças assume um caráter de provisoriedade. A ética desses jovens é sustentada por uma “inmensa fuerza emocional implícita” (CORREA, 2001, p. 37) na criatividade pessoal capaz de gerar redes de vínculos informais em espaços não institucionalizados. Ao invés de mandatos, as crenças dos jovens são produzidas na interação desses jovens com as experiências produzidas socialmente. A cada situação, uma experiência;

a cada experiência, uma produção de sentidos, reconfigurando, continuamente, os códigos de pertencimento de seus atores. Compartilho a afirmação de Correa (2001), ao entender que se trata “de comprender los comportamientos, actitudes, valores y creencias actuales, libres de sentidos preconceptuales del pasado a partir del modo en que tales valores y creencias son sentidos y expresados por los propios agentes desde su posición en el mundo” (p. 138).

Reconhecer a multiplicidade das práticas juvenis e compreender como os comportamentos, os valores e as crenças atuais produzem sentidos para as juventudes e são expressos pelos próprios jovens, a partir de seus posicionamentos no mundo, é um desafio a considerar em projetos de formação continuada para professores.

Por que assumir esse desafio na formação continuada? Porque insistir na modalidade de transmissão de valores e crenças tradicionais, como até hoje a escola tem feito, é andar na contramão do sentido da experiência individual e da relatividade do conhecimento advindos da revolução científica, dos avanços da ciência tecnológica e da complexidade de experiências a que os jovens são desafiados cotidianamente.

Entendendo a escola como um espaço socializador inserido nesse coletivo maior da sociedade, espaço de participação social dos atores juvenis, é importante interrogar acerca das tensões intergeracionais que têm lugar no processo educativo. Lembrando Eduardo Galeano (2000), que *o melhor do mundo está na quantidade de mundos que o mundo contém*, ressalto que os discursos produzidos acerca das relações entre gerações jovens e adultas estão marcados pela idéia de incompreensão mútua como se, por estarem em espaços temporais diferenciados, estivessem vivendo em mundos incomunicáveis. Carrano (2000) descreve a produção dessa idéia na cultura escolar como “muros materiais e simbólicos que foram construídos ao longo da história e que, em última instância, são os principais responsáveis pelas interferências na comunicação entre jovens alunos, seus colegas mais velhos e seus professores” (p. 3).

Nas histórias da escola, os conteúdos, os métodos, os rituais e as normas são os mediadores do diálogo intergeracional de seus atores sociais. A geração adulta, formada por profissionais da escola, insiste em disciplinar e normatizar saberes sociais, relações e até ciclos de desenvolvimento, resistindo à possibilidade de fazer da prática pedagógica relação, ou seja, interação entre as gerações. Miguel Arroyo (2000) adverte que, frente à disciplinarização dos saberes, perde-se

[...] uma das dimensões básicas da ação educativa: aprender a ser, desenvolver-se no convívio com semelhantes e diversos em temporalidades do fazer-nos humanos, no convívio com sujeitos respeitados para expressar significados e aprender significados no convívio próprio de seu tempo cultural. Convívio de semelhantes e diversos onde seja pedagogicamente possível contar-nos uns aos outros; adultos a crianças e adolescentes, estes àqueles e entre si, contar-nos nossas histórias, nossos significados, nossos saberes e ignorâncias. Nossa cultura. (p. 64)

Segundo Carrano (2000), compreender a escola como um espaço possível para o *saber da experiência feito* – o saber da prática popular, das culturas não escolares, é educar para o aprender na diversidade. Esse mesmo autor acrescenta que

[...] o típico da aprendizagem humana não é a assimilação das coisas do mundo, mas a troca intersubjetiva com outras consciências e sensibilidades. É nesse sentido que a escola se afirma como o espaço e tempo dos encontros entre muitos sujeitos culturais que a fazem existir [...]. (p. 4)

Esses *encontros* sugeridos por Carrano (2000) almejam superar um discurso que faz a denúncia/constatação da não assunção de responsabilidades características da experiência adulta pelos jovens, tampouco um encontro para que o lugar de adulto seja aprendido e apropriado pelos jovens. Trata-se de pensar em espaços de possibilidade para professores e alunos (re)conhecerem a diversidade de suas experiências sociais e de existência e poderem dialogar, compartilhando sentidos culturais. Entretanto, na elaboração de projetos pedagógicos, o espaço de participação dos jovens, em geral organizado pelos professores, finda por se caracterizar por uma lógica adultocêntrica. Isto significa que a participação dos

jovens é pensada a partir do modo como o adulto planeja, como o adulto pensa, como o adulto vive, como o adulto inscreve-se e inscreve o jovem na coletividade, visão de adulto do presente e do futuro, visão de permanência das coisas, de regularidade dos acontecimentos, de controle do tempo, de direção de vida: organização cronológica das aprendizagens na escola, uma coisa de cada vez e tudo a seu tempo; espaço de cautela para os grandes desafios; ordem e organização linear como princípios norteadores da inscrição dos sujeitos nos processos individuais e coletivos de participação na escola e na sociedade. Primeiro aqui e depois lá. Simultaneamente? Só quando possível for! Assegurar a participação de todos é uma meta.

Os adultos da escola organizam suas estratégias pedagógicas de forma a poderem exercer diferentes controles sobre os movimentos dos jovens que estão sob sua responsabilidade. Usam mecanismos, *dispositivos de poder-saber*³⁵, e o lugar de autoridade que se diferencia nessa relação.

Não (re)conhecendo a legitimidade das culturas e movimentos juvenis, interrogam os jovens na linearidade do seu pensamento, na tentativa de desmobilizar as formas de protagonismo. Como não reconhecem os símbolos e as múltiplas linguagens utilizadas pelos jovens, não possuem os *passaportes*³⁶, mecanismos indispensáveis para o diálogo intergeracional.

Que aspectos da contemporaneidade compõem as práticas escolares? Como alunos e professores, através de discursos, disputam espaços na escola? Como os alunos subvertem a lógica dos professores?

Retomando a questão relativa à invisibilidade dos movimentos juvenis e da produção cultural juvenil contemporânea é possível identificar que o mundo adulto se vê desafiado a compreender a transitoriedade dos pertencimentos, as múltiplas possibilidades de inserção

³⁵ O que faz com que o poder se mantenha e seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso (FOUCAULT, 1994, p. 148-149).

³⁶ Dialogar e mesmo compartilhar dos sentidos culturais que são elaborados nas múltiplas redes sociais da juventude (CARRANO, 2000, p. 26).

social, de sociabilidades, a relatividade das verdades da ciência, a escassez do tempo para viver a experiência. Esses fenômenos, de alguma forma, vêm sendo vividos e denunciados pelos jovens, na forma como se inscrevem na sociedade. Anunciam um novo tempo, um tempo de repensar e de reconstruir outras relações com os adultos. E esta, talvez, seja a forma de retomar o que tende a se naturalizar na cultura escolar: a transmissão de saberes dos mais velhos aos mais jovens para perpetuar a tradição.

Logo, acentua-se a necessidade de práticas escolares que ampliem o “direito à pluralidade aos próprios jovens que, em muitas circunstâncias, são tratados como uma massa uniforme de alunos sem identidade” (CARRANO, 2000). Essa característica de homogeneização do sujeito jovem, proveniente da idéia de escolarização, tem contribuído para a evasão de alunos da escola. Segundo o autor (Ibid.), os projetos pedagógicos poderiam dar visibilidade às culturas juvenis no espaço escolar, uma vez que, desse modo, também “podem permitir que falemos de dimensões normalmente negligenciadas na escola: a festa, a leveza, a sensibilidade, a identidade coletiva e a solidariedade que recompõem vínculos gregários numa sociedade que promove e cultua o isolamento, mas contraditoriamente condena a violência” (Ibid.).

É preciso que os professores e a escola, em especial, de Ensino Médio, compreendam a necessidade de romper com práticas de transmissão e privilegiem práticas para escutar e valorizar as *trajetórias humanas e escolares* dos alunos, refletindo, portanto, sobre a complexidade social dessas experiências. Frente a essa afirmação, a elaboração dos projetos escolares pode contemplar a diversidade de experiências juvenis como conteúdo temático central do currículo, evitando, dessa forma, a emissão de julgamentos estereotipados, pelos professores, em relação a atitudes de (in)disciplina na escola. (Re)conhecer que as trajetórias humanas do sujeito aluno e do sujeito professor podem contribuir para que o argumento da diversidade nas relações humanas produza sentido.

1.4 JUVENTUDES HOJE: COMO O ENSINO MÉDIO SE RELACIONA COM ESTA QUESTÃO?

O Relatório do Projeto Juventude³⁷, documento elaborado entre agosto de 2003 e maio de 2004, pelo Instituto Cidadania/São Paulo, em sua versão inicial, apresenta um diagnóstico da juventude brasileira nos dias de hoje, no qual descreve a necessidade de reconhecimento social das dificuldades que os jovens enfrentam em sua inserção no mundo do trabalho e na esfera educacional. Nas práticas de cunho recreativo, cultural, esportivo e religioso, incluindo as ações comunitárias e de solidariedade, os jovens brasileiros vêm criando alternativas para a legitimidade de sua participação, seja no âmbito local, na militância ou em movimentos sociais. Esse documento também faz um alerta à rotina de desconhecimento, desinteresse e descaso das autoridades frente à dimensão dos problemas que envolvem esse contingente populacional e aponta a urgência na realização de um projeto nacional – envolvendo os três poderes e a nação em geral. Propõe, ainda, um conjunto de diretrizes, orientações estratégicas e uma agenda detalhada de avaliações, recomendações e propostas específicas de conteúdo pontual, para utilização por cada uma das áreas setoriais da ação governamental ou das instituições que compõem a sociedade civil brasileira.

No documento citado, entre os princípios sugeridos para a elaboração de um projeto nacional, não estão evidenciadas estratégias voltadas a espaços de formação continuada de professores como uma das formas de reconhecimento da pluralidade dessas juventudes, tampouco a potencialização de suas expressões no espaço da escola.

O Brasil tem um contingente formado por 10 milhões³⁸ de jovens, entre 15 e 17 anos, conforme divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no ano de

³⁷ Iniciativa do Instituto Cidadania, com sede em São Paulo, cuja pesquisa sobre juventude brasileira teve a parceria e o apoio financeiro da Fundação Djalma Guimarães (CBMM), da Fundação Vale do Rio Doce, da Telemar e Usiminas. Ano 2004.

³⁸ Dados retirados da publicação RAMOS, Marise Nogueira e PAVAN, Rosiver. Ensino Médio: construção política - Sínteses das salas temáticas. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.

2001, cuja faixa etária está indicada como a *ideal* para a frequência em classes de Ensino Médio. Segundo essa afirmação, entende-se que esse universo juvenil tem *direito* não só de acesso e permanência nessa etapa de finalização do período da escolaridade básica, mas de participar de um projeto pedagógico de Ensino Médio “de qualidade que esteja comprometido com as múltiplas necessidades sociais e culturais da população brasileira” (RAMOS, 2003, p. 11). O Censo Escolar de 2001, também apresenta que apenas 4 milhões de jovens brasileiros, ou seja, 40%, tinham se matriculado no Ensino Médio no ano de 2001. Esses dados indicam, ainda, “a elevada taxa de exclusão”, a “distorção idade/série” e o universo de “5 milhões de jovens que nem sequer estudam”, aspectos esses que contribuem para agravar a situação em que se encontra o sistema educacional relativo ao Ensino Médio à etapa de finalização da educação básica.

Os dados referentes ao Estado do Rio Grande do Sul³⁹, são expressivos e indicam o hiato existente entre as práticas educacionais das escolas de Ensino Médio e os contextos sócio-econômicos e culturais dos jovens alunos. Se estabelecermos relação entre a taxa de exclusão e as distorções idade/série, poderemos reconhecer a necessidade de uma investigação sociológica desse fenômeno e também de formações docentes cujas pautas privilegiem a compreensão das diferentes razões sociais e econômicas desses índices. Dessa forma, estaríamos oportunizando aos professores reflexões acerca da importância da elaboração de projetos pedagógicos cujas estratégias pedagógicas valorizem as diferenças sócio-econômicas e culturais dos jovens alunos nessa etapa de escolarização.

Outro aspecto a considerar, diz respeito às diferentes modalidades de conclusão⁴⁰ do Ensino Médio que estão sendo utilizadas pelos alunos quando buscam o trabalho para seu

³⁹ RAMOS, Marise Nogueira e PAVAN, Rosiver. Ensino Médio: construção política - Sínteses das salas temáticas. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003. Gráficos Anexo p. 5 e p. 19.

⁴⁰ As séries de aceleração, os cursos para jovens e adultos (Educação de Jovens e Adultos e Serviço de Educação de Jovens e Adultos), os cursos supletivos e os cursos profissionalizantes, são recursos utilizados pelos alunos para conclusão do Ensino Médio.

sustento. As características desses recursos institucionais têm apresentado o quadro desigual de oportunidades nos diferentes contextos sócio-econômicos e culturais dos jovens.

Com relação à possibilidade de conhecimento, pelos professores, das experiências de vida dos alunos, também chamo a atenção para aquelas cujos percursos escolares vêm sendo marcadas pelo “fracasso”, retenção, ou outras formas de exclusão que tem lugar na escola. A visibilidade que é dada aos jovens de classes populares, ocorre, geralmente, com a apresentação de números, “escondendo”, de fato, os rostos de cada um dos jovens alunos. Para Arroyo (2004), a retomada dos estudos pelos jovens-adultos da EJA é motivada pelo ingresso, ou ameaça de não-ingresso no mundo do trabalho, no sentido de reconhecerem a escolarização como uma possibilidade de ascensão social, à medida que conseguirem conciliar os estudos com o trabalho, com a família, com sua realidade social. Assim sendo,

[...] a crença na promessa de que desta vez a escola poderá abrir seus horizontes humanos vai depender do profissionalismo dos mestres. Tanto podem descobrir-lhes o sentido do estudo, do conhecimento, da cultura devida, trazer luminosidades para a compreensão de suas existências, como podem desestimulá-los e lançá-los no caminho sem volta de desencanto. (p. 106)

A possibilidade de retornar à escola para os jovens-adultos pode oportunizar-lhes saberes que qualifiquem suas relações familiares, de trabalho, amorosas e, até mesmo, as de participação em grupos culturais, de militância ou na política. Por conseguinte, “a volta à escola tanto pode ser um incentivo para acreditar que tem sentido tentar ser sujeitos de novos percursos, como pode ser a última tentativa de saída” (ARROYO, 2004, p.107). Entretanto, é importante salientar que as tradicionais práticas de transmissão de conhecimento acabam produzindo o rechaço do aluno, que deixa transparecer seu desagrado, sob a forma de indisciplina. Esse tipo de comportamento, avesso às práticas autoritárias, está, hoje, cada vez mais difícil de ser controlado, silenciado ou ignorado pelos professores. Segundo o autor, “os corpos dos alunos revelam muito mais do que indisciplinas, revelam os enigmas de suas existências” (Ibid., p. 126).

À medida que os professores compreendam que os sentidos culturais da escolarização são produzidos nas relações entre o sujeito professor e o sujeito aluno nos diferentes contextos históricos e sociais, é possível “repensar um diálogo pedagógico entre os tempos da vida e os tempos da escola” que reconheça nos jovens alunos suas trajetórias de vida como conteúdo cultural. Aí, então, podemos articular, nos currículos escolares das escolas de Ensino Médio, a relação entre saberes escolares e conhecimento social.

Para compreender as representações de juventude, que historicamente vem sendo construídas, e repensar projetos educativos para escolas de Ensino Médio, é fundamental que perguntemos: afinal, o que é a juventude (brasileira)? Essa pergunta tem sido feita por aqueles que, de forma geral, têm algum convívio, seja político, social ou educacional, com essa parcela da população. A busca dos estudiosos por aspectos comuns desse universo indica a dificuldade em definições precisas sobre o conceito de juventude, além das alterações no modo como a sociedade vem representando os jovens ao longo dos tempos.

A juventude dos anos 60 teve visibilidade através da parcela de jovens da classe média que freqüentava as escolas, ou seja, a *condição* de ser jovem era representada pela condição de estar em etapa de escolarização. Os movimentos estudantis e, principalmente, “o engajamento em partidos políticos de esquerda” (SINGER, 2005, p. 38) era a forma de participação juvenil reconhecida pelos adultos, participação essa, chamada de *contracultura*.

A questão do menor abandonado – adolescentes em situação de risco – foi, nos anos 70, outra forma de representação dos jovens e levou à formulação da idéia de jovem como problema e a implementação de políticas de repressão aos jovens, diante da onda de pânico que esse fenômeno social representou nessa década. Mesmo com a implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente, na década de 80, os jovens ainda “ficaram fora do escopo das ações e do debate sobre direitos e cidadania” (SINGER, 2005, p. 39).

A representação da juventude, para além do viés da delinquência e dos jovens de classe média que freqüentavam as escolas nos anos 70, ganhou contornos diferenciados uma vez que se reconheceu que os aspectos da vulnerabilidade e risco não findavam aos 18 anos, mas que

[...] muitas vezes se intensificavam a partir daí. Mas também pelo aparecimento de novos atores juvenis, em grande parte dos setores populares, que vieram a público, principalmente por meio de expressões ligadas a um estilo cultural, colocar questões que os afetam e preocupam, diferentes daquelas colocadas pelas gerações juvenis precedentes, e para as quais não havia nem mesmo formulações elaboradas no plano da política. (ABRAMO, 2005, p. 39)

Nos anos 90, os debates para definição e escolhas de alternativas em busca de soluções para o problema político, focaram, ainda que não explicitadamente, “os sentidos do termo juventude, que traduz uma disputa pelo papel que se quer atribuir a esta categoria na conjuntura histórica atual, e sobre de que modo deve ser tomado como foco para as políticas públicas” (ABRAMO, 2005, p. 40). Um dos pontos de partida desses debates sobre as formas de participação dos jovens deu visibilidade aos movimentos juvenis como possibilidades para a “conservação ou transformação da sociedade e seus traços dominantes, examinando seus valores, opiniões e a atuação social e política que desenvolvem” para avaliar o quanto as juventudes podem “interferir no destino do país e também nas questões singulares que os afetam” (Ibidem., p. 40). Outro ponto dessa discussão diz respeito ao reconhecimento das juventudes pelo contingente demográfico, buscando compreender as características das experiências de inclusão e de exclusão dos jovens e as vulnerabilidades que os afetam, com a finalidade de priorizar focos para as políticas sociais. Outro ponto que faz parte da discussão sobre as juventudes, é o entendimento do jovem como *sujeito de direitos* que, segundo Abramo (2005), buscou “examinar o que constitui a singularidade da condição juvenil e quais são os direitos que dela emergem, e que devem ser garantidos por meio de políticas públicas” (p.40). Segundo Abramo (Ibid.),

[...] a noção de *condição juvenil* remete, em primeiro lugar, a uma etapa do ciclo de vida, de ligação (transição, diz a noção clássica) entre a infância, tempo da primeira fase de desenvolvimento corporal (físico, emocional, intelectual) e da primeira socialização, de quase total dependência e necessidade de proteção, para a idade adulta, em tese a do ápice do desenvolvimento e de plena cidadania, que diz respeito, principalmente, a se tornar capaz de exercer as dimensões de produção (sustentar a si próprio e a outros), reprodução (gerar e cuidar dos filhos) e participação (nas decisões, deveres e direitos que regulam a sociedade). (p. 41)

Nossa concepção de que ser jovem é estar num período de transição entre o término da infância e o ingresso na vida adulta, produz uma tensão potencial, cujo significado social é relativo a uma “moratória”⁴¹, a ser compreendida na medida em que, reconhecendo os diferentes contextos sociais nos quais se constituem as juventudes, também identificamos as diferentes experiências de acesso, permanência e exclusão que essas mesmas juventudes experimentam cotidianamente. Portanto, para conceituar juventude, também é preciso reconhecer como essa condição é vivida pelos jovens “a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia, etc.”, ao que Abramo (2005) descreve como situação juvenil (p. 42). Por vezes, a desigualdade de oportunidades faz da condição juvenil uma experiência de vida hostil para alguns jovens.

Outro importante aspecto a considerar, acerca das juventudes contemporâneas, resulta da multiplicidade de sociabilidades que os jovens experimentam a partir da vivência da diversidade de experiências cotidianas, entre elas, as formas de lazer, a política, a sexualidade, o trabalho e a cultura. “A vivência da experiência juvenil passa a adquirir sentido em si mesma e não mais somente como preparação para a vida adulta” (ABRAMO, 2005, p. 43). Dessa forma, a família e a escola perdem a importância que tinham na transmissão de valores e na constituição das sociabilidades juvenis.

⁴¹ A moratória social é compreendida, segundo Abramo (2005), como esse adiamento dos deveres e direitos da produção, reprodução e participação, um tempo socialmente legitimado para a dedicação exclusiva à formação para o exercício futuro dessas dimensões da cidadania. (p. 41)

Portanto, a ampliação do próprio conceito de juventude, implica que a escola e os professores reconheçam a diversidade existente nas trajetórias dos jovens alunos quando organizam os currículos escolares. Um jovem que vive na zona rural, mesmo com idade regular para frequência em classes de Ensino Médio, não tem as mesmas referências que outro da escola regular urbana. Essa diversidade de experiências da condição juvenil é conteúdo fundamental para pautas de formação docente.

A preocupação do sistema educacional brasileiro, no que diz respeito aos objetivos globais do Ensino Médio, é com a preparação dos jovens para o concurso vestibular e sua inserção no mundo do trabalho. Segundo Ramos e Pavan (2003),

[...] o ensino médio não contempla a formação plena dos jovens como cidadãos. Não abrange as necessidades inerentes da idade, não cria oportunidades, não estimula o desenvolvimento pessoal ligado ao sistema de ensino. Enfim, não trabalha o desenvolvimento do sujeito “estudante” em sujeito “humano”, em um determinado momento da vida – juventude – que deveria ser de germinação das potencialidades individuais e de grupo. (p. 13)

Um aspecto que considerei relevante abordar com os professores do Curso, foi a capacidade de refletir sobre as práticas que desenvolvem junto aos alunos de Ensino Médio, reconhecendo, dessa forma, a sala de aula como espaço de pesquisa. Para isso, chamei a atenção para as diferentes leituras sobre as instituições escolares e suas práticas, que acabam por sugerir, aos professores, uma listagem de estratégias pedagógicas não contemplando, geralmente, o desafio de fazê-los pensar o trabalho docente. Considerando que um dos objetivos do Curso de formação foi oportunizar a compreensão, pelos professores, dos fenômenos juvenis contemporâneos no espaço da escola, planejei para que a centralidade dessa reflexão fosse a própria ação de investigar a (in)visibilidade dessas práticas.

Nóvoa (1999) chama a atenção para o que seria essa atividade em que os professores seriam convidados a pensarem suas práticas, isto é, “as tarefas de concepção, análise, inovação, controle e adaptação” (p. 24). Esse mesmo autor acrescenta que os espaços

inovadores de formação de professores devem contemplar práticas de *formação-acção* e de *formação-investigação*. Assim, pensar a própria prática implica utilizar processos investigativos na (auto)formação, recursos esses pelos quais os professores, posteriormente, utilizariam como estratégia metodológica para investigar as trajetórias de vida dos jovens alunos. Dessa forma, privilegiar a pesquisa com professores sobre práticas escolares em diferentes contextos sociais, em espaços de formação continuada docente, oportunizou um trabalho investigativo de forma a criar um “novo senso comum, ainda que menos comum; uma sabedoria de vida” (SANTOS, 1989, apud SARMENTO, 1994, p. 63) sobre a escola.

Durante a realização do Curso, ocorreram relatos que apontavam para a necessidade da escola rever conceitos acerca das juventudes e os múltiplos modos de inserção dos jovens no espaço da cidade e, em especial, da escola, identificando os contextos que permeiam as expectativas, o imaginário e os modelos pelos quais as juventudes se identificam. Conforme afirmam Ramos e Pavan (2003), “pode-se pensar em conceber um sistema educacional abrangente e eficaz, que contemple as realidades, as origens e as necessidades distintas dos jovens brasileiros, conjugando disparidade de interesses com um leque de oportunidades” (p. 14).

Com relação ao direito à educação, o Estatuto da Criança e do Adolescente, documento que regula ações de proteção à infância e adolescência, foi citado nos relatos como um recurso utilizado, tanto pelos professores quanto por pais de alunos, em situações conflitivas entre adultos e jovens. O conteúdo dos relatos apresentou distorções no uso e entendimento desse recurso, evidenciando que, nem sempre, as intervenções dos adultos corresponderam aos direitos previstos no documento. Também, em outras situações vividas no cotidiano da escola, houve relatos de que os próprios alunos fizeram valer seus direitos como cidadãos, tendo por base artigos referidos no texto do documento citado.

Segundo Sposito (2005), a escola e outras instituições tradicionais de socialização vêm sofrendo nas últimas décadas importantes transformações no que diz respeito às relações entre jovens e adultos, havendo alterações nos limites dos períodos que compreendem essas faixas etárias e entre eles, inclusive. Esse processo de desinstitucionalização produz outras formas de socialização, desregulando os limites das idades que, até então, eram mais rígidos e alterando os limites dos ciclos de vida. Assim, afirma a autora (Ibid.), “o espaço deixado por essas formas tradicionais – escola e família – passa “a ser ocupado por um maior desdobramento da subjetividade juvenil”, o que, para Sposito (2005), caracteriza-se como desinstitucionalização da condição juvenil (p. 91).

Impõe-se o reconhecimento de que, de fato, a escolaridade não está mais dada como aspiração para muitos jovens, aspecto que assume grandes proporções nas escolas de Ensino Médio, que ainda insistem nos programas institucionais nascidos na modernidade, que impõem aos alunos a aprendizagem das disciplinas escolares dissociadas da vida dos estudantes. As experiências que os jovens alunos vivenciam na escola e fora dela os impedem de construir livremente suas experiências sociais.

Esse novo formato de sociabilidade, caracterizado pela experimentação, pelo sentimento de liberdade e de prazer imediato, pode

[...] desconsiderar a aspiração por escolaridade, os sentidos atribuídos à instituição escolar e a importância das redes familiares para muitos jovens, sobretudo aqueles que, em decorrência das estruturas desiguais, situam-se na base do sistema social. De outro, poderia eliminar da análise a permanência de certos mecanismos de poder do “percurso institucional” e a emergência, também, de novas formas de dominação que surgem com desenhos diversos na experiência juvenil contemporânea. (ibid. 1999, p. 92)

Dessa forma, os professores do Ensino Médio deveriam compreender, como afirma Dubet (1996), que o processo de socialização da modernidade não tem mais significado e, portanto, não carece ser reproduzido para os jovens alunos hoje. Para o autor, o tipo de escolarização em que o aluno “é obrigado a construir por si mesmo o sentido de sua

experiência constitui como referem os alunos, a grande dificuldade para motivarem-se, conseguirem dar sentido aos estudos”. Segundo Ramos e Pavan (2003), à medida que os professores não têm uma real compreensão acerca das juventudes contemporâneas e, dessa forma, planejam um modelo pedagógico uniformizador, estão contribuindo para que, para a grande maioria dos jovens, a escola represente, via de regra, “um espaço distante de seus interesses pessoais, um pólo de conflitos entre realidades excludentes, o que cria uma dicotomia entre vida pessoal e educação formal” (p. 13).

As questões acima indicadas foram objeto de atenção especial no decorrer do Curso de formação desta pesquisa, considerando-se que todos os professores participantes atuam no Ensino Médio e enfrentam impasses e desafios referidos a caráter anacrônico dos currículos, a inexistência de diálogo com os estudantes, a postura refrataria dos jovens às propostas pedagógicas e a incompreensão quanto às manifestações e sociabilidades juvenis no espaço escolar.

CAPÍTULO 2 ENTRE O PENSADO E O VIVIDO: OS ITINERÁRIOS DA PESQUISA

2.1 BUSCANDO A PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES: A PESQUISA COMEÇA AQUI!

Para a constituição do grupo, inicialmente, dirigi os convites a professores pertencentes a escolas de Ensino Médio, contemplando a diversidade de escolas públicas e privadas, sendo estas escolas onde foram identificados alunos envolvidos em ações de protagonismo juvenil fora dos espaços escolares⁴². Nos contatos telefônicos que fiz, contatei geralmente com uma profissional responsável pelo serviço de supervisão da escola, a quem justifiquei o convite sabendo da existência de ações de protagonismo juvenil de alguns dos alunos, já que os mesmos tinham participado da pesquisa “Jovens e Participação Social Solidária”, realizada no âmbito da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e da qual participei.



Em geral, as pessoas contatadas apenas escutavam e quando insisti para falar com os professores, todas solicitaram que “*voltasse a ligar noutra dia/hora para ver da possibilidade de algum professor querer participar*”. Informei que poderia comparecer na escola, mas preferiram que “*primeiro enviasse o folder*” por correio eletrônico. Somente uma escola relatou reconhecer a ação de protagonismo de seus alunos e argumentou reconhecer o jovem a que eu fazia referência, expressando ter “*orgulho do aluno*”. Ao final, acrescentou que “*só faltava agora ele dar conta dos estudos*”.

⁴² A pesquisa sobre participação de jovens em ações de protagonismo juvenil externas à escola teve como base o mapeamento já feito para a pesquisa sobre Juventudes e Participação Solidária que foi realizado pelo Núcleo de Integração Universidade & Escola, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na qual integro o grupo de pesquisa.

Desse primeiro grupo de escolas não obtive a inscrição de professores, portanto precisei buscar outras alternativas. Então, organizei uma planilha, que constava basicamente do nome das escolas de Ensino Médio, rede de ensino (pública e privada), localização (Porto Alegre e Grande Porto Alegre), telefone para contato e endereço eletrônico, totalizando sete escolas.

Foram contatadas, ao todo, 54 escolas, obtendo retorno de apenas 6. Nesses contatos, procurou-se deixar claro o interesse em contribuir com a formação continuada docente, visto que o Curso proposto se constituiria como espaço de pesquisa, esclarecendo que a temática “Culturas Juvenis e escola”, proposta como pauta do Curso, era um fenômeno contemporâneo a ser considerado em relação às práticas escolares de Ensino Médio.

Também questionava e sinalizava as diferentes formas de inscrição cultural dos jovens, ainda não reconhecidas pelos docentes e pelo currículo escolar. Acrescentava que, discutindo sobre os movimentos culturais juvenis, teríamos a possibilidade de compreender como os jovens aprendem hoje, bem como propor outras formas de relações intergeracionais entre jovens-alunos e adultos-professores no espaço da escola.

À medida que expunha os objetivos da formação, percebia que havia uma “escuta sensível” ao conteúdo da fala, acompanhada de uma espécie de “silêncio” do outro lado da linha telefônica. Quando fazia perguntas do tipo “*Vocês, também, percebem assim?*”, ou “*Como vocês estão percebendo as relações entre adultos e jovens na escola?*”, ouvia como resposta: - “*É, as coisas estão difíceis, mas a gente vai levando*”. Percebia, novamente aí, as dificuldades enfrentadas na escola oriundas das relações mal resolvidas entre adultos e jovens e o espaço da formação continuada como uma possibilidade de repensar essas relações.

Iniciei os contatos com as escolas pela rede pública estadual, uma vez que pensava atingir rapidamente um coletivo significativo de docentes, considerando que uma grande parte dos professores trabalha em, no mínimo, duas escolas, sendo que uma delas da rede estadual.

À medida que entrei em contato com os profissionais da escola, percebi que a temática juvenludes como tema da formação, poderia contribuir com o trabalho desenvolvido pelos professores de Ensino Médio diante dos seguintes cenários: alunos, no entorno e no pátio da escola, e professores, dentro das salas de aula; jovens divertindo-se com o que faziam e adultos “insatisfeitos” por não conseguirem fazer o que desejavam. Então, compreendi que a pesquisa já tinha iniciado.

Escola ontem e escola hoje:

Qual dos componentes, continuidade ou mudança, predomina em sua ação? Como a escola concebe as relações de ensinar e de aprender na contemporaneidade?

Afinal, quem não vê? É a escola que não vê os jovens alunos ou são os jovens que não vêm mais a escola como transmissora de verdades e promessa de resultados?

Compreender como a sociedade produz cultura e a produção da cultura escolar ao longo dos tempos é uma aprendizagem que permite dar visibilidade aos movimentos sociais contemporâneos. Dessa forma, a pesquisa não pretendia apenas confirmar o hiato/ruptura existente na relação jovens/alunos-escola-adultos/professores, mas, sim, propor um espaço de discussão que possibilitasse a compreensão desses fenômenos. Outro aspecto importante a considerar, tanto na definição do design da pesquisa, quanto na constituição do grupo de professores a serem envolvidos, é minha formação como professora e a experiência de quase trinta anos de envolvimento com escola e formação de professores, que deixava clara minha implicação com a investigação. A intuição levou-me a pensar que, talvez, essa implicação poderia facilitar o acesso aos professores, uma vez que coordenei inúmeras formações continuadas durante minha trajetória profissional. Para não comprometer os dados iniciais da investigação, elaborei um pequeno texto, de dois parágrafos, para ser lido por mim quando da realização dos convites e cujo conteúdo serviu de base para a apresentação da pesquisa, evitando comprometer o chamamento dos professores para o Curso.

Na **primeira escola** visitada, fui recebida pela diretora que, logo após a apresentação da proposta e temática do Curso de formação, conduziu-me à sala dos professores.

Acrescentou que era o momento de intervalo dos professores e que lá eu poderia fazer o convite, mas “*achava difícil ter algum professor interessado e que, se possível, fosse rápida porque eles trabalhavam demais e intervalo era intervalo*”.

Na sala indicada já se encontravam alguns professores. Esperei alguns minutos, apresentei-me e fiz o convite. Quando ainda não havia terminado de expor, uma professora interrompeu-me dizendo: -“*Olha aqui! Eu me admiro da academia gastar dinheiro pra fazer uma pesquisa pra deixar os alunos mais folgados do que são. Tem que fazer pesquisa pro aluno ficar mais tempo sentado com a bunda na cadeira. Isso, sim*”. Enquanto alguns riam e outros baixavam a cabeça em sinal de desacordo, retomei a palavra salientando que a proposta da formação era justamente uma possibilidade de poder compreender as diferentes expressões das juventudes e estabelecer outras formas de diálogo. Uma professora aproximou-se, solicitando que deixasse os folderes sobre a mesa. Esclareci que a inscrição, também, poderia ser feita via e-mail, agilizando, dessa forma, a composição do grupo.

A **segunda investida** foi em outra escola estadual cujo agendamento foi feito após sete contatos telefônicos com a direção e equipe pedagógica. Lá chegando, conduziram-me à sala dos professores e pediram que aguardasse o horário de intervalo. Percebi, pela organização da sala (comes e bebes dispostos em uma mesa), que “aquele dia” era a comemoração de algo. Assim que o primeiro professor entrou, informou-me que “*hoje é o dia que comemoramos os aniversariantes do mês*”. Esperei que entrassem na sala (em torno de quinze professores) e, antes de começarem os festejos, apresentei-me e convidei-os para o Curso de formação.

Cena 1:

Muitos jovens no pátio, no portão e nas escadarias da escola.

Havia dois grupos: um, onde tocavam violão, e outro, pagode.

Cena 2:

Muitos jovens no pátio e no portão da escola tocando violão. Quando estava me aproximando, olharam-me, com curiosidade. Ao cruzar pelo grupo, os jovens começaram a tocar mais alto o som do instrumento. Estariam desejando que os escutassem?

Ouviram em silêncio e logo que terminei o texto oral levantaram-se e dirigiram-se à mesa. A supervisora, em seguida, disse: -“*Que legal, né, pessoal. Mas vamos cantar parabéns que temos pouco tempo*”. Coletivamente, o grupo de professores começou a servir-se do lanche. Alguns me olhavam e deixavam transparecer um certo desconforto com o objetivo da minha presença e o andamento do evento escolar. Uma das professoras, de Química, aproximou-se para perguntar qual o horário do Curso. Solicitou o folder e pediu desculpas “pelo barulho”, afastando-se logo em seguida.

Percebi que a temática e o formato do Curso foram bem recebidos pelos professores, embora nenhum tenha preenchido a pré-inscrição no local. Houve quem dissesse: -“*Que bom esse tema; a gente bem que tá precisando*”. Continuei com a proposta de diálogo com essa professora, mas a supervisora interrompeu para dizer-nos: -“*Come o bolo e descansa que depois é fogo. A gente tem que comemorar, senão ninguém agüenta*”. Insisti no diálogo com a professora e, novamente, a supervisora fez uma intervenção do tipo “*se tiveres material dá que a gente dá uma olhadinha. É sempre bom ter algum*”.

Que “fogo” é esse, referido pela supervisora, que os professores experimentam na escola? E ninguém “agüenta” o quê? A intuição dizia que a prática escolar dialógica estava longe de acontecer naquela escola, pelo menos entre aquela supervisora e os professores. Que tipo de reflexão era proposta pela equipe diretiva? Qual seria a importância que o espaço da atualização docente ocuparia na escola? Como a equipe diretiva planejava estratégias de formação docente?

A **terceira escola** que contatei era uma escola municipal. Fui recebida pelo profissional responsável pela portaria, que indicou a sala da direção. Perguntei pela diretora, ou alguém da coordenação pedagógica, e informaram-me que não estavam, mas que “*poderia ir*

Cena 3:

Muitos jovens no pátio e no portão da escola. Quando entrei na escola, disseram: Oba, tia nova no pedaço! E perguntaram meu nome.

falar com os professores” uma vez que já *“estavam avisados”*. E foi o que fiz. Expliquei-lhes a proposta da formação e a temática que seria discutida nos encontros do Curso. Por incrível que pareça, não obtive nenhuma reação por parte dos professores, pois permaneceram imóveis e calados o tempo todo. Terminei de dar as informações e questionei-os se gostariam de algum esclarecimento. Mesmo assim, permaneceram calados.

De que teriam sido avisados? O que *“temiam”* aqueles professores? Que entendimento de autoria profissional circulava nas práticas da escola.

Na **quarta escola visitada**, uma escola municipal, conforme agendamento prévio com a equipe pedagógica, o convite para o Curso de formação foi feito no espaço de reunião de professores. Disponibilizaram-me dez minutos. Enquanto informava a proposta e a temática do Curso, os professores entravam e saíam da sala, como se não

Cena 4:

Muitos jovens no pátio e no portão da escola. Formavam pequenos grupos: riam, conversavam e batucavam. Havia um grupo, mais afastado, em que os jovens pareciam estar “dançando”.

“reconhecessem” o que estava acontecendo ali. Num determinado momento, a orientadora chamou a atenção do grupo dizendo: - *“Gente, escutem! Não deixem a pobrezinha falando sozinha”*. Esclareci, também, que o único custo que teriam era de R\$ 5,00 (cinco Reais), valor relativo ao certificado de participação fornecido pela UFRGS. Nesse instante, uma professora respondeu: -*“Cinco Reais? Com cinco Reais eu compro tinta pro cabelo”*. Argumentei reiterando o espaço diferenciado da formação, cuja temática urge reflexão nas instituições de Ensino Médio, uma vez que bastava observar os pátios e portões das escolas para constatar o hiato existente entre o currículo e os jovens reais. Quando terminei de expressar meu argumento, ouvi alguém dizer: -*“É mesmo, professora. A gente é que tem dificuldade pra enxergar”*. Era o comentário da professora de Química. Acrescentei que era difícil tomar uma atitude de mudança, mas acreditava ser mais difícil, ainda, convencer-se de que estávamos conseguindo dialogar com os jovens e, conseqüentemente, alcançando bons resultados. Os

professores que permaneceram na sala balançaram a cabeça concordando com o que eu havia dito.

Para essa escola e para alguns desses professores, percebi que o início dessa discussão teria que ser ali mesmo. E foi o que fiz! Aproximei-me do quadro-verde, peguei giz e perguntei se poderia escrever alguma coisa no quadro. (A essa altura a orientadora já havia saído da sala!) Como não houve negativa, autorizei-me a rabiscar, convidando o grupo a refletir sobre a relação ensinar e aprender. Então, fiz um esquema na forma de uma elipse, escrevendo à esquerda a palavra aprender e, à direita, a palavra ensinar. Na parte superior e inferior da elipse, escrevi a palavra conhecimento. E, entre todas essas palavras (aprender, ensinar e conhecimento), desenhei flechas cujo sentido e direção convergiam de uma palavra à outra, evidenciando a relação, o movimento relacional do processo de ensino e de aprendizagem. Enfatizei, oralmente, a palavra **relação** questionando-os sobre como a percebiam nesse processo e, ao mesmo tempo, escrevendo no quadro, ao lado da elipse, questões como *“Que relações se estabelecem no processo ensinar e aprender? Através de que se estabelecem as relações entre quem aprende e quem ensina? Que conhecimentos são necessários para o estabelecimento de relações no processo de aprender e ensinar?”*. Enquanto escrevia no quadro, observei que “aquele movimento de entrada e saída da sala” havia parado; quem estava sentado permaneceu sentado, quem estava por sair, não saiu, permanecendo em pé na sala; e quem entrou, não saiu mais. Parece que minha atitude em aceitar a provocação surpreendeu o grupo.

Entre os diversos contatos com as escolas (**a quinta**), uma chamou especial atenção pela forma como fui atendida desde a primeira vez. Já ao telefone, a diretora disse-me de sua

Cena 5:

Qual seria a cena dessa escola?

intenção em querer proporcionar aos professores a discussão sobre *“as juventudes”* e que, inclusive, *“já havia procurado profissionais que estivessem desenvolvendo pesquisa sobre*

essa temática”. Acrescentou estar “*satisfeita em promover, de fato, essa reflexão e que os professores, com certeza, estariam interessados em participar*”. Foi a única vez que ouvi a expressão “juventudes” no plural. Parecia que as juventudes eram pauta de discussão na escola.

Outra escola (**a sexta**) da rede estadual de Porto Alegre, também recebeu positivamente a pesquisa. Depois de esclarecer, antecipadamente, informações e dúvidas, com a diretora da escola, relativas às estratégias de comunicação/diálogo que os adultos têm com os jovens hoje, a mesma agendou minha participação na reunião pedagógica da escola, que acontece todas as quartas-feiras. Colocou-me que essa temática – juventudes – já vinha sendo discutida na escola, uma vez que os professores percebiam a necessidade de alteração do currículo escolar para obterem maior adesão dos alunos. Também solicitou que disponibilizasse, antecipadamente, o folder e alguma referência sobre juventudes, pois “*gostaria de antecipar a pauta para os professores e prepará-los para tua chegada*”.

No dia marcado, compareci à sala de reuniões onde a diretora apresentou-me e referiu a temática da pesquisa como “*relevante frente às reflexões que já estamos fazendo aqui na escola*”. Salientou a importância da participação dos professores na atividade e, após, solicitou que eu mesma divulgasse a proposta do Curso.

Quando iniciei a apresentação, observei que os professores já tinham em mãos o folder do Curso e, à medida que avançava nos esclarecimentos, incluíam-se na fala, dialogando comigo sobre “um texto conhecido⁴³”. Ao término, três participantes solicitaram e preencheram a ficha

Cena 6:

*Salas de aula
“convidativas/acolhedoras”
e professores
comunicativos,
aparentemente “satisfeitos”
com o trabalho que
realizam.*

Cena 7:

*Dia de reunião pedagógica
= sala com 30 professores.
Na pauta escrita no quadro-
verde havia pontos para
reflexão teórica,
encaminhamentos e
informações gerais.
Os professores tinham, em
geral, alguma coisa para
anotar.*

⁴³ Minha hipótese é de que, de fato, os professores vinham discutindo coletivamente aquela temática na escola.

de pré-inscrição e outros dois falaram: -“*Pode deixar que nós vamos nos fazer representar; se muitos não puderem, esses vão e passam pra nós. Ou te convidamos para voltar e trabalhar conosco*”.

Observando a atitude reflexiva do grupo de professores desta escola frente a necessidade de observação dos fenômenos juvenis contemporâneos, pude compreender a importância que os espaços de formação continuada docente possibilitam para a transformação das práticas escolares.

O interesse pela temática juventudes evidenciava o desconforto na intenção e na ação dos profissionais da escola e a urgência de uma relação dialógica que produzisse sentido na relação adulto-jovem. Refletir sobre o lugar dos sujeitos nos diálogos intergeracionais na escola é querer compreender os fenômenos sociais contemporâneos e suas implicações nos modos de produção da cultura.

Frente ao cronograma estabelecido para a realização da pesquisa e a dificuldade de ter acesso⁴⁴ aos professores das escolas já contatadas, percebi a urgência de fazer uma rede de contatos com professores de minhas relações profissionais e pessoais. Primeiro, relacionei os professores inscritos, para verificar se estava contemplada a diversidade das redes e escolas (pública e privada), das instâncias (estadual e municipal), da localização (Porto Alegre e Grande Porto Alegre) e de professores das diferentes disciplinas que compõem o currículo escolar. Após, demarquei quem dos meus contatos poderia gerar outros, contemplando os critérios sugeridos pela pesquisa para composição do grupo.

Mesmo procurando resguardar todos esses aspectos, havia um ponto que, a meu ver, poderia dificultar essa rede de contatos, uma vez que coincidia o fato desses professores terem conhecimento da minha atividade de coordenação pedagógica geral de uma escola da rede

⁴⁴ Inúmeras vezes fiz contato com a equipe pedagógica das escolas solicitando acesso aos professores e não obtive retorno.

privada de Porto Alegre⁴⁵, escola essa cujo trabalho é conhecido na rede de ensino local. Para possibilitar a superação disso, orientei meus contatos que evitassem fornecer informações sobre minha atividade profissional quando fossem contatar com outros professores. E, quando eu mesma fiz os convites, limitei-me a informar sobre o Curso, espaço simultâneo de formação e de pesquisa, buscando minimizar, quem sabe, algum constrangimento caso não houvesse interesse em participar.

Durante as investidas para a composição do grupo de pesquisa houve momentos nos quais me senti desconfortável, principalmente naqueles em que era reconhecida nos contatos que fazia pessoalmente nas escolas. Ao invés dos professores solicitarem esclarecimentos relativos à estrutura e/ou dinâmica do Curso, perguntavam sobre ‘*como essa temática está sendo vista no Monteiro*’ ou criticavam a situação social e econômica dos alunos da escola, dizendo coisas do tipo: -“*É, pesquisa em escola de classe alta não se faz! Não te preocupa; a gente sabe o que é isso!*”. Esse foi um exercício que fiz durante toda a pesquisa; o de ocupar, simultaneamente, o lugar de professora e de pesquisadora que investiga o impacto da formação continuada sob minha coordenação, a partir de uma temática que representou também, para mim, um aprendizado. O lugar de poder exercido pelo conhecimento produzido nas práticas que empreendi durante trinta anos de trajetória profissional, passou a ser o lugar de reflexão, de investigação, de contrastação, de contradição frente aos processos de aprendizagem propostos pela pesquisa junto a jovens professores⁴⁶ e professores de muitos anos de exercício profissional.

Outro aspecto da pesquisa que considero importante ressaltar é relativo ao texto do folder distribuído como convite, uma vez que o título *Juventudes e escola* causou

⁴⁴ Minha trajetória profissional de quase 30 anos, nos quais 26 como coordenadora pedagógica geral do Colégio Monteiro Lobato e, simultaneamente, como coordenadora e professora em Cursos de formação continuada docente, possibilitou inúmeras ocasiões nas quais os professores de diferentes instituições já participaram de alguma formação sob minha coordenação.

⁴⁶ A idade dos professores participantes da pesquisa varia entre 24 e 55 anos.

estranhamento para a grande maioria dos professores. Quando distribuí o folder, os professores imediatamente disseram: -“*Tem um errinho de digitação aqui*”, ou, - “*Antes de mandares multiplicar, tem uma palavrinha errada, aqui*”, referindo-se à letra **S** na palavra juventude no plural. Aproveitava a oportunidade para questionar os professores sobre o porquê dessa palavra estar escrita no plural. Demonstrando segurança na forma de perguntar, o grupo acabava afirmando, pela obviedade da questão e sem refletir, que “*era porque tem muitos jovens e não um jovem*”. Quando insisti em querer compreender essa pluralidade ou diversidade das experiências juvenis, obtive o silêncio dos professores.

Após os contatos, a participação dos professores no grupo do Curso implicou no preenchimento de uma ficha de pré-inscrição que, no formato de um convite-folder, basicamente, informava o caráter extensionista do curso vinculado à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a temática geral, o nome das coordenadoras. Havia, também, uma sugestão de dias e horários possíveis para os encontros do Curso, conforme figura 1.

Curso de Formação Continuada
Para Professores do Ensino Médio



O Curso propõe-se a ser um espaço de reflexão para investigar possibilidades de aproximação entre juventudes e escola

O quê? Culturas Juvenis e escola
Como? Início em Maio – Encontros presenciais e não presenciais (pesquisa)
Onde? No NILE/LFRGS – av. Ipiranga nº 2000; subsolo do Planetário

Investimento: R\$ 5,00 para o Certificado (80% de freqüência)
 Coordenação: Maria Ângela Pauperio Gandolfo
 Maria Stephanou

Obs: O Curso integra as atividades de uma pesquisa, junto a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sobre formação de professores de Ensino Médio e experiências de protagonismo juvenil.

Inscrições até 28/04. Fones (33332138- 33165388/89 – 92676462) ou e-mail (angelag1@terra.com.br) - Vagas limitadas

Prof.(a): _____ E-mail: _____
 Fone: _____ Celular: _____
 Escola: _____ Localidade: _____
 Disciplina(s) que atua: _____
 Turno: () Manhã () Tarde () Noite

Sugestão para realização do Curso:
 Terça-feira - das 14h às 18h
 Quarta-feira - das 18h às 21h
 Sexta-feira - das 18 às 21h
 Sábado - das 9h às 13h

Figura 1 - Folder

Para todos os professores que fizeram, num primeiro momento a pré-inscrição, enviei uma correspondência por correio eletrônico, pedindo a confirmação do recebimento da mesma e informando que, ao longo da semana, definiria a constituição do grupo e o aceite da inscrição. Quando obtive um total de quarenta e sete pré-inscrições, confirmei todas elas por telefone e por correio eletrônico.

Dois professores relataram não utilizar o correio eletrônico⁴⁷. Embora esta fosse uma das formas de comunicação prevista no Curso, estabeleci, com esses professores, que entregaria, em mãos, semanalmente, toda a correspondência do Curso. Destes professores, um interrompeu sua participação na metade do Curso e o outro permaneceu até o final.

Nos contatos que fiz, percebi que para alguns professores a decisão de se inscrever, ou não, no Curso dependia de maiores esclarecimentos do que significava protagonismo juvenil. Com esses agendei dia e hora para comparecer na escola.

Constituído um primeiro grupo de professores a partir do preenchimento e envio das pré-inscrições, deparei-me com a necessidade de definir em qual dia da semana havia maior escolha dos interessados para composição do grupo. Dessa análise, resultou que o sábado, no horário das 9 horas às 13 horas, havia sido preferido para o desenvolvimento do trabalho. Então, contatei novamente com alguns dos professores, a fim de que aceitassem a definição do dia e horário, para que a diversidade do universo sugerido pela pesquisa não ficasse prejudicado. Dos 55 professores contatados, 47 concordaram com a definição do dia e horário do Curso.

Após as confirmações, o grupo ficou assim integrado: 55 professores⁴⁸, sendo 38 professores de escola pública e 17 de escolas privadas, e 44 escolas, sendo representadas por 34 da cidade de Porto Alegre e 10 da Grande Porto Alegre (Figura 2).

⁴⁷ O correio eletrônico foi um meio de comunicação utilizado de forma intensa com os professores. Além de enviar semanalmente o convite para cada um dos encontros, serviu para que os professores enviassem, tanto para a pesquisadora como para os demais participantes da pesquisa, outras comunicações que consideraram importantes nos intervalos entre um encontro e outro. As mensagens enviadas para todos os participantes, em torno de 20 por semana, totalizam 140. Alguns professores estabeleceram um vínculo unicamente com a pesquisadora, tendo sido enviadas 576 mensagens durante toda a realização do Curso.

⁴⁸ Observação: Um mesmo professor, em alguns casos, representou mais de uma escola.

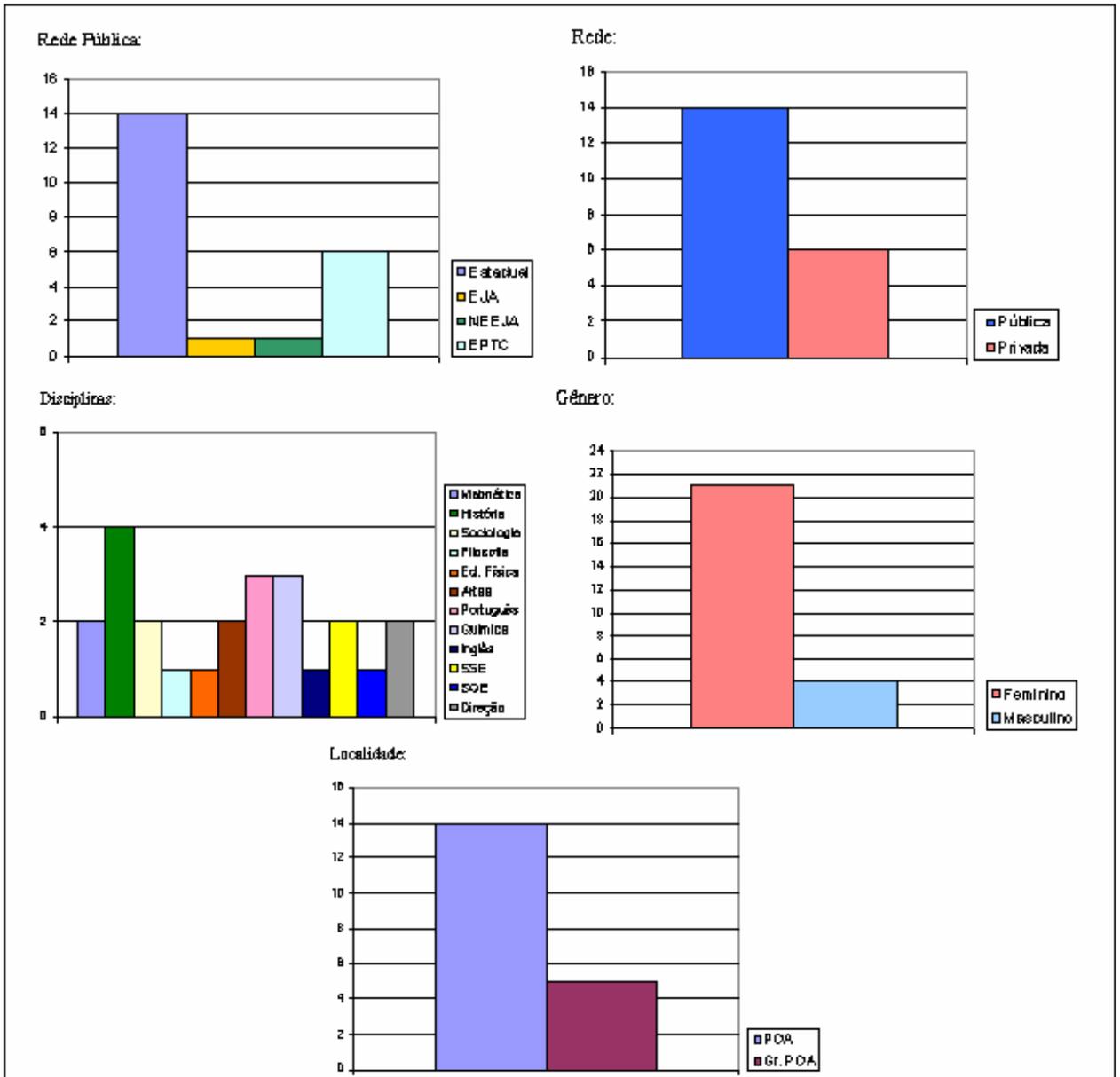


Figura 2 – Gráficos Grupo constituído

Foi necessário enviar uma correspondência, confirmando a pré-inscrição e esclarecendo aspectos quanto à estrutura e dinâmica do Curso.

Tive a intenção de que tanto o convite inicial (Anexo 1) como os demais informes relativos aos encontros subsequentes pudessem constituir uma das estratégias da formação.

Para isso, o planejamento do texto desses informes privilegiou como objetivos:

- convidar à reflexão coletiva a partir das experiências vividas pelos participantes, fossem elas as experiências das suas juventudes ou a relação com os jovens nas práticas da escola;
- contextualizar a pauta/temática com as representações sobre as juventudes advindas da sociedade e, em especial, da escola;
- oportunizar estratégias de auto-formação dos professores para além dos espaços previstos pelo Curso;
- possibilitar o espaço de autoria docente, estabelecendo uma relação dialógica entre pesquisador e pesquisados;
- contextualizar as propostas de cada um dos encontros, especialmente para os que se ausentassem em algum deles, implicando-os numa efetiva participação;
- apresentar o conteúdo de forma “metafórica”, não usual na cultura escolar, mesclando estilos, tempos e propostas com a intenção de romper as tradicionais linguagens da escola;
- provocar a imaginação e os sentidos dos professores para outras aprendizagens na esfera da comunicação.

Outra questão importante para o desenvolvimento da pesquisa foi a sensibilização feita aos participantes para a necessidade do uso do gravador, bem como dos discursos produzidos nos encontros como documentos de análise da investigação. Com relação ao gravador procurei utilizar um de porte menor, que foi colocado, estrategicamente, entre outros equipamentos de multimídia⁴⁹ que compunham os recursos da sala onde ocorreram os encontros. Além disso, solicitei a todos o preenchimento do Termo de Consentimento

⁴⁹ Na sala havia um computador ligado à Internet com recursos de áudio e vídeo, um retroprojetor e tv e vídeo, caso fosse necessário usá-los.

Informado (Anexo 2), no qual autorizaram a utilização dos depoimentos e materiais do Curso produzidos individual ou coletivamente para a pesquisa.

Como registros da pesquisa, além de transcrever as gravações das falas de cada encontro, também procurei utilizar estratégias que oportunizassem a produção de materiais pelos participantes do Curso, o que possibilitou análises posteriores dos processos individuais e coletivos como, por exemplo, transparências, painéis em papel pardo, folhas de exercícios de sistematização, projetos de pesquisa, apresentações em PowerPoint, produções textuais, mensagens postadas no correio eletrônico e diário de campo.

2.2. DIÁLOGOS DE SABERES E EXPERIÊNCIAS: O COLETIVO DA FORMAÇÃO

O acompanhamento e registro minucioso do processo de realização do Curso de formação, espécie de “diário de campo” da pesquisa, foram desafios enfrentados exaustivamente. O diário representou, de fato, um corpus empírico privilegiado no processo investigativo.

Sobre o registro da experiência, Nóvoa (1999) evoca a metáfora da pilotagem, pois nessa postura o pesquisador pode capturar aspectos que escapam das gravações, registros escritos da colaboradora e dos professores. Para o autor:

[...] todos os pilotos, e talvez mais particularmente os que praticam vela, sabem que a boa condução é condicionada por milhares de impulsos contrariadores. A acção contrariada por um vento, precisamente designado por “vento contrário”, pode transformar-se numa acção eficaz, devido ao bordejar, isto é, à navegação em ziguezague contra o vento, táctica que torna útil uma situação hostil. Tudo isto é bem conhecido e permite transposições instrutivas para o domínio do comportamento humano.⁵⁰

⁵⁰ HAMELINE, Daniel. *O educador e a acção sensata*. In: NÓVOA, António. *Profissão Professor*. Portugal; Porto Editora, 1999, p. 43.

O Diário de campo foi uma espécie de leme da pesquisa, possibilitando a realização de correções de Curso e percurso da pesquisa, bem como constituindo um documento de análise da experiência.

Por sua expressividade e relevância, o Diário de Campo está transcrito e comentado nas páginas que se seguem, destacando-se o registro do planejamento de cada encontro e o relato do vivido nos itinerários da pesquisa. Para fins de apresentação, segue uma ordem cronológica, dando conta de relatar os modos de realização, depoimentos, estratégias e reflexões do Curso.

ENCONTRO 1 - 07/05/2005

Planejamento 1º encontro
<p>Estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Memórias na juventude”: Relato, pelos professores, de uma experiência vivida na juventude frente a um objeto escolhido para representar o tempo de juventude. • Caracterização das juventudes dos anos 60, 70, 80 e 90 a partir dos relatos anteriores, excertos de textos sobre juventudes (identidades múltiplas, tempo, transitoriedade das verdades, contexto social, etc.) e de músicas das diferentes décadas. Socialização para o coletivo - Culturas Juvenis. • Encaminhamento: Os professores relatores dos trabalhos em grupo serão convidados a fazer, por escrito, a síntese e a enviá-la aos demais colegas. Os professores de História serão convidados a colaborar com o texto, destacando as questões relativas ao momento histórico em que viviam as juventudes dessas diferentes décadas. • Preenchimento do portfólio.
<p>Conceitos a explorar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Culturas juvenis; • Condição juvenil e Situação juvenil.

Acreditávamos, (Ana-F) (colaboradora da pesquisa)⁵¹ e eu, que a estrutura (folha para presença diária, crachá, sala, equipamentos de multimídia, conteúdo proposto, entre outros) do Curso e a acolhida (nome do participante e instituição, disposição para troca, clareza nos objetivos da formação, etc.) poderiam contribuir para a não permanência dos professores no Curso, já que este espaço poderia causar desconforto por se constituir, também, um espaço de pesquisa formal. Dessa forma, procuramos nos organizar previamente para garantir a articulação das informações e dos recursos (humanos, físicos e materiais) de que necessitaríamos no primeiro encontro.

*Pesquisa =
Relação de poder desigual
= Constrangimentos*

Chegamos ao local do Curso - Escola Técnica da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – com antecedência para a ambientação necessária e organização dos recursos que tínhamos planejado.

⁵¹ A professora (Ana-F) foi apresentada como colaboradora da pesquisa e suas atividades nos Encontros foram de apoio na infra-estrutura, registro dos aspectos, situações e/ou imprevistos que considerasse relevantes e que não estavam na gravação, para posterior discussão no âmbito do estudo, além de registrar a frequência, entregar e recolher os portfólios e o “Termo de Consentimento Informado” assinados pelos participantes. Foi salientado, também, que durante os encontros a colaboradora não se manifestaria nas discussões coletivas, para não correr o risco de registrar, equivocadamente, sua impressão e não a do grupo, devido à implicação na pesquisa.

Permanecemos na sala destinada ao Curso para recebermos os professores. Às 8h45 minutos chegou a primeira professora participante – (Zul-F), da Escola (Zpub) e, logo, as professoras da Escola (Xpub), (Val-F), (Isa-F), (Ale-F), (Siz-F) e (Mic-F). Após, chegou um grupo animado de professoras da Escola (Ypri) (Mar-F), (Cín-F), (Car-F), além de (Mrs-F), da Escola (Ipub). Ao mesmo tempo em que nos apresentamos, convidamos a que se sentassem. Às 9h25 minutos estávamos com um total de 26 professores. À medida que chegavam, recebiam um crachá (em branco) e canetas para escreverem seus nomes.

Havíamos solicitado que cada um trouxesse para o primeiro Encontro um objeto que fizesse lembrar o tempo da juventude. Trouxeram empacotados os objetos e demonstravam ter tido satisfação em buscar e reencontrar “esse” objeto para socializá-lo. Orientamos que colocassem o objeto sobre uma mesa, que estava no centro da sala, junto com os demais objetos trazidos por nós (bolsa, sapato de salto alto, diário, fotografia, lenço de seda, chave de carro, carteira de motorista, batom, etc.).

O inusitado foi buscar nas memórias algo que lembrasse juventude...

Embora tivéssemos solicitado que evitassem falar sobre o objeto antes da dinâmica, observamos que alguns professores faziam comentários sobre a escolha, tais como “*fiquei procurando um tempão um objeto e escolhi esse. Agora, vindo para cá, lembrei de outros*”. Ou: “*O que eu queria trazer, mesmo, era um disco dos Beatles, mas não está mais comigo*”. Ou: “*Como foi bom procurar alguma coisa da minha juventude. Lembrei de tanta coisa boa*”. Nessas ocasiões, aproximei-me dos professores, procurando ouvir seus depoimentos, mas, também, convidando-os a relatarem, posteriormente, para o coletivo. Produziu-se, informalmente, uma primeira integração entre alguns participantes.

Apresentei-me, revelando que sou uma professora que reflete sobre as pautas de formação continuada docente e que espero contribuir para o

*Pesquisa-ação:
Pesquisar o saber-
fazer-fazendo*

questionamento das práticas escolares a partir da minha trajetória profissional de 30 anos. Pontuei, também, que nesse momento a preocupação recaía sobre a necessidade de aprofundamento sobre as “pautas” de formação continuada para docentes de Ensino Médio e a (in)visibilidade de experiências de protagonismo juvenil.

Outro aspecto relatado no momento da apresentação, foi relativo à possibilidade de desenvolver uma pesquisa concomitantemente à realização da formação de professores. Dessa forma, ao mesmo tempo em que foi proposta a reflexão sobre as práticas sociais juvenis contemporâneas e sobre a possibilidade dos professores compreenderem tais práticas ao longo da história, estaria investigando os modos como os professores participantes da formação (re)conheciam práticas sociais juvenis na escola. E mais, minha indagação era se a partir das reflexões/discussões oportunizadas pelo Curso os professores poderiam multiplicá-las no espaço da escola.

Tornei explícita minha preocupação com a responsabilidade da devolução dos achados da pesquisa e, conseqüentemente, minha implicação ética como pesquisadora. E, também, esclareci que “não existe pesquisa que possa tornar inteiramente transparente a modificação do campo que ela produz”⁵², ou seja, sempre existe “um certo grau de opacidade das relações sociais”⁵³ indispensável para a inserção do pesquisador. Frente a essas questões, destaquei que há o ponto de vista de quem observa/investiga, mas há, igualmente, um espaço dinâmico, autônomo e legítimo de transformação e de autoria na escola, independente dos achados da investigação, e que a reflexão proposta no Curso, acerca das práticas escolares instituídas, os auxiliaria a perceber esse espaço.

Com relação ao espaço de autoria dos professores na prática de observação-pesquisa, se fazia necessária uma troca justa, fornecendo-lhes diferentes conhecimentos em

⁵² MELUCCI, Alberto. *Por uma Sociologia Reflexiva*. Rio de Janeiro: Vozes, 2005, p. 330.

⁵³ MELUCCI, Alberto. *Por uma Sociologia Reflexiva*. Rio de Janeiro: Vozes, 2005, p. 330.

contrapartida às informações recebidas; ou seja, um exercício democrático que implicou na escolha de canais, linguagens e interlocutores para restituição ao sistema do que o sistema produz sobre si mesmo, o que Melucci (2005) chama de “‘restituição’ institucional”⁵⁴ Portanto, convidava os professores a compreenderem as diferentes formas de produção da cultura, em especial, a cultura escolar e a cultura juvenil, e, conseqüentemente, minha expectativa era de potencialização dessas reflexões no espaço escolar.

Em seguida, procedi à organização coletiva do calendário de sábados para os encontros do Curso.

O grupo definiu o calendário de sábados com tranquilidade, expressando satisfação por esse tipo de proposta. Ao final, foi sugerido que o Curso começasse às 8h e que diminuíssemos o número de sábados (de 8 para 4), ampliando o horário em 5 horas cada Encontro, a fim de evitar que o mesmo se prolongasse até o mês de julho. Nesse momento houve um impasse quanto à sugestão. As professoras da escola do litoral norte, em número de cinco, contra-argumentaram dizendo *“não ser essa a proposta inicial de horários do Curso”* e que *“pensássemos que para estarem lá, precisavam de duas horas antecipadas de deslocamento até a cidade de Porto Alegre”*. Esse mesmo grupo sugeriu que, *“quem sabe, o último encontro pudesse se estender até às 17horas para terminarmos em junho o Curso. Assim estaria bom pra todos”*.

Qual o lugar que o professor busca ocupar nos cursos de formação continuada?

Essa proposta dos professores, de tentar “burlar” a organização prévia dos Encontros, mostrou-se como uma atitude característica da cultura docente. Assim como os alunos tentam, freqüentemente, modificar o esquema proposto pelos adultos, como exercício de inversão do lugar de poder instituído, os professores reproduziram essa atitude, pondo-se no lugar de

⁵⁴ MELUCCI, Alberto. *Por uma Sociologia Reflexiva*. Rio de Janeiro: Vozes, 2005, p. 332.

sujeito-aluno, descomprometendo-se do lugar de professores a partir do qual foram convidados para o Curso⁵⁵

Em seguida, foi esclarecido o objetivo dos registros em portfólio⁵⁶ ao final de cada Encontro, uma vez que esse também era um documento de pesquisa e que poderia, no percurso da formação, permitir o acompanhamento do processo de cada professor(a). Os esclarecimentos foram bem recebidos, pois alguns professores manifestaram considerar de fundamental importância receber retornos dos seus questionamentos, o que não ocorria em outras formações. Verbalizaram que “...na verdade, a gente preenche porque tem que preencher”, “Preenche correndo e sabendo que é só pró-forma; não vão dar bola, pois já está tudo planejado”. Salientei que havia um planejamento prévio do Curso, mas que cada Encontro seria (re)pensado à medida que os encontros transcorressem e fossem evidenciadas as aprendizagens do grupo.

Esclareci a necessidade da utilização de gravadores nos Encontros, com o propósito de registrar as falas dos participantes e, a partir delas, confrontar o processo de cada um e do grupo. Ao me referir sobre o uso do gravador, alertei para a necessidade de que cada um se identificasse antes de sua fala, para garantia da gravação correta dos encontros.

Para finalizar o primeiro momento, agradei a participação de todos, comprometi-me a enviar para o grupo todo o material produzido coletivamente e salientei minha responsabilidade para com os documentos (dados) da pesquisa.

Convidei o grupo a compor um círculo de modo que todos pudessem enxergar uns aos outros. Expliquei a dinâmica, a qual era justificar a escolha do objeto e relatar uma situação, da sua juventude, em que tivesse usado aquele objeto. Os professores se entreolharam com sorrisos e imediatamente começaram a relatar. Havia uma aparente excitação no grupo.

⁵⁵ Qual o lugar que o professor busca ocupar nos cursos de formação continuada? O lugar de aluno?

⁵⁶ Ao final de cada encontro, os professores receberam uma ficha (portfólio) para registrar aspectos referentes às aprendizagens significativas, dúvidas, sugestões, etc. oportunizadas no Curso. Essas informações serviram para o replanejamento dos encontros subsequentes (Ver anexo 3).

(Mir-F), do NEEJA (Qpub), foi a primeira a se manifestar. Estava bem sorridente e preocupada em corresponder à expectativa do Encontro. Enquanto falava, procurava olhar para todo o grupo como se buscasse respaldo para sua argumentação. O grupo respondia com movimentos de cabeça, indicando concordar com o que a professora relatava. (Mir-F) não trouxe o objeto, mas se referiu à música, à arte, expressando que “...a música foi muito presente em minha vida”.



Conduzi o grupo para o próximo relato e foi (Mic-F) quem se prontificou a fazê-lo. (Mic-F) é a professora mais jovem (24 anos), grávida de 8 meses e trabalha numa escola da rede estadual do litoral norte. Bastante comunicativa, havia trazido como objeto um diário e com empolgação relatou

as situações de sua juventude envolvendo o diário. Nesse momento, outros professores se inscreveram para falar. O diário era de cor rosa, repleto de decalcos, clipes coloridos, fotografias de amigos, anotações em cores, papéis de bombom e bala, tíquetes de cinema e festa, entre outros. Enquanto contava, seus olhos brilhavam e parecia (re)viver aqueles momentos.

(Lec-F) prontificou-se a falar. Esta professora é supervisora da Escola (Ipub). Trouxe uma máquina fotográfica e começou seu relato num tom de voz muito alto. Agitava-se bastante como se estivesse incômoda na cadeira. Gesticulava, fazendo com que os colegas a seu lado afastassem o corpo, a fim de não serem tocados por seus amplos movimentos. Sua fala parecia querer convencer o outro, e não, simplesmente, relatar os fatos ou os momentos os quais viveu (e que, talvez, viva). (Lec-F) não se restringiu a relatar as memórias de sua juventude; articulou presente e passado, deixando transparecer uma crítica ao modo de viver

dos jovens dos dias de hoje. O grupo a ouviu, mantendo certa distância do que escutavam (memórias e argumentos). Quando (Lec-F) terminou o relato houve alguns segundos de silêncio, entendido por mim como uma pausa necessária para um outro recomeçar, propositadamente olhei para cada um dos professores, indicando uma possibilidade de inserção na fala da (Lec-F), mas não ocorreu nenhuma manifestação.

A minha frente estava (Ero-F), professora da disciplina de Língua Inglesa na Escola (Zpub). Pediu a palavra dirigindo-a para mim. Embora tenha expressado “*descontentamento*” no início de sua fala pelo fato de não ter trazido um objeto, seu relato era intenso e cheio de recordações sobre sua juventude. Enquanto falava os demais professores riam compartilhando o modo como a professora expressava as situações vividas como jovem. (Ero-F) buscava, também, com olhares, a aprovação dos demais. A professora (Cín-F) pareceu compreender a necessidade de (Ero-F) e apontou para o objeto que trouxe (um disco de vinil da cantora Simone) contribuindo com o relato da colega. Acrescentou, dizendo: “*A gente é da geração mais anterior ou menos? Pensei nos nossos 17, 18 anos e está aqui nosso vinil. Este é o da Simone; aquele quando o namorado não ligava*”, provocando mais risos no coletivo. O relato da professora (Ero-F) provocou uma descontração geral no grupo. Riam e comentavam, paralelamente, situações semelhantes vividas nas juventudes.

(Cín-F), administradora da Escola (Ypri), foi a quinta professora a participar do relato e também pontuou seu descontentamento quanto à data de envio da correspondência, pois “*...só consegui abrir o e-mail na sexta-feira às 18 horas*”, ficando desconfortável pela sensação de “*não lembrar nada da minha juventude*”. Decidiu que o objeto “*...teria que ser uma coisa marcante*”. Trouxe um disco de vinil. Seu relato das situações vividas no passado era intenso e, também, repleto de questionamentos frente ao presente, como por exemplo, o fato de perguntar à filha, à colega de escola e ao porteiro do edifício onde reside, sobre fatos de suas adolescências. Argumentou ter escolhido o disco de vinil como objeto que remete a

juventude porque lembrou *“das reuniões dançantes, que era ótimo. Bem melhor do que hoje, apesar de não ter hoje reunião dançante. E, também, aquela história de ficar ouvindo a música e ficar lembrando, sonhando, sonhando e sonhando. Então, acho que o vinil fecha bem tudo”*.

(Kat-F), professora de História da Escola (Ypub) e da escola da rede privada (Spri) expressou preocupação em ter aberto o e-mail somente na manhã do dia do primeiro encontro, não podendo corresponder ao solicitado – trazer um objeto. Parecia estar desconfortável pelo fato de, também, *“não lembrar”* da sua juventude, expressando que *“revivendo minha caixinha de memórias, quase não lembro. Está meio complicado, parece que eu não consegui guardar nada, né?”* De todos os professores presentes, essa parecia ter ficado mais angustiada com o ocorrido.

Por uns instantes, novamente, pairou o silêncio no grupo e (Val-F), professora de Sociologia e História de uma escola estadual do litoral norte, pediu a palavra expressando que *“as lembranças, parecem que estão explodindo na minha cabeça. Tenho lá em casa um caderninho de capa dura, com tudo guardadinho. Todas as amigas escreveram. Eu lembro assim: na minha adolescência, gostava de tudo que fosse diferente”*.

(Car-F) interrompeu a professora que falava, dizendo:

“-...eu não trouxe nada. Aí agora quando olhei para a mesa, lembrei uma coisa que até hoje me marca, continua sendo uma marca minha: é usar salto alto. Eu botei salto alto e nunca mais tirei e então foi uma coisa que marcou. Eu usava até a sandália com meia Dancing Days. E aquele sapato de salto alto que está ali e que não sei de quem é, mas que realmente me identifica, mas não é meu”.

(The-F), professora de Química da Escola (Zpub), continuou o relato mostrando o objeto – um lenço – que tinha trazido e ainda o mantinha dentro da bolsa: *“Optei pelo lenço porque o lenço tem a ver com a escola. Nós amarrávamos o lenço na cabeça. Os professores não queriam que a gente usasse lenço”*. No decorrer do relato, o grupo de professores sorria e parecia relembrar as situações vivenciadas em suas juventudes. Imediatamente, alguém

irrompeu a fala de (The-F). Era a professora (Amf-F) contando que *“a primeira coisa que me lembrei foi um objeto bem antigo: uma caixinha. Lembrei da minha avó, pessoa muito importante na minha adolescência e na minha vida toda. A gente não tinha liberdade para sair, então tinha que fugir dos pais. E a minha avó ajudava nessas escapadas”*.

Novamente o grupo começou a rir indicando reconhecer esses “rituais” na juventude.

(Flá-F), supervisora da Escola (Ypri), não havia trazido o objeto. Então, convidei-a para escolher um dos objetos que estavam sobre a mesa, pois, quem sabe, poderia encontrar algum que remetesse a sua juventude. Ela não quis e disse: *“Quantas coisas que eu ainda tenho guardado. Quantas coisas... Uma delas é a meia Dancing Days. Tinha uma sandália transparente. Aliás, uma tamanca transparente. Eram transparentes porque as meias eram coloridas. Eu ia dançar na boate”*.

(Mar-F), professora de Química, também da Escola (Ypri), interrompeu o relato de (Flá-F) e falou: *“A minha adolescência foi muito marcante. Uma, eram as viagens, com 13 anos comecei a viajar. E a outra, fazer 15 anos e poder usar salto alto e poder ir a festas, discotecas, reunião dançante”*. Dava para perceber a alegria dos que relatavam as situações vivenciadas e a dos que ouviam esses relatos. Uma mistura de “viver-revivendo” a juventude no presente.

(Ale-F), a próxima professora a falar, docente das disciplinas de Filosofia e Sociologia na Escola (Xpub), fez um relato, aparentemente sem emoção, dando a impressão de que estava construindo, naquele momento, a vivência de uma experiência juvenil qualquer. Esse tom, por um instante, “contagiou” o grupo que reagiu com silêncio. (Ale-F) pareceu não relatar para o grupo, olhou somente para mim e disse: *“Pensei no diário, aquele caderno com perguntas, questionário e cartas. Na minha época, lá no interior, tinha muitos bailões; não tinha danceteria, era um lugar mais rural. Fui fazer faculdade lá em São Leopoldo e comecei a sair. Bom. Pensei ... O que vou levar? Pensei no CD e é isto”*.

Terminado o relato, o grupo permaneceu em silêncio evidenciando um desconforto pelo tom da expressão da professora, muito diferente dos demais. Entretanto, o professor de Química, (Ren-M), da Escola (Kpri) da rede privada de Porto Alegre, interrompeu o silêncio dizendo: -“*Vamos continuar?*” e questionou a possibilidade de rememoração no grupo. Mesmo sem ouvir a resposta para sua pergunta, iniciou seu relato:

-“Sempre que vou falar da minha juventude, lembro do Colégio Rosário. A escola sempre foi muito presente na minha vida... liiiii! Está acontecendo um terremoto psicológico. Lembrei da minha mãe. Não sei se a escola hoje é tão referência para os jovens como foi no meu tempo e me entristece não ter esta certeza”.

Nesse momento retirou de sua pasta um álbum de recordação do tempo em que era aluno. À medida que folheava indicava uma fotografia da escola e contava alguma situação sobre ela. Quando terminou disse que “*queria guardar, bem guardado, para poder mostrar a meus netos*”. (Ren-M) foi bastante comunicativo e falou com entusiasmo de suas experiências; com isso, o grupo respondeu com sorrisos e aceitou suas argumentações, provocando espaço para outras falas. Foi, então, a vez da professora (Isa-F), diretora da Escola (Xpub), localizada no litoral norte. (Isa-F) dirigiu seu questionamento para o grupo indagando-o se sua juventude parecia ter sido em “*preto e branco? Não foi nada colorida?*”. O grupo não respondeu e (Isa-F) começou a relatar uma realidade da situação juvenil ainda não socializado pelos participantes: a juventude intelectualizada. Expressou que “*a leitura que me identificava não era assim colorida, cor-de-rosa, tudo vai dar certo. Em Kalil Gibran via uma leitura que mais me identificava; coisa menos solução corretinha, que mostra o meu posicionamento diante das coisas*”. Percebi, novamente, um desconforto no grupo; pareciam desconhecer essas outras juventudes. O estranhamento frente ao relato da experiência vivida por (Isa-F), parece indicar a homogeneização pela qual a juventude é representada, também, pelos professores participantes da pesquisa. Ou seja, por conceberem que os jovens pertencem a uma mesma categoria, de aparente unidade (quando o critério de agrupamento foi relativo a uma fase da vida), não reconhecem as diferentes experiências de vida, que os fazem diferir

entre si, e que se relaciona ao conjunto de atributos sociais intrínsecos aos contextos sociais em que cada um dos professores viveu sua juventude. O projeto de vida da jovem intelectualizada, das que viveram na zona rural, daquele que morou com os tios e avós, etc., relatados pelos professores, sinalizou para a diversidade existente nas juventudes, advindo da vivência de diferentes experiências individuais, marcadas pelos contextos sociais.

Por alguns segundos, o silêncio volta a pairar no grupo e, então, convido mais um professor a relatar. Dispõe-se a isso a professora de Artes Visuais, (Siz-F), da Escola (Xpub): *“Lembro que para o primeiro namorado, o primeiro beijo, sempre tinha uma música, para marcar, lembrar”*. (Val-F) se inclui em sua fala dizendo: *“Eu acho que sou da geração bem anterior. Lembrei da fita cassete. Na época do Dancing Days, eu já era mãe (risos). Lembro do nascimento da minha filha”*.

Meu olhar percorre todos os participantes e percebo que existe um que ainda não se pronunciou, o professor de Matemática, (Edu-M), do Colégio (Ipub). Então, faço um aceno com a cabeça para ele, convidando-o a falar. (Edu-M) aceita e diz: *“Lembrei do Colégio Assunção, dos colegas, das festas. Lembrei, também, da família: avô, avó, tio, tia. É só”*.

Terminados os relatos do grupo de professores participantes dirijo-me à (Ana-F) e convido-a a falar. (Ana-F) parece ficar um pouco desconcertada com o inusitado, uma vez que tínhamos acertado que sua participação se daria apenas como observadora, portanto, de escuta e de registro⁵⁷ Insisti, com o olhar, na importância de sua participação. (Ana-F) correspondeu ao convite, expressando que *“tem muitas coisas na minha lembrança. Lembro da música, que foi sempre muito presente na minha vida. Até hoje, é muito significativo! Na época do Dancing Days, eu já era mãe, com filhote, fraldas”*. A seguir, iniciei, também, meu relato sobre algumas situações vividas na juventude, entre elas que:

“Eu também fui da época da boate, do escurinho, da luz negra, que foi o máximo. Aí, sim, era muito bom, porque não era tão escuro... Com a luz negra, dava um efeito, hummm, meu

⁵⁷ Viver a experiência é diferente de ouvir a experiência vivida pelo outro.

Deus, fantástico! O primeiro beijo, todas aquelas coisas maravilhosas, a escola, alegrias, muita coisa legal”.

E, enquanto relatava, como mágica, transportei-me para aquele tempo e parecia reviver outra vez. Dei-me conta da reversão no tempo e disse ao grupo:

-“Como é bom a gente lembrar! Estou querendo, sugerindo que, para o próximo encontro, este baú de memórias não termine, porque estou vendo que tem muita gente com coisas interessantes para contar da sua juventude. Então fica o convite para o próximo encontro, que possamos trazer mais coisas do nosso baú. Ter este momento alegre é importante para o nosso trabalho!”

A utilização do gravador pareceu não inibir o grupo de professores nos relatos, pois, inclusive, sugeriram que filmasse os encontros, uma vez que “*as expressões dos participantes durante os relatos revelavam aspectos importantes para a pesquisa*”, declarou o professor (Ren-M).

No momento dedicado aos relatos das “*memórias de juventude*” os professores riram, cantaram, falaram todos ao mesmo tempo, dramatizaram as situações, etc., demonstrando estarem à vontade com a proposta. Essa atitude de se reconhecerem no que narravam é corroborado por Fentress (1992) quando ressalta que as memórias pessoais são indissolúvelmente nossas e fazem parte de nós, diferentemente do conhecimento – objetivo que nos pertence por uma contingência e que é de caráter temporal. O fato de evocarem experiências vividas nas suas juventudes, fez com que relatassem informações e sentimentos que integram suas histórias e o sentido particular, vivido, por cada um deles, a partir do que são hoje.⁵⁸

Afinal, na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado (cf. BOSI, 1983). A lembrança é uma imagem construída através dos materiais que estão à nossa disposição, pelo conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na

⁵⁸ Implicação do pesquisador com a pesquisa

infância ou na juventude, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas idéias, nossos juízos de realidade e de valor. O simples fato de lembrar o passado, no presente, exclui a identidade entre as imagens de um e de outro e propõe a sua diferença em termos de ponto de vista (BOSI, 1983, p. 17).

Estabelecer relações entre o que vivemos e o que relatamos ter vivido, a partir da estratégia de rememoração, oportunizou pensar como poderíamos fazer dessas memórias conteúdo importante da formação, de modo a possibilitar que esse espaço de reflexão com os professores pudesse ser o ponto de partida da pesquisa. Portanto, compreender que quando recordavam estavam elaborando uma representação de si para si mesmos e para os outros. Segundo Fentress (1992),

[...] na medida em que a nossa “natureza” – o que realmente somos – se pode revelar de um modo articulado, somos aquilo de que nos lembramos. Sendo assim, então um estudo da maneira como nos lembramos – a maneira como nos apresentamos nas nossas memórias, a maneira como definimos as nossas identidades pessoais e coletivas através das nossas memórias, a maneira como ordenamos e estruturamos as nossas idéias nas nossas memórias e a maneira como transmitimos essas memórias a outros – é o estudo da maneira como somos. (1992, p. 20)

A composição das reminiscências⁵⁹ foi uma construção que os professores elaboraram a partir da evocação das experiências vividas na juventude. Para a composição das juventudes, os professores utilizaram recursos culturais tanto de imagens (os objetos trazidos), quanto de linguagens de referência⁶⁰ de uma geração, na medida que buscavam a aprovação ou o reconhecimento pelo grupo, o que nem sempre aconteceu.

Para compreender porque alguns professores “*não lembravam da sua juventude*”, recorri a textos de Alistair Thomson (1997) que descreve o modo como lidamos com as tensões que ocorrem quando queremos socializar uma lembrança remanescente. Para lembrar

⁵⁹ Reminiscências são *passados importantes* que compomos para dar um sentido mais satisfatório à nossa vida, à medida que o tempo passa, e para que exista maior consonância entre identidades passadas e presentes (THOMSON, 1997, p. 57).

⁶⁰ As expressões de linguagem utilizadas pelos professores durante os relatos pareciam buscar alguns pertencimentos geracionais e culturais. A época do Dancing Days e o uso de luz negra em boates dizia de uma experiência que não era de todo o grupo.

é preciso identificação com um passado com o qual possamos nos reconhecer, e a composição desse passado é um processo de construção em que podemos contar e ouvir nossas próprias histórias. Segundo o autor,

[...] o processo de recordar é uma das principais formas de nos identificarmos quando narramos uma história. Ao narrar uma história, identificamos o que pensamos que éramos no passado, quem pensamos que somos no presente e que gostaríamos de ser. As histórias que lembramos não são representações exatas de nosso passado, mas trazem aspectos desse passado e os moldam para que se ajustem às nossas identidades e aspirações atuais. (Ibid., p. 57)

Thomson (1997), salienta que “a investigação e a análise das histórias e silêncios do testemunho oral podem revelar, de forma ampla, a natureza e os significados da experiência e as maneiras como reatualizamos nossas reminiscências sobre o passado durante toda a vida” (Ibid., p. 67). Portanto, em relação às culturas juvenis – temática proposta na formação continuada – e outras rememorações propostas ao longo do Curso, a provocação para o lembrar experiências enquanto jovens e enquanto docentes foi pensada com o intuito de provocar o reconhecimento das marcas identitárias das categorias de jovem e de professor.

Antoniette Errante (2000) salienta, igualmente, que o cenário das narrativas orais é um “contexto no qual a identidade é praticada” (FRIEDMAM, 1992 apud ERRANTE, Ibid., p.144). Caberia reconhecer, a partir de agora, como a cultura escolar e a cultura juvenil estão representadas na memória coletiva dos professores e refletir, acerca dessa produção cultural, em espaços de formação docente, visando a possibilidade de atualização das práticas pedagógicas na escola, estratégia que propus na sequência do Curso.

Como continuidade das reflexões sobre a pluralidade de expressões juvenis e o contexto em que estas foram vivenciadas pelos professores quando jovens, convidei-os a que formassem grupos por décadas – 90, 80, 70, 60 – correspondendo ao decênio no qual tivessem vivido a juventude ou a maior parte dela. Entreguei a cada grupo, três excertos de artigos sobre jovens e letras de músicas sobre modos juvenis de viver na contemporaneidade.

Orientei-lhes que caracterizassem e registrassem em papel pardo como era viver a juventude naquela década.

Embora o solicitado fosse que se agrupassem na década em “que viveram suas juventudes”, os professores promoveram uma discussão definindo a idade como critério delimitador da juventude. Os argumentos explicitados sobre o que faziam/não faziam em determinada idade, foram explicitados fortemente pelo grupo, através de falas como:

-“Aos 16 anos a gente não fazia isso’, ‘quando fiz 18 anos, aí sim, era jovem, vivi minha juventude, antes, não’, ‘não consigo imaginar que minha juventude tenha começado aos 15 anos. Com 15 anos... ainda era uma criança!’. (Mar-F)

Não houve consenso nessa definição pela idade, mas uma espécie de ‘acordo de cavalheiros’, como sugeriu (Ren-M), para a permanência no grupo segundo as décadas.

Na socialização das sínteses elaboradas pelos grupos, novamente o critério idade foi motivo para uma tentativa dos professores em definirem/agruparem as juventudes. Ao relatar que aos 15 anos ainda era considerado como uma criança, o professor de 55 anos expressa as referências culturais que foram construídas numa época em que, com idade inferior a 18 anos de idade e pertencente a uma determinada classe social, não se considerava jovem. Essa mesma referência, de outra parte, não diz respeito às experiências juvenis em movimentos estudantis que a professora de 38 anos relatou ter vivido. Os argumentos apresentados possibilitaram o reconhecimento dos diferentes sentidos que a categoria juventude vem assumindo socialmente e quanto o critério “idade” também é relativo.

Os grupos de professores se constituíram da seguinte forma: grupo da década de 90, no qual incluíram-se as professoras (Mic-F), (Ale-F) e (Lec-F), grupo da década de 80, (Mar-F), (Cín-F), (Car-F), (Edu-M), (Sil-F), (Gou-F), (Ach-F), (Mir-F), (Isa-F), (Val-F), (Siz-F) e (Kat-F), e grupo da década de 70/60, em que se reuniram (Ren-M), (The-F), (Zul-F) e (Ero-F). (Ren-M) pareceu estar desconfortável no grupo correspondente à década de 60, e constantemente dizia “*eu, na verdade, poderia estar nesses três grupos (60/70 e 80) porque sou o irmão mais jovem da família e vivi a juventude com todos os meus irmãos*”. Como

resposta, o grupo convidou-o para participar das discussões dos três grupos, porém, (Ren-M) não o fez.

Circulando pelos diferentes grupos, observei que aquele da década de 80 era o mais alegre. Alguns participantes já se conheciam e, rapidamente, se integraram. Rememoravam e cantavam trechos de músicas, dançavam, dramatizavam alguns passos, riam muito. Divertiam-se a cada situação contada por alguém do grupo. Era também o mais numeroso (12 participantes) e o mais barulhento a ponto de provocar críticas dos demais. Percebi que nesse grupo havia mais do que apenas um relato, pois se instaurou uma sinergia que contagiava todo o grupo. Uma espécie de cumplicidade de fatos, de inscrições de pertencimento, de rituais da adolescência, expressado através de falas como: *“Eu também, eu também!”* ou *“Vocês não usavam calça boca de sino?”* ou *“Lembram do filme O último tango em Paris? Foi um marco!”*. Havia uma empatia no grupo. Procuravam, também, identificar os lugares de convivência juvenil, na tentativa de, talvez, se reconhecerem. A escola foi o primeiro lugar a ser citado para esse possível reconhecimento, assim como os diversos eventos culturais da época (shows, cinema, teatro) referidos em segundo lugar.

O oposto desse grupo ocorreu com o grupo da década de 90. As professoras que aí se reuniram foram as últimas a se reconhecerem como integrantes de uma mesma época de vivências juvenis e se constituíram por exclusão dos grupos das décadas anteriores. Mesmo questionando-as sobre qual grupo constituiriam, permaneceram imóveis, como se não tivessem lembranças de suas juventudes. Insisti nessa reflexão perguntando: *“Vocês lembram em que década viveram, mais intensamente, as juventudes?”* Uma das professoras disse: *“A de 90. Ainda estou vivendo minha juventude. Sou jovem, por isso não tenho década... para lembrar!”* Então, convidei-as a se agruparem para a atividade reflexiva. Por várias vezes me chamavam, dizendo não haver entendido a proposta. Havia falta de sintonia no grupo. Discutiam para ver quem tinha razão, quem sabia *“certo”* o nome do lugar, do cantor, da

data, etc. Foram as primeiras a concluírem a atividade proposta e, para não deixar dúvidas, expuseram que *“não deu pra fazer direito porque a gente não lembra de muita coisa e nós somos de lugares diferentes; elas (Mic-F) e (Ale-F) são do interior e, eu (Lec-F) daqui de Porto Alegre! Mas a gente fez!”* Percebi que a pluralidade das vivências de suas juventudes era desconhecida pela professora (Lec-F) que incitava as demais a reconhecerem os jovens através de clichês. Frente a esse impasse (falta de consenso pelo preconceito) convidei o grupo a socializar tal questionamento no coletivo.

O grupo da década de 60/70, assim denominado por *“se reconhecerem no trânsito dessas duas décadas”*, participou da atividade reflexiva com bastante disciplina. Logo escolheram o relator do grupo e, organizadamente, iam *“lembrando”* e registrando os rituais da adolescência desse período. Também fizeram o exercício de identificar os diferentes pertencimentos na juventude, entre eles, o lugar que a escola tinha em suas vidas. Essa caracterização foi a que ocupou a maior parte do tempo destinado para toda a atividade. Outra característica marcante desse período, discutida no grupo, foi relativa à forma de contestação política e social, identificada nas letras de músicas. Embora, também, houvesse sinergia na fala do grupo, o tom era completamente diferente do grupo da década de 80. Aparentavam um misto de tristeza pelas situações de opressão vividas pelas juventudes e alegria por *“conseguirem mostrar ao povo o que estava passando com o Brasil”*. Esse grupo, constituído por alguns professores que lecionam a disciplina de História, iniciou as reflexões centrando-se nas relações juventudes e momento histórico-econômico-social, relações estas que se sobrepuseram aos excertos sugeridos pela pesquisadora para reflexão, material que somente utilizaram ao final dessa análise histórica.

Durante o horário de intervalo do Curso, alguns professores do grupo da década de 80 permaneceram na sala, dando continuidade à discussão, para a qual convidaram a mim e a

(Ana-F) (colaboradora). À medida que o tempo de intervalo se esgotava, os demais professores foram participando dessa discussão.

A estratégia planejada para o momento imediatamente posterior ao intervalo era a socialização das sínteses elaboradas pelos diferentes grupos sobre as culturas juvenis das diferentes décadas. Esse momento tinha por objetivo o reconhecimento da condição e da situação juvenil⁶¹ e minhas intervenções dirigiram-se no sentido de pontuar os aspectos comuns e os aspectos diferenciadores⁶² das culturas juvenis relatadas pelos grupos. O primeiro grupo a apresentar, décadas de 60/70, teve como relator o professor (Ren-M), que iniciou trazendo para o grupo seu desconforto por não ter podido permanecer no grupo da década de 80, assim se expressando:

-“Primeiro, a grande questão é que as colegas me cobraram esta idade cronológica. É que eu sou um pouquinho orgulhoso. É que eu sou o sétimo filho. Então o que aconteceu? Eu vivi muito a juventude dos meus irmãos. Por isso que eu não me senti autorizado a estar aqui. Seria muito prazeroso estar neste grupo, mas as questões comportamentais ficaram fundamentadas de uma outra forma”. (Ren-M)

Para minha surpresa (e, acredito que do grupo, também), (Ren-M) baseou seu relato fazendo relação direta com os excertos e as reflexões/conclusões/síntese do grupo, usando de muita expressividade (tom alto de voz, gesticulação exacerbada). Enquanto falava, buscava cumplicidade no coletivo, que correspondia positivamente à provocação. Num determinado momento, senti que, pela forma de conduzir o relato, (Ren-M) estava buscando a coordenação da atividade, pois questionava o coletivo para que respondesse às intervenções que fazia, através de expressões como: “*E na década de vocês, não era assim?*” Ou “*Como é que acontecia na década de vocês?*”, antecipando, dessa forma, as sínteses. Esperei as manifestações do grupo e, como resposta aos questionamentos de (Ren-M), os professores respondiam apenas evasivamente: “*sim*”, “*não*”, “*diferente*”, “*mais ou menos*”, dando uma

⁶¹ Condição juvenil é a representação social pela qual a sociedade reconhece os jovens como um conjunto social numa determinada fase da vida, enquanto que a situação juvenil são as experiências pelos quais esses jovens vivem, a partir de diferentes contextos sociais, classes, gêneros, consumos culturais, expectativas, aspirações, etc., portanto, sujeita a se modificar ao longo do tempo.

⁶² Os aspectos comuns e os aspectos diferenciadores das culturas juvenis, são critérios/atributos de reconhecimento de homogeneidade da categoria e da diversidade na própria unidade do conjunto social.

vaga idéia do que pensavam a respeito. Tanto a observadora como os professores estranharam essa atitude de (Ren-M) e provocavam com olhares uma atitude, da minha parte, como professora do Curso.

Por um instante fiquei insegura quanto ao lugar que ocupava na atividade proposta, até porque o lugar, culturalmente, da professora é estar à frente dos alunos. Entretanto, pensei na proposta dessa formação, que tinha como princípio a possibilidade de encontros intergeracionais, que ali não era uma sala de aula e, tampouco, os participantes eram alunos, e eu, também não era, propriamente, a professora. O espaço proposto para a formação era de encontros entre diferentes profissionais que tinham em comum a interação com jovens. Desejei que, através das representações de aluno-jovem e de professor-adulto expressas nos relatos, os professores pudessem reconhecer os diferentes sentidos e fazeres de cada um desses atores, possibilitando a distinção das marcas sociais de participação na escola e na sociedade.

Através das dinâmicas do Curso procurei assegurar a dialogicidade da experiência/situação de pesquisa, abrindo espaços para relatos e reflexões coletivas. No entanto, percebi, no decorrer dos relatos, que os professores, em geral, não tinham como objetivo a interpretação dos conteúdos dos seus depoimentos. Então, minhas intervenções, a partir da estratégia de recordar as juventudes, teriam que oportunizar discussões em que os professores, gradativamente, pudessem compreender as diferentes representações das culturas juvenis, os contextos sócio-econômicos, políticos e culturais que as constituem, permitindo análises mais reflexivas e críticas sobre os fenômenos sociais. Dessa forma, tornar visíveis, aos professores, o sentido que socialmente são atribuídos às expressões juvenis nas diferentes décadas. Desse modo, demonstrar que a juventude é um conceito histórico e social.

A proposição de estratégias mais reflexivas no Curso, reitera o que Sarmiento (2003) assinala sobre a necessidade da análise mais complexa dos fenômenos sociais, de modo a que

o professor possa apreender a vida, tal como ela é, compreendendo a trama de relações que é construída entre os atores sociais e contextos de ação e reconhecendo, então, sua implicação também no sentido da investigação. Dessa forma, complementa o mesmo autor, essas reflexões oportunizam a

[...] criação de novas possibilidades de acção nos contextos únicos e diversos em que ocorrem as práticas educativas, por meio do desvelamento interpretativo dos constrangimentos e factores de dominação que aí existem, bem como da reinvenção e descoberta das áreas de autonomia e possibilidades estratégicas de ação. (Ibid., p. 155)

As estratégias reflexivas, tanto para os professores quanto para mim, a partir da investigação sobre as culturas juvenis proposta na formação, colaborou para a compreensão do sentido de pertencimento que o investigador precisa reconhecer na ação, minimizando estranhamentos possíveis.

Para a finalização da socialização das sínteses foi preciso chamar a atenção para o horário previsto para o término das atividades (12h45min) e para a necessidade de encaminhamentos para o próximo encontro, bem como o preenchimento do portfólio⁶³.

Tendo conhecimento prévio da formação acadêmica dos participantes, convidei os professores de História, em especial, para enriquecerem as sínteses apresentadas pelos diferentes grupos, já que durante a plenária contribuíram com questões que não haviam sido referidas. Professores de outras disciplinas, não citados por mim, solicitaram para participar dessa complementação. Combinamos, então, que enviaria via e-mail para “esse grupo”, formado pelos relatores das sínteses e acrescido dos que haviam se disponibilizado para tal atividade, a digitação do material produzido por cada grupo, a fim de que pudessem qualificar o que fora sintetizado pelos grupos.

⁶² Ao final de cada encontro, os professores receberam uma ficha (portfólio) para registrar aspectos referentes às aprendizagens significativas, dúvidas, sugestões, etc. oportunizadas no Curso. Essas informações serviram para o replanejamento dos encontros subsequentes (Ver anexo 3).

Como tarefa para o próximo encontro, solicitei que os professores lessem as reportagens sobre juventude, publicadas no período de 8 a 14 de maio, em diferentes periódicos a que tivessem acesso. As reportagens poderiam ser as veiculadas em todos os meios de comunicação, jornais, revistas e internet.

Distribuí a ficha - portfólio - e aguardei o preenchimento e a devolução das mesmas. À medida que os professores foram se retirando da sala, agradeceram a proposta do encontro e expressaram contentamento pela temática em discussão. Todos os professores entregaram o portfólio preenchido.

Quanto aos portfólios, constatei que, com relação às **Aprendizagens Significativas**, os professores registraram a importância de delimitar “*qual jovem ou professor estamos falando*”; a diversidade de depoimentos das décadas; as diversas óticas dos indivíduos de um mesmo grupo; o resgate das memórias da adolescência como um exercício bastante significativo; o ouvir o outro e constatar a riqueza/grandezas da individualidade; as aprendizagens são vinculadas à emoção; pessoas com diferentes histórias de vida; que existem diferentes modos de pensar, relacionar e ver o mundo; a diversidade de referências das experiências dos jovens; a diversidade de vivências em uma mesma década; o resgate de vivência (cultura) em diferentes épocas; a diversidade juvenil multicultural; a diferença entre jovem (quem é este – contextualizar) e o grupo; a juventude é uma categoria socialmente construída; os diferentes tipos de culturas juvenis (várias “tribos”) e os reflexos adquiridos da educação familiar.

Com relação ao item **Dúvidas**, os questionamentos dos professores foram relativos ao que marca as diferenças quanto às culturas jovens; o que melhorou e o que sentimos falta com o passar dos tempos; será que as angústias são as mesmas, [mas] se vestem de forma diferente; o uso da leitura na educação; a juventude de hoje está tão alienada como se pensa;

como desenvolver temas referentes aos jovens sem que haja constrangimentos entre professor e aluno em sala de aula, e como tornar nossas aulas interessantes.

As questões sugeridas pelos professores para **Discussão Coletiva** foram: cotidianos escolares; diversidade juvenil no sentido das diferentes classes sociais; qual(is) o(s) foco(s) da juventude atual?; a produção cultural da juventude atual; será que uma década é melhor que outra ou será que existem maneiras diferentes de se pensar?; o que os jovens pensam, querem ou em que diferem?; exigências de comportamento para os professores da juventude atual; valores e parâmetros da família e da escola; limites; como tratar as diferenças no coletivo; a questão do “certo” e “errado”; a preservação do ser humano; jovem e contexto social; como transformar conhecimentos juvenis em atividades interessantes para serem trabalhadas em sala de aula e relacioná-los com o conteúdo em desenvolvimento?, e como aproximar nossos jovens das atividades escolares.

Com relação a **Outros** aspectos não contemplados no portfólio, as sugestões foram referentes à indicação de bibliografia, a validade de relembrar a juventude e abordagens sobre inter-relacionamento aluno-adolescente com o professor em sala de aula.

A análise desse primeiro dia de formação foi o ponto de partida para o planejamento do 2º dia do Curso. Para tanto, elaborei um texto para compor o convite, (Anexo 3) de modo que pudesse contemplar a alegria, característica de algumas juventudes, mas que também chamasse a atenção dos professores para as experiências de sofrimento/angústia que também fazem parte do universo juvenil.

ENCONTRO 2 – 14/05/2005

Planejamento 2º encontro
<p>Estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Divulgação e organização do calendário dos encontros e sua duração. • Questionamentos: aconteceu alguma coisa diferente desde o nosso último encontro? O que pensaram? • “Memórias das suas juventudes” (para os novos participantes): Será solicitado que cada professor/a, de posse do seu objeto, relate para o coletivo uma situação em que o usou, justificando, dessa forma, sua escolha. • Apresentação, pela pesquisadora, das sínteses (“Mapas das Juventudes”) elaboradas no encontro anterior. • Representação dos jovens da escola hoje: Quais as representações que estão operando? • Elaboração de um texto sobre culturas juvenis, a partir da análise do material exposto (varal com as representações de diferentes jovens/contextos) e das palavras (saber, desaprender, essencial, trazemos, vestida, alma, triste, aprendizagem, profundo, exige, estudo), indicando quais elementos são comuns e quais são diferenciadores dessa cultura. • Elaboração de um roteiro para pesquisa de campo: Quem são os jovens da minha escola? Onde estão e o que fazem? • Exercício coletivo de reconhecimento da condição e da situação juvenil. • Preenchimento do portfólio.
<p>Conceitos a explorar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aspectos comuns (da condição juvenil) e diferenciadores (da situação juvenil) nas culturas juvenis.

O grupo estava constituído por vinte e cinco professores e uma educadora social da EPTC⁶⁴, (Iar-F), professora da EJA e estudante de Pedagogia/FAPA. Percebi que meu estranhamento foi o mesmo que o dos demais. Primeiro porque não estava uniformizada (de “azulzinho”), depois, pelo objetivo do Curso: possibilidade de potencializar ações de protagonismo juvenil nos currículos de Ensino Médio e, por último, como poder relacionar currículos escolares e EPTC. Em seguida, (Iar-F) mostrou a que veio: apresentou-se como educadora social junto à EPTC e justificou sua participação por estar coordenando um projeto da empresa que envolve a participação de jovens. E não foi só isso: mesmo não tendo participado do encontro anterior, integrou-se ao grupo, participando de maneira ativa nas propostas do encontro.

⁶⁴ EPTC: Empresa Pública de Transporte e Circulação.

Feitas as apresentações dos novos integrantes (Fab-F), (Lea-F), (Mfa-F), (Mrs-F), (San-F), (Shi-F), (Sil-F), (Svn-F) e (Iar-F), entregamos o TCI, agora corrigido, lido em voz alta para que o grupo pudesse acompanhar. Reiterei que poderiam participar sem que isso implicasse a assinatura do TCI. O mesmo ocorreu com o portfólio.

À medida que os professores iam chegando, faziam questão de expressar satisfação, curiosidade e expectativa pelo recebimento do convite para o encontro seguinte. Relatavam que abriam o e-mail *“para ver se o convite tinha chegado e como é que ele era”*. (The-F) disse: *“Adoro o formato dos convites, pois são criativos e já venho para o encontro no clima”*. (Zul-F), também, comentou que *“os convites são lindos. Parece que viemos para uma festa. E é uma festa. A gente fica aqui, por 4 horas, e nem se cansa e nem vê o tempo passar”*.

Iniciei o 2º momento com a proposta de apresentação dos novos integrantes do grupo e do objeto/situação que lembrasse suas juventudes. Após, fiz um questionamento ao grupo acerca das reflexões que tínhamos feito no encontro anterior: *“Aconteceu alguma coisa diferente desde nosso último encontro? O que pensaram?”*. Como uma “avalanche” o grupo começou a relatar a continuidade das reflexões a partir das abordagens realizadas. Falavam todos ao mesmo tempo, dificultando a coordenação da atividade e o entendimento das falas. Foi preciso que eu os lembrasse da gravação e que deveriam falar um de cada vez.⁶⁵

Transparecia um ar de inquietação e de descoberta. A primeira pessoa a falar foi (Lec-F), que trouxe seu descontentamento pela produção do grupo – década de 90 – no qual havia participado no encontro anterior. Pontuou: *“Fiquei frustrada em relação ao encontro passado... Fiquei pensando que a nossa década pareceu muito vaga em relação às [décadas dos] colegas, colegas de 70/80. O que me pareceu assim.. Foi uma impressão minha... que elas tinham coisas mais significativas e consistentes da década deles”*. E acrescentou:

“Meu Deus, que década foi esta? Não se tem. Não consegui... Na hora de montar o texto, tinha ficado responsável, me senti muito frustrada, porque os aspectos negativos são muito evidentes nesta década. Não sei se alguém mais teve oportunidade de fazer e tem muitos

⁶⁵ A forma pode ser, também, conteúdo de aprendizagem.

atritos evidenciando estas coisas e tem muitos que falam em ‘década perdida’ em termos de juventude, mas, eu mesma, também concluo isto”.

O grupo a ouviu atentamente e, quando terminou seu comentário, convidei outro professor/a a falar. (The-F) se prontificou, expressando ter ficado pensando no que havíamos discutido no encontro anterior:

-“Na década de 90, achei [que os fatos relatados foram] muito pobres; muito, muito, muito. Eu acho que até tem um contexto assim, meio que explica esta situação. Acho que é muita informação. Na nossa época as coisas não eram tão rápidas assim. Hoje dá para saber no mesmo momento o que está acontecendo do outro lado [hoje] é uma enxurrada de notícias e eu acho que isto dilui um pouco as coisas importantes, vamos dizer. Não sei, pelo menos eu achei uma explicação para isto. É um monte de notícias, é um monte... E a informática que surgiu, então! Eu acho que a gente fica meio sem achar o que é mais importante, na verdade”.

(Fab-F), professora de História em três escolas de Porto Alegre, Escola (Ipub) e nas particulares (Opri) e (Ypri), estava integrando o grupo no dia de hoje e tentou esclarecer a professora (Lec-F) da dificuldade que é caracterizar o tempo presente, o tempo que ainda se está vivendo. Lembrou do nome de um artigo/autor e ofereceu-se para trazê-lo no próximo encontro.⁶⁶

(Ren-M) interrompeu a fala de (Fab-F) dizendo que “*quanto mais para trás, fica cada vez mais bonito. Então, o que acontece? Não sei. Não tenho formação na área, mas, aparentemente, aquilo que está mais distante, vamos ‘dourando’*”. (Iar-F) complementou justificando que “*tu sempre vai recordar os momentos felizes. Tu não vais dizer... A década de 70 foi horrível; sofri que nem um*”. (Ren-M) agradeceu e concordou com as colocações feitas. Novamente, o grupo pareceu estar compondo as reminiscências da juventude, agora num tom nostálgico, a partir das experiências pelas quais se identificaram, moldando-as para harmonizar identidades passadas e presentes. Dessa forma, a composição das reminiscências juvenis, por basear-se também em bloqueios e exclusão de experiências mal-resolvidas, foi

⁶⁶ O processo de recordar pode trazer à tona lembranças que gostaria de esquecer. Portanto, o tempo é o melhor remédio.

sendo construída de tal maneira que pudesse ter reconhecimento no coletivo. As experiências bem-sucedidas atravessavam aquelas pelas quais os professores não queriam lembrar.

Frente às sinalizações de Thomson (1997), sobre a recomposição da memória, pode-se compreender os significados dos conteúdos contidos nos relatos sobre juventudes, identificando o movimento que os professores fizeram para “dar um novo sentido às velhas histórias”, reconhecendo que “a experiência nunca termina, é constantemente relembrada e retrabalhada”.⁶⁷

(Mic-F), outra participante do grupo de (Lec-F), pediu a palavra e afirmou: -“A dificuldade disto é a questão que a gente não está pensando no passado, a gente está vivendo ainda o presente”, concordando com a argumentação de (Fab-F). (Lec-F) retomou a palavra dizendo que “o grupo estava falando, na minha época. Mas eu ainda estou vivendo tudo isso”. (Fab-F) complementa com o argumento de que:

-“A gente não a fechou ainda. Muitos paradigmas foram rompidos, muita coisa ainda está acontecendo e está se produzindo. Então, o saudosismo da década de 60, 70, 80 já está sendo muito mais pensado, traduzido e até trabalhado dentro da gente. Nasci em 74 e não tenho que me lembrar da década de 70; não tenho praticamente memória nenhuma”.

Os relatos continuaram sobre a dificuldade da memória do tempo presente.

Conforme acertado no encontro anterior, apresentei, em slides, a síntese “Mapas das Juventudes”, elaborada pelo grupo no primeiro encontro, a partir da rememoração das suas juventudes nas décadas de 60 a 90 e dos excertos de artigos e letras de músicas sobre jovens. O grupo assistiu em silêncio e, eventualmente, comentou alguma coisa. No final, ressaltai que o material não estava finalizado e que poderia ser enriquecido com a participação de todos. O grupo concordou e se prontificou a qualificá-lo.

⁶⁷ THOMSON, Alistair apud PERELMUTTER, Daisy e ANTONACCI, Maria Antonieta (Orgs.). *Ética e História Oral*. Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP. São Paulo: SP-Brasil, 1997, p. 57.

A seguir, desafiei-os com a seguinte proposta: representar os jovens da escola de hoje. Solicitei que formassem grupos, por escola, e caracterizassem, com sucatas, revistas, tesoura, cola, lápis de cor, canetas hidrocores e papel pardo, um menino e uma menina, a partir dos contornos dos corpos de dois integrantes do grupo. Antes que os grupos iniciassem a atividade, fizemos um exercício coletivo sobre os conceitos de condição juvenil e situação juvenil. Iniciei perguntando a alguns professores acerca da rede de ensino, bairro, turno, número de alunos por turma, percentuais de gênero presentes na sala de aula, etc., enfim o contexto da escola conforme figura 3.

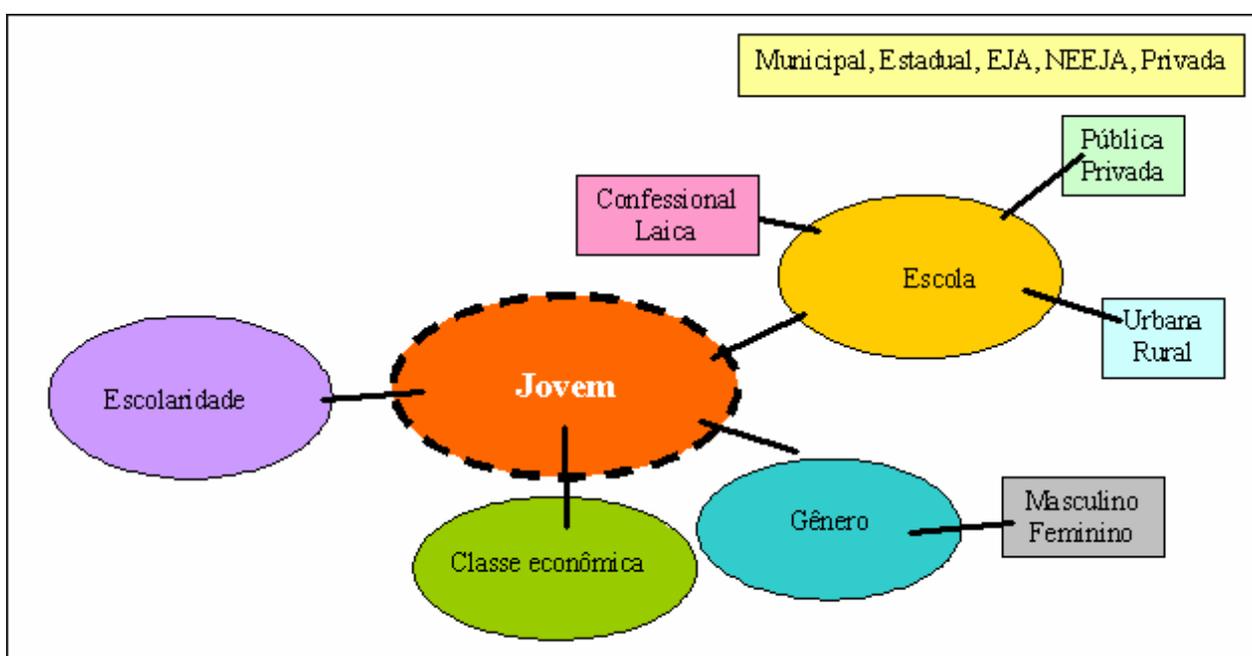


Figura 3

Escola (Ypri):

- Rede Privada
- Laica
- Localização – Urbana, na capital e central
- Universo maior do gênero masculino
- Clientela - jogadores de futebol, alunos excluídos de outras escolas, jovens com defasagem de idade, anos de repetência, etc.

Percebi que, no início, os professores confundiam condição juvenil com as experiências ou situações com as quais os jovens se deparam enquanto adolescentes. Findo esse momento, os professores reuniram-se para caracterizar os alunos de suas escolas.

Os professores formaram quatro grupos: o da Escola (Ypri), o do Colégio (Kpri), o da Escola (Ipub) e o da Escola (Xpub). Na medida em que os professores iam descrevendo as características dos jovens que freqüentam a escola, buscavam os materiais que estavam à disposição para a representação desses alunos. Quando a atividade chegou ao fim cada grupo expôs suas representações em um varal. Era evidente a alegria resultante com o produto da atividade realizada. Mesmo com o modelo já exposto no varal, os professores retocavam e acrescentavam alguns detalhes que “*poderiam não estar evidenciados*” na representação. Faziam questão de se fazerem reconhecer como autores do painel, expressando falas do tipo “*esse é o nosso*”.

No momento da socialização das representações pelos grupos, minhas intervenções buscaram fazer com que os professores reconhecessem, através das experiências vividas pelos jovens alunos, os aspectos comuns e os diferenciadores.⁶⁸

O primeiro grupo a apresentar a representação foi o de uma escola privada do litoral norte. O grupo iniciou a apresentação evidenciando a preocupação do jovem pelo consumo frente ao universo de opções a que está exposto. Também registraram que o contexto sócio-cultural, em que vivem os jovens da escola pública, implica numa redução de oportunidades no que diz respeito aos projetos de vida dessas juventudes, se comparados com os jovens das escolas particulares. Salientaram a quantidade, a velocidade e a simultaneidade de informações com os quais os jovens na atualidade precisam aprender a conviver. Com relação às características identitárias desses jovens os professores pontuaram:

-“Lá na minha escola, eu penso [que os jovens, também são influenciados pela mídia] não com grandes marcas..., mas [usam] suplex bem coladinha, bem cadeirão. Que marca tem?

⁶⁸ Estereótipos sobre as juventudes & lugar de aluno & lugar de jovem na escola

Calça boca de sino, lá embaixo. Colocamos a calça que é um suplex, a mini-blusa que é uma briga! A gente não pode obrigar o uso do uniforme. A gente tenta pedir para usar roupas adequadas, camisetas, calças jeans, mas é muito complicado, porque a gente mesmo usa. Eles pedem pelo amor de Deus. Tu não podes obrigar. E a questão do celular (todo jovem carrega um celular), da bijuteria da menina. Da bolsinha. E uma coisa que a gente não colocou e que nos chamou atenção, é a questão do fichário. Não sei se está bem na moda esta questão do fichário. Nos meninos, o boné que é um pré-requisito. É uma briga todo começo de ano: boné ou não boné? A maioria usa calça com fundilhos lá embaixo. Não sei onde está o fundilho daquela calça. É uma coisa complicada, aquela coisa larga, bem despojada, com um monte de bolsos. E aí a gente pensou muito na questão dos esportes, do lazer. Gerou uma discussão no grupo. Pensamos: nos esportes, o skate. Na música, pensamos o reggae, pagode e funk. As colegas falaram em shows. Só que isto são DVDs, que é a minoria. E a questão da informática não sabemos [se os alunos] têm muito acesso fora da escola, mas isto também nos diferencia, porque na minha escola são poucos aqueles que têm computador.”

Enquanto apresentavam, os demais cochichavam baixinho, dizendo “*está igual ao nosso*” e “*quase não tem diferença porque hoje eles adquirem [objetos] falsificados*”. (The-

F) interrompeu a apresentação do grupo e apontou algumas diferenças (que percebe nos alunos de sua escola) na aparente unidade que o grupo buscava mostrar na representação dos seus alunos e disse:

-“Eu acho que a escola não sabe trabalhar ainda estas questões. Não sabe aproveitar isso, e aparece. Acho esta diversidade de cultura na roupa. Então a blusa curta [mostrando a barriga] é curta também, mas de repente a blusa curta de um grupo é diferente de outro. Um grupo usa heavy metal, outro grupo usa a ecologia. Então, dependendo do grupo que tu atua, ou que tu te identifica, tu usa a blusa curta como uma manifestação. E eu acho que a escola não sabe trabalhar isto. A gente até discutiu bastante isso no encontro passado.”

Frente às críticas de (The-F), (Mic-F), professora do grupo que estava apresentando, retomou a palavra dizendo que:

-“Uma coisa é a cor preta [nas vestimentas]. Como eles estão usando preto, independente da classe social [utilizam] preto. Diferente da escola particular que é tudo [a influência da mídia nas juventudes] muito parecido [identidade estética]. Na escola pública são diferentes. Tem punk, funk, pagodeiro que é o que nós tentamos representar aqui. (Ren-M) complementa dizendo que ‘são várias tribos que convergem para um mesmo lugar’, o que pareceu sintonizar com o sentimento do grupo em relação à representação construída. (Mic-F) continuou a apresentação expressando que: - ‘Isto. Na escola particular é quase tudo igual. Na escola pública se diferenciam: têm os punks, os funks, tem pagodeiro, tem CTGs também. Mas tem muito a questão da pichação. A gente vê muito a questão da pichação. E as dificuldades? Dificuldades de acesso à informática. Dificuldade muito grande. Eles sentem isso. E o dinheiro? O dinheiro para a passagem? Eles não têm dinheiro para a passagem. Vêm estudar e ficam temporários. Eles ficam, às vezes, 15 dias sem vir à escola porque eles não têm o dinheiro para a passagem. Isto aí é uma coisa que... Eles, esta juventude, diferente das nossas vivências, estão sempre grudados. Eles se abraçam, se

beijam, põem no colo... A gente vê direto isso. A linguagem é diferenciada, a questão dos códigos. E eu acho que é isto basicamente [que caracteriza nossos alunos]: os tênis e a procura pelas marcas”.

A representação dos alunos, construída pelos professores da escola estadual, evidencia o exercício que o grupo fez no sentido de reconhecer as diferenças das experiências vividas pelos alunos a partir do contexto social e cultural a que pertencem.

O segundo grupo, representou os jovens de uma escola laica da rede privada de Porto Alegre. Diferentemente da apresentação anterior, mais de um professor colaborou no relato. E a professora (Lec-F) foi quem iniciou a apresentação, esclarecendo para o coletivo as referências de localização e de público da escola:

-“Falamos de uma escola privada, laica, uma escola urbana, central. A nossa escola é central, fica no centro de Porto Alegre e isto acaba fazendo o grande diferencial de muitas outras escolas que estão localizadas em bairros. O nosso público? Nós temos um público de classe baixa, da classe média e até classe alta. Então, nós temos todas as exigências dentro da nossa escola. O perfil do nosso aluno é... Temos desde o irreverente, temos o rebelde, temos grunge, e até uma patricinha”.

(Cín-F), outra professora do grupo, complementou, dizendo:

-“Nós temos atleta, nós temos jogadores do Grêmio que fazem parte da nossa escola. Então, temos todos os grupos. Temos diferentes tribos dentro da nossa realidade. Então, podemos colocar isto dentro do nosso perfil de aluno. Como nós colocamos? O que é importante para eles?: Então, colocamos assim: [com relação as] meninas, [os produtos] diet. [Existe] a preocupação com o corpo da nossa aluna, a dieta, a utilização de roupas que evidenciem o corpo atleta, sarado, bonito, bem cuidado e assim por diante”.

Mais uma interrupção de outra professora, (Amf-F), do mesmo grupo:

-“Até mesmo a questão que as colegas colocaram da calça baixa. Muito baixa. Até demais, a saia curta. O piercing que é a característica hoje em dia. Na menina, o piercing, ou no rosto, ou na barriga. No menino, também muito piercing. A tatuagem, também. O cabelo, os tons. Nós colocamos o cabelo amarelo, cor de rosa, verde. Em nossa caracterização, tudo a gente colocou entre aspas, porque aí a gente já caracterizou. Porque a gente já está pré-julgando pela imagem: estes alunos são da “tribo” das patricinhas, dos tatuados. Então a gente está julgando. E não quer dizer que os grupos dos tatuados não sejam enquadrados no grupo dos CDF. Quando a gente coloca a questão do cabelo, é o moderno, é o radical, é o rebelde... Tem o celular o mais moderno possível. E se possível, que tire fotos e tudo que tiver direito, sempre na mão. O consumo, as marcas, as bolsas; mesmo aquelas que não são de classes mais favorecidas, eles acabam utilizando. Por exemplo, as marcas similares pra tentar não ficar de fora do que está na moda: os genéricos (risos). Também tem o aluno que vem de mochila e fica. Nós também temos aquela que se preocupa com o corpo perfeito, mas temos a sonhadora. Nós também temos coraçãozinho, sonhos que é uma

característica [dos alunos da nossa escola], também. O romantismo que é uma característica das meninas. O fichário, que é importantíssimo, é aonde vai tudo. E aí de quem perca. Preocupação com o esporte, a bicicleta. Acho que dá bem para a gente dar uma resumida em tudo: menina e mulher. Tem horas que quer ser mulher e se veste como uma mulher. Mas acaba. Aí, aparece o Garfield, os bonecos, a Barbie. Aí, aparece uma postura... Não, postura não, mas comportamento. São nossas meninas, o que a gente já tinha colocado. Os nossos meninos? Só para dar uma resumida, para não se estender, a gente colocou o boné como marca importante. A característica que nós colocamos: a bola, pelo nosso aluno atleta, o futebol, o envolvimento que eles têm. A calça tem que ser o mais baixo possível; o fundilho mais no fundo. A marca sendo muito evidenciada. A preocupação com o celular e todos os jogos. E o computador. Nós também temos aquele aluno que está sempre ligado na Internet 24 horas. Ele tem o acesso e isto aí é uma coisa que para nós fica complicado. Em tudo a Internet está ligada”.

Analisando a representação dos jovens da escola privada se percebe que os professores reconhecem a diversidade das culturas juvenis no espaço da escola, embora se refiram a tipos de alunos quando identificam que há diferenças sócio-econômicas e culturais entre eles.

Percebendo a finalização da apresentação dirigi o olhar para o próximo grupo, convidando-o para fazer uso da palavra. Nesse momento, o professor (Ren-M) pediu a palavra e disse:

-“Só interrompendo... Queria fazer um comentário. Quando a gente fala em Internet, em informática... Esta ligação com o acesso às informações... [percebemos] quanto é possível o acesso à informática; é tão grande, e a gente consegue ver isto. Mas o quanto o “olho no olho” acaba sendo uma coisa mais importante. Ainda, o contato; aquilo de ficar agarrado... É o olho no olho que faz a diferença. Aí aparece muito o nosso papel que a gente tem que ficar resgatando. A gente consegue ver que eles estão se enquadrando nas diversas “tribos”, mas como ele está carente de um olhar e de ser visto como pessoa. É pagodeiro, é rapper, é funkeiro, etc.”.

(Cín-F), outra integrante desse mesmo grupo, continuou a apresentação do trabalho, esclarecendo alguns aspectos relativos à situação juvenil: -“*Eu estava dizendo que, eles fazem parte, são idênticos ali no grupo. Eles são iguais ao grupo, mas quando tu vai chegar e falar com ele, ele é único*”. E acrescentou, relatando a exigência que os alunos fazem na tentativa de se diferenciarem dos colegas: -“*Não, só um pouquinho, isto é ele quem faz. Eu, não!*”.

(Ren-M), então, iniciou o relato chamando a atenção do grupo sobre o modo como representaram os jovens da escola privada confessional católica de Porto Alegre: de um lado da folha, desenharam/colaram imagens indicando a preocupação dos jovens pelo consumo, e

do outro lado, imagens de crianças. Havia poucas imagens na representação. (Ren-M), enquanto apresentava a produção do grupo não fazia referência às imagens do painel. E, por instantes, parecia apresentar uma outra representação, a partir das relações que acabara de fazer frente ao que o grupo havia construído coletivamente. Usava a primeira pessoa do singular, ao invés do plural, nós, quando queria denominar a produção feita no coletivo, como exemplificado abaixo:

“Então pra mim, a questão é. Os cabelos compridos. Pensa muito em música, muito, muito, muito. Não sei se querem ter várias tribos, ou na verdade um sapato de borracha, que seria o máximo neste momento. Mas que por trás, precisa muito da família, o cuidado. Olhem, só isso! Eu vou contar uma coisa que observo: a menina está buscando sempre um modelo de beleza. Uma relação que, estes dias, conversando com um amigo. É uma geração que contradiz o tempo todo o que faz. É questão de evolução. A educação de vinte anos atrás é bem diferenciada de hoje. Tem orkut e blog muito presentes na vida deles! A menina, eu vejo, sempre se achando muito horrível e imaginando um corpo perfeito. A bebida? Temos muitos relatos de jovens na noite. “E alimentação saudável? Eu vejo [que] tem Mac Donald’s e Coca-Cola. Grandes conflitos”.

Como o restante do grupo demonstrou não ter percebido o que havia acontecido, perguntei: -“*Vocês vão nos explicar como representaram os jovens que freqüentam a escola confessional?*”. Como resposta obtive o argumento de (Iar-F):

-“Tudo que a gente colocou na verdade, pra mim, é auto-afirmação. O jovem precisa se auto-afirmar. E isto, na escola fica muito claro na questão dos estereótipos, o que a gente vê, mas que no fundo remete à pessoa, ao ser humano. Isto é que a gente tem que pensar. A gente tem que refletir sobre tudo o que a gente fez até agora. O jovem quer ser aceito e as linguagens estão aí para isto. Os grupos estão aí para mostrar esta identidade que eles possuem, esta descoberta. Enquanto educadores, temos que aceitar isso”.

O grupo expressou em sua representação a dualidade do jovem em querer viver as experiências da juventude e, também, experimentar os rituais de iniciação à vida adulta. Percebe-se o esforço dos professores em reconhecer e legitimar as culturas juvenis, embora ainda presos à condição de aluno.

O quarto grupo a apresentar sua produção foi o que se referia aos jovens da escola jovens da escola pelo viés da drogadição, violência e consumo:

“Resumindo: nosso menino é, em geral, sexo por sexo, celular, refrigerante, a música (pagode) e a bebida alcoólica. Os filmes de ação... os filmes são violentos. Os filmes são violentos. E os relacionamentos são sem compromisso. As marcas [tatuagens no corpo] e o piercing, também [fazem parte do cotidiano deles]. Aparece o computador, enfim não difere muito dos outros jovens. Na cabeça da menina, [estão presentes] os relacionamentos. Nós colocamos que ela até “fica”, mas, no fundo, busca um romantismo. As “tribos”, o ideal de rapaz, celular, computador, cremes, beleza, corpo perfeito, As top models são símbolos [para as jovens]. E [tem à disposição] os remédios e os anoréxicos; o corpo perfeito pra isso [corresponder as representações de menina, atualmente]. O anticoncepcional, bastante difundido. Os relacionamentos, as músicas, toda essa profusão de coisas [oportunidades/opções], tentando buscar [fazer] uma coisa [escolha]. Tem coisas [características] que diferem [entre si] e outras em comum entre eles, que são: dúvidas, violência, celular, drogas, frustração, aceitação, incertezas, sexo, poder, raiva, carência e desamparo que eles estão das famílias. Não difere muito dos de vocês”.

Observei que na caracterização dos jovens das escolas, os professores, embora critiquem os estereótipos produzidos pela sociedade, salientam os aspectos da estética (vestimenta, cabelo, tatuagem, cigarro, celular, etc.), reforçando o que é produzido pela mídia e incorporado pelas juventudes. O consumo e o culto ao corpo foram características marcantes nas representações caricaturais. Ao final da socialização, com as representações de jovens expostas no varal, era possível reconhecer quais elementos eram comuns e quais elementos eram diferenciadores nas culturas juvenis, assim como o modo como os jovens eram “vistos” pelos professores. Essa foi, então, a proposta da próxima atividade.

Solicitei aos professores que permanecessem nos grupos, e que elaborassem um texto sobre culturas juvenis, a partir da análise do material exposto no varal e das palavras, indicando quais elementos são comuns e quais elementos são diferenciadores dos diferentes jovens. As palavras selecionadas eram de uma poesia de Fernando Pessoa⁶⁹ (Anexo 4), estavam digitadas, separadamente, e colocadas dentro de um envelope de cor parda. Entreguei os envelopes e folhas de ofício coloridas.

⁶⁹ As palavras selecionadas (saber, desaprender, essencial, profundo, vestida, triste, aprendizagem, exige, estudo) compõem a poesia “*O essencial é saber ver*”, do escritor Fernando Pessoa. (O essencial é saber ver – Mas isso ... (Triste de nós que trazemos a alma vestida!) isso exige um estudo profundo, uma aprendizagem de desaprender. Procuo despir-me do que aprendi, procuro esquecer-me do modo de lembrar que me ensinaram, e raspar a tinta com que me pintaram os sentidos, desencaixotar as minhas emoções verdadeiras, desembrulhar-me e ser eu ...

Observou-se que os professores não analisaram o material exposto, até mesmo, dando as costas para o varal. Era evidente que a preocupação recaía sobre a tarefa de elaborar o texto, utilizando todas as palavras no tempo previsto, e não na relação desses aspectos com a análise realizada anteriormente. Quando algum participante fazia uma pergunta sobre “*como era mesmo pra fazer?*”, eu esclarecia para o grupo, enfatizando a relação que teriam de tecer quando da elaboração do texto. Por vezes, aproximava-me do varal e, junto ao professor, indicava o reconhecimento de alguns desses aspectos comuns ou diferenciadores das culturas juvenis.

Após o tempo previsto, os grupos foram convidados a ler o material produzido. O grupo formado pelas professoras (Mir-F), (Amf-F), (Kat-F), (Lec-F), (Zul-F), (The-F), (Svn-F) e (Lea-F), responsáveis pela representação dos jovens da escola pública estadual, apresentou o texto que produziram salientando que os aspectos de homogeneização dos jovens desse contexto escolar dizem respeito à “oscilação entre momentos de tristeza e euforia” e os diferenciadores da condição destas juventudes se referem à “condição social pelo meio que estão inseridos”.

O grupo formado pelas professoras (Car-F), (Cín-F), (Flá-F), (Lec-F), (Mfa-F), (Fab-F) e (San-F), que enfocou os jovens da escola privada⁷⁰, socializando apenas a composição do texto com as palavras entregues. No momento em que fiz uma intervenção sobre quais seriam os elementos comuns e os diferenciadores das culturas juvenis, ficaram alguns segundos em silêncio e, como em coro, responderam “*é só olhar para os painéis. Não ficam dúvidas! Por isso não repetimos*”. Retomei, dizendo que sim, mas colocando que não tinha sido essa a proposta.

⁷⁰ ~~A frequência do encontro foi de 92 %. As professoras da Escola Monteiro Lobato desconheciam o caráter confessional ou laico da instituição. Disseram: -“Isso não é o mais importante, pois os jovens são todos iguais, só mudam de endereço”. O horário de término do Curso estendeu-se até as 13h30 minutos pois os professores continuavam trocando experiências relativas ao modo como foram surpreendidos frente às manifestações das diferentes *tribos* existentes nas escolas.~~

O grupo que fez a representação dos jovens da escola pública municipal da Grande Porto Alegre, constituído pelas professoras (Mic-F), (Val-F), (Siz-F), (Isa-F), (Ale-F) e (Mrs-F), decidiu que (Isa-F) faria a leitura do texto, mas ao iniciar, esta começou a rir muito, quase sem controle da situação. Foi preciso que uma de suas colegas interferisse, a fim de que outra professora lesse, então, o texto. (Isa-F), visivelmente emocionada, pediu desculpas e disse: - *“É que nós expressamos a nossa angústia”*. E, realmente, o conteúdo do texto se referia ao sentimento das professoras em buscar outras aprendizagens e que, para isso, estariam *“desaprendendo o que trazemos de nossas vivências”*. Fiz a mesma intervenção feita ao grupo anterior e (Val-F) respondeu: *“não havíamos feito essa reflexão, mas podemos fazer agora. Só precisamos de alguns segundos”*.

O grupo formado por (Ren-M), (Sil-F) e (Iar-F), apresentou dois textos, um com os aspectos comuns, outro, com os aspectos diferenciadores das culturas juvenis, empregando, para cada um, as palavras sugeridas para a sua composição. Para o texto dos aspectos comuns, as palavras escolhidas foram: vestido, essencial, saber, desaprender. Para o texto dos aspectos diferenciadores as palavras escolhidas foram: aprendizagem, profundo, estudo e triste.⁷¹

Terminada a apresentação dos grupos, foi distribuída a poesia de Fernando Pessoa, da qual haviam sido retiradas as palavras da atividade e procedi à leitura em voz alta. Observei que a partir dessa proposta, havia produzido uma cumplicidade com o grupo. Falávamos de um mesmo lugar, do lugar de desaprender e poder fazer outras aprendizagens. Havia uma sintonia entre temática proposta para o espaço de formação, professores e pesquisadora. De certa forma, haviam (re)significado as pautas de formação continuada docente.⁷²

Pensando em retomar os conceitos de condição e situação juvenil, havia organizado para o final desse momento uma reflexão coletiva sobre o modo como o senso comum

⁷¹ “a observação boa nunca é a primeira” (BACHELARD, 1974, p. 254)

⁷² A cultura das pautas de formação continuada docente e a proposta da pesquisa.

designa as juventudes, ou seja, sobre os estereótipos.⁷³ Antes de iniciar essa intervenção, (Kat-F) tomou a palavra e disse:

-“A gente tem os estereótipos, o senso comum. E é muito fácil a gente lidar com o senso comum. Agora, como educadora, tu tens a obrigação de sair do senso comum. E nas escolas a gente vê os professores mergulhados no senso comum. Se a gente está ali, nós temos que fazer esta diferença. É muito difícil. Mas se tu tiver esta preocupação... Eu sou educadora e eu tenho que sair deste senso comum”.

(The-F) continuou, expressando: *“é o que tu falavas no outro Encontro. Por que um tatuado, um cabeludo, não pode tocar violino? Estou citando um exemplo tão fácil, como tu disseste, mas é uma coisa que não é tão fácil assim como falam”*. Ao que (Kat-F), completou: *“é o comum”*. (Ren-M) pediu a palavra e contestou a fala anterior de (Kat-F), sobre como ela descreve a diferença de responsabilidades do papel de educadora e o de professora: *-“Olha que interessante. Colocas... Tu falas que os professores são todos iguais, mas eu, educador, tenho que sair do senso comum. Deixar de ser professor e, ser educador, sabe? Tu relataste isto. Quer dizer, os professores são todos iguais!”*

Percebendo que esse não era o ponto da discussão, sugeri ao grupo que se tratava de mais um questionamento que poderia ser retomado em outro momento, mas que valia a pena refletir já que teríamos um espaço de duas semanas até o próximo encontro. Retomei com o grupo a proposta da pesquisa, relativa às horas não-presenciais do Curso. Para tanto, lembrei-os de que deveriam elaborar uma estratégia que desse visibilidade às culturas juvenis representadas em suas escolas. Salientei a importância da realização dessa tarefa uma vez que possibilitaria reconhecer as diferentes formas de viver a juventude que compunham as histórias de vida dos alunos da escola. Observei que, ao fazer a distinção entre ser jovem e ser aluno, houve um certo estranhamento dos professores, mas nenhum ousou questionar. O reconhecimento, por parte dos professores, das biografias juvenis, começaria a fazer sentido a partir da estratégia de pesquisa proposta e de seus dados.

⁷³ “não há fenômeno simples; o fenômeno é uma trama de relações.” (BACHELARD, 1974, p. 322)

Considerarei importante, ainda, refazer um exercício coletivo em torno dos conceitos sobre condição e situação juvenil. Escrevi a palavra aluno no centro do quadro e perguntei ao grupo questões do tipo: -“*De que escola é esse aluno? Escola de que rede? Onde fica localizada? Zona urbana ou rural? No centro ou na periferia?*”, etc., demarcando a diferença entre a condição e os diferentes contextos/experiências vividas pelos jovens alunos (situação juvenil). Após, sugeri três eixos norteadores para a elaboração da pesquisa: Quem são os jovens alunos? Onde estão? O que fazem? Esclareci que a pesquisa seria socializada no sétimo encontro para todos os participantes.

Como última atividade, foram entregues dois textos⁷⁴ para serem lidos pelos professores e os portfólios para preenchimento.

Quanto ao preenchimento dos portfólios, percebi que os professores, não se detiveram na tarefa. Alguns, inclusive, solicitaram para trazê-la no encontro seguinte. De pé, formaram um grande grupo no centro da sala e complementavam suas respostas a partir das experiências que estavam sendo relatadas ora por um professor, ora por outro.

Entre os portfólios entregues pelos professores, no item relativo às “**Aprendizagens Significativas**” que estão fazendo durante a realização do Curso, constam registros de que os jovens se apropriam das questões do seu tempo; do conceito de condição e situação juvenil; das diferentes experiências que os jovens têm em cada contexto escolar; da possibilidade de trocar idéias com os colegas e observar as diversas realidades de escola; do perfil do jovem atual; da necessidade de relativizar as verdades; do modo como caracterizamos o aluno da escola hoje. A estratégia “representação do jovem de hoje” foi apontada como vivência significativa por 90% dos professores e a possibilidade de troca de experiências por 60% do grupo.

⁷⁴ CARRANO, Paulo. *Juventudes: as identidades são múltiplas*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000. p. 10-27. In: Movimento Revista da Faculdade de Educação da UFF. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000 e PAIS, José Machado. *A transição dos jovens para a vida adulta*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2003. p. 27-46. In: PAIS, José Machado. *Culturas Juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2003.

Em relação às possíveis “**Dúvidas**”, seis professores preencheram o questionário. Cinco participantes questionaram sobre o fato das “*drogas estarem muito presentes na escola. Será que se tornou tão comum ou temos medo de enfrentá-las?*”; e um professor se referiu ao fato das escolas serem “*diferentes umas das outras, mas os jovens são muito parecidos uns com os outros, como é que pode?*”. Nas proposições de temáticas para “**Discussão Coletiva**”, as questões sobre homossexualismo na juventude e relação família-jovem foi sugerida por 60% dos professores. Um professor propôs a temática gravidez na adolescência como um ponto a ser discutido coletivamente.

Quanto ao item “**Outros**”, um professor registrou um depoimento sobre sua preocupação quanto “*às questões emocionais e afetivas dos adolescentes*” que, na sua opinião, “*mereceriam um estudo mais profundo*”.

Nesse segundo encontro pode-se observar que os professores apreciam vivenciar estratégias que objetivam refletir práticas escolares. À medida que buscavam recursos para representar seus alunos pareciam se divertir com a proposta, pois riam, falavam alto e até dramatizavam cenas que exemplificavam situações vivenciadas na escola.

Quanto à significação que as estratégias tiveram para os professores, o espaço do Curso promoveu a troca e a produção de saberes relativos às culturas juvenis.

Outro aspecto que chama à atenção, é a tentativa dos professores para compreenderem as juventudes para além do senso comum, mesmo que, por vezes, os clichês sobre jovens ainda busquem imprimir representações distorcidas da realidade juvenil. A idéia de que drogadição e a sexualidade são temáticas importantes, apenas para o segmento jovem, resume a distorção dessas análises pelos adultos.

para o próximo encontro, algumas estratégias que oportunizassem aos professores “olhar nas

entrelinhas”, de modo que identificassem quais recursos aproximavam ou distanciavam seus convívios com os jovens. Procurei também salientar que esse olhar poderia dar visibilidade a contornos ainda desconhecidos na escola (Anexo 5).

ENCONTRO 3 - 04/06/2005

Planejamento 3º encontro

Estratégias:

- Acolhida aos novos participantes.
- Questionamento: O que fizeram/pensaram desde o último encontro?
- Apresentação em PowerPoint “No nosso tempo” e “Mapas das Juventudes: anos 60, 70, 80 e 90” – (construção coletiva).
- Apresentação de uma síntese a partir dos textos sugeridos para leitura e socialização para o coletivo.
- Elaboração de um passaporte: Como os jovens produzem sentidos na contemporaneidade? (texto, imagem, música ...) para reconhecimento das possibilidades de diálogo intergeracional.
- Encaminhamentos para o próximo encontro.
- Preenchimento do portfólio.

Conceitos a explorar:

- o eu é múltiplo e relacional; múltiplas experiências; histórias individuais e histórias coletivas; aprender a aprender continuamente.

Iniciei os trabalhos com a apresentação dos novos colegas da EPTC, (Lac-F), (Die-M), (Jos-M), (Fer-F) e (Kar-F)⁷⁵. Expliquei-lhes a dinâmica dos encontros e coloquei à disposição os materiais até então discutidos com os demais participantes. Fiz indagações acerca das reflexões que realizamos nos encontros anteriores: *“Aconteceu alguma coisa diferente desde nosso último encontro?”* e *“O que pensaram sobre os temas debatidos no primeiro dia de Curso?”*. Frente a isso, a professora (Kat-F) relatou estar *“causando ciúmes na sala dos professores porque eu só falava do Curso”*. *“Até fui convidada para declamar a poesia de Fernando Pessoa, de tanto que falo. Foi um episódio que me tocou, de tanto que gostei. Foi uma coisa profunda. Mexeu comigo”*. A professora ainda disse:

-*“Adorei a poesia de Fernando Pessoa. Ela é o retrato do que está acontecendo comigo. Gostei tanto da poesia que passei a declamar em casa para meu marido e filhos e, até, na escola. Os professores lá da escola fizeram uma peça teatral sobre jovens e eu vou declamar a poesia lá também”*.

Outra professora, (Isa-F), expressou: *“estou com vontade de sumir da escola, pois não consigo mais acreditar no que acreditava, no que fazia, mas também não sei mais fazer o que fazia antes”*. Acrescentou que *“precisava estudar muito e pensar numa formação urgente*

⁷⁵ Uma vez esclarecida a composição do grupo integrado majoritariamente por professores de escola regular, mas acrescido de educadores sociais da EPTC em número de seis, considerando que os mesmos encontram-se realizando Curso de Licenciatura e, portanto, assumindo o lugar de sujeito professor, optei por me referir, ao longo do texto, a todos os integrantes do grupo como professor(a).

para os demais professores da escola". Dessa forma, pude observar o quanto as discussões estavam sendo significativas, evidenciando o debate, o conflito nas argumentações e o desconforto de alguns professores frente às rupturas no modo de perceberem a complexidade da realidade social. Suas falas demonstravam a desestabilização das práticas que desenvolvem, o sentimento de desassossego frente ao modo como se colocam diante das culturas juvenis e o modo como a sociedade vê os jovens. Portanto, o que estava sendo proposto aos professores no espaço de formação era o exercício de pensar as relações existentes entre fenômenos sociais e contextos escolares, para possibilitar um outro olhar para a juventude e os alunos-jovens, o que começava a acontecer.

(Val-F), no início da semana, havia enviado um e-mail descrevendo a satisfação em participar dos encontros e das "buscas" que estava fazendo, fora do espaço do Curso, relativas à temática das juventudes. Dessa forma, havia encontrado um material⁷⁶ sobre os anos 60 e considerou que eu pudesse me interessar. Combinei com ela que o apresentaria no terceiro encontro.

Justifiquei ao grupo a importância da iniciativa da professora e, logo em seguida, apresentei o material. O grupo pareceu não compreender a iniciativa da professora e assistiu à apresentação em silêncio, sem fazer comentários. Ao final, ao invés de tecer um comentário, lancei ao coletivo uma provocação, questionando sobre como seria a produção dessa apresentação pelos jovens. Como resposta dos professores, obtive risos. Depois de alguns segundos, duas professoras pediram que o material fosse enviado via e-mail.

Como continuidade das reflexões, esclareci aos professores que, lendo os portfólios, havia um questionamento, por parte de uma professora do grupo, sobre o não entendimento às suas colocações, no encontro anterior, pelo colega (Ren-M). Informei que havia me comunicado com esse professor durante a semana, solicitando que o mesmo respondesse aos

⁷⁶ O material encontrado pela professora era uma apresentação em PowerPoint, veiculada na Internet, que reunia aspectos das culturas juvenis vividas nas décadas 60 e 70.

questionamentos da professora. (Ren-M) fez uso da palavra dizendo “*somos educadores. Então, no momento que transparece [algum] preconceito, me assusta. A palavra pluralidade... É um protesto o que estou fazendo. Eu acho que hoje em dia, nós trabalhamos muito mais educação [do que apenas o ensino]. É a tua fala.*”. (Kat-F) contra-argumentou falando que: -“*Quando falei: existem muito mais educadores do que professores. Foi isto que eu disse: educadores. Tu é que me questionaste, dizendo que, talvez eu tivesse discriminando [a profissão professor]. É preconceito na questão dos professores. Existem mais educadores do que professores?*”, respondeu (Ren-M).

Frente à discussão, perguntei-lhes: “*Por que não pode ser professor e educador?*” e “*Todo professor é educador?*” fazendo, novamente, o grupo refletir sobre os discursos produzidos na sociedade e sua implicação no espaço da escola. Como resposta obtive o silêncio.

A atividade inicial para esse momento não aconteceu porque a professora (Fab-F) faltou ao encontro. Justifiquei, aos demais professores, ter havido um problema, uma vez que (Fab-F) não comunicou sua possível ausência. De imediato, solicitei que se agrupassem para leitura de um dos textos. Nesse momento, uma professora disse ter lido um texto, outra, apenas a primeira parte de um dos textos, e outra “*tinha dado uma passada de olhos no texto*”.

A não realização das leituras pelos professores, propostas no último encontro, impossibilitou a estratégia de reflexão e síntese planejada para esse dia. Dessa forma, foi necessário oportunizar a leitura no horário do encontro.

Considerarei que a distância de 21 dias do último encontro, também era um aspecto significativo e que teria que oportunizar espaço, no próprio Curso, para as leituras indicadas. Aproveitei a oportunidade

Outros aspectos importantes foram a ausência de treze participantes (a qual foi “justificada” - nove pela atividade Conselhos de Classe realizados nas escolas, uma por doença, uma por doença de familiar e duas por viagem) e, também, pelo fato dos cinco educadores sociais que iniciaram o Curso no dia de hoje, conseqüentemente, não terem lido o texto.

para insistir na necessidade dessas reflexões, uma vez que estaríamos fazendo uma contrastação entre saber-fazer– refletir o lugar que cada um ocupava nos encontros, a partir do que fazem. Estava convidando os professores a pensarem sobre a conduta que tiveram ao não realizarmos leituras sugeridas e o quanto isso reproduz as práticas dos alunos. O grupo ouviu atentamente a intervenção, não questionando, apenas balançando a cabeça de forma a concordar com o que estava sendo dito. Escrevi no quadro-verde a relação dos artigos indicados e fui solicitando aos participantes que se inscrevessem em uma das leituras⁷⁷.

Com relação à escolha dos textos para o trabalho, os educadores sociais preferiram permanecer juntos, e para eles sugeri o artigo “Juventude: as identidades são múltiplas”, de Paulo Carrano, uma vez que seu conteúdo era uma síntese do que já havíamos discutido nos encontros anteriores. Os demais participantes dividiram-se em dois grupos, escolhendo textos diferentes. Como orientação complementar, solicitei que os grupos elaborassem uma síntese do artigo escolhido e a registrassem em transparências, PowerPoint ou papel pardo, para que pudessem ser socializadas posteriormente. Cada um dos grupos se dirigiu para uma sala a fim de realizar a atividade proposta.

Após os encaminhamentos, procurei compreender o ocorrido, uma vez que, com tantos anos de experiência em formação continuada de professores, havia sido surpreendida por essa atitude dos participantes. Embora a proposta para o espaço da formação fosse de encontros, de trocas de saberes entre docentes e suas múltiplas experiências, diferentemente da sala de aula com professores e alunos, a vivência dos professores em iniciativas de formação era distinta das estratégias/intervenções até então propostas neste Curso. O fazer, para os professores – refletir sobre a própria ação - desde o primeiro dia do Curso, estava atravessado pelo modo como se vêem nesse lugar onde a cultura escolar está institucionalizada. Embora constituído pelo fazer docente, esse mesmo professor quando participa da formação, é destituído do lugar

⁷⁷ “[...] os espaços inovadores de formação de professores devem contemplar práticas de *formação-ação* e de *formação-investigação*. Pensar a própria prática implica utilizar processos investigativos”. (NÓVOA, 1999)

(de professor) que legitimamente ocupa e passa a desempenhar as atividades que representam o fazer discente. Portanto, mesmo desejando que os professores compreendessem que a proposta do Curso era de um espaço para múltiplos encontros entre professores, compreendi que toda a estrutura da formação estava impregnada pela cultura escolar.

Nos trabalhos em grupo, observei que as discussões foram significativas, havendo o debate entre os participantes, defesa de diferentes pontos de vista e o desconforto, de alguns professores, frente às rupturas que os demais provocavam a partir do modo de perceber a complexidade da realidade social. Nessas situações, houve alteração do tom de voz no grupo e solicitação sobre a necessidade de “*terem respeito pela colocação do colega*”. Insisti que era importante o grupo poder gerenciar esses conflitos. Os argumentos que os professores utilizavam para defender seus pontos de vista, oportunizavam o exercício de ampliação do olhar sobre as representações das culturas juvenis que vem sendo produzidas na sociedade.

Transcorridas três horas dedicadas à leitura, reuni o grupo para uma rápida avaliação coletiva do encontro e para solicitar o preenchimento dos portfólios.

Após o encontro, lamentei a falta de comprometimento dos professores com relação à leitura solicitada e a necessidade de utilizar quatro horas, da totalidade prevista para a formação, para a realização de uma leitura. Compreendi que o processo de apropriação dos professores sobre as questões relativas às culturas juvenis necessitava de um tempo maior do que o previsto no planejamento. E também, que na cultura docente, a realização de leituras externas à formação acadêmica, não acontece espontânea e sistematicamente.

Com relação à avaliação do encontro, os cinco portfólios preenchidos expressaram o descontentamento dos professores quanto à escassez de tempo para as leituras, uma vez que os textos traziam um repertório conceitual ainda desconhecido pelo grupo.

Frente à dinâmica apresentada nesse dia e o intervalo de 15 dias até o próximo encontro, reconheci a necessidade de: em primeiro lugar, continuar com o vínculo

estabelecido no grupo, mesmo após a crítica feita; e, portanto, criei um espaço virtual de comunicação com os professores e passei a enviar-lhes e-mails solicitando maiores esclarecimentos sobre algumas das questões registradas nos portfólios, bem como um convite para prosseguirem com a formação (Anexo 6). E, em segundo lugar, que deveria fazer, no encontro seguinte, intervenções orais durante os relatos dos professores de modo que chamassem a atenção quanto ao papel de adulto do sujeito professor.

ENCONTRO 4 - 11/06/2005

Planejamento 4º encontro

Estratégias:

- Acolhida ao novo participante.
- Questionamento: O que fizeram/pensaram desde o último encontro?
- Esclarecimentos sobre algumas alterações nos portfólios.
- Reorganização dos grupos para a apresentação das sínteses.
- Socialização para o coletivo das sínteses realizadas pelos grupos.

<ul style="list-style-type: none"> • Retomada da proposição de pesquisa sobre as culturas juvenis no espaço da escola: Quem são? Onde estão? O que fazem? • Encaminhamentos para o próximo encontro: leitura e síntese dos textos (1, 2 e 3). • Preenchimento do portfólio
<p>Conceitos a explorar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Juventudes (no plural) • Identidades juvenis • Produção de sentidos na contemporaneidade

Depois da apresentação do novo participante, (Mil-M), professor de História do NEEJA (Qpub), perguntei ao grupo se alguém já havia iniciado a pesquisa nos espaços educativos. Ao perguntar se gostariam de contar alguma coisa que haviam pensado/feito nessa semana, a partir das discussões que estávamos fazendo no Curso, observei um brilho no olhar de alguns. Muitos relataram que *“tinham se aproximado dos alunos e descoberto, surpresos, coisas que faziam e eram desconhecidas por eles até então”*. Um outro professor relatou que *“a partir das discussões com o grupo, estava podendo compreender melhor o que era “ser jovem’ nos dias de hoje”*; e outro *“que estava à frente de um desafio e que só agora tinha percebido sua dimensão”*.

De todos os participantes, (Ren-M) foi o que fez uso prolongado da palavra. Seu relato parecia um turbilhão de questionamentos que dirigia para si mesmo. Não buscava respostas, apenas espaço para dividir dúvidas, saberes, experiências, etc. Movimentava-se pela sala expressando questões do tipo:

-“Este texto que nós vamos apresentar mexeu comigo. Me instigou a pensar. E eu trabalhei esta semana com os grupos que eu tenho. E a pergunta, ‘o que é felicidade’? Eu imaginava surgir algo ou alguma coisa diferente, mas... Tanto as colegas, como eu, nos decepcionamos. O que é felicidade para os jovens de 14, 16, 17 anos? É muito relacionado com o tempo. A felicidade é relacionada com o tempo de namoro. Com o tempo que vou ter meu par. Quando vou ter meu filho? Eu achei bem interessante. Eu gostaria de ter um tempo maior. Sempre relacionado com esta questão de tempo. A questão que eu achei muito interessante. Vou usar um pouco o nosso texto. A gente é muito entrelaçada. Assim. Tu te dá conta? Nossos encontros são muito mais... Não sei, pessoal! É que nós não nos preparamos para os encontros, não esses encontros aqui; os encontros com os jovens. Antigamente, tu ias à lanchonete, passavas água de colônia, preparavas a fala. Ia de bonde. Hoje recebe aquilo e tu tens que processar, rapidamente. Então, o tempo está muito relacionado”.

(Mic-F) também fez um relato de suas observações a partir do Curso, sobre os entendimentos que a sociedade tem das expressões das juventudes:

-“Uma coisa que eu fiquei lendo neste texto... Dá uma olhadinha nos nossos alunos que eles falam que o jovem está muito no limite. Assim... Onde há alegria, há depressão. E a gente, como fica? Eu estava comentando lá na escola que a gente tem um índice muito alto, no litoral norte, de depressão entre os jovens. Até suicídio, a taxa é muito alta nesta faixa etária da juventude. “Não só, suicídio, mas também tem bastante. Mas a gente vê muitos jovens com depressão que os leva ao suicídio. O texto coloca que eles estão nos extremos assim: eles estão alegres e daqui há pouquinho eles já não estão mais. Já tem melancolia, já tem outra coisa. A gente estava questionando sobre isso. Até que ponto a gente pode ajudar? Até que ponto a gente entra? A gente fica num impasse. A gente não é preparada e não sabe como agir em certas situações. Às vezes, em sala de aula, a gente está vendo que tem aluno que mal conversa. A gente vê que ele está abatido, que ele está no limite. Então, a gente começa a pensar neste tipo de coisa. Até onde a gente pode ajudar? Até que ponto a gente pode?”.

(Mic-F) estava analisando o despreparo dos adultos e, em especial do professor, para compreender as subjetividades juvenis e a possibilidade de estabelecer outras modalidades de relação com os jovens. (Ero-F) interrompeu a fala da colega e disse:

-“Uma coisa que eu noto nos textos que a gente lê é que eles tem a parte da fundamentação teórica. Agora, em nenhum momento existe a parte que diz o que o jovem pensa. O que o jovem pensa dele mesmo? Esta é nossa visão dele. E a visão dele pra ele mesmo? Então, eu fiquei me questionando. Nós aqui pensando na nossa juventude, nós pensamos na nossa juventude, que não é a mesma deles e não ouvimos eles?! Não sei em que momento a gente poderia fazer alguma coisa pensando neles; em relação a nós, não sei. A gente vê em programa de televisão aquelas coisas sobre a gravidez. A gente acompanha as entrevistas. E sempre aquela rede de televisão fazendo o mesmo”.

Em seu relato, a professora questionou a validade da teorização acerca das juventudes frente ao uso que os meios de comunicação faziam com os achados das investigações. Para ela, a proposta de pesquisa sobre as culturas juvenis no espaço escolar poderia responder às expectativas de visibilidade e legitimidade das manifestações dos jovens.

Dentre os relatos, o de (Fer-F) foi mais reflexivo acerca da herança cultural e da juvenilização dos adultos como um fenômeno contemporâneo:

-“Tem uma dificuldade e isto ficou bem claro. A vida que eles têm... Estão saindo da infância, estão entrando na adolescência e estão entrando na fase adulta. Então, têm dificuldade na administração dessas coisas. Todo o pensamento tem que levar a um questionamento. Até quando eu posso usar esta roupa de adolescente? Até quando posso me comportar como tal? E o julgamento dos outros, tem uma importância muito grande para

o jovem? Ele está naquela fase do: como eu devo me comportar? E nós os adultos, até que ponto a gente tem que se comportar como jovem? [E até que ponto tem que] se alimentar, se vestir, gostar das coisas de adultos? E a quem nós queremos agradar fazendo isto? Que grupo nós queremos nos encaixar? E se gostar ainda de comer aquele lanchinho, aquela coisa que o adolescente gosta? Bom, eu gosto muito de coisas que adolescente gosta.. Até que ponto isto é um gosto? É uma coisa de adolescente, ou é inerente ao ser humano? Por que não posso mais usar mini-saia? Bom, é uma questão de postura. De cultura. Mas, até que ponto devo concordar com isso? Eu não cresci? Eu não amadureci? Tem que ser bem trabalhado. A gente cria uma distância muito grande entre o adulto e o jovem. Tu és uma mocinha; eu, a mulher e [ele],o rapaz, ou o homem. A gente traz, até da infância, coisas que são nossas e que nós não vamos perder, nem adquirir; são da nossa natureza”.

Após os relatos, convidei os professores para que socializassem as pesquisas realizadas⁷⁸. Quatro professores trouxeram uma amostragem do material produzido. O professor (Ren-M) trouxe um painel composto com trabalhos que continham os dizeres “SIM/NÃO”, de forma que os alunos compusessem com imagens de revista as questões que aprovam ou desaprovam. À medida que apresentava, relatava estar sendo surpreendido pelo que observou como aprovação e/ou reprovação pelos jovens. Por vezes deixou transparecer sua inconformidade frente à escolha feita pelos jovens. As professoras (Cín-F) e (Flá-F), da Escola (Ypri), apresentaram um painel de papel pardo, elaborado pelos próprios alunos, onde haviam caracterizado as juventudes. Esse material esteve exposto na sala dos professores e, segundo o relato das mesmas, causou *“um certo desconforto pelo desconhecimento dessa realidade pelos próprios professores”*. A terceira estratégia relatada foi a da professora (Kat-F), cuja proposta era a de ampliar o espaço de participação dos jovens na escola. O projeto previa a pintura externa da escola e a construção de canteiros com plantas, além do cuidado e a manutenção pelos próprios alunos.

O tempo previsto para esse momento, que era de 20 minutos, durou cerca de 40 minutos e teve de ser interrompido, a fim de que as demais estratégias planejadas pudessem ter continuidade. Aproveitei a oportunidade e relatei que estava muito feliz com os e-mails, que me enviaram durante a semana os professores que estavam fazendo o Curso, e com os

⁷⁸ Essa atividade consistiu na socialização das pesquisas realizadas pelos professores sobre Quem são? Onde estão? E o que fazem os jovens?, proposta no primeiro encontro do Curso.

desafios a que cada um estava se propondo. Salientei que ficassem à vontade para continuar com essa outra forma de comunicação.

Como continuidade dos trabalhos, estava prevista a apresentação das sínteses pelas professoras (Fab-F) e (Kat-F). A primeira, novamente não compareceu ao encontro⁷⁹. (Kat-F) solicitou mais uma semana de prazo para fazê-la “*melhor*”, com apresentação em PowerPoint, assim, dando seguimento às atividades, orientei a dinâmica de apresentações das sínteses dos textos.

Embora tivesse antecipado para o grupo que reservaria os 20 minutos iniciais para a reorganização das apresentações das sínteses, observei que os professores haviam se comunicado, fora do espaço do Curso, dando continuidade às discussões e à elaboração da atividade.

Para a socialização das reflexões/produções dois grupos apresentaram os esquemas em transparências, dois grupos elaboraram a apresentação em PowerPoint, sendo que um destes grupos colocou uma trilha sonora, e o último grupo, além de elaborar a síntese, relacionou-a com as reportagens sobre jovens divulgadas pela mídia no período compreendido entre 04 a 11/06. O primeiro grupo apresentou a síntese do texto “Juventude e contemporaneidade: possibilidades e limites”⁸⁰ Na síntese houve preocupação em “transcrever” excertos do texto, mas à medida que apresentavam oralmente, utilizavam exemplos de suas experiências, causando estranhamento no coletivo. Assim se manifestaram:

-“Nosso texto é um texto mais complexo [conceitual]. Não em elaboração, mas em termos de extensão. É um texto muito longo. Ele fala sobre o jovem, a juventude e a contemporaneidade. Procuramos sintetizá-lo e dentro desses tópicos, assuntos, buscar a discussão. Eu sou alguém relacional. O tempo todo, mesmo numa sala de aula, este elemento ou este indivíduo ou aquele aluno separado, ele se relaciona, nem que seja pela inclusão”.

⁷⁹ Com relação à (Fab-F), enviei-lhe um e-mail reiterando a importância de sua participação no Curso e, caso não pudesse comparecer, que, por favor, me retornasse. Como não obtive retorno, supus que compareceria no encontro. O que não aconteceu.

⁸⁰ SOUZA, Carmem Zeli Vargas Gil. *Juventude e Contemporaneidade: possibilidades e limites*. Viña Del Mar: Última Década nº 20, CIDPA, 2004. p. 47-69

Um colega interrompe e pergunta: -“*Relacional’ de relação? Só?*”. O grupo continuou:

-“Hoje há esta capacidade de mobilidade entre as várias tribos. Até geograficamente. Tenho vários alunos do interior ou mesmo de outras partes do Brasil. Algumas [das] situações [vividas pelos jovens são] diferenciadas. O interessante neste grupo, são várias [realidades que aparecem]. Várias origens. Grupo social Até dentro do que foi pedido esta semana pra gente fazer a pesquisa”.

O uso da expressão conceitual do excerto (exemplo: o eu é relacional) foi utilizado para justificar a necessidade do homem de relacionar-se, como interpretação da afirmativa do autor do texto de que o “*eu é relacional e móvel*”, as identidades juvenis constituem-se a partir dos seus múltiplos pertencimentos. Os demais professores constantemente interrompiam o relato, contribuindo para a qualificação e propriedade na exposição. Muitas vezes, o relator do grupo, professor (Ren-M), dizia “*que esperassem um pouco que logo, logo, eles iriam falar nisso*”. Acrescentou, esclarecendo sobre o entendimento do grupo sobre os conceitos de condição e situação juvenis:

-“Como a mídia vê o jovem? Quarta-feira, falavam que o desemprego é maior entre os jovens: falta de trabalho e ausência da família. Também foi discussão na semana passada: “O que é família?”. Bom... Família é figura do pai e da mãe. E a figura feminina? A família é a figura masculina hoje. Família o que é? A condição [de jovem] e a situação na qual eu estou [vivendo]. Ou, que eu sou no mundo? Que eu vejo assim que é normal nesta época. É normal agressividade. É normal, tantas coisas. É questão comportamental e não por faixa etária”. (Ren-M)

(Ren-M) estava se referindo à condição juvenil, fato dos jovens, ainda nessa fase da vida, estarem sob a proteção da família, ao mesmo tempo em que se contradisse quando responsabilizou a mídia pela indução à construção da categoria juventude, negando, dessa forma, outras variáveis que norteiam as experiências de vida dos jovens, entre elas o contexto sócio-econômico e cultural. (Iar-F) interrompeu o relato e retomou o conceito de juventudes, complementando: -“*Mas até quantos anos o adolescente pode fazer isto? Mas isto ainda é coisa de adolescente? Foi bem colocada no nosso texto, a juventude como situação*

comportamental e não como a idade determina. Não. Cada comportamento situa o ser humano". (Ren-M) retomou a palavra, dizendo:

-“E aí, nós vemos jovens de 30 anos, com filhos, morando na casa da mãe. Isso é normal. É normal dentro da normalidade. Alguns anos atrás, o que não era, socialmente aceito, hoje é. Observar esta diversidade, essa pluralidade, o quanto é diverso as coisas de jovens [as vivências juvenis].” E “A diversidade [pluralidade está] deslocada da questão econômica pelos comportamentos que eles acabam adotando”.

Com relação à complexidade da sociedade contemporânea, observei que (Ren-M) não leu os registros construídos no grupo; apenas fez um depoimento no sentido de que:

-“Hoje a sociedade contemporânea fala de incertezas. Mobilidade e abertura para mudanças. Não sei se há uma abertura para mudanças ou se somos obrigados a mudanças. Nós temos que aceitar estas mudanças, não porque queremos ou porque somos modernos. Ou é porque não temos escolha? E a questão da mobilidade, ela é importante. Não a mobilidade física, mas mobilidade de informação; a mobilidade que vai acrescentando. Nós falamos das gírias. Não só o linguajar gíria. Algo maior. Ela carrega uma forma de ser. Não associada à juventude, mas associada a um grupo”.

Dirigi-me ao grupo e perguntei se alguém gostaria de trazer uma contribuição. (Cín-F) solicitou a palavra e disse:

-“A mobilidade do jovem no grupo faz com que ele tenha esta aprendizagem constante. Ele começa a se relacionar com diferentes grupos, como a gente falava da diversidade ontem. E com isto, ele acaba assumindo diferentes identidades, de acordo com o momento que ele está vivendo. O jovem, num determinado momento, resolve ser grunge. Daí, ele usa a linguagem do grunge. Ele usa vestimenta do grunge e ele se comporta como tal. Daqui há pouco, dá uma virada e esta menina que era grunge, resolve ser pati. Aí, vai comprar roupas de pati, ela vai fazer chapinha no cabelo e ela vai tentar olhar todos os meninos como uma “pati padrão”. Aí, ela já é. Foi grunge, já foi pati. Por quê? Está passando por todos os grupos para definir a sua identidade. Como é que este jovem se coloca? De acordo com o nosso texto, o jovem se coloca: o eu dele, a identidade dele, a partir do olhar dele para ele. E muito mais, o olhar do grupo para ele”.

(Jos-M), educador social, complementou: -“*Papéis que ele assume. Uma forma de mostrar para os outros os personagens que vai vestindo a cada momento*”. -“*Concordo*”, falou (Ren-M), que foi complementado pela fala da (Val-F): -“(Ren-M)! *O que tu não está entendendo é que o comportamento dele fica relacionado a ser aceito pelo grupo. Eu preciso ser assim para ser aceito. Se eu for diferente, eu vou ser excluído. Não é mesmo?*”.

(Ren-M), que esteve posicionado à frente dos demais durante todo o relato, nesse momento dirigiu-se para o lado e permaneceu encostado na porta da sala de aula. Percebi seu desconforto, me aproximei e disse:

-“Como estou aprendendo com vocês nesse Curso! E olha que tenho uns bons anos de experiência em formação de professores! Às vezes pensamos que ... Pensamos que estamos no caminho certo e... que nada! Tinha muita coisa que não percebia. Tinha e tem coisas, ainda. E outras, até compreendo, mas não sei como dizer. E fica complicado, não é mesmo? Afinal, são tantos anos de experiência. Essa é uma das aprendizagens. Uma delas, apenas”.

Os professores ficaram em absoluto silêncio, pois quase podia ouvir a batida de seus corações (e acho que o meu eles também ouviram!). Minha intenção, ao salientar as aprendizagens que estavam me proporcionado nesta pesquisa, foi no sentido de valorizar os saberes dos professores e sensibilizá-los para outras aprendizagens que estavam fazendo, sem desmerecer o sofrimento pelo qual o professor (Ren-M) passava. O grupo permaneceu, ainda, por alguns instantes, em silêncio, numa atitude respeitosa com a situação, parecendo compreender o sentido das minhas palavras. Olhei para (Ren-M) e reconheci, em sua expressão, que havia entendido a que “outras”⁸¹ aprendizagens me referia. Então, sinalizei com a cabeça, convidando-o a dar continuidade. (Ren-M), saindo aos poucos da posição de recuo, retomou a palavra, dizendo:

-“Perfeito. E vocês concordam que quando a gente fala em aprendizagem, também vem a questão de valores?! A questão dos valores que nós carregamos de geração para geração. Mas não se trata de uma incorporação de novos valores neste aprendizado constante. É que, aí, vem o papel da mídia. Daí, daqui a pouco, por que opção? Opção passa a ser um valor incorporado. No nosso tempo, o passado era uma lentidão e no presente, é uma rapidez. É aquilo que eu falei! Eu estava contando ali, que ir à matinê era um ritual de duas horas, três horas. E, agora não! Agora, em plena internet, tenho que reagir: bateu, levou. E isto vai gerar um comportamento em outros momentos também. E quando tu interagir em sala de aula. Se, estou agindo assim na internet, eu não consigo dissociar. E na sala de aula, eu reajo assim com a minha professora e com os meus colegas. É a forma que eu enxergo, nós enxergamos as coisas”.

⁸¹ (Ren-M) (45 anos) é diretor e professor de Química de uma escola privada de Porto Alegre, cuja participação ativa teve reconhecimento dos colegas nos primeiros encontros. À medida que o grupo avançava nas reflexões ficava evidente, em seus argumentos, os paradigmas que norteavam sua prática, fazendo com que muitos dos seus argumentos fossem questionados pelos professores. (Ren-M) precisava compreender que as verdades não são absolutas, são referências de um tempo e de um contexto histórico-social.

E acrescentou:

-“A questão da linearidade circular vai ser abordada. Na minha primeira matrícula na UFRGS eu levei doze horas para fazer. Foi em oitenta. Logo ali. A primeira vez que eu entrei na universidade, no Básico, tinha um computador imenso. Ficamos doze horas na fila para fazer a matrícula porque parava muito, era lento. Muito lento. Eram cartões perfurados. Hoje estou entrando pela terceira vez na universidade e de casa faço minha matrícula. Fazem vinte anos. Eu acho que houve uma aceleração deste processo”.

(Fer-F), educadora, questionou (Ren-M) sobre a década citada: -“*Será que vinte anos mesmo? Tanto assim?*” Conduzi à continuidade do relato por considerar que a exatidão da informação não era essencial naquele momento. E foi o que aconteceu, quando (Fer-F) retomou a palavra, dizendo:

-“Mas a nossa experiência de tempo interno não coincide com o relógio, pois o tempo de afeto e emoções é múltiplo e descontínuo. Esta é uma afirmação do texto. Aqui vemos a questão da linearidade em que a relação passado, presente, futuro, ela é circular e não linear. Não é uma coisa assim. Ela é constantemente retomada. A sociedade da informação (de imagens) provocou rupturas no tempo, tornando possível fazer várias coisas. Hoje está tudo pronto. Tu recebes tudo pronto. É a sociedade de imagens. E no meu tempo tu precisas ler um livro, imaginar. Lia um livro e imaginava. Imaginar o personagem. Isto criava um outro tipo de elaboração da informação. Cultura literária. Cultura visual. Outdoor. Nós até falamos mais do tempo. Existem várias possibilidades que até, talvez, falamos sobre as várias identidades. Quer dizer, são várias possibilidades que estão surgindo. Vamos experimentar. Experimentar”.

Naquele momento, havia total atenção dos participantes no relato, com exceção de uma professora, (Lec-F), que parecia apenas ocupar fisicamente o espaço da formação. Estava aparentemente abatida e não se manifestou nenhuma vez. No intervalo, aproximei-me dela e perguntei se estava havendo alguma coisa e disse-lhe que estava disposta a ajudá-la. Respondeu-me que “*não precisava, mas que a entendesse, pois estava passando por problemas particulares graves*”.

No decorrer do relato desse grupo, também houve um momento polêmico, quando o professor (Ren-M) exemplificou que “*felicidade para os jovens ainda era a família*”. O grande grupo reagiu imediatamente, ponderando que “*esses jovens do qual ele falava eram alunos de uma escola confessional franciscana que ‘pregava’ o valor – amor à família,*

diariamente e que havia jovens cujo valor família era sinônimo de infelicidade". Quase em coro, faziam a distinção entre condição juvenil e situação juvenil nos exemplos citados. Visivelmente desconfortável, o professor dirigia o olhar para mim, a fim de que eu fosse apoiá-lo no exemplo dado. Nesse momento, recoloquei o exemplo para o coletivo, convidando o grupo a pensar por que nessa situação e, por exemplo, em resultados de pesquisa divulgados pela mídia, se faz necessário analisar o contexto da coleta de dados. Para a continuação da apresentação dos conceitos, o grupo optou por "convidar" os colegas a participarem da apresentação, contribuindo com exemplos de suas práticas. Foi o que os demais professores fizeram.

Findo o relato do professor, fiz uma fala para o coletivo esclarecendo que havia percebido que algumas questões importantes precisariam ser retomadas coletivamente, entre elas, o eu relacional e os conceitos de condição e situação juvenil.

O segundo grupo tinha como suporte teórico o texto "Juventudes: as identidades são múltiplas"⁸². Esse grupo era composto por professoras de uma mesma escola no litoral norte. Na síntese apresentada, os integrantes evidenciavam tentativas para conceituar juventudes e identidades. Para exemplificar a pluralidade de inscrições dos jovens na sociedade (conceito de juventudes no plural), nos diferentes tempos históricos, rememoraram a vivência proposta no primeiro encontro, acrescentando os "*inúmeros jovens que estão nas nossas salas de aulas: do rap, patricinhas, tatuados*". Trouxeram, também, exemplos a partir das expressões ("Filho de peixe, peixinho é!" e "A fruta nunca cai longe da árvore!", etc.)⁸³ que constavam no convite para o quarto encontro, justificando, dessa forma, a contradição em legitimar, pelas gerações, as questões das identidades juvenis.

⁸² CARRANO, Paulo César Rodrigues. *Juventude, Educação e Sociedade*. In: Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Editora DP&A, N° 1, maio, 2000.

⁸³ O convite para o 4º encontro trazia em seu texto inúmeros adágios populares, cujos saberes eram transmitidos de uma geração à outra. Esses modos de dizer, privativos de uma cultura, nortearam a reflexão com os professores sobre os novos processos de produção de sentidos pelas juventudes contemporâneas.

Quanto ao conceito de juventude, o grupo conseguiu esclarecê-lo na relação com o adulto e vice-versa. Os exemplos trazidos mostravam o entendimento dos professores de como as representações acerca das juventudes se relacionam com aspectos da categoria que a antecede, a infância, e a sucede, a adultez. (Val-F), relatora do grupo, iniciou a síntese afirmando:

-“O nosso grupo ficou bastante semelhante ao grupo do (Ren-M). A mesma temática, claro. Talvez, numa abordagem diferente. Categoria juventude: o que é juventude? Será que é a idade que identifica a maturidade? Se fosse, nós não teríamos pessoas assim. Até idosos. Imaturos. Inconseqüentes. Assim como temos jovens que já assumem um papel, até de sustentação da família. Uma coisa neste sentido. No texto diz que os jovens compõem agregados sociais com características continuamente flutuantes. Foi o que (Ren-M) citou, aqueles grupos, os guetos, as tribos e eles, para se sentirem aceitos, entram em determinadas tribos e sofrem por aquele grupo. Daí sente a necessidade de ir para outro grupo, aí entra para outra tribo. Tem o pessoal do funk. O pessoal do CTG. O pessoal que gosta de bandas, outro de danças. Autores de diferentes épocas históricas identificam a juventude como mudança não apenas da personalidade, mas também da sociedade que se renova. Acho que isto aí está bem implícito. A palavra juventude dá uma conotação de renovação. De coisa que está por vir... De inovação”.

A professora utilizava a expressão personalidade para exemplificar aspectos característicos das identidades juvenis. Nos momentos em que relatava observei uma crítica velada do grupo de professores. Havia no grupo uma professora com formação em Psicologia. Observei que durante as reflexões propostas, os argumentos para compreensão dos fenômenos juvenis contemporâneos eram derivados dos estudos da psicologia do desenvolvimento. Frente ao exposto, chamei à atenção do grupo para a dimensão sociológica das juventudes, do autor de referência do texto. Minha hipótese é de que os exemplos que a professora trazia deixaram transparecer sua percepção da realidade social. Antes de dar continuidade ao relato, retomei a expressão personalidade utilizada pela professora durante o relato, situando os demais participantes sobre qual ciência – a Psicologia - era responsável por explicar os fenômenos sociais (no caso, os múltiplos pertencimentos dos jovens) pelas características emocionais de cada indivíduo/grupo.

(Mic-F), outra componente do grupo, complementou:

-“Na prática, a gente vê pais que falam assim: -‘Meu filho, tu não era assim!’ Então, caracterizam ele com uma personalidade. Só que ela, a personalidade, vem quando teu filho

vai para o colégio, a convivência dele é outra. A sociedade é outra. E tu continuas falando: - 'Meu filho, tu não era assim'. Então, a personalidade não é fixa; ela está em constante modificação. Ela está em constante movimento, de acordo com a sociedade, de acordo com o meio. Na própria escola. Mas mesmo que ele continue na mesma escola, em todo o segundo grau, de fato, ele está assim [sensibilizado pela mídia]. De repente a moda mudou. De repente a música mudou. De repente os ritmos... Tem outras ondas. E ele está mudando a personalidade dele. E a gente quer... A gente acha, de repente... Eu não conheço mais meu filho. Claro, nem vai conhecer! A gente daqui a pouco não conhece mesmo. Se não estiver disposta a estar inovando a sua maneira de ser junto com eles, com os alunos, com os filhos da gente. A gente daqui a pouco não conhece mesmo. Daqui a uma semana tu já não conheces. Porque em uma semana acontece uma determinada coisa e na outra semana, outra. O jovem... Não basta pra ele pertencer aquele grupo... Aquela tribo. Se aquela tribo é dos tatuados ele vai se tatuar... Se é do piercing, ele vai.... Se é do funk, se é do grunge, do dark, todo preto, cabelo espetado, cheio de pulseiras. Tinha um aluno que usava pulseira toda de pregos. Um se torna mais dócil, outro mais rude. O pai fala: -'Meu filho está muito estúpido, tá muito assim...' E tu, acabas tendo ação e reação. Nós, como educadores e como pais, não podemos ver aquela fase como uma coisa ruim. A adolescência se caracteriza fundamentalmente na relação com o adulto. Na verdade os adolescentes têm as tribos, os guetos, têm todos os grupos, mas o parâmetro deles ainda é o adulto. Eles ainda se espelham, ou em determinada professora, ou no pai e na mãe. Quer dizer.... Nem tanto. Ou num ídolo. É assim que eles imaginam o adulto que eles gostariam de se tornar”.

Os argumentos utilizados pela professora na primeira parte da síntese coincidem com os de Carrano (2000), no que diz respeito à possibilidade de experiências múltiplas pelas quais as juventudes passam. Com relação ao fato de os jovens ao mesmo tempo tomarem o adulto como referência para escolhas futuras, a professora expressou uma certa ambigüidade, reconhecendo-se ainda como modelo para os jovens, porém, suas experiências com os jovens na escola, comprovam a ineficácia dessa identificação.

Quanto as representações das juventudes em relação a infância e adultez, o grupo buscou referenciais no próprio texto, complementando com observações advindas da prática escolar. (Val-F) pediu a palavra:

-“A gente fala assim: adolescência tardia ou adolescência precoce, também. Existe um vocabulário que é próprio de adulto, que identifica roupas, determinada linguagem, toda uma identificação. Nos alunos, também. No texto diz assim: ‘a identidade é muito mais resultante da ação consciente do indivíduo, do que de uma situação definida por laços de hereditariedade’. Ou seja, esta identidade, esta personalidade, ela vai se formar. Aí, então, cai aquele mito de ‘filho de peixe, peixinho é’. Ou, ‘a fruta não cai longe do pé’. Mas isto aí é um mito que tem que ser quebrado. Porque se fosse assim, nós não precisaríamos ficar aqui tentando educar nossos alunos, porque era só olhar nossos antepassados e... pronto. A gente está nesta busca de conhecimentos para melhorar. A gente vê, às vezes, alunos envolvidos com tráfico de drogas ou assassinatos. E a gente diz: ‘-Mas o pai desta criança, ou o pai deste jovem, nunca, jamais, faria tal atitude’. Ou: ‘Jamais imaginei que..’. E aí? Não tem nada a ver com a hereditariedade”.

Do fundo da sala ouvi “*isso tudo é fruto das famílias desestruturadas*” e perguntei: - “*O que é família estruturada?*”. Não percebi quem afirmou, mas vi que (Kat-F) respondeu: - “*Mas se eles tiverem assim a família...bem, bem...*”. E (Val-F) questionou “*mas é o que da família?*”, ao que (Kat-F) respondeu “*o costume da família*”. Dirigi o olhar para (Val-F) demonstrando esperar outro argumento, ao que respondeu:

-“Vai absorver aquilo... A gente tem influências. Na verdade, a gente sabe que se largar um recém nascido no meio de lobos... Se for criado na floresta no meio de lobos, o que vai acontecer com esta criança? A gente sabe que a criança vai herdar toda aquela genética. Toda aquela hereditariedade dos pais. Mas ele não. Ele vai andar de quatro, vai ter aquela cultura dos bichos”.

Nos diálogos, pôde-se observar que os professores sabem o que é cultura, mas como partiram de uma idéia de personalidade, remetem cultura adquirida para a idéia de herança genética, fazendo-nos inferir que se referem a hereditariedade e não a cultura alguns aspectos que são transmitidos de geração para geração.

Uma professora participante do grupo, mas não relatora (Isa-F), embora tivesse dito que não relataria porque “*estava sem condições*”, participou sistematicamente, contribuindo com questionamentos relativos a “*nossa forma*” homogênea de “*ver/criticar os jovens na sala de aula; sua apatia, rebeldia*”. Relatou que:

-“Foi importante esta parada. Porque realmente a gente se incomoda tanto. Esta semana a gente teve conselho de classe. Com esta falta de reação diante da nota máxima ou o estresse pouco manifesto de alguns. E também a gente começa a parar e pensar. Canaliza tudo na questão do jovem e eu fiquei pasma com isto porque realmente o tempo deles é o mesmo nosso. E é uma enxurrada de coisas cobrando uma posição deles. Realmente nos jovens gera uma ansiedade enorme. Uma série de jovens na cidade, um índice muito preocupante, questão da perda de perspectivas. Bom, já que eu não sei o que vai acontecer. Deixa ver o que dá. Uma apatia ou um estresse. Ou até mesmo um fato mais sério de esquizofrenia. E a gente se preocupa com este jovem. Questão muito conflituosa. Tem que dar conta desta verdadeira enxurrada de conhecimentos”.

(Isa-F) pareceu estar vivendo um conflito pessoal, ao dar-se conta de como vinha compreendendo a realidade social. Talvez, a forma como vinha “*explicando*” a característica que os jovens têm de experimentar múltiplos pertencimentos tenha, através do Curso, incluído

uma análise sociológica do fenômeno, compreendendo essa característica como uma capacidade que os jovens precisam desenvolver para, continuamente, aprender.

Percebendo a proximidade da finalização do relato anunciado por (Val-F), (Kat-F) interrompeu a professora e comentou:

-“Eu acho muito importante que a gente tenha esta consciência. Já falei de outras maneiras aqui. Quando a gente fala que este jovem tem apatia, ansiedade, quando vê que está sem futuro, nós, como educadores ou professores conscientes, estamos sendo muito críticos. Acho que é de fundamental importância! Nós temos que confiar. Eu acredito não simplesmente numa progressão, e aí tu acreditas que os melhores vão vencer. Então, eu acredito e vou muito além disto. Eu acredito e eu passo isto para eles. O que a gente precisa é transformar esta sociedade, o que a gente precisa é viver. Pra mim fica mais fácil quando o meu aluno, quando a gente se conhece”.

O depoimento da professora possibilitou que os demais fossem sensibilizados para a responsabilidade que assumiram quando escolheram trabalhar com jovens. Ao utilizar a expressão “*eu acredito*”, a professora referiu-se ao reconhecimento da capacidade dos jovens de planejarem e gerenciarem seus projetos de vida. Após o depoimento de (Kat-F), (Val-F) retomou a palavra dizendo:

-“Dar margem ao sonho. Dar margem para ele idealizar. Mesmo que tu saibas (como adulto) que é muito difícil ou quase impossível, aquele aluno que vem do interior, que passa dificuldades, (...). A gente tem uma idéia de achar que o jovem, que o adolescente, que eles não se ligam muito nas coisas. Se a gente parasse pra escutar. Como eles têm coisas para ensinar pra gente. Como a gente aprende coisas. A cada dia me surpreendo com situações”.

(Mic-F) complementou a fala, dizendo das identidades que assumimos em cada um dos nossos pertencimentos, sejam eles de trabalho, lazer, familiar, etc.:

-“Na verdade se nós olharmos para nós mesmos, nós não temos uma identidade única. De vez em quando a gente modifica. Um dia pensamos de uma forma. Agora nós já pensamos de uma outra forma. Isto é uma personalidade diferenciada. Então por isto que ela é constante, não é só o jovem”.

O terceiro grupo, formado por educadores sociais que desempenham atividades junto à EPTC, apresentou o texto “Os múltiplos ‘eus’ do adolescente”⁸⁴. A síntese do texto,

⁸⁴ CARRANO, Paulo C. R. *Angra de tantos reis: práticas educativas e jovens tra(n)çados da cidade*. Niterói: Universidade Federal Fluminense/Programa de Pós-graduação em Educação, 1999, tese de doutorado.

apresentada em PowerPoint, contemplou os conceitos socializados anteriormente e os exemplos trazidos pelos relatores vinham sob a forma de questionamentos sobre o “*quanto os professores tinham conhecimento, ou não, sobre a legislação para o adolescente*”. Nessas ocasiões, percebi que havia dois diálogos paralelos no espaço da formação: o dos professores sobre jovens das escolas e, outro, dos educadores, sobre jovens em geral. Nos relatos dos professores, os educadores sociais se manifestavam constantemente; no dos educadores, os professores não se autorizaram a questionar.

O relato iniciou com um questionamento para o coletivo: a adolescência termina quando se chega a uma determinada idade biológica? O grupo responde que não e (Kar-F), relatora do grupo, afirmou:

-“Não, não tem como. A questão que ele [Paulo Carrano, autor do texto] fala da ‘identidade estável versus seres instáveis’. Não tem como a identidade ser estável. Nós somos seres humanos instáveis. Como é que vamos chegar a uma identidade estável? Nós adultos, como é que vamos querer que o jovem tenha determinado perfil o tempo todo? E o que ela [referindo-se à (Val-F)] estava colocando aquela questão, aquele conflito. Nossa prática de sala de aula, tem cinco períodos, tem cinco professores diferentes, tem cinco disciplinas diferentes, didáticas diferentes. A escola é a mesma, a mesma filosofia. Aí, troca de professor a cada cinquenta minutos e o aluno tem que ter determinado comportamento. Agora eu não posso agir assim, agora eu posso, agora não posso. Um professor também não é igual ao outro. Tem professor que não deixa, este deixa. ‘Como é que eu vou agir assim?’ Na aula da fulana a gente consegue falar, e aí outro professor põe para a rua. É o cúmulo ter que tirar um aluno para rua. Na verdade, eles, os alunos cobram isto. Na verdade estão sempre nos pedindo alguma coisa”.

Os argumentos da professora de Português e educadora social contribuíram para que os demais participantes pudessem reconhecer as características que definem e diferenciam ser jovem e ser aluno. Ao final, ela ainda acrescentou: -“*A gente está em contínua transformação, sempre aprendendo alguma coisa nova, principalmente o jovem. Após os encontros, será que seremos os mesmos?*”

O outro grupo explorou o texto intitulado “A transição dos jovens para a vida adulta”⁸⁵, grupo formado por profissionais de diferentes escolas, públicas e privadas, de Porto

⁸⁵ PAIS, José Machado. *Culturas Juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2003. p. 27-46.

Alegre. A apresentação da síntese, em PowerPoint, acompanhada de trilha sonora, causou surpresa nos demais. No intervalo do encontro, o grupo preparou o ambiente com uma música de fundo, criando um clima para a apresentação. Como o primeiro grupo, esse também apenas transcreveu excertos do texto. À medida que exploravam cada um dos conceitos, o coletivo participava entusiasticamente. Falavam todos ao mesmo tempo, dificultando a continuidade da apresentação pelo grupo⁸⁶.

(Lec-F), professora que permaneceu em silêncio até o momento, interrompeu a apresentação dizendo que *“a dificuldade que eu sinto está mais relacionada a problemas com drogas, delinquência, problemas com os pais”*. Seu relato pairou no ar, sem respostas ou complementações. (Ero-F), aproveitando o silêncio, manifestou-se:

-“Uma das coisas que eu estava pensando agora. Nós temos vários alunos. Um universo grande de alunos e, dentro deste universo, nós temos alguns grupos e em todas as turmas (...). Em sala de aula, nós temos os grupos. Inclusive eles ficam tão brabos quando a gente chega e os identifica por uma corrente. Uma corrente. Uma pulseira. Se a gente chega e diz: -‘ Tu és dark!’ ‘Não, eu não sou. Eu sou..’. Sei lá... punk. Qual é o grupo que ele pertence? Então quando tu chega no Julinho e são cinco mil alunos. É um universo tão grande de grupos... Não sei mais a quem pertencem. Dá a impressão que tem aquele grupo que todos pertencem... Tenho cinco turmas e em cada turma eu tenho um grupo de Punks...Sei lá... Na outra turma não tem grupo nenhum. Eles não têm, assim. Cada um é cada um... O que está me passando? A gente está vendo por esta leitura... Parece que é obrigatório ter grupos formados. Eu noto que entre meus alunos... Vamos supor, por exemplo, dentro da turma tal tem um grupo que cultua a morte – vão ao cemitério à noite. Fazem rituais. Eu não sei como é o nome. Andam sempre de preto, que não é o outro grupo que anda de preto. Tem outro grupo que anda de preto, que não é da mesma linha deste. Mas nas outras turmas não tem nenhum deste tipo de grupo. Eles se agrupam... Na hora do recreio, se agrupam pra ir lá para trás. Falar. Mas não, assim caracterizado como aquele grupo tal... tal.. tal...tal... Não tenho tantos grupos assim... Já trabalhei em escola particular. Trabalho no estado. E eu vejo grupos formados, mas não grandes. Não sei”.

O que a professora estava trazendo para a discussão era a visibilidade parcial das culturas juvenis na escola e a diversidade de expressões na própria unidade – as juventudes.

(Mil-M), professor de História, complementou a questão da diversidade retomando o equívoco sobre o conceito de juventude apresentado pelo primeiro grupo:

⁸⁶ A música de fundo (Como nossos pais, cantada por Elis Regina, de autoria de Belchior (1974); e Pais e filhos feita por Dado Villa-Lobo, Renato Russo e Marcelo Bonfá, gravada pela B anda Legião Urbana) parecia trazer à memória as recordações de suas juventudes.

-“O primeiro grupo colocou a juventude como uma coisa homogênea em determinadas situações. E em algumas situações de lazer parece que é uma coisa homogênea, mas não é. É completamente heterogênea. Nós temos o conceito de juventude, é uma coisa que parece única. Mas dentro do grupo, no contexto social, é muito fragmentado. Então, não é. A gente vê na periferia o Hip Hop; jamais vai ter o mesmo conceito da classe média e da classe alta. Então não é uma juventude ‘homogênea’”.

Imediatamente os participantes do grupo citado falaram entre si, mas não quiseram contra-argumentar, embora os tivesse convidado.

A educadora social (Iar-F) (ausente no terceiro encontro, data em que foi solicitada a proposta) lembrou-me de que aceitou meu “convite” (por e-mail) de fazer uma síntese por escrito sobre um dos textos, acrescentando alguns questionamentos para o coletivo. Durante a leitura de sua síntese, o coletivo ficou em silêncio. Percebi, novamente, um desconforto: no conteúdo do texto haviam expressões equivocadas sobre o conceito de juventudes no plural. Como a educadora entregou-me o texto por escrito, optei por fazer uma intervenção individual, já que estávamos perto da finalização do horário do encontro.

Durante os relatos, a professora (Kat-F), procurava minha “aprovação/parceria” em suas colocações, do tipo, “*Não é, Ângela?!*” Ou “*Como é que é mesmo, Ângela?*” Ou “*Gostaria que a Ângela me ajudasse aqui!*” Ou “*A Ângela poderia ajudar aqui ...*” Ou “*Gostaria de ouvir a Ângela para ver se estou certa nisso que estou dizendo!*”, para “encontrar” as palavras que a ajudariam a conceituar/exemplificar o que estava sendo discutido. Procurei estar atenta ao que tentava perguntar, ao invés de responder ou “aprovar” o que solicitava.

Percebi uma sintonia do grupo na apresentação das sínteses, pois, embora apenas dois professores relatassem, os demais complementavam a exposição dos colegas, acrescentando e/ou esclarecendo alguns conceitos que suscitavam dúvidas no coletivo.

Também observei que parecia existir uma certa rivalidade entre os professores da Escola (Ypri) com os professores das demais escolas no modo como mencionavam reconhecer os seus jovens nos alunos, por exemplo: “*Na nossa escola, a gente sempre faz*

assim". Ou, "Vocês não fazem isso? Nós já fazemos há muito tempo!" Ou, "Como é que vocês não percebem isso?" Quando ocorreram situações como essas, em algumas delas, fiz intervenções no sentido de assegurar o processo de aprendizagem de cada um dos participantes do Curso, e, em outras, solicitei que os professores socializassem as estratégias que utilizavam para dar visibilidade às expressões juvenis no espaço escolar. Com relação à minha segunda modalidade de intervenção, os professores dessa escola particular, em geral, apresentavam as intervenções de forma cifrada, dificultando a compreensão pelo restante do grupo.

Terminados os relatos, perguntei aos participantes se gostariam de mais esclarecimentos quanto à proposta de pesquisa no espaço escolar. O grupo respondeu que não, pois "já estariam realizando alguma coisa". Então, aproveitei a oportunidade para valorizar o compromisso que os professores haviam assumido comigo, relativo às horas não-presenciais da formação (pesquisa junto aos jovens da escola) e o modo como tinham apresentado as sínteses dos textos no dia de hoje⁸⁷.

Com relação ao portfólio, alterei sua estrutura de registro, com a intenção de, além de oportunizar aos participantes outras reflexões que o Curso não poderia dar conta, potencializar a discussão sobre culturas juvenis em espaços fora de formação e fortalecer os vínculos com os participantes frente às questões propostas a partir de agora. Com a inclusão do item "**A partir dos encontros, venho refletindo**", os registros foram relativos às reflexões que os professores fizeram sobre "juventudes" ("a temática 'jovem' não se esgota num conceito único", "será que não estamos valorizando em excesso nossa juventude?", "as culturas juvenis como uma situação plural e não singular", "as várias identidades dos jovens: identidades

⁸⁷ Este encontro superou minhas expectativas no que diz respeito à pontualidade inicial e final, o comprometimento com as leituras, a elaboração das sínteses e a discussão coletiva. Com relação ao horário de início (9h), havia 19 dos 23 professores participantes. O uso de dois gravadores no espaço da formação e o movimento da observadora de aproximação nos grupos, bem como seus registros, parece passar despercebido dos participantes. Como nos encontros anteriores, avançamos no horário previsto para o término (13h15min).

estáveis e instáveis, o pertencimento e a necessidade de aceitação, a juventude como uma categoria socialmente construída num contexto”, “a importância do conhecimento sobre os jovens, das reais situações juvenis”, “o que é ser jovem e a diferença entre jovem e juventudes”, “a forma como a juventude canaliza sua expressão”, “sobre a importância de parar e refletir sobre as juventudes de hoje, que mundo vivem, que valores preservam, e a partir daí, ter um novo olhar sobre estes jovens que é um ‘material’ de trabalho” e “a questão de ser jovem”); a “relação entre teoria e prática” (“a partir da minha própria experiência tiro conclusões e conceituo de forma muitas vezes restritiva as ações juvenis”, “será que estou correspondendo aos meus alunos? Estou preparada para ajudá-los a enfrentar tantas mudanças?”, “com o estresse da vivência da adolescência hoje, passo a entender a oscilação do humor, a indiferença ou apatia diante dos fatos: como dar conta de tudo isso?”, “percebo em mim um novo modo de olhar e ouvir o jovem”, “sofremos diversas influências que no passado eram somente referenciais da família” e “como tornar a minha didática mais próxima do aluno?”) e sobre o “espaço de troca” que o Curso possibilitou (“temos que estar atentos para não criarmos teorias positivas”, “com nossas discussões venho me questionando, cada vez mais, que nos acomodamos, acabamos agindo de forma errada com os jovens”, “realmente, sinto-me gratificada pela oportunidade de aprender a aprender”, “é necessário esses ‘pit-stops’ em nosso cotidiano”, “é notório o progresso de sensibilização que venho atravessando provocado pelas reflexões deste espaço”, “são tantas as informações que estamos recebendo que precisamos tempo para assimilar” e “os professores precisam tocar experiências, conversar sobre seus anseios e dúvidas, fundamentar suas práticas com teorias”)

Com relação ao item **“Reconheço que minha prática...”**, os registros apresentaram os caminhos pelos quais os professores estavam pesquisando as suas práticas, entre eles, que “ainda é superficial porque estamos em fase de elaboração do Projeto de Educação para o

Trânsito. As experiências que tenho estão relacionadas com familiares e suas histórias de dificuldade no tratamento e educação de seus filhos jovens”, “reconheço que em minha prática busco compreender este fenômeno a partir de transformar a minha maneira de abordar a juventude”, “o Curso tem me feito refletir e compartilhar, com felicidade, dessa visão como alguns de meus colegas”, “é necessário uma ‘reciclagem’ em meus valores, para acompanhar, mais ainda, estas mudanças de comportamentos e postura perante os desafios junto aos jovens”, “reconheço que em nossa prática devemos ser, na verdade, grandes observadores”, “reconheço que na minha prática as reflexões contribuem de forma questionadora para as costumeiras tabulações que fazemos dos comportamentos juvenis, ao mesmo tempo, essa prática atravessa um momento de reflexão, estimulada pela abordagem do Curso”, “reconheço que na minha prática muitas vezes ignoro as características desse ‘jovem’. Acabo generalizando o tratamento e esquecendo o indivíduo”, “em algum momento tem que ser reformulada. Tenho que sentir que novamente posso fazer isto”, “vem sendo a busca do entendimento e experimentação para fazer da escola um lugar melhor”, “não está no seu momento adequado, até pela quantidade de interrogações que estão me surgindo”, “deve ser repensada e talvez, modificada”.

O item, “**Ainda tenho dúvidas sobre**” foi preenchido por 8 dos 17 professores e se referiram a “como planejar práticas mais eficientes?” e “quais são as estratégias de aproximação com as juventudes?”.

Em “**Desafios para a semana**”, questão também proposta no portfólio, os registros dos professores foram sobre a necessidade de “observar mais os jovens que estão a minha volta e procurar ler mais sobre a temática”, “observar meus alunos com um olhar mais crítico, tentando identificar as diferenças, as ansiedades e as buscas dos mesmos”, “escutar e ver os jovens”, “realizar a pesquisa de campo a partir da visibilidade dos jovens e não do adulto” e “observar minha prática e observar minha maneira de pensar”.

Em “**Questões importantes para discussão coletiva**”, apareceram temáticas com relação a: “evasão escolar e o jovem em vulnerabilidade social”, “atitudes dos jovens no enfrentamento com adultos”, “a sexualidade dos jovens”, “a família (pai e mãe) e “senso comum sobre delinquência juvenil e o ECA”. E, no item, “**Outros**”, apenas dois professores responderam: um respondeu que “fazia muito tempo que não sentia tanta motivação para encontro de discussão como esse”, e o outro que “ainda acho que vinculamos muito culturas juvenis ao comportamento dos jovens”.

A partir das reflexões dos professores sobre as juventudes e as práticas da escola, percebi a importância de planejar, para o quinto encontro, algumas estratégias para compreender como a cultura escolar veio se produzindo historicamente e, conseqüentemente, o ofício de aluno. Para tanto, enviei uma correspondência por correio eletrônico, convidando os professores para participarem do “julgamento de uma ação que versa sobre o cotidiano escolar” (Anexo 7).

ENCONTRO 5 - 18/06/2005

Planejamento 5º encontro
Estratégias:

<ul style="list-style-type: none"> • Questionamentos: O que fizeram/pensaram desde o último encontro? • Organização do grupo para a apresentação da dinâmica “Júri simulado”: juiz(a), advogados(as) de defesa e de acusação e testemunhas. • Dinâmica: “Júri simulado”. • Encaminhamentos para o próximo encontro: roteiro de pesquisa para socialização no coletivo (Diário Jovem): Solicitar a dois jovens (M e F) que escrevam suas rotinas no período de 2 ou 3 dias. • Preenchimento do portfólio.
<p>Conceitos a explorar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Homogeneização, etiquetagem e meritocracia individual.

O primeiro momento do encontro iniciou com o questionamento de alguns professores sobre a ausência dos colegas. Um dos aspectos levantados, justificando as ausências, foi o “formato” (convocação para uma audiência) do texto do convite para esse dia, como uma convocação para participação em uma sessão judicial. Alguns professores relataram ter sentido “*certo estranhamento com o texto, no primeiro momento*”, mesmo apresentando o formato estético idêntico aos anteriores. Relataram que foi necessário “*ler, por duas vezes, para ter certeza de que era, mesmo, o convite do quinto encontro*”. Acrescentaram que gostaram muito dessa forma de serem “convidados(as)”: “*ficamos esperando e sempre nos surpreendemos*”. Frente à ausência⁸⁸ de sete dos 26 professores, concluímos que dois professores haviam justificado que estariam participando da festa junina da escola e quatro pelo “*estranhamento com o ‘texto’ do convite, porque os anteriores não eram assim. Esse [o convite], era sério*”, comentou a professora (Kat-F).

Antes de dar início à dinâmica, me chamou atenção o fato de que alguns professores já haviam elaborado uma estratégia, encaminhada nos encontros anteriores e faziam questão de apresentá-la para os colegas. O grupo da Escola (Qpub) trouxe um Painel, elaborado pelos jovens, com textos e gravuras descrevendo/representando: “Quem são? Onde estão? O que

⁸⁸ Preocupada com a proximidade de término do Curso, e com a necessidade de realização de uma estratégia para dar visibilidade as ações juvenis na escola, decidi elaborar e enviar um texto para os professores que não compareceram na formação, na data de hoje, evitando, dessa forma, que a falta de informações pudesse inviabilizar a proposta.

fazem?"; outro grupo, o da Escola (Xpub), fez uma apresentação em PowerPoint e um professor trouxe vários cartazes com trabalhos elaborados pelos jovens da escola na qual trabalha (O que gosto/O que não gosto / Para isso digo sim/Para isso digo não).

Iniciei o segundo momento, apresentando a dinâmica da atividade **Júri simulado** orientando os professores para "procederem o julgamento de uma ação que versa sobre o cotidiano escolar: a relação professor-aluno".

Após as orientações iniciais, solicitei que elessem um(a) participante para representar o papel de **juiz(a)**. O grupo permaneceu em silêncio por alguns segundos, e, logo depois, começou a indicar alguns nomes, entre eles, (Isa-F), (Iar-F) e (Jos-M). (Isa-F) recebeu 6 votos, (Iar-F) teve 5 e (Jos-M) contou com 2 votos.

Depois da eleição, convidei a professora (Isa-F) para se retirar da sala por uns instantes a fim de eu que pudesse orientar os demais, sendo que (Isa-F) poderia retornar após esse momento.

O restante do grupo se dividiu entre **acusação** e **defesa**, recebendo, então, cópias da **ação** que teriam de julgar, com os excertos⁸⁹ transcritos abaixo.

-“Eu repeti o primeiro ano do Ensino Médio, porque fiz muita bagunça. Antigamente a escola era muito boa, mas atualmente essa escola está pior que a minha casa, tá muito largada, desleixada. Tem muitos alunos que fazem o que querem, ninguém dá limite nos alunos. Aí, a gente fica nervosa, eles partem para cima e começa a briga. Antes, na sexta série, eu podia falar que esse era um bom colégio, agora não posso mais falar muita coisa, não. Os guris ficam jogando papelzinho nos outros, ficam chamando de gostosa, e antes não era assim. Os professores reclamam da gente, mas chegam atrasados. É assim, mesmo”.

-“O que tem de pior na escola é que ela é muito rígida. Falta mais conversa dos professores com os alunos, e também dos alunos. É legal, só que tem uns alunos que fazem guerra, soco, lutinha, coisa de idiota. Picham a escola, estragam a escola. O professor é que tinha que puxar, dá um jeito de motivar o aluno. Eles nem sabem que a gente dá duro, o dia inteiro. Tem cara que roda porque não ta nem aí, mas tem cara que não. A gente fala e os professores não ligam muito. Tem professor que nem quer saber dos alunos e ficam descontando neles os seus problemas”.

⁸⁹ Os excertos são parte de uma entrevista realizada com três alunos do Ensino Médio de uma escola da rede estadual de Porto Alegre, com idades entre 15 e 17 anos, por ocasião da elaboração de um trabalho de monitoria voluntária para alunos com dificuldades de aprendizagem.

-“O professor chega na aula e já vai dando, nem pergunta se a gente tem problema, tem coisa pra fazer, até pra contar. Ele já vai dando a matéria como se fosse a melhor coisa do mundo, e não é. A gente está preocupado com as coisas que tão acontecendo por aí e nem parece que o professor está nesse mundo. Vai abrindo o livro, dando folha. E a gente quer conversar, quer falar da gente e dos nossos problemas. E ele não dá bola, e continua. E aí a gente nem tem vontade de voltar. Volta porque tem que voltar. Eu não posso dizer que todos os professores são iguais. Tem uns que não são, e tem o respeito da gente. Mesmo sendo professor, tem respeito da gente porque ele respeita a gente e a gente respeita ele. É parceria. Tinha que ter mais professor assim. Às vezes até a gente tenta, mas ele faz do jeito que ele acha que tem que fazer. Do jeito do professor, né. Não do nosso jeito. Aí a gente não gosta.”.

Além desse material, distribuí várias aparas cartonadas, para registro de cada um dos argumentos. No quadro-verde havia um painel com os dizeres **Argumentos de acusação** e outro com os dizeres **Argumentos de defesa**, indicando a formação de duas colunas.

Chamei a professora (Isa-F) a fim de esclarecer-lhe sobre seu papel na dinâmica, pois seria ela a coordenadora desse espaço, podendo deliberar quando e como achasse conveniente. Salientei que procurasse equivaler os espaços de fala tanto para a acusação como para a defesa, e que o importante dessa dinâmica não era o veredicto final, mas sim os argumentos utilizados por cada grupo e a discussão que decorreria daí. Delimitamos o espaço de uma hora para a atividade, tempo que teria que subdividir em iguais frações dedicadas aos argumentos de acusação e de defesa da ação. Como última orientação, sugeri que (Isa-F) se afastasse, por uma hora, dos espaços reservados aos grupos de acusação e defesa, a fim de preservar a neutralidade nos encaminhamentos.

Os grupos ficaram em salas separadas: (Ana-F), a observadora, ficou como responsável pelos argumentos de defesa e eu com o grupo de acusação.

O grupo responsável pelos argumentos de **acusação** combinou ler, primeiro, o texto da ação que era composto de três parágrafos. Na leitura do primeiro, o grupo começou uma discussão sobre o entendimento que cada um teve da proposta: “*Acusar? Como acusar?*” Ou “*Aqui não se trata de acusar o aluno ou o professor; o sistema é que é culpado!*” Ou “*Quem*

sabe não acusamos?!" Em meio a tentativas de consenso, haviam discussões paralelas com a finalidade de buscar, antecipadamente, alianças parciais.

Observei que, durante a discussão, a preocupação dos professores foi no sentido de trazer exemplos das suas práticas, de modo a respaldar os argumentos de acusação que necessitavam para “julgar” a aluna referida na “ação”. À medida que foram socializando suas experiências, registravam quais os aspectos que melhor exemplificavam a isenção de “culpa” da escola. Também percebi que o professor (Ren-M) não participou das discussões no grupo; apenas escutou o que os demais falavam. Num determinado momento, o professor se afastou do grupo e dirigiu-se para o fundo da sala, levando consigo papéis e lápis. Observei que (Ren-M) começou a registrar alguma coisa nos papéis e, assim que terminou, veio em minha direção para mostrar o que havia produzido. (Ren-M), ao invés de entregar o que havia registrado, esboçou um sorriso e disse: -*“Não consigo culpar, acusar ninguém. O sistema é culpado, o aluno é culpado e o professor, a sociedade são culpadas. Eu acho que a gente tá fazendo errado em culpar.”* Perguntei-lhe se havia discutido essa questão no grupo e (Ren-M) respondeu que *“está tudo confuso na minha cabeça. Não consigo me fazer entender. Digo, quero dizer... e sai outra coisa. Bem complicado, sabe?”*, saindo de perto de mim. Nesse momento, me dirigi para perto do grupo a fim de registrar outras observações que “escapam” da gravação, entre elas, a do afastamento de (Ren-M) das discussões.

Houve um momento que os professores dramatizaram algumas situações que se aproximavam das referidas no texto. Nessas ocasiões, quando a professora (Val-F) caricaturava em demasia as representações de sujeito aluno e sujeito professor(a), os demais professores chamavam sua atenção dizendo: -*“(Val-F), já é horrível o que estás fazendo [acusando o aluno]. Então, não exagera”*. Ou, *“temos que fazer o que é, senão não é a realidade, (Val-F)”*, ao que a professora respondeu: -*“Estou fazendo o que vejo por aí”*, e

acrescentou, “*eu não tenho medo de mostrar. Está tudo ruim, mesmo. Claro, não nós e outros professores que conheço. Estou falando do geral*”.

Os argumentos dispostos na discussão desse grupo buscavam um “culpado” em cada uma das situações apresentadas. Ao relatar as experiências vividas no cotidiano, a professora (Val-F) afirmou:

-“Não. O aluno não tem sempre a verdade, eu acho. Eu conheço uma situação, bem chata, que o professor levou um processo nas costas, só porque reprovou um aluno. Se é que pode falar que aquilo é aluno. Sabem aqueles alunos drogados, que não querem nada com nada e acham que pagam nosso salário? Esses alunos têm culpa do ensino não pegar eles”. (Val-F)

(Kar-F) interrompeu o depoimento da colega, acrescentando que a análise da questão não poderia ser feita sem considerar outras variáveis que se relacionam entre si, e disse:

-“Não dá só para o pêndulo cair para um lado só. Tem que cair para o aluno e tem que cair para o professor. E, a família, também, mas é pouco caso que a família dá quando a escola reclama dele. O negócio é a gente lembrar das coisas, porque acusar o aluno é fácil. Tem muitos exemplos de falta de respeito que cai pra culpa do professor, e quem é o culpado é o aluno”. (Kar-F)

Ao invés de se debruçarem sobre o ponto de vista de (Kar-F), os professores começaram a discutir outras experiências que, então, foram relatadas pela educadora (Iar-F) e pelo professor (Ren-M):

-“Na minha vez de aluno não era essa falta de limites que eles tem hoje. O professor tem medo dos alunos porque eles batem, batem nos professores, ameaçam. Até matam, que eu sei. Ah, pessoal. Não podemos esquecer do ECA. Os jovens estão muito mais sem opção pra fazer. Eles inventam coisas pra brigar. Sem motivo nem nada. Também, não tem estrutura de casa! É televisão e televisão, ou sair pra rua. Quando tu chama eles pro estudo... Nossa, eles fazem que não estão nem aí”. (Iar-F).

-“Lá, na minha escola, não tem marginal, só alunos em franca recuperação. Não são drogados, assim. Fumei (Mar-F) maconha, uma época. Eu avisei, eles: - Oh, meu. Tu vai cair de cara. Sai antes que seja tarde. A gente chega perto deles, e daí tu queres dizer que eles não são culpados disso? O professor não sabe fazer tudo que vem pra ele. Tem a família que tem que educar. Os pais. Tem a sociedade que não está nem aí. É só consumo para os jovens consumir”. (Ren-M)

Percebi que na dinâmica desse grupo as discussões não foram aprofundadas e os aspectos da transmissão de conhecimento e do lugar passivo do sujeito aluno, ainda presentes

na cultura escolar, não foram trazidos nos exemplos referidos pelos professores. A troca de experiências era o objetivo do grupo nas discussões. Em muitos momentos, “explicavam” para os educadores sociais a “diferença” entre “*dar aula, obrigatória*”, sendo uma tarefa de responsabilidade do(a) professor(a), e “*fazer, voluntariamente, alguma coisa*”, responsabilidade essa representada, no imaginário dos professores, pelo “educador”. Nem sempre os exemplos trazidos foram aceitos pelos educadores que, para contra-argumentar, criticavam asperamente as práticas da escola. Entre as críticas apresentadas, os professores escutaram que “*os professores estão muito desatualizados e não querem estudar. Dão desculpa pra todas as oportunidades. E quando é de graça, dizem: -Se é de graça, então não é bom*”. Outro educador complementou, dizendo: -“*Os alunos não querem, os alunos não fazem, a escola não tem nada; sempre colocam a culpa nos outros. E eles? Eles não pensam que são profissionais? Que a educação, que todas as profissões passam pelo professor?*”

No grupo de acusação havia três subgrupos: um grupo formado pelas educadoras (Iar-F), (Lac-F) e (Fer-F); outro formado pelas professoras (Val-F), (Mic-F), (Ale-F) e (Kar-F), e um terceiro grupo que contava com a participação das professoras (Mir-F), (Zul-F) e (Siz-F). O professor (Ren-M), também integrante do grupo de acusação não se deteve em nenhum dos subgrupos, falava ora com um ora com outro. Quando o grupo questionou sua forma de participação, respondeu: -“*Gente! Temos que romper paradigmas. Se ficar ruim pra vocês, não tem problema, eu saio, sem problema. Eu só quero é incomodar e desacomodar os pensamentos. Até já escrevi o que vocês falaram. Está tudo aqui*”, fazendo referência ao que havia produzido sozinho. Os professores leram, em voz alta, o registro escrito (Anexo 8) de (Ren-M), a partir desta leitura compreenderam a proposta deste professor para o julgamento. Convidaram-no para representar o advogado de “não-acusação”. (Ren-M) aceitou o convite e disse: -“*Quero esclarecer, que essa agonia que está na minha cabeça é coisa de louco. Me faça esses questionamentos, sempre. Se vocês não se importam, é nosso esse meu*

pensamento. Mas é o que eu observo". O grupo não questionou e nem contrapôs os "esclarecimentos" do colega, fazendo, desse modo, que (Ren-M) se sentisse aceito.

Com relação à dinâmica do grupo de **defesa**, a observação feita por (Ana-F) foi de que o grupo primeiro leu em voz alta os excertos e, imediatamente, concordou com as "críticas" da aluna às práticas da escola. Também, trouxeram muitos exemplos de situações de desrespeito com os alunos: -*"Já observei várias vezes meus colegas com o plano, o planejamento das aulas, igual todos os anos"*. Ou *"Me dá inveja, mas depois penso: como é que pode? É, os alunos não enjoam porque não sabem... Mas o professor, ele, será que não cansa de dar a mesma coisa sempre?"* Ou *"Pessoal, vamos ser realistas! Quando a gente tem várias turmas, vários alunos... Nem sempre a gente é parceiro do tipo que o aluno gosta. Conversar, olhar os problemas deles é tudo muito bom, mas depois vem o conteúdo pra dar. E aí, o bicho come"*. Nas primeiras discussões deste grupo, não houve polêmica. Todos pareciam concordar que nas práticas da escola os professores se preocupavam apenas com a transmissão dos conteúdos, descuidando-se, dessa forma, do contexto em que essas "aprendizagens" ocorrem.

Também, trouxeram situações em que os professores precisam gerenciar conflitos que ocorrem entre alunos no espaço da escola, evidenciando a fragilidade da autoridade do adulto-professor:

-*"Nem sempre quem dá o soco está errado. Eu já tive na minha turma um aluno que tomou um soco e machucou o olho. E ele saiu suspenso. Quem deu o soco foi advertido porque foi no limite, e a mãe assumiu [que era] o filho quem tinha [pedido]. Ele tomou um soco porque ele chegou no limite. Ele deixou a turma no limite. Ele saturou a turma até que alguém da sala teve a coragem de fazer o que quarenta alunos tinham vontade de fazer. E a mãe assumiu o filho que tinha e saiu com o menino suspenso"*. (Mar-F).

Com a expansão da escolarização, a instituição escolar passou a entrar em contato com uma infinidade de famílias, cuja diversidade cultural diferia da burguesia que tradicionalmente vinha usufruindo o direito à educação. Também as crianças e os adolescentes começaram a ficar menos tempo com a família, com a comunidade ou

trabalhando, ampliando-se para a escola o papel educativo. A partir do momento em que a transmissão de valores morais pelas gerações anteriores deixou de ser referência para os menores, a escola perdeu a base de apoio familiar no âmbito da educação, uma vez que ficou destituída dessa responsabilidade familiar. Segundo Enguita (2004), esse movimento, que provocou o recuo da própria família no seu papel de socialização da infância e da adolescência, fez os professores perceberem a possibilidade de ampliação do sistema informal e formal de educação como um espaço de oportunidades profissionais para o magistério.

Com relação ao fenômeno da desinstitucionalização da família e, conseqüentemente, da autoridade de seus adultos, no que diz respeito à transmissão de valores aos mais jovens, as questões relacionadas aos conflitos entre jovens, por exemplo, antes de responsabilidade da família, hoje passam a compor os conteúdos da sala de aula. Mesmo assim, é importante sinalizar que, apesar dessa demanda, a cultura escolar ainda está representada pela transmissão de conteúdos e pela homogeneização, etiquetagem e meritocracia individual, conforme dialogaram as professoras:

-“Eu acho assim: não sei se alguém leu este livro. Tem um texto aqui, que coloca uma coisa que achei bem interessante. A gente já sabe, mas... A pedagogia o entendeu como matéria moldável, a questão do aluno. Nosso olhar, apesar de o século XX ter sido qualificado como o “século da criança”, continua sendo mais magistrocêntrico (visto a partir dos professores), logocêntrico (dependente dos conteúdos mínimos) ou sociocêntrico (olhando as necessidades sociais) do que no alunocêntrico (centrado no aluno). Então, eu acho que a gente tem que estar discutindo o aluno quando ele se comporta mal, mas não quando ele é um aluno positivo”. (The-F)

-“Mas é que a gente, muitas vezes, quando entra numa sala de aula e pensa naquela aula que é ruim, então, o que tu vais fazer? Tu vai dar aquela aula pensando no ruim”. (Mar-F)

-“Tu estás falando que o aluno ruim é aquele que tem baixo rendimento?”. (The-F)

-“Não, o ruim é aquele que te atrapalha, o ruim é aquele que te incomoda”. (Mar-F)

-“Então o que eu faço? Eu vou dar aula para o cara que quer aprender. Se eu pensar no cara que quer aprender e se eu pensar em dividir [a atenção] com os alunos que não querem [aprender] vai ser difícil dar aula. Muito difícil. E muitas vezes o professor entra na sala de aula, largando coisa [conteúdo] no quadro, mas o professor não quer saber se tem alguém ali que quer receber aquilo. Ele tem que atingir o equilíbrio para que isto [o conteúdo] seja recebido. Ele tem que saber onde é que ele está. Tem que saber o estado da turma dele para largar o conteúdo. Se tu chegar na aula hoje [e disser] eu vou dar Química, e vou largar a Química, me pergunto se meu aluno está pronto para receber aquele

conteúdo? Este texto, Ofício do aluno e sentido do trabalho [PERRENOUD, 1995], tu tiras o que é de mais importante [para a atividade docente]. O professor, todo mundo colocou, o professor está numa fase [desatualizado frente a temática juventudes] que tem que aprender. O professor tem que ouvir [reconhecer as mudanças advindas da contemporaneidade] e ser ouvido [espaços para troca de saberes]. Ele também tem que aprender a receber o bom aluno. Por isto, tu não podes entrar na sala de aula, pensando naquele aluno problema. Ou, [dizer] não vou entrar na [turma] 84 porque a [turma] 84 é um saco. Mas, na [turma] 84, tenho alguém que é muito bom. Se eu começar a pensar no [aluno] bom, se começar a pensar que lá tem aquela “guriuzinha” que quer aprender, e, quem sabe, além dela vou ter mais 5, 6, 7, 8 [alunos], o ruim vai ficar bom”. (Mar-F)

- “Eu acho que a prática do professor está bem. É bom pensar nisso. Eu acho que ele não pensa nos alunos que tem. Não sei o que vocês pensam, mas eu tenho a sensação que o professor não prepara uma aula. Ou, prepara um planejamento de acordo com a turma que tem? E, se prepara, é de acordo com o livro [didático]. E, aí, é que está o erro: não conhecer o outro”. (The-F)

-“O que eu acho [de] errado com o planejamento pronto é desde [o ano] 1970. Dentro da legislação está previsto que tenho que me adaptar [às exigências previstas em lei]! O que vou adaptar no aluno? Tenho duas oitavas séries e será que são iguais? Não, uma precisa rever mais matemática. Eu tenho duas oitavas séries. Tenho uma com dificuldades no raciocínio lógico muito rápido, e na outra não foi trabalhado o raciocínio lógico dela na sexta série. Então, eu tenho que resgatar [esses saberes]”. (Mar-F)

No Curso, os professores relataram situações do cotidiano da escola onde foi possível reconhecer as exigências administrativas e o fazer docente. Para dar conta dessa dupla tarefa da atividade docente, os professores precisam aprender a partir das situações vividas no cotidiano escolar, entre elas, as provenientes da relação equipe diretiva-professores e as das experiências vividas pela diversidade de situações a que os jovens estão submetidos :

-“Elas [a direção, a supervisão e a orientação da escola] exigem que tu entregues [o planejamento] pronto no primeiro dia e não que tu entregues no primeiro mês. Como é que tu vai entregar no primeiro dia de aula, se tu nem sabes quem é o teu aluno? E no Conselho de Classe? Mas como é que tu fazes? Sempre fiz! Eu não posso. Como é que vai fazer? No final do ano eu vou reprovar? Vou assinar encima de que eu reprovei? O que eu fiz para não reprovar? Só o aluno é culpado? Então, vamos culpar o aluno. Ele é burro. Aquele cara é vagabundo. Acabou. Deu prá ele. Então, ele vai ser vagabundo pro resto da vida, porque eu rotulei de vagabundo na oitava série. É isto que a gente tem que pensar. Não é o aprovar por aprovar. Não é chegar no final do ano, dá os seis [a nota] dele e ele consegue passar. Aí, empurro ele para o Ensino Médio... zerado. E eu reprovei porque ele é ruim? O que é ruim? Ele é ruim porque tem dificuldade ou é ruim, ah.... porque me incomoda?”. (Mar-F)

-“Isto só acontece no estado [rede estadual]; na escola particular, não acontece. O professor escutou uma coisa de uma mãe, e isto me chamou atenção: - Tu nem parece professora do Estado. Tu parece professora de escola particular. - Por quê?, eu perguntei. Se é preciso [cumprir] regras no [rede] particular, tenho regras no [rede estadual] Estado, também. Nós temos que pensar no aluno. Se tu quer uma coisa do aluno, tem que pensar no aluno. Hoje o nosso aluno é crítico, sim. É exigente, sim. Se tu disser: - Olha, o horário de entrada é 8

horas e quem não estiver na sala às 8 horas... Ele vai te dizer: - Por que tu não chegou [na hora]? Não adianta dizer prá ele: - Eu posso. Tem gente que diz, eu posso, e tu não pode". (Mar-F)

Segundo afirma Nóvoa (1995), para contemplar as demandas atuais, a prática docente precisa inovar e inovação requer a introdução de algo novo e criativo. Acrescenta que “o ensino criativo inclui imaginação, isto é, a capacidade de tomar o lugar do outro e de ensaiar potenciais interações antes do acontecimento. Este processo é acompanhado por adaptabilidade, flexibilidade e uma prontidão e facilidade para a improvisação e experimentação” (p. 132) da docência. Portanto, na relação professores-alunos é preciso incluir os saberes que essa relação contempla como conteúdo pertinente do currículo escolar, conforme relataram os professores:

-“Porque, nem sempre, as atitudes do professor condizem com sua fala. O discurso é um e a postura é outra. Este pra mim é o ponto mais importante. E o outro ponto, é não considerar antes de tudo, que ser aluno é uma condição, é uma situação que ele está vivendo. Ele não é só aluno, é só uma fase da vida dele. Ele não é só aluno; ele tem uma história, assim como nós também temos. Eu acho que a grande falta do ensino na escola é não priorizar o aluno enquanto ser [singularidade do sujeito], enquanto criatura [indivíduo] que tem problemas, que tem dificuldades, mas que tem facilidades também. A gente pode contribuir para isso, justamente, através do ensino. Se tu considerasses aquele conhecimento empírico que ele tem e, a partir desse conhecimento, fazer um trabalho específico com aquele aluno em sala de aula... Mais ou menos, uma coisa assim, desse tipo. E se [o professor] conhecesse a sua turma, reconhecesse a identidade do aluno, porque nem todos são iguais. Ia ser melhor assim. Cada um [aluno] é diferente, e as vivências deles são diferentes. Respeitar isso [a situação juvenil] e a partir disso trabalhar [a disciplina de] Química, Matemática, as matérias todas, acredito que tem material [contexto] bem legal pra gente fazer uma aula, bem legal. A melhor coisa que tens [pra fazer] é chegar e convidar [os alunos] para fazer alguma coisa que parta da vida deles, do que eles se interessam”. (Iar-F)

-“A escola não têm limites. Em casa [eles] não têm limites. É uma questão de crise de valores, tanto familiares, quanto na escola. Então, não é só escola. É uma crise na sociedade. É que a escola, enquanto referência, não está dando conta dos limites, como antigamente fazia. O professor não é referência [para dar limites aos alunos], não tem postura [exemplo nas atitudes]. Como é que fica? A escola não está oferecendo isto [essas referências] (Mil-M).

-“Quais são as palavras-chave? Eu acho que são limites e valores”. (Mar-F)

-“Eu acho que é falta de referência, sim”. (The-F)

-“Nós temos que defender o aluno. Temos que defender este aluno. Como é que nós vamos fazer? Vamos ter que nos colocar no lugar do aluno e a visão que ele tem. Só se a gente fizesse um teatro, um teatro montado. Nós vamos ter personagens defendendo cada um dos que aparecem no texto.”. (Mil-M)

-“Vamos ter que nos colocar no lugar do aluno, como alunos que já fomos, e tentar compreender este mundo e a visão que ele tem. É difícil de colocar, mas a gente está aqui pra isso”. (Jos-M)

Se, por um lado, os professores reconhecem as inovações da ciência, tecnologia e informação no mundo contemporâneo, por outro, chamam atenção para as conseqüências da desigualdade social e o exercício indispensável de reconhecimento da diversidade da condição juvenil, relato que está exemplificado pela professora (Ero-F):

-“Na realidade, a gente vive isto aí, lá no (Zpub) [escola estadual]. Por exemplo, a gente quer fechar os portões e, ontem mesmo no conselho de classe, uma aluna disse: - Por quê? Ela queria limite! Têm alunos que querem que fechem os portões, eles querem limites. Hoje em dia, [os professores] estão mais preocupados com a segurança [e isso significa] que é fechar a escola. Se chegar a fechar, aquele portão vai dar um estouro. Nossa, nem quero ver! Hoje em dia é diferente. A questão é de segurança”. (Ero-F)

O reconhecimento da diversidade nas experiências vividas pelas juventudes, relatadas pelos professores durante o Curso, possibilitou a compreensão das representações que historicamente foram produzidas sobre jovens, e conseqüentemente, de sua invisibilidade no espaço da escola. Desse modo, a formação continuada docente foi um espaço promotor dessa discussão, uma vez que oportunizou a troca de saberes e a produção de outros, a partir de reflexões coletivas:

-“Este texto é legal porque ele fala do [conceito de] senso comum: como a gente considera o aluno. Se o texto diz ‘o aluno é uma construção social inventada pelos adultos’, isso quer dizer que a gente não ouve o aluno. A gente quer sempre orientar e eles, na realidade, muitas vezes sabem mais do que a gente”. (The-F).

-“Isso quer dizer que ele quer participar das regras estabelecidas, e esta é a verdade. Ele quer ser ouvido. Ele quer ser participante. Ele quer participar das regras. Ele quer sair da escola e dizer eu fiz junto com, e isso ele quer dizer que quer participar. Ele não quer simplesmente que tu chegues na sala de aula e diga a regra é e ponto final. Ele quer que as coisas aconteçam com ele. E vocês sabem como se faz isso? A gente precisa saber, precisa ler muito e estudar”. (Mar-F).

-“Tem colegas meus que, quando têm dificuldade, eles não dizem nada porque eles têm medo de represália da direção. Ou dos colegas, mesmo. É egoísmo deles. Eu quando vou num curso, numa palestra, até aqueles materiais da Internet que tem tudo [atualizações], eu sempre digo, olha pessoal, este aqui é muuuuuuuuuuito bom. Vocês querem?”. (Lac-F)

Se o reconhecimento da pluralidade de experiências juvenis ganhou visibilidade durante o Curso, outro conceito de igual relevância começou a delinear-se nas reflexões do

grupo: o de protagonismo juvenil. Uma vez legitimada a heterogeneidade das juventudes vividas pelos jovens, restava dar-lhes vez e voz na escola. Para essa estratégia, (Mil-M) provocou o grupo quando perguntou: -“*Podemos colocar, então, protagonismo?*” Essa questão, foi então, respondida pela educadora (Iar-F), que complementou: -“*Protagonista na construção dos limites, isto é muito importante!*” Ao ouvir as colocações dos colegas, (The-F) propôs para o grupo a análise da relação adulto/professor-jovem/aluno: -“*O que acontece na escola? A escola não tem um espaço que ele gostaria de encontrar? Não tem espaço. Ou é falta de limites, ou rigidez demais. Então, eles [os jovens] não têm espaço em nenhum [lugar], e nem em outro [com relação aos limites ou a rigidez]*”. (The-F)

Nesse momento, o grupo permaneceu em silêncio, por instantes, mas, a seguir, a mesma professora questionou outra colega do grupo, perguntando-lhe:

-“(Mar-F), por que a aula é chata? Gente, tem que pensar! No texto, não sei se todo mundo recebeu, “Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar” O que nós vamos fazer?, a gente pergunta para os alunos. Vamos fazer um acordo? Hoje vou fazer exercício. Eu preciso de duas aulas, mas, na próxima, nós vamos descer para o laboratório. Ou, nós vamos sair. Ou, na próxima vocês vão criar. Eu tive que me reformular e pensar mais na maneira de contemplar estas aulas. Então, se tu ouvir, tu parar e perder cinco minutos da tua aula para deixar que eles falem, tu ser ouvinte...a tua aula rende. E mesmo sendo uma aula chata, deixa de ser porque tu deste espaço: eu escutei”. (The-F)

-“Eu vejo assim, cada um age de uma forma e o aluno fica perdido. Acho, que também falta um projeto para a escola, porque cada um tem o seu estilo. Se pelo menos a gente trabalhasse num projeto, aí, sim. Isto não ia ter aquela lista de conteúdos que tu tem que.... Eu acho que a escola, historicamente, tem uma forma de atuar que não discute com os alunos. E esta lei, a nova LDB, dá abertura prá isto. Ela meio que desmembra da secretaria de educação, tu até [podes] discutir teu projeto de escola para construir regimento. Eu acho que a escola não faz isto porque ela aprendeu que é assim: alguém vai lá e faz”. (The-F)

A partir desse momento, (Mar-F) começou a delinear com o grupo uma possibilidade de pensar outras relações intergeracionais no espaço escolar, afirmando: -“*Eu acho que é diálogo. É diálogo [o que] a gente tem que colocar na escola. Vamos colocar criatividade na escola.*” (The-F) complementou: -“*Eu vejo assim: por que o aluno não fica em sala de aula e gosta do espaço da escola? O que tem no espaço da escola que não tem em sala de aula? Está faltando a criatividade no currículo*”. Dialogavam entre si, como se estivessem sozinhas

na sala. Percebi, então, que entre elas já havia uma cumplicidade para tentar compreender como poderiam estabelecer outra modalidade de vínculo com seus alunos, rompendo com a tradicional transmissão. -“*O mais importante disso [nas relações intergeracionais] tudo, é porque ser ouvinte [dos alunos], não significa aceitar tudo o que eles [os alunos] querem. É mostrar para eles porque não pode tal coisa. Eles estão pedindo, estão implorando para que tu respondas, mas o professor diz, geralmente: não pode e pronto!*”. (Iar-F)

O ponto de discussão dos professores, nesse momento, encaminhou-se para a necessidade de reconhecimento, mais uma vez, da desigualdade de experiências dos jovens alunos. O grupo apresentou alguns aspectos que evidenciaram a ausência da relação existente entre atitudes de partilha ou de apropriação de cada aluno, independente do contexto sócio-econômico cultural. Essas atitudes dependem muito mais de um valor transmitido na infância pelas gerações adultas, desenvolvido na juventude e exercitado na adultez.

-“Eu acho que o aluno nessa fase [adolescência], quer mais espaço para ele; mais pra ele do que dividir. Acho que na escola é um momento que tu também tem que ensinar esta coisa [atitude] de dividir. Na realidade, eu acho que se tu propões alguma coisa é bom. Pode até combinar alguma coisa com eles. Acho que os alunos são muito mais afetivos do que na minha época. Eles são mais carentes e se propõem a fazer muito mais coisas”. (The-F)

Houve quem discordasse das questões relatadas sobre atitudes solidárias, ou não, dos jovens, entre elas, a professora (Mar-F) quando falou sobre seus alunos, dizendo que “*eles [os alunos] são muito carentes, muito carentes*”. (Mar-F), e, portanto, “*não tem pra si, como é que vão poder dividir?*”, complementou o professor (Mil-M). A situação juvenil de pobreza/necessidade de subsistência vivida por alguns alunos, é reconhecida apenas teoricamente pelos professores e não tem legitimidade no planejamento de estratégias educativas. Ou seja, os professores poderiam reconhecer as histórias de vida que constituem as juventudes dos alunos e possibilitar diálogos entre essas diferentes culturas, oportunizando, dessa forma, a produção de outros saberes que venham a dar significado aos conteúdos escolares.

A professora (Mar-F) trouxe a situação vivida pelo aluno que estuda à noite, quando falou: -“O aluno do noturno é diferente. Tu não podes pensar nele como um aluno do turno da manhã. A sociedade, como um todo, mudou, e aquele aluno que de tarde estuda e de manhã é office boy ele é diferente [redução da moratória social]”. (Mar-F). (Mil-M) foi outro professor que apresentou as diferentes histórias de vida dos jovens, quando complementou, afirmando que *“não é só a televisão que influencia! São coisas que eles vivem! Tu vais visitar a casa deles e, às vezes, é uma peça só. E, aí, a mãe e o pai transam com eles ali junto. Então, não é só a televisão, isto também tem a ver com esta formação”*. (Mil-M)

Terminadas as discussões nos grupos, (Ana-F) e eu organizamos as cadeiras em forma de “U” e sentamos no fundo da sala. O **grupo de acusação**, não ocupou a nova organização; apenas movimentaram algumas cadeiras de modo a olharem à frente. Os participantes do **grupo de defesa**, localizados em uma sala ao lado, quando entraram, reorganizaram as cadeiras, uma ao lado da outra, desconfigurando o formato inicial sugerido. (Isa-F), representando a juíza, pediu silêncio e esclareceu o tempo total previsto para o julgamento e os tempos para a manifestação de cada grupo. Logo, fez a pergunta: *“Quem deseja começar?”*. O grupo de defesa, liderado pelo professor (Ren-M), tomou a iniciativa da palavra, mas foi contestado por um integrante do grupo de acusação, o educador (Jos-M), que disse: -*“O que vão acusar? Senão, não existe acusação! Primeiro, é preciso acusar para depois ter a defesa!”*. Decidido o impasse, a acusação tomou a palavra.

(Isa-F) chamou os advogados de defesa e acusação para perto da mesa e orientou-os sobre como proceder durante o *“processo”*. Esclareceu que, à medida que fossem expondo os argumentos, os mesmos deveriam ser colados, um a um, no painel fixado no quadro-verde. Salientou, também, que tanto um grupo quanto outro poderiam *“arrolar testemunhas”*.

(Die-M), responsável pelos argumentos de defesa, parece ter assumido a personagem, pois alterou o tom da voz e utilizou vocabulário usual em sessões judiciais, entre elas as

palavras/expressões “*senhor meritíssimo, senhores jurados, autos do processo*”, etc., quando dirigiu a palavra ao grupo que reagia com risos. Iniciou sua fala referindo o conteúdo da acusação como um fato do conhecimento de todos:

-“O fato é sabido por todos. O que ocorreu com a aluna, dentro de uma instituição, é sinal para nós que o sistema [de aprendizagem, emocional] dela está totalmente comprometido. Isto se vê, claramente, quando a gente vê a estrutura administrativa, os profissionais, os professores que chegam atrasados. Eles não são comprometidos com os alunos da escola. Então, esta aluna não tem a mínima estrutura para conseguir se sustentar [dificuldade para aprender] dentro dessa escola. Na nossa visão, a instituição está totalmente sem condições de manter alunos lá. Prova disso, é que a escola está pichada, está tudo quebrado. E os professores, alguns, agem da forma que querem dentro da sala de aula. Não há um planejamento pedagógico e não há um planejamento da instituição. Eles [os alunos] estão soltos dentro da escola. Os professores sequer ouvem os alunos. Então, esta adolescente está sofrendo, na verdade, a ação de todo um sistema em que ela não consegue (tirar se) sustentar [gerenciar]”. (Die-M)

Após ouvir o relato do professor, o grupo permaneceu em total silêncio e sem esboçar qualquer reação de acordo ou desacordo com o que havia sido dito. Essa reação pareceu ter surpreendido (Ren-M) que, retoma a questão para o coletivo aumentando o tom de voz: -“*Houve uma acusação, vocês não entenderam? Estou acusando que esta aluna não consegue ter uma estrutura de educação dentro de um sistema [estrutura educacional] errado*”. (Ren-M). (Jos-M), participante do grupo de acusação, respondeu, expressando que “*nem sempre o réu que está sentado ali é o culpado. E, pra nós, no nosso imaginário [nossas representações], nós estamos acusando o nosso réu. Defendam [o aluno], que nós vamos achar o verdadeiro culpado*”. (Jos-M). Nesse momento, a juíza interrompe o relato do professor e solicita a palavra, dizendo: -“*Eu preciso, neste momento, entender o que vocês estão me dizendo. O que vai ser julgado? Eu não sei, mas vocês estão acusando o sistema ou os alunos?* (Isa-F).

Novamente, percebi que havia confusão na representação dos papéis de acusação e defesa. Esperei, alguns minutos, a fim de que o grupo pudesse gerenciar mais esse impasse. (Mar-F) solicitou a palavra e esclareceu:

-“Nós temos três realidades diferentes. Na primeira, temos uma escola bagunçada, temos um aluno que é considerado bagunceiro, de uma família bagunçada. Ele foi culpado, foi reprovado por ser bagunceiro. Quer dizer: foi reprovado de uma família bagunçada e de uma escola bagunçada. E só ele foi culpado. Foi reprovado por ser bagunceiro. No segundo caso, nós temos aquele aluno que trabalha e é de uma escola rígida, onde ele não é ouvido. Onde ele é colocado da mesma maneira que a criança que não trabalha, onde não tem espaço para que alguém o escute. E nós temos o terceiro caso que é o de uma escola, considerada formal, que esqueceu, também, de ouvir o aluno. Então, a escola rígida não escutou o seu aluno. Ela é rígida, mas este aluno, dentro desta escola, joga bolinha de papel. Dentro desta escola, o aluno joga bolinha de papel, ouviram? E dizer que não se escuta este aluno? Que o aluno deixou de ser ouvido?”. (Mar-F).

(Die-M) pareceu sentir-se respaldado pela fala da colega e passou a chamar a professora (Cín-F), representando a mãe da aluna, que relatou seu descontentamento relativo à estrutura administrativo-pedagógica da escola:

-“A minha filha freqüenta uma escola que não está atendendo às reuniões que são marcadas. E as aulas nunca começam na hora! A gente recebe os bilhetes de reunião, em cima da hora ou depois de já ter passado a data. Quando eu questionei a escola, falaram [equipe diretiva] que eram [devido] questões operacionais. Eu, que trabalho fora, não posso chegar no meu emprego e dizer, de repente que tem reunião hoje. Tem que avisar com um mínimo de antecedência. Não é assim. Existe toda uma estrutura e a gente tem que se organizar, porque a escola da minha filha é importante. Mas eu tenho que trabalhar para mantê-la. Outra coisa é entrar numa escola com sujeira, com pichações. Por que pichação? Pichação na escola é sujeira. Eles [os alunos] não têm o menor cuidado com o espaço deles. Eu me separei do meu marido e procurei a Orientadora. Quando se precisa de uma orientação se procura o SOE. Mas se ligo de manhã, me dizem que ela só vem à tarde, e quando a gente liga de tarde, dizem que ela trabalhou de manhã. Então, a gente não tem a quem se reportar quando precisa de uma orientação. E outra coisa: não foi uma, nem duas vezes, que a minha filha ficou chorando no pátio da escola. Ninguém se preocupou com ela. Eu não acredito que o professor, que senta pra dar uma aula, não tenha sentimentos pra perceber uma adolescente com os olhos vermelhos. Que não se dá ao trabalho de perguntar o que aconteceu. Está certo. Sei que minha filha precisa do conteúdo, precisa ter aula, mas minha filha também quer ser ouvida”. (Cín-F).

Para respaldar os argumentos de acusação do sistema (e, em defesa da aluna), (Die-M) chamou a professora (Car-F), representando a monitora da escola, para seu depoimento:

-“Nesta escola, todos os professores chegam atrasados. E, em todos os dias, há muita falta de professor. Quando ela diz que a escola está pior que a sua casa, na verdade, a mãe trabalha muito e não dá muita assistência. A mãe dela deixa toda a comida na geladeira ela tem o trabalho de ir lá e aquecer sua comida. Esse é o direito dela [da aluna]. É permitido que os professores falem 10 dias por ano. Então, os professores estão usando este direito, e isso vai acarretando todos os dias numa quantidade de alunos fora da sala de aula. Eu sou sozinha para cuidar do pátio. A diretora disse que já encaminhou a necessidade de novos monitores, mas que ainda não chegaram na escola. Esta realidade aqui é de uma escola de 1500 alunos. É muito difícil. É o sistema que permite que o professor chegue

atrasado, que o professor pode ter 10 faltas anuais. E isto é que está errado! Essa falta de funcionários, também. A escola não tem pessoas competentes para ajudar a menina que está com problemas. Eu sei que ela está com problemas, mas o que foi feito por ela? Não é uma falha da escola, mas é preciso mais funcionários, para que ajudem. A escola falha quando permite que os professores faltem, mas não é a escola, é o sistema que permite. A diretora é cheia de boa vontade, mas também, permite”. (Car-F).

(Ren-M), professor do grupo de acusação, solicitou para ter uma participação no grupo de defesa. Mesmo sem receber a resposta, (Ren-M) iniciou sua fala:

- “Sou muito criticado pelos alunos, porque eu não falto. Mas o interessante é que todos faltam. O professor pode faltar um dia por mês. Se cada um faltar os seus dez dias, são cem professores, vezes dez faltas, dá mil faltas no ano. E com os duzentos dias letivos, dá cinco faltas por dia, então, cinco turmas não têm aulas todos os dias. Nós cobramos responsabilidade [do aluno], mas não exercemos responsabilidade [com o aluno]”. (Ren-M).

(Ero-F), professora do grupo de defesa, reagiu, imediatamente à fala de (Ren-M), dizendo que *“acho que estão colocando o problema em cima das faltas destes dez dias. Mas o problema é bem maior. Será que o comprometimento deste professor está abalado?”*.

Logo a fala de (Ero-F) foi complementada por (Ren-M): *“-Parece que está se institucionalizando a vagabundagem: o faltar por faltar.”* Percebi que, rapidamente, os professores trocaram olhares entre si.

-“Em primeiro lugar, gostaria de colocar, que é a mesma instituição com três situações diferentes. Até porque a aluna está relatando a instituição em que ela está inserida. Nestas falas, ao mesmo tempo que pede [o aluno, a família] limites, ele diz que não tem. Quero dizer para o grupo que nós estamos acusando o sistema como um todo. E, não, o profissional que está inserido neste sistema como o causador deste caso. E, sim, colocando ponderações que justifiquem que este profissional não tem discernimento para respeitar as diferenças que existem. Por exemplo, o caso da mãe aqui que relatou que a filha dela estava totalmente abalada psicologicamente e o professor sequer deu atenção a ela”. (Die-M).

A partir da afirmação de (Die-M), (Ren-M) interrompeu o colega e pediu para ler a **“não-acusação”** do aluno que seu grupo havia produzido e a fez. Ninguém comentou o texto do colega, apenas perguntaram se poderiam *“apresentar os argumentos de cada grupo”* e colar no quadro, conforme tinham recebido orientação no início da dinâmica. O primeiro grupo a apresentar foi o da acusação, que dispôs seus argumentos um abaixo do outro, conforme descrito a seguir: **Sistema** (*Estamos acusando o sistema de não contribuir para a melhoria da aprendizagem.*); **Atraso dos professores** (*Num sistema que tem qualidade, esta*

possibilidade é bem remota, até mesmo pelo comprometimento dos profissionais. Ninguém vai querer chegar atrasado neste colégio. E nesta escola é característica o professor chegar atrasado?); **Postura do professor** (Sem comentários! Já foi discutido muito!); **Violência na escola** (Os alunos que ficam dando socos uns nos outros. Não tem nenhum professor para lidar com estas situações? Acontecem pichações, quebra de sanitários e fica por isso mesmo?); **Falta de metodologia** (Cada professor faz o que quer aqui. O professor chega e já vai dando aula sem planejar. A instituição não tem uma linha pedagógica?); **Profissionais desmotivados** (Os professores faltam, chegam atrasados e não acontece nada? O professor nem sequer troca informações com os seus colegas!); **Postura de aluno** (O aluno, que postura vai ter dentro desta instituição? Dizer que este aluno não está adequado? Ou será que o sistema não está adequado para receber este aluno?). Ao lado desses argumentos, os colegas foram escrevendo as seguintes frases no quadro-verde: “Antigamente” com limites – “Atualmente” sem limites; O professor não é referência para os alunos – Crise de paradigmas; Rigidez da escola - Ausência de diálogo; Necessidade de cumprir uma ordem estabelecida? Descompasso com a preocupação com o mundo; Onde está a parceria professor e aluno? À medida que apresentavam os argumentos faziam referência a esses registros.

Ao final da exposição do grupo responsável pela defesa, a professora (Cín-F) solicitou a palavra dizendo que “a direção não é participativa. Não está percebendo este mal estar geral? O que é certo? O que é errado? Existe desrespeito na escola, pois chamam a aluna de gostosa dentro da escola. Não tem ninguém para proibir este tipo de postura”. Seus questionamentos foram respondidos pela professora (Kat-F), quando afirmou que “nem todos na escola são descomprometidos. Existem, dentro desta escola, pessoas comprometidas que estão preocupadas com os alunos. A falta de professores não é o problema da escola. A falta é um dos problemas”.

Seguido do grupo de acusação, o da **defesa** também procedeu da mesma forma: **Crise de valores** (*Existe uma crise de valores tanto na família, como na escola. A escola está bagunçada e a família bagunçada, é, também, resultado de uma crise de valores na sociedade.*); **Espaço educativo** (*A escola é um espaço educativo. É função da escola, não só a sala de aula, mas qualquer espaço da escola.*); **Descontextualização** (*O professor está descontextualizado com a situação dentro da própria escola. Descontextualizado das situações vivenciadas pelos alunos e pelos professores.*); **Percepção** (*Percepção do professor para a necessidade de ouvir, perceber, escutar a aluna e poder atendê-la, mesmo numa turma de quarenta alunos.*); **Diálogo** (*É muito importante ter limites, sim. Saber que têm horários. O aluno quer ser ouvido e pode participar das regras da escola.*); **Criatividade** (*Porque o aluno não vai para a sala de aula, mas vai para a escola? É isso que temos que nos perguntar! É preciso dar aulas mais criativas, usar a criatividade do aluno, usar todos os espaços que são bons com a participação dos alunos.*); **Valorização** (*É preciso valorizar o que o aluno tem de bom. Elogiar quando ele faz legal as coisas, não elogiar por elogiar.*); **Protagonista** (*Protagonista, participar ativamente das atividades da escola. Fazer parte desta construção: regras construídas coletivamente, ouvindo as opiniões de todos. Não o professor “inimigo” e o aluno a “vítima. Todos. Fazer parte.*); **Parceria** (*Parceria professor/aluno é indispensável.*); **Respeito** (*O respeito ao outro é a base de tudo. Sem respeito não existe o outro. O aluno.*)

(The-F) aproveitou os instantes de silêncio ao final dos argumentos do grupo de defesa e acrescentou que “o mundo mudou e o nosso aluno também mudou”. Percebi que sua fala teve um efeito de paralisia no grupo, que permaneceu imóvel e em silêncio por alguns instantes.

A educadora (Iar-F) interrompeu o silêncio e pediu a palavra, dizendo:

-“Tudo isso que está acontecendo com este aluno tem a ver com o sistema. O sistema é a base de tudo. Os professores, os alunos, está tudo aqui. A escola, a base dela, a

sustentação dela é acima de valores. Quando a gente fala em crise de valores, esta crise tem a ver com este contexto. O aluno deve ser percebido desta forma: é questão da identidade deste aluno. Isto é apenas a situação dele, mas a condição dele é ser jovem, adolescente. Ou, ser criança. Um bom trabalho deve ser feito, independente da escola ser pública ou particular. Tem que haver um espaço de diálogo de ambas as partes. E vai aparecer questões como limites. É importante responder os porquês dentro da instituição. E não que isso seja uma obrigação. O sistema tem que mudar? Quem constitui o sistema? Este sistema pode mudar? Quem pode mudar o sistema são os professores”. (Iar-F).

Novamente, o silêncio pairou na sala por alguns instantes, até que a professora (Kat-F) expressou que *“nós sabemos que o culpado não é o aluno. Ainda bem que nós sabemos disto. Nós não poderíamos acusar o aluno. E, aí, agimos sem pensar, agimos como faz o senso comum, e fomos acusar o sistema”*. (Ren-M) completou: - *“Caímos numa armadilha. Temos que exercitar melhor pra não cair em armadilhas na escola.”*.

Terminadas as apresentações, agradei a participação de todos e os convidei a realizarem mais uma atividade junto aos jovens. A estratégia “Diário jovem” indicava que os professores solicitassem a seus alunos que escrevessem suas rotinas, durante dois ou três dias, as quais seriam socializadas no encontro seguinte.

A estratégia Júri simulado parece ter tido aprovação dos professores. Vivenciaram a dinâmica observando as orientações, dando continuidade à simulação do “processo” após o encerramento do encontro.

Um aspecto que chamou atenção foi que, em alguns momentos, dada a alteração de voz e/ou o emprego de um termo de forma ríspida, houve atrito pessoal entre os participantes. Frente a não intervenção da juíza, foi preciso que eu dirigisse a palavra ao grupo, pontuando o respeito como valor a não perder de vista. Outro aspecto significativo foi a coordenação da estratégia pelos próprios participantes sendo dispensável minha participação.

Nos sete portfólios preenchidos e devolvidos constaram registros relativos às condutas de reprodução da cultura escolar no que diz respeito ao lugar do sujeito aluno no processo de ensino e de aprendizagem. Entre as alternativas de superação citadas, estão as de que: *“estou*

em constante 'estado de alerta' quanto à prática de usar os 'meus' direitos sem esquecer 'os direitos dos jovens'. O limite pode ser solicitado e respeitado, a partir da igualdade de tratamento e disponibilidade de tempo” (Val-F). –“Não sei como fazer diferente do que sempre soube fazer, mas estou buscando conhecimento e abertura crítica para uma possível ruptura na minha forma de agir” (Jos-M). Ou, ainda, registros que expressaram a dificuldade da escola em romper com o paradigma da transmissão/submissão, uma vez que:

“[...] os professores não sabem das necessidades dos jovens porque isso não é dado em Curso nenhum. Para mudar a escola, é preciso que a gente repense o quanto esse papel de professor 'que não dá mais certo' ainda permanece na escola. Se estamos apresentando aqui no Curso a necessidade de outros papéis de professor é porque essas reflexões que aqui debatemos são reflexos no nosso dia-a-dia”. (Car-F).

Houve uma professora, (Cín-F), que deixou registrado no portfólio seu depoimento relativo às diferenças de aporte teórico existentes entre os participantes do Curso, e acrescentando a questão *“como nós adultos, baseados no mesmo texto, podemos chegar a percepções tão diferentes?”*

Ao final de cada encontro, percebi minha responsabilidade em continuar estabelecendo vínculos, através da troca de correspondências com os professores, a fim de que continuassem sensibilizados com a continuidade dos estudos relativos às culturas juvenis no espaço da escola. Planejei para o encontro seguinte, um texto que mobilizasse os professores a reconhecerem espaços na escola onde ainda havia “opacidade” das ações juvenis (Anexo 9).

ENCONTRO 6 - 25/06/2005

Planejamento 6º encontro	
Estratégias:	<ul style="list-style-type: none"> • Referencial teórico sobre o “Ofício de aluno”⁹⁰ • Leitura do texto “Passagens secretas: o que vê o olhar do adulto”. MELUCCI, Alberto. <i>A idade de ouro: adolescentes entre sonho e experiência</i>. Tradução Elton L. Bof. Exercício <i>Patchworks</i> do cotidiano e socialização para o coletivo. • “Avanços da tecnologia no século XXI” – (Gou-F – professora de Informática) • Elaboração de <i>passaportes</i> para dialogar com os jovens e socialização para o coletivo • Socialização da pesquisa: Diário Jovem – (2 jovens M/F) escrever o que fazem, pensam, gostam/não gostam, sentem medo, consideram como desafios, durante 3 dias. Encaminhamentos para o próximo encontro: • Temática do próximo encontro: Sexualidade juvenil – Oficina com a professora Elaine Dulac - NIUE/UFRGS • Leitura de textos⁹¹ 1 e 2 • Preenchimento do portfólio
Conceitos a explorar:	<ul style="list-style-type: none"> • Homogeneização, etiquetagem, meritocracia individual, habitus, lógica adultocêntrica e tempo presente. • Relações intergeracionais.

Iniciamos os trabalhos com comentários espontâneos dos professores sobre o encontro anterior, à medida que iam chegando na sala: -“*Como foi bom o julgamento. É uma coisa que nunca tinha feito antes*”. Ou, “*Fiquei pensando que esse tipo de estratégia, seria bem legal fazer com os alunos*”. Ou, “*Indo para casa, pensei que poderia ter argumentado em defesa do aluno*”. Ou, ainda, “*A idéia de fazer um julgamento, aqui, foi muito legal. Nunca tinha participado de um Curso assim. É inacreditável, a gente está aqui há cinco sábados. Sábados! E não sentimos cansaço*”. Enfim, depoimentos de satisfação e de impacto sobre a possibilidade de refletir através de estratégias diversificadas.

O relato dos professores confirmou o tradicional formato das formações continuadas docentes, cuja estrutura é desenhada a partir da proposta de apropriação dos componentes curriculares, negando, dessa forma que “as relações dos professores com os saberes nunca são

⁹⁰ CORREA, Jorge Baeza. *Leer desde los alumnos(as): condición necesaria para una convivencia escolar democrática*. In: Educación Secundaria un camino para el desarrollo humano. Santiago, Chile: UNESCO, 2002. p. 163-184.

⁹¹ MELUCCI, Alberto. *A idade de ouro: adolescentes entre sonho e experiência*. Tradução Elton L. Bof; SPOSITO, Marília Pontes; PERALVA, Angelina Teixeira. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor – Entrevista com François Dubet. In: Juventude e contemporaneidade. ANPED. Revista Brasileira de Educação. Nº 5 e 6. 1997.

relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas” (TARDIF, 2002, p. 17). Dessa forma, é importante oportunizar estratégias que contextualizem a relação que os professores estabelecem entre conteúdos que compõem os currículos escolares e as situações enfrentadas no cotidiano escolar. Trata-se, portanto, de reconhecer as múltiplas simbolizações e operacionalizações com as quais os professores atuam, segundo suas histórias pessoais, expectativas, emoções, recursos intelectuais, etc.

Outro aspecto que vem sendo criticado pelos professores é relativo às estratégias de participação que pressupõem uma atitude passiva dos participantes, contradizendo o princípio da interação que constitui os processos de ensinar e de aprender. Segundo Tardif (Ibid.), as pesquisas mostram que o saber herdado da experiência escolar é muito forte, persiste ao longo do tempo e, conseqüentemente, resiste à transformação ou, mesmo, à atualização. Frente a esta afirmação, considerei relevante planejar estratégias para o Curso que oportunizassem o reconhecimento do repertório de saberes e das práticas do cotidiano escolar. A estratégia de simular o julgamento de práticas escolares possibilitou que os professores pudessem falar de suas experiências profissionais, como se não fossem suas, espontaneamente.

Finalizando os comentários sobre a estratégia júri simulado, perguntei ao grupo “*Como andam as pesquisas?*” A educadora (Lac-F) relatou que havia solicitado registros, sob a forma de diário, das rotinas de três jovens – meninas, durante o período de 24 horas. As rotinas estavam registradas em folhas de caderno coloridas. (Lac-F) argumentou que, como ainda não lecionava, explicou à cunhada – que é docente – sobre a importância da pesquisa e convidou-a a fazer a estratégia. Logo a seguir, leu, em voz alta, uma das rotinas; as demais deixou circulando pela sala.

À medida que (Lac-F) lia o texto escrito pela jovem, observei que alguns professores sacudiam a cabeça, parecendo concordar e/ou estarem incomodados e desconfortáveis com o

que ouviam: muito trabalho e pouco lazer, muita tristeza e poucos momentos de alegria, alguns sonhos possíveis de realização e desesperança, etc., exemplificando as reflexões que vínhamos realizando no Curso sobre a diversidade de experiências vividas pelos jovens. A situação vivida por essa jovem aluna, e por muitas outras, tem pouca ou quase nenhuma visibilidade/reconhecimento pelos professores. Dessa forma, reiterarei a importância de que estratégias dessa natureza sejam socializadas no espaço escolar.

A professora (The-F) pediu a palavra e relatou os inúmeros questionamentos que vem fazendo a partir do Curso, dizendo que:

-“Acho que às vezes a gente está tão acostumada com as coisas. Eu acho que a gente se dá conta, sim. Até onde dá pra ir? Até onde não dá pra ir? É uma coisa muito rápida! Eles são uns aviões. E a gente, também não pode tudo. E a relação professor? E a relação da sala de aula? A relação deles, de todos nós, como é que fica?”. (The-F).

Percebi que (The-F) fez um recorte no tempo e desabafou a angústia de reconhecer que os saberes da experiência que tinha produzido em sua trajetória profissional não correspondiam mais às exigências da contemporaneidade. Me aproximei e disse: -“*Nunca podemos perder a capacidade de aprender.*” A professora, nesse momento, balançou a cabeça afirmando concordar com o que eu estava dizendo.

Outras professoras expressaram seus questionamentos, como (Ero-F) e (Mir-F), afirmando:

-“Uma coisa é a gente ficar fechada. E dizer, eu não vou abrir a minha vida para o meu aluno. Eu tenho que manter distância e, eles também devem pensar desta forma. Não vou abrir as minhas coisas para a professora porque ela não é da minha família. Eu acho que isto é perfeitamente normal nesta idade. Se com mãe e filho acontece isto nesta idade é porque eles têm o mundinho deles, separado do nosso. É difícil, às vezes, chegar neles para conversar e imaginar o aluno. Acho isso uma coisa normal”. (Ero-F).

-“Tenho uma colega que estava contando que tinha uma aluna que a toda hora estava pedindo para ir ao banheiro. A aluna estava chorando muito e, no final da aula, foi conversar com a menina. É que a aluna tinha brigado com o namorado, estava na fossa. Ela foi dizendo para a menina: -Pô, tu não tem que fazer isto. Hoje tu está chorando, amanhã tudo passa. E não levou um mês que a minha amiga falou e aconteceu comigo a mesma coisa. Levei um fora e chorei por causa deste cara. Não tinha vontade de sair, não tinha vontade de dar aula, só tinha vontade de ficar encolhida em casa”. (Ero-F)

- “Fazemos mil interpretações e o texto diz que existe a leitura objetiva e a leitura subjetiva. O que é a leitura objetiva? A leitura objetiva é a que eu estou vendo ali. Então, o que é leitura subjetiva? A leitura subjetiva é aquilo que eu olho, que eu penso, que eu acho que está acontecendo realmente? A gente não pára para fazer uma leitura objetiva do adolescente. E qual é a leitura subjetiva que a gente faz do jovem? Como a gente trabalha com grupos, temos a tendência de dar um conceito para todos como se todos fossem iguais. Assim, a tendência é nivelar [homogeneizar]”. (Mir-F)

Iniciei o segundo momento perguntando aos professores: -“*Como observam os alunos na sala de aula? O que faziam? Como faziam? Como se comportavam? Quais grupos eram mais/menos permanentes?*” Como resposta, obtive relatos sobre alternância de atitude, de humor e de comprometimento dos jovens. Acrescentaram: -“*Nem sempre eles sabem dizer porque fazem isso. Apenas fazem. Depois é depois. Não gostam de falar. É preciso puxar, puxar alguma coisa deles. Senão, ficam quietos. É normal. É normal, dizem*”. O professor (Mil-M) relatou que:

-“A gente precisa se aproximar mais deles [dos alunos] e dizer que a gente tem as mesmas dificuldades e as mesmas incertezas que eles. A gente precisa conseguir mostrar para eles que as dificuldades que vocês têm, eu também tenho. O que vocês fazem, eu também já fiz. Existe uma semelhança e precisamos tentar estabelecer um diálogo. Esta semana, no fim da aula, comecei a conversar um pouco com a turma e a aula foi ótima. Trocamos idéias e foi muito bom”. (Mil-M)

(Ero-F) retomou a palavra e completou a fala de (Mil-M), dizendo:

-“A gente fala o grupo tal, o grupo Funk, o grupo dos pagodeiros, mas cada um [componente desse grupo] é diferente do outro. E, mesmo assim, a gente questiona quem trabalha com grupos diferentes. Claro que tem os estereótipos, mas o adolescente tem características, o adulto também tem características. Se alguns têm, isso não quer dizer que, de repente, são todos iguais. Eu acho que hoje em dia há descomprometimento como se fosse alguma coisa cultural. O que é um bom filme para o meu aluno? É aquele que tem morte, que tem luta, que tem sangue, que tem violência, mas [preciso reconhecer que] têm pessoas que gostam do mesmo tipo de filme, de um modo geral. Quando os professores falam, vamos levar os alunos para ver um filme, isso quer dizer que é a gente que escolhe o filme. Ou seja, a gente escolhe o filme que a gente quer ver”. (Ero-F)

Frente aos argumentos do grupo, convidei-os a ler o texto “Passagens secretas: o que vê o olhar do adulto”, de Alberto Melucci, e a realizarem, posteriormente, o exercício⁹²

⁹² O exercício oportunizou a reflexão acerca da produção sócio-cultural e o reconhecimento de algumas estratégias para o estabelecimento de outras relações intergeracionais no espaço escolar.

de *patchworks*⁹³ do cotidiano (Anexo 10). Essa produção seria, posteriormente, socializada para o coletivo.

Com relação ao texto, percebi que o conteúdo era desconhecido dos participantes e que, imediatamente após a leitura, usavam de exemplos vividos nas suas juventudes para esclarecer, acrescentar e/ou qualificar os argumentos para a compreensão do mesmo. -“*É mesmo.*

Visibilidade das culturas juvenis no espaço escolar e potencialização das estratégias.

Parece um filme. Estou vendo, direitinho”, foram algumas das expressões dos participantes.

Os professores da Escola (Ypri), do NEEJA (Qpub) e da Escola (Zpub), expressaram interesse em utilizar esse artigo com os demais professores da escola, acreditando poderem contribuir para a visibilidade e o reconhecimento das culturas juvenis. Os relatos dos professores, a partir desse momento, expressaram mais uma possibilidade de potencialização das diferentes *maneiras de fazer* dos jovens nos espaços da escola.

Com relação ao exercício proposto, os participantes dividiram-se em dois grupos para registrar o modo como reconheciam as táticas de resistência dos alunos frente às propostas escolares. Os argumentos trazidos pelo grupo remetiam aos estereótipos de juventude: -“*Os jovens são irresponsáveis*” ou, “*jovem é tudo igual; só muda de endereço*” ou, ainda, “*a gente [os professores, os adultos] não precisa agradar sempre*”. Procurei intervir nos grupos, fazendo-os lembrar as reflexões que vínhamos realizando e no exercício sistemático de pensar diferentemente do senso comum.

Refletir a própria prática a partir da teoria que a sustenta.

Por um instante, pensei que o espaço de reflexão na formação continuada não teria sido suficiente para mudanças no modo de analisar os fenômenos sociais, mas refletindo melhor, relacionei a atitude dos professores com o que sugere Tardif (2002):

⁹³ Os *patchworks* do cotidiano (CERTEAU, 1994) são práticas “invisíveis” que ocorrem às margens da ação principal. Essa “arte” de inversão do lugar de poder, que os atores sociais ocupam, compõe configurações ainda desconhecidas pelos professores.

[...] “se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional”. Em suma, *com o passar do tempo*, ela vai-se tornando – aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros – um professor, com sua cultura, seu *ethos*, suas idéias, suas funções, seus interesses, etc.” (2002, p. 57)

Precisei compreender que o “saber trabalhar” dos professores é um saber que foi aprendido, no decorrer da vida pessoal e profissional, e que o Curso foi um espaço no qual, progressivamente, foi oportunizada a atualização e apropriação desses saberes. Minha intenção com a estratégia júri simulado foi, também, produzir outros saberes, a fim de mobilizar, nos professores, a busca por recursos didáticos que dariam sentido às demandas de trabalho com as juventudes contemporâneas.

A proposta para o terceiro momento era o de apresentar um referencial teórico sobre o *ofício* de aluno, expressão utilizada por Jorge Baeza Correa (2002) em suas investigações.

Registrei as idéias de Baeza Correa em tiras coloridas e, à medida que desenvolvia a explanação, ia colando as mesmas no quadro-verde, de forma a constituir um mapa conceitual sobre a representação do sujeito aluno. Ao mesmo tempo, entreguei aos participantes uma reprodução do material sobre o qual estava discorrendo, de maneira que poderiam acompanhar a exposição. Dividi a apresentação em duas partes: a primeira, antes do intervalo, que tratava da presença de novos paradigmas de investigação nas Ciências da Educação, e a segunda, após o intervalo, que tratava da tensão entre o sistema educacional e os sujeitos da escola.

Enquanto apresentava as idéias, observei que as expressões contidas no texto eram desconhecidas pelos professores. Entre elas, os conceitos de protagonismo, meritocracia individual, atores sociais, subjetivação, etiquetação, des-identificação e ofício de aluno. Assim, procurei exemplificar cada um dos conceitos, abrindo espaço para questionamentos e/ou dúvidas. Cada conceito foi colado em folha colorida, compondo grupos de palavras,

frases e excertos teóricos, por exemplo, azul, para o conceito de etiquetação, e laranja, para o conceito de meritocracia individual, etc., facilitando a compreensão dos significados de cada um desses conceitos no contexto em que são utilizados pelos professores.

Houve pouca participação do grupo. Limitaram-se a ouvir e a registrar alguma coisa que consideraram significativa. Os professores (Ren-M), (Val-F), (The-F), (Mir-F) e (Cín-F) colaboraram com depoimentos a partir de suas vivências escolares. Os educadores sociais (Jos-M), (Die-M) e (Iar-F) fizeram críticas às práticas docentes, causando desconforto aos demais professores. Dentre as críticas, a de que *“a escola, essa escola, está falida”*. Ou, *“o que mais os alunos precisam fazer pra os professores entenderem que precisam fazer as aulas mais atraentes?”*. Ou, ainda, *“todo o mundo passou por isso, não é pessoal? A escola já era muito ruim na minha época. Por que os professores não entendem?”* Compreendendo a importância dessa discussão entre profissionais, espaços e atividades educativas diferenciadas, coordenei a inscrição das falas de modo a assegurar a participação de todos os interessados.

O ponto mais polêmico foi relativo ao “não entendimento” dos professores da necessidade de atualização das práticas na escola. Nesse momento, alguns dos participantes entenderam que a crítica não procedia naquele espaço, porquanto, *“nós, os professores, não podemos nos criticar assim. Temos que nos unir e responsabilizar o governo pela falta de incentivo para nosso trabalho”*. Outros referiram *“como é que podemos fazer Cursos pra nos atualizarmos se, este mesmo, só pude fazer porque era nos sábados? A direção não libera, de jeito nenhum”*. Essa argumentação foi rebatida, imediatamente, pelos demais professores quando disseram: *“Nós estamos aqui para fazer a diferença. Todo mundo trabalha o dia todo. Isso [o Curso] é opção nossa! A gente sente que não estão dando certo as coisas que fazíamos. Então, a gente arranja um tempo e faz”*.

Organizei a apresentação da síntese sobre “O tempo presente⁹⁴”, em PowerPoint, diversificando, mais uma vez, a estratégia de trabalho. Novamente percebi que os conceitos relativos à concepção de tempo na contemporaneidade, como a transitoriedade dos pertencimentos, as inúmeras modalidades de produção de sentidos, a aprendizagem pela experiência e a lógica adultocêntrica na transmissão de valores, eram desconhecidos dos professores. Procurei, como na estratégia anterior, exemplificar cada um dos conceitos de forma a possibilitar a compreensão do grupo acerca da trama de relações desses conceitos e sua implicação para a reinvenção das práticas docentes. A professora (Kat-F) interrompeu, constantemente, a apresentação, questionando o que não havia entendido, ou exemplificando, a partir de sua prática na escola. Comprometi-me com os participantes de que enviaria o material via e-mail no mês de agosto, bem como outras referências.

A outra síntese prevista, sobre os avanços tecnológicos do século XXI, elaborada por (Kat-F), professora de Matemática e de Informática, também foi apresentada em PowerPoint. Quando anunciei a apresentação, os participantes sugeriram que “*quem sabe, ela nos envia por e-mail*”, evidenciando pouco comprometimento com a escuta do trabalho. Intervi, de modo a implicar o grupo na escuta atenta ao trabalho da professora, pontuando que os avanços tecnológicos constituíam um dos conhecimentos pelos quais teríamos que estar atentos quando o assunto fosse juventudes. Mesmo assim, alguns professores se ausentaram da sala, justificando “*necessidades pessoais*”.

A professora apresentou a síntese, lendo na íntegra o texto registrado nas lâminas, fazendo com que a expectativa do grupo, em relação a sua produção, não fosse valorizada. Os aspectos trazidos na apresentação se referiram à explicitação do conceito de tecnologia virtual (informatizada) e de avanço tecnológico, bem como da possibilidade de apropriação desse recurso no espaço escolar. Com

⁹⁴ Elaborei a síntese sobre o tempo presente a partir da obra MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais nas sociedades complexas. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 5 e 6, 1997.

relação ao material produzido pela professora, o mesmo foi complementar às discussões dos encontros, trazendo, inclusive, outras possibilidades para a prática docente. Vale a pena salientar que (Kat-F) tem pouca participação oral no coletivo, limitando-se a acompanhar parcialmente as discussões ou ficando em silêncio. Quando se expressa oralmente no coletivo, seu tom de voz é ríspido e seus argumentos são apresentados sob forma de crítica ao outro – os professores – parecendo “eximir-se” desse coletivo. O grupo que permaneceu em sala durante a apresentação da síntese, ao final, solicitou uma cópia.

A atitude pouco receptiva dos professores em refletir sobre os avanços tecnológicos deste século, levou-me a pensar na distância existente entre linguagens de jovens e de adultos e, conseqüentemente, nas práticas da escola. À medida que se ampliam e diversificam as formas de comunicação entre os atores sociais, a apropriação das novas tecnologias, que vem rompendo com a cultura da comunicação escrita, também precisa ser feita pelos professores, uma vez que as relações entre jovens e adultos passa, necessariamente, pelas linguagens contemporâneas. Durante a realização do Curso, quando perguntei aos professores se utilizavam o computador para comunicarem-se com os jovens, dos 25 participantes, três responderam “sim”, seis relataram que “*sabem mais ou menos, e daí, fica complicado porque eles são muito rápidos*” e que “*levam muito tempo para falar*”, dois argumentaram que “*tem horror e não querem aprender*”, e quatorze, que havia diferença entre “*dar aula*” e “*comunicar-se com eles [os jovens]*”, dizendo que “*uma coisa é falar na internet, outra é se comunicar com os jovens*”. Acrescentaram, também, que “*nem sempre dá para agradar ou adaptar o conteúdo para a Internet. Às vezes, é conteúdo e pronto*”.

Terminada a apresentação da professora (Kat-F), expliquei ao grupo que estávamos “preparados” para sintetizar os princípios norteadores das relações intergeracionais

*Relações
intergeracionais*

– os *passaportes*⁹⁵ – promotores de diálogo com os jovens contemporâneos. Para isso, teriam de (re)organizar mentalmente, cada um desses princípios, compondo, como peças de um quebra-cabeça, o cenário e as tramas dessa relação. Sugeri que esse exercício fosse feito, inicialmente, de forma individual, para, depois, ser discutido nos grupos (Anexo 11). De imediato, os participantes corresponderam à solicitação, produzindo o material proposto.

O primeiro grupo a se apresentar foi formado por (Isa-F), (Val-F), (Siz-F) e (Ale-F). As professoras registraram as seguintes palavras: ouvir, respeitar o silêncio, interagir com seus interesses e habilidades, conhecer as expectativas dos jovens, reconhecer seus conhecimentos e vivências e viabilizar suas peculiaridades. O segundo grupo, formado por (Die-M), (Jos-M), (Iar-F), (Kar-F) e (Lac-F), apresentou como possibilidade de diálogos intergeracionais os princípios relativos à observação, alteridade, saber ouvir e, também, apropriar-se das linguagens dos jovens. E, por último, o grupo formado por (Gou-F), (Lec-F), (Kat-F), (The-F), (Ero-F), (Mil-M) e (Mir-F) retomou os princípios registrados pelos demais grupos, acrescentando os relativos a saber ouvir, respeitar, comprometer-se com as “novas” aprendizagens, flexibilidade e bom senso, compromisso com o senso crítico, a afetividade/acolhimento e a ética na atividade junto aos jovens. Em cada um dos relatos os participantes preocuparam-se em usar as expressões referidas no exercício de patchworks.

Entre os princípios apontados, a capacidade de ouvir, o compromisso com aprendizagens relativas às culturas juvenis, respeito ao outro e a necessidade de vínculo foram coincidentes. Ao final, alguns professores pediram para levar o seu exemplar na tentativa de reproduzi-lo com os alunos em sala de aula. Houve, também, quem registrou a “*necessidade de questionar os interesses dos jovens com os da escola*”, levando a reconhecer que as

⁹⁵ Segundo Carrano (2000), os jovens contemporâneos “atribuem novos sentidos aos espaços da cidade, transformando-os em lugares de acentuada simultaneidade cultural e simbólica”. Dessa forma, os adultos, em especial, os professores, dispostos a dialogarem e mesmo compartilhar dos sentidos culturais, precisam compreender as produções culturais juvenis, que para Carrano (2000), é chamado *visto* ou *passaporte* (p. 25-26). O exercício proposto aos professores foi reconhecer quais são os princípios promotores de diálogos intergeracionais.

aprendizagens propostas no Curso necessitam de tempo e estudo e de outros tempos para a prática no espaço escolar. Dessa forma, os professores estariam realizando uma investigação na própria atividade que desempenham para, posteriormente, (re)planejar junto aos alunos.

Terminada a apresentação dos trabalhos e, como mais uma estratégia para contrastar os princípios elaborados pelos participantes – os *passaportes* – com a realidade das juventudes/os jovens reais, explorei coletivamente mais alguns diários de adolescentes, pesquisa realizada pela professora e educadora (Kar-F). (Kar-F) trouxe quatro diários e enquanto lia, questionava os participantes se os “*passaportes*” que tínhamos elaborado no momento anterior eram promotores de diálogo com “aquelas” jovens. Em coro, os demais professores respondiam sim ou não.

Finalizando o encontro, encaminhei as questões relativas à elaboração de uma estratégia que desse visibilidade às culturas juvenis no espaço escolar, a ser apresentada no encontro de 2 de julho. Salientei que a estratégia teria que contemplar o reconhecimento das culturas juvenis contemporâneas a partir de diálogos intergeracionais.

Também alertei os participantes de que a Oficina sobre Sexualidade Juvenil a ser ministrada pela professora Elaine Dulac, doutoranda da UFRGS, aconteceria no dia 2 de julho. Salientei que a Oficina ocuparia a primeira parte da manhã, das 9h às 10h30min e atenderia a demanda do grupo.

Os encaminhamentos finais do encontro tinham por objetivo reafirmar a necessidade da complementação das leituras pelos participantes, principalmente aquelas que pudessem contribuir para a compreensão dos fenômenos contemporâneos, para além do senso comum. A questão da complexidade, essa teia de relações em que os sujeitos da ação estão imersos, não podem ser desconsideradas na prática docente. E que outras formas de comunicação, na contemporaneidade, estabelecem uma via de mão dupla: a de *adultos-e-jovens-e-vice-e-versa* de contextos históricos, tempos e espaços diferenciados.

No momento da entrega dos portfólios, foram distribuídos os excertos⁹⁶ “Passagens secretas” e “Construir tempo e espaço”, e do artigo⁹⁷ “Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor”.

O educador (Jos-M) criticou a complexidade do referencial teórico relativo ao ofício de aluno e sugeriu que, frente “às dificuldades de entendimento da maioria”, fosse dedicado um período de tempo maior para exploração do conteúdo. Os demais professores ouviram e não se manifestaram.

Como proposta para o último encontro, optei por fazer uma síntese dos encontros anteriores e oferecê-la para a elaboração de estratégias pedagógicas, com o objetivo de recompor o cenário das análises propostas que propus no Curso e que possibilitaram reconhecer as culturas juvenis no espaço escolar (Anexo 12). Esse material foi anexado ao convite para o encontro (Anexo 13).

ENCONTRO 7 - 02/07/2005

Planejamento 7º encontro

⁹⁶ [1] MELUCCI & FABBRINI. *A Idade de Ouro: adolescentes entre sonho e a experiência*. Tradução de Elton Bof.

⁹⁷ DUBET, François. *Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor*. Brasil: Revista Brasileira de Educação, 1996, p. 222-231, Mai/Jun/Jul/Ago 1997 N°5 e Set/Out/Nov/Dez 1997 N°6. Entrevista concedida à Marília Pontes SPÓSITO e Angelina Teixeira PERALVA. Tradução de Ines Rosa Bueno.

Estratégias:

- Recolhimento dos portfólios individuais (não entregues no encontro anterior).
- Oficina “Sexualidade juvenil” – Doutoranda Elaine Dulac NIUE/UFRGS.
- Apresentação das estratégias.
- Lanche coletivo (organizado pela Coordenação dos encontros).
- Continuidade apresentação dos pré-projetos.
- Apresentação da síntese “Protagonismo juvenil no espaço escolar: possibilidade de relações intergeracionais”.
- Retomada exercício: *Patchworks* do cotidiano. Socialização para o coletivo.
- Socialização da pesquisa: Diário Jovem – (2 jovens M/F) escrever o que fazem, pensam, gostam/não gostam, sentem medo, consideram como desafios ...
- Encaminhamentos: possibilidade para assessorias individuais na aplicação do Projeto, necessidade de realizar entrevistas individuais com alguns professores e envio dos materiais produzidos no Curso e outras referências bibliográficas sobre juventudes.
- Preenchimento e socialização dos portfólios.
- Agradecimento aos participantes.
- Encerramento.

Conceitos a explorar:

- Protagonismo juvenil.
- Relações intergeracionais.
- Culturas juvenis.

O Curso começou antes do horário previsto, com a apresentação informal das estratégias planejadas para dar visibilidade às culturas juvenis no espaço escolar. À medida que os professores foram chegando na sala mostravam, uns aos outros, o que haviam planejado, buscando complementar com sugestões dos colegas. Percebi que havia um clima de alegria entre os professores, para além do dever cumprido, uma vez que deixaram transparecer satisfação ao conseguirem planejar uma estratégia que pudesse dar visibilidade às culturas juvenis em suas escolas e, simultaneamente, corresponder à exigência do Curso. Os professores comentaram o fato de que tinham sensibilizado algum(ns) colega(s) da escola para o desenvolvimento da estratégia junto aos jovens.

Conforme havia combinado com os professores, a manhã do Curso iniciou com a oficina sobre sexualidades juvenis, ministrada pela doutoranda Elaine Dulac, professora da FACED/UFRGS e integrante do Núcleo de Integração Universidade & Escola/UFRGS. O grupo tinha expectativa de compreender, a partir da oficina, algumas manifestações dos jovens com relação à sexualidade, pois relataram, inúmeras vezes, as dificuldades para lidar

com essas situações em sala de aula. Embora essa temática não fizesse parte, diretamente, das discussões previstas para o Curso, considerei relevante proporcionar a oficina, pois a abordagem proposta pela professora ministrante contribuiria para o exercício do pensar, dos professores, sobre as manifestações juvenis. A professora Elaine começou a oficina convidando o grupo a vivenciar a simulação de uma entrevista com duas professoras. Após, discuti com o grupo algumas experiências sexuais vivenciadas pelos jovens e consideradas, a partir de um padrão estabelecido socialmente, dentro da normalidade ou anormalidade. Além disso, trouxe exemplos do cotidiano escolar e fez questionamentos aos professores, sobre a forma como lidavam com as diferentes experiências de vida sexual dos jovens alunos, desacomodando, desse modo, práticas preconceituosas.

O segundo momento do Curso foi dedicado às apresentações das estratégias referidas no início da descrição desse encontro. A estrutura da estratégia, bem como a organização e tempo para cada apresentação, foi divulgada aos professores com antecedência, de forma que cada participante tinha conhecimento do desenvolvimento da atividade, conforme já indicado no anexo 12.

(Kar,F), primeira professora a apresentar o pré-projeto, expressou seu desconforto por estar relatando para professores: -“*Estou até com dor de barriga. É pior falar pra professor, do que pra qualquer pessoa.*” Assim que terminou de falar, acrescentei: -“*A gente combinou que aqui seria um espaço de encontros, onde iríamos fazer inúmeros exercícios, trocas e aprendizagens!*” Os demais professores pareceram ter concordado com meu esclarecimento.

(Kar,F), então, reiniciou a apresentação de sua estratégia, dizendo:

-“Eu trabalho na escola (Gpub) com o Ensino Médio, no segundo e terceiro ano. Estou iniciando com esta pesquisa, mais ou menos como as gurias colocaram. São questionamentos que faço, coisas que está incomodando! Não estar fazendo certo é chato. Então, comecei a ver que estava na hora de mudar, porque do jeito que está não vai dar. O trabalho que estou pensando, tentando iniciar com eles, é um trabalho para fazer com que reflitam sobre esta condição [de ser jovem] deles, de jovens adolescentes na escola. Seria uma coisa [estratégia] que tem um início, mas não vai ter um fim. Quero abrir espaço na minha matéria pra descobrir como é que é o jovem em sala de aula, quais são suas dúvidas, seus desejos, seus objetivos. Assim, quero possibilitar uma prática que se aproxime de sua

realidade. Fazer com que o adolescente tenha verdadeiro prazer e interesse em estar em sala de aula e que este seja um espaço de trocas e não somente um espaço de transmissão do conhecimento formal. Isso foi visto aqui nos encontros. Temos que pensar também no nosso fazer pedagógico, no nosso dia-a-dia em sala de aula. Mas temos que pensar por que não está dando certo? Será que a culpa é somente do adolescente? Por que é isso que nós falamos: eles não querem, eles não pensam, eles não reagem, eles... eles... eles... Acho que uma parcela, ou melhor, uma grande parcela [de culpa], acho, que, ainda é nossa. Penso, isso, agora. Não pensava até há pouco tempo atrás”. (Kar-F)

O depoimento da professora chamou a atenção, mais uma vez, para a possibilidade do estabelecimento de outras relações entre professores e alunos na sala de aula. Mesmo tendo sob sua responsabilidade a tarefa de ensinar os conteúdos de Língua Portuguesa, (Kar,F) reconheceu que poderia, a partir das histórias de vida dos alunos, ressignificar o sentido da comunicação em sua disciplina. A estratégia que planejou para dar visibilidade às culturas juvenis tinha como pressuposto a participação efetiva dos alunos, pois relatou que gostaria “*que [os alunos] ajudem a planejar [as aulas] e que os temas [para discussão em sala] sejam de interesse [deles]*”. Também acrescentou, desejar que os alunos “*entendam porque determinados conteúdos são necessários, qual a sua utilidade na vida prática. Mas [o professor] tem que tentar chegar, ao máximo, próximo deles, porque senão não vai ser sincero*”. Nesse momento, perguntei-lhe: “*O que percebes das linguagens na internet, tão utilizadas pelos jovens, em relação a Língua Portuguesa?*” A professora riu e disse:

“Tem que ver os objetivos. O que eles precisam trabalhar no texto. A linguagem que eles usam na Internet, na verdade, é complicada, mas eu não vejo [essa forma de linguagem] nos textos que eu peço. Não vejo uma interferência tão grande assim. Acho que eles estão sabendo diferenciar aquela linguagem [que] é própria do computador, aquela [que] é própria do celular, ou [que é] a linguagem do texto. Pelo menos, é o que eu vejo. Acho que é ranço [da escola]. Até no Diário de Classe [Caderno de Chamada], não posso escrever como escrevo no meu diário pessoal. Acho que o problema é que a gente não sabe entender e escrever assim como eles escrevem no computador”. (Kar,F)

A estratégia que a professora apresentou foi o resultado de uma pesquisa realizada com uma turma de alunos e que, na sua opinião, poderia ser “*melhorada para ser aplicada em outras turmas do Ensino Médio*”. Para sensibilizá-los, (Kar,F) propôs a leitura do texto

“Autoridade Competente”, da escritora Martha Medeiros, que abordava “*um tema polêmico entre os jovens, que é a questão dos limites*”:

-“Para o início do debate, foram feitos os seguintes questionamentos: o que é ser adolescente, jovem? O que é limite? O que é autoridade competente? Então, a partir daí, eles responderam falando. Eles não escreveram nada, iam falando e eu, anotando. Depois, depois de muito discutir é que escreveram. E foi exatamente como eles falaram. Foi exatamente como eles fizeram a reflexão. É diferente de dar textos com tudo pronto sobre um assunto que o próprio adolescente nem sabe do que é. Vocês podem até pensar que estou muito exibida, mas não fiquei nada surpresa [com o que apareceu na pesquisa], pois eles se caracterizaram exatamente como Paulo [César] Carrano. Tanto é verdade que tem, exatamente, uma parte que ele diz que eles [os jovens] tem uma vida oscilante com [momentos de] energia, exaltação e depressão. Cheguei à conclusão de que [de acordo com] tudo que li durante os encontros a escola não tem a menor graça para o nosso jovem. As aulas são monótonas e nós falamos que eles ouvem, mas não apreendem. As provas são apenas de conceitos decorados ou colados. E o pior de tudo, de tudo mesmo, é que eles não são ouvidos. Apenas fingimos que prestamos atenção neles. No entanto, as nossas aulas agradam somente a nós. Espero que este novo trabalho [estratégia] prossiga e que eu consiga levá-lo adiante. Espero que as questões externas não me façam desacreditar nisto que vivenciei nestes encontros. Aí, vou precisar... primeiro da Ângela, depois dos textos pra ler de novo e depois, de vocês, é claro! Que as minhas aulas sejam [significativas] para mim e também para o meu adolescente. O debate parou neste ponto. Então é isto e espero que daqui pra frente eu possa ser positiva, sensível eu quero dizer”. (Kar,F).

Em segundo lugar, foram as professoras da Escola (Xpub) que apresentaram uma estratégia. (Val,F) e (Isa,F), as representantes, iniciaram justificando que “*durante as duas últimas semanas muitas coisas diferentes tinham acontecido*” e que, portanto, “*não tiveram o tempo que gostariam para analisar a estratégia*”. A primeira parte da fala das professoras constou do relato de uma observação, feita por ambas, durante uma visita à Bienal, no ano de 2003, cuja atividade havia sido proposta, aos alunos, pela professora de Educação Artística da referida escola. Segundo (Val,F), a atividade era importante, independente de “*a gente [os professores] não entender nada. É tudo obra contemporânea! E nos chamou atenção a seriedade dos alunos durante a visita. E olha que já estavam de férias*”. Quando a professora disse [a gente não entende nada] estava expressando as dificuldades que enfrentam no exercício da docência, com relação às linguagens contemporâneas as quais, geralmente, não constituem pautas de formação docente.

Quase ao final desse primeiro grupo de relatos dos pré-projetos, a professora Maria Stephanou, orientadora da pesquisa, compareceu ao encontro, a meu convite, e apresentou-se aos participantes. Após, buscou acomodação na sala e participou da atividade atentamente.

(Isa,F), a outra professora da Escola (Xpub), deu continuidade à apresentação:

-“Nós temos na nossa escola vinte e seis turmas de Ensino Médio e esta questão da sexualidade [dos jovens], da homossexualidade, da heterossexualidade, da apatia, da introversão, da timidez...todo este contexto a gente vivencia. Então, este aluno (e é uma coisa que ficou bem clara!), às vezes parece que esta realidade do aluno do interior e do aluno urbano, estas vivências da adolescência, são adolescências, independente de estar no urbano ou rural”. (Isa,F)

(Isa,F) chamou atenção dos demais professores para as diferentes experiências de vida dos jovens da cidade e do interior. (Val,F) solicitou a palavra e deu continuidade à apresentação da estratégia planejada chamando à atenção dos demais para a visibilidade das expressões artísticas dos jovens, a partir do projeto:

-“Nós selecionamos grupos de várias turmas de Ensino Médio, em função daqueles que tinham mais aptidão para Artes, que gostam de História. Depois perguntamos, vamos fazer uma Bienal na nossa escola? De que forma? Juntamos novamente este grupo de alunos, que eram quarenta e cinco e conversamos com eles. Pedimos que falassem o que passou pra eles [na visita que fizeram à Bienal], o que gostaram, o que não gostaram, o que acrescentou na vida deles. Eles adoraram. Acharam muito curiosas as perguntas que fizemos, e nós, de certas explicações que nos deram. Assim, o grupo cresceu. E pensamos como é que iríamos iniciar a nossa Bienal. Vamos falar sobre a Arte e a História. Pode ser, como a Arte conta a História e como a História conta a Arte. Ou, porque a Arte e a História, desde a pré-história. E então cada grupo começou a escolher um tema, dentro deste eixo maior e formamos a Bienal. Nossa proposta era para três dias, mas durou dois meses”. (Val,F)

A terceira estratégia, das professoras da Escola (Zpub), foi relatada por (The,F) que, no primeiro momento, contextualizou o cenário onde a ação aconteceria:

-“Em primeiro lugar, o [colégio] (Zpub) é uma escola mega. É muito difícil a gente fazer algum trabalho lá dentro, pela quantidade de professores e alunos. E até o prédio parece que é tudo muito difícil. E em segundo, a gente usa estas dificuldades para não fazer... Está [complicado] mexer com o pessoal. Então, sabem o que aconteceu? A gente resolveu não pichar dentro da escola. A escola estava com salas de aula pichadas, mas não muito exagerado. O que aconteceu com esta decisão [de deixar tudo como está]? Virou um lixo, porque daí quem entrou na escola, achou que era permitido a pichação e tudo mais. Os professores começaram a se apavorar com esta aparência suja da escola. A sala de aula ficou uma coisa deprimente; não pela pichação em si, mas pela sujeira que isto começa parecer, porque é uma coisa em cima da outra. Inclusive têm salas que não têm mais

espaço nas paredes e eles [os alunos] estão pichando o quadro. Então houve um movimento de alguns professores, de artes, principalmente, e com alguns alunos, que eles observaram que eram pichadores, e tentaram começar a fazer uma discussão sobre isso de pichação. Então, juntaram alguns alunos que sabíamos que eram pichadores pra fazerem esta discussão e pra começar o projeto. Só que a discussão era para limpar a escola. Como a gente está participando aqui do grupo, dos encontros que a Ângela oportunizou, quisemos ampliar a discussão. Não só para limpeza, mas também para criar um espaço de movimentos culturais porque [compreendemos que] a pichação e a grafiteagem têm um movimento [cultural] atrás. Têm uma história”. (The,F)

(Ero,F), outra professora da mesma escola, complementou: -“*Além desses movimentos, há dentro da escola a Feira de Ciências e a Feira de Artes, aonde eles trabalham também esta parte de xilogravura, fazem trabalhos com pedra sabão, também desenhos*” . (Ero,F)

Ao final da apresentação da estratégia da Escola (Zpub), convidei os participantes para um lanche coletivo que estava organizado numa sala ao lado, como forma de agradecimento à participação na pesquisa e retribuição aos vínculos constituídos durante a formação. Durante o lanche, com a duração prevista para uma hora, procurei aproximar-me de cada um dos participantes e dizer-lhes algumas palavras sobre sua participação no Curso.

O grupo mostrou-se alegre, tanto pelo significado daquele momento, quanto pelo reconhecimento dos vínculos estabelecidos com os colegas, muitos desconhecidos antes do Curso. Apenas um dos participantes, (Ren,M), parecia distante da atividade. Perguntei-lhe se havia alguma coisa em que pudesse ajudar, mas ele respondeu-me: -“*Acabei de chegar em POA e estou exausto*”. Respeitei sua resposta, mas percebi que, talvez, estivesse se sentindo desconfortável em relação ao grupo.

Dando continuidade ao trabalho, as professoras da Escola (Ypri), apresentaram sua estratégia. Embora falassem todas ao mesmo tempo, “parecendo desorganizadas na forma de relatarem”, percebi a existência de um planejamento prévio da estratégia. Além de entregarem uma cópia do projeto para cada participante do Curso, organizaram o relato em PowerPoint e gravaram um cd-rom.

A realização do projeto ocorreu em três etapas. A primeira etapa constava de uma reunião de sensibilização junto aos demais professores da escola, onde essas professoras apresentariam os resultados da pesquisa realizada junto aos jovens a partir do Curso de formação. A encenação, pelos jovens, de uma peça teatral que retratasse a temática das juventudes, seguida da leitura e discussão dos textos explorados durante os encontros do Curso, seria a segunda etapa do projeto. Como última parte do projeto, as professoras pensaram em sugerir para o coletivo dos professores um espaço de mostra das diferentes expressões artístico-culturais dos alunos. Salientaram que *“esse espaço seria planejado e organizado pelos próprios alunos”*. Entre os depoimentos das professoras, havia os que evidenciavam o desconforto e desassossego que estavam vivendo na escola com relação às reflexões propostas no Curso:

-“Não gosto nem de lembrar algumas coisas. Às vezes fiquei com vontade de desistir de tudo. Fiquei até com vergonha de pensar...pensar que um dia pensei como todo o mundo. Aquele tal senso comum que a Ângela tanto falou aqui no Curso. Acontece que tem uma coisa [saberes da formação e saberes da experiência] aqui, que não deixa (Não deixa não posso dizer!), às vezes a gente quer pensar, refletir e trocar [saberes, experiências] com os colegas. Até nas reuniões, pode ser. Não pensem, não, que não faço Curso em cima de Curso. Faço tudo que posso, mas nunca...assim, desse jeito. Gente, foram [os dias dos encontros] sábados e viemos pra cá”. (Mar-F)

O próximo grupo a apresentar, formado pelos professores da EPTC, também trouxe uma cópia da estratégia para os demais colegas do Curso e utilizou o PowerPoint como recurso visual. Havia dois projetos: um, já existente na Secretaria dos Transportes, e outro, que foi constituído, a partir do projeto anterior, mas acrescido das reflexões proporcionadas pelo Curso. Fizeram questão de apresentar os dois projetos, mas se detiveram na argumentação daquele que havia sido elaborado recentemente. A proposta dos professores era de oportunizar espaços de protagonismo juvenil com a temática da educação para o trânsito. Os jovens seriam convidados a participar de uma atividade de sensibilização, na sede da EPTC, onde os professores apresentariam dados estatísticos da violência no trânsito e os convidariam a elaborar projetos que pudessem sensibilizar crianças e/ou jovens para esse

fenômeno. Quanto ao projeto já existente na Secretaria, os professores expressaram desejo de fazer parceria com as escolas participantes do Curso. A idéia foi bem recebida pelos demais professores que, informalmente, organizaram um agendamento prévio.

A última escola a apresentar-se foi a (Qpub), representada pelos professores (Mil,M) e professora (Mir,F). Também trouxeram a estratégia para socializar, em PowerPoint, facilitando o acompanhamento do projeto pelos demais participantes. Esse grupo esclareceu que a estratégia já estava sendo aplicada na escola *“há mais ou menos um mês, assim que desatamos um nó [reconhecimento das culturas juvenis] que tínhamos na escola”*. Ao ouvi-los os demais professores começaram a rir, o que foi entendido pelo grupo que apresentava como uma crítica por terem *“iniciado o projeto”* antes de apresentarem para os participantes. (Mir,F) pediu para esclarecer e disse: *“Nós não quisemos perder tempo. Até já começamos tarde demais. Inclusive, estamos reestruturando o currículo escolar para incluir esse tipo de coisa”*. Teve sua fala complementada por (Mil,M): *“Com os jovens, é assim; ou nós corremos pra eles ou eles correm da gente”*.

Percebi, ao final das apresentações, que duas escolas não haviam apresentado sua estratégia: a escola do professor (Ren,M) e a da professora (Lec-F). Optei por perguntar, individualmente, a cada um deles, o motivo pelo qual não haviam realizado a atividade.

Na análise do planejamento dos encontros e, conseqüentemente, das aprendizagens dos participantes, constatei que não havia explorado, suficientemente, o conceito de protagonismo juvenil, embora tivesse, por inúmeras vezes, trazido o conceito para designar ações planejadas, deliberadas e avaliadas pelos próprios jovens. As estratégias propostas e os artigos analisados discorriam sobre esta temática, mas nenhum deles trazia a expressão protagonismo no corpo do texto. Dessa forma, organizei uma síntese, em PowerPoint, sobre *“Protagonismo juvenil na escola: possibilidades de relações intergeracionais”*, buscando contemplar a apropriação, pelos participantes, desse conceito. Frente a isso, elaborei um texto,

em cuja apresentação procurei usar o vocabulário que vinha sendo utilizado na análise dos conceitos sobre culturas juvenis. Por vezes, incluí algum outro e aproveitei para questionar o grupo sobre seu entendimento. Também acrescentei exemplos relatados das vivências dos professores nos espaços educativos.

Durante a apresentação da síntese, observei que havia compreensão do texto por parte dos participantes, embora já revelassem sinais de cansaço, uma vez que estavam completando a sexta hora de formação nesse dia. Percebi que, para alguns, a forma como foi elaborada a síntese era uma possibilidade de estabelecer as relações necessárias para a construção de um mapa conceitual sobre as juventudes.

Outra estratégia de retomada do conceito de diálogo, a partir das relações intergeracionais, foi a socialização do exercício “*Patchworks do cotidiano*”. A proposta tinha o formato de peças de um quebra-cabeça que sugeria aos participantes a escrita de um princípio em cada uma delas, compondo, ao final, um cenário. Os participantes teriam de relacionar os princípios de diálogo intergeracional com protagonismo juvenil e sua aplicação nos espaços educativos. Essa atividade não correspondeu às minhas expectativas e mesmo o grupo realizando-a rapidamente, sem muita reflexão, devido ao limite de tempo, a socialização não ocorreu. Percebi a preocupação em terminar e não em realizar o exercício de pensamento proposto. Entre os seis professores que não entregaram o exercício e se comprometeram a enviá-lo via e-mail, somente um enviou conforme combinado.

*Tempos, espaços,
limites e
possibilidades
para aprender.*

Retomei com o grupo que disponibilizaria horários para assessorias, com respeito à aplicação da estratégia no espaço educativo, e a necessidade de realizar entrevistas individuais com alguns professores. Para isso, faria uma consulta prévia e posterior agendamento.

Reiterei meu compromisso de enviar, via e-mail, os materiais produzidos nos encontros e o texto “A Idade de Ouro: Adolescentes entre o sonho e a experiência”, de Alberto Melucci.

A socialização dos portfólios no último encontro teve por objetivo multiplicar/potencializar as aprendizagens/impressões do grupo de forma a implicar/comprometer cada um dos professores e, coletivamente, uma possibilidade de mudança nas relações e nos lugares que ocupam em suas práticas. As questões sugeridas no instrumento foram *Vou sentir saudades, Aquele abraço, Quem sabe e Ainda ficou*.

O tempo previsto para o preenchimento do portfólio era de 20 minutos, mas observei que a maioria dos participantes começou os registros já no primeiro momento do encontro. Por vezes, fizeram com que os portfólios circulassem no grupo, dando a impressão de que a cumplicidade no registro da avaliação e os vínculos estabelecidos tinham endereço, também, a cada um deles em particular. Alguns professores solicitaram mais de uma folha do portfólio, alegando necessitarem “*passar a limpo*”.

Durante a leitura dos portfólios fiquei observando, por alguns instantes, a expressão no rosto dos participantes: um misto de satisfação e tristeza. O tom da voz de quem lia tinha emoção e a pretensão do compartilhamento. Não foi preciso solicitar ou indicar um participante para a leitura dos portfólios; espontaneamente, as falas foram se sucedendo, como se formasse um texto único, sem pausa.

Ao final, agradei, mais uma vez, a participação de todos na pesquisa e, da Ana, observadora, que me acompanhou durante os encontros. Convidei-os a encerrarmos a formação. O grupo permaneceu imóvel. Então, num tom descontraído, disse: -“*Já que os portfólios falam daquele abraço, eu queria dar aquele abraço em cada um de vocês*”, fazendo com que o grupo fizesse o mesmo movimento de despedida.

Dois professores e dois educadores sociais se ausentaram antes do término previsto, entregando antecipadamente os portfólios. Os professores (Ren,M), (The,F), (Ero,F), (Lac-F), (Kar,F) e (Cín,F) manifestaram interesse em dar continuidade à formação com essa temática. Propuseram-se a organizar um grupo de professores compatibilizando horários entre si. (Iar,F), educadora social, também se incluiu nessa proposta.

CAPÍTULO 3 DESCOBERTAS DA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

3.1 RELAÇÕES INTERGERACIONAIS: COMPARTILHANDO SABERES E EXPERIÊNCIAS

Realizar a pesquisa para a dissertação através de um Curso de formação foi uma escolha bastante significativa para mim. Além de poder valorizar saberes que venho produzindo em minha trajetória profissional de quase 30 anos, fiz o exercício da reflexão permanente sob o viés da sociologia. Também, porque a autoformação foi um processo que acabou sendo empreendido pelas próprias exigências da investigação do Curso, que oportunizou, entre outros aspectos, compreender meu próprio processo de aprendizagem durante a investigação. Dessa forma, realizei, simultaneamente, a partir da temática “culturas juvenis e escola”, uma formação de professores e uma autoformação.

Comprometida com o planejamento de estratégias para o Curso de formação, de modo que cumprissem os princípios relativos à necessidade de refletir permanentemente sobre a realidade das escolas e das juventudes, através dos estudos da sociologia, e de compreender os processos de ensinar e aprender dos professores, dentre os quais me incluo, procurei, primeiramente, compreender as culturas juvenis contemporâneas e tomá-las como fenômeno a ser investigado com os professores, uma vez que estes ainda não as percebiam nas práticas escolares.

Nesse sentido, esbocei mentalmente o que desejava pesquisar, direcionando meu olhar para os referenciais teóricos que dariam sustentação às discussões no Curso. Diferentes textos, excertos, indicações bibliográficas, imagens de expressões das culturas juvenis, cd's de músicas, diários, bonés, sapato de salto alto, chave de carro e alguns outros objetos foram reunidos para planejar a formação. À medida que reconhecia o universo das culturas juvenis contemporâneas também percebia que poderia deparar-me com diferenças culturais dos

participantes da pesquisa, uma vez que, entre outros aspectos, a própria idade dos professores (entre 24 e 55 anos) constitui uma diversidade de situações, tanto pessoais quanto profissionais, vividas por cada um, diversidade que nortearia as reflexões.

Após esse momento inicial de pensar a dimensão do Curso, rabisquei um esquema que dava conta dos aspectos pensados anteriormente e subdividi o tema Culturas juvenis e escola em seis temáticas: juventudes no plural, condição e situação juvenil, historicidade das práticas escolares, protagonismo juvenil, protagonismo juvenil no espaço escolar e relações intergeracionais na escola. Para cada uma delas, esbocei estratégias que considerarei adequadas à formação, entre elas, uma pesquisa, a ser feita por cada participante, para o reconhecimento das experiências juvenis vividas pelos alunos de suas escolas fora do espaço das mesmas. Posteriormente, no planejamento geral do Curso, constou de algumas estratégias que envolveram a produção individual e coletiva dos professores. Para estas, detalhei cada uma das temáticas listadas anteriormente. À medida que pensava planejar intervenções que oportunizassem diferentes reflexões sobre as juventudes, contemplando uma análise sociológica desse fenômeno, percebi que a temática “Culturas juvenis e escola” comporia o cenário para a análise do impacto da formação continuada nas práticas escolares.

Frente às questões⁹⁸ da diversidade que se apresentaram durante o planejamento da formação, cheguei a pensar que, talvez, estivesse mudando de foco, mas logo percebi que havia mudado as lentes e os referenciais. A temática relativa às culturas juvenis estava compondo a formação para contextualizar um fenômeno emergente das práticas na escola: a fragilidade das relações intergeracionais entre jovens e adultos. A partir daí, as estratégias de formação procuraram contemplar o reconhecimento das culturas juvenis pelos professores, de

⁹⁸ A heterogeneidade na composição total do grupo (25 professores), foi de gênero (três do sexo masculino), idade (três com menos de 30 anos e cinco com mais de 45 anos), tipo de atividade junto aos jovens (seis educadores da EPTC, dois na direção da escola e dois na equipe pedagógica), rede de ensino (38 de escola pública e 17 de escola privada), região (34 de Porto Alegre e 10 da Grande Porto Alegre), entre outras diversidades.

modo a que percebessem a quase inexistência do diálogo intergeracional na escola e as possibilidades de produção de outras formas de comunicação para viabilizar tal diálogo.

As repercussões das constantes e aceleradas mudanças sociais sobre a educação ou sobre as relações entre escola e sociedade vêm se fazendo sentir significativamente na contemporaneidade, assim como nas relações entre as gerações vêm mudando constantemente. Enguita (2004) sugere que a possibilidade do estabelecimento de outras relações entre jovens-alunos e adultos-professores não está restrita à escola, mas reside na sociedade que em torno dela vem apresentando um ritmo acelerado de mudanças. Como demonstra esses complexos fenômenos, o Curso de formação continuada poderia ser um espaço para os professores, para a possibilidade de reconhecimento desse contexto e das culturas juvenis na escola, pensado como uma estratégia para a emergência de novas relações entre adultos e jovens nas práticas escolares.

Em pesquisa⁹⁹ publicada em 1947, que se intitulou “Adolescência, sexo e cultura em Samoa”, Margaret Mead (apud ENGUITA, Ibid.) descreve a ocupação dos papéis sociais do adulto pelos mais jovens. Naquela cultura, cada geração deveria incorporar ao mesmo mundo no qual se inseria e já dominava, a geração anterior, para além do recorte geracional, constituindo essa uma visão do mundo como algo estático. Dessa forma, as gerações mais jovens deviam reproduzir os saberes culturais da sociedade “sem nada que possa recordar a idéia de progresso tão intensamente associada à escola na cultura da modernidade” (ENGUITA, 2004, p. 15), esta concepção utilizada em Samoa que os adultos sabem e podem ensinar tudo o que os mais jovens necessitam, devem e podem aprender, implica na ausência de especialização dos que se ocupam dos menores; ou seja, não é preciso escolas nem professores. A transmissão dos saberes da comunidade é oral e, em geral, dada por homens adultos aos meninos, e pelas mulheres adultas às meninas, individualmente com os pais ou em

⁹⁹ ENGUITA, Mariano Fernández. Educar em Tempos Incertos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

fratrias – coletivamente. Aos anciãos ou aos mais experientes, também cabem responsabilidades nessa transmissão, isto é, não existe uma instituição educativa diferenciada, como a escola, por exemplo, e a função da educação é claramente a reprodução social e cultural. O exemplo de Mead demonstra que as relações intergeracionais são produções culturais e históricas, constituídas pelos sujeitos ao longo dos tempos.

As transformações advindas da modernidade comportaram mudanças importantes na forma de conceber a relação entre a transmissão e a produção de saberes entre as gerações. O que era possível aprender e fazer permanecer, hoje, as gerações mais velhas, vêm desvanecer-se sob seus pés. O mundo que conheceram já não existe mais. A família e a comunidade imediata perderam algumas de suas funções educativas, uma vez que já não mais

lhes compete a exclusividade de introduzirem as jovens gerações no mundo que as espera, o que faz emergir a necessidade da criação de

Não sei o que se passa na verdade! Fizeram uma pesquisa? O que está acontecendo? O que está acontecendo é falta de embasamento do professor. Em resumo: o descomprometimento é geral. Tem até um livro “O perfil do professor brasileiro” que é muito interessante e trata disso.

(Luciane, 6º encontro)

instituições novas e agentes próprios, entre elas, a escola e os professores.

Voltando um pouco na história da escola, para compreender as relações entre adultos e jovens, o período que se situa entre as décadas de 50 e 60 foi marcado pela “mitologia do magistério”¹⁰⁰, expressão que justifica a valorização da instituição escola pela transformação no modo de compreender a produção da cultura, ou seja, “o progresso diante da tradição, o futuro diante do passado, a cultura diante da barbárie, a razão diante da superstição” (Ibid, p. 18), no qual se assenta a importância da escola e do magistério. À docência é incumbida uma missão, reconhecida pela sociedade, na qual o professor representa algo distinto, novo e necessário, tanto no âmbito coletivo, político, como no âmbito privado e imediato (o professor atuando *in loco parentis*, no lugar do e com a autoridade do pai). Para Enguita, a docência é

¹⁰⁰ Conceito utilizado por Enguita (2004) para expressar a valorização da escola e do magistério nos aspectos relativos à produção da cultura e da razão ao invés das credences populares.

vista em termos de apostolado: professor-missionário, profissão vocação, escolas-templos de saber, missões pedagógicas, a nobre tarefa de ensinar, a ilustração como evangelização e, assim, sucessivamente. Além disso, o fato do professor passar a ocupar um plano superior (mais culto, mais moderno, etc.) fez com que visse assegurado em sua formação inicial um *status* que lhe permite dar conta dos propósitos da educação, tarefa que lhe é concedida pela sociedade, sem a necessidade de corresponder, com atualizações da prática, aos avanços e exigências de modernização dessa mesma sociedade na qual está inserido. Esse período é chamado por Enguita (Ibid.) de “época dourada”¹⁰¹ do magistério.

Com a urgência de readaptação às novas condições de vida, de trabalho e de sociabilidade advindas das transformações na organização do mercado de trabalho, nas formas de comunicação e de acesso à informação, na estrutura e na vida urbanas, a escola e os professores perdem credibilidade no papel social que vinham desempenhando na sociedade. Isso porque a modalidade de transmissão de verdades das gerações mais velhas às mais novas não contempla mais as novas formas de aprendizagem. Para Enguita, “as escolas são, ou tendem a ser, conservadoras e reprodutoras quando a sociedade é estável e estática; progressistas e transformadoras quando a sociedade é mutável e dinâmica” (p. 14). A perspectiva de transformação das práticas da escola é uma possibilidade a ser pensada, à medida que os professores possam refletir sobre os fenômenos sociais, em pautas de formação continuada, para compreender as formas de produção cultural juvenil na contemporaneidade e, conseqüentemente, produzir outras representações de sujeito aluno e de sujeito professor.

Em se tratando da investigação relativa à formação de professores e protagonismo juvenil no espaço escolar foi possível perceber, através do Curso, as dificuldades que os professores têm quanto ao reconhecimento das formas contemporâneas de produção de conhecimento e, por conseguinte, da proposição de aprendizagens significativas para os

¹⁰¹ Para Enguita (2004), a “época dourada” do magistério se constituiu pela relevância do lugar que os professores ocupavam na comunidade valendo-se apenas dos conhecimentos adquiridos em sua formação inicial.

alunos. Durante os encontros, os professores relataram observar atitudes de indiferença dos jovens frente às propostas escolares, atribuindo a essa forma de participação dos alunos o conceito de protagonismo juvenil. Deste modo, o esvaziamento de sentido das aprendizagens para os alunos não é compreendido pelos docentes.

A estratégia de refletir com os professores sobre os conteúdos do processo de ensinar e de aprender, levou a pensar o quanto o diálogo intergeracional estava comprometido. De quais conteúdos falavam os professores? Quais seriam os conteúdos do diálogo intergeracional que estão sendo privilegiados nos currículos do Ensino Médio? Qual espaço ocupam os conteúdos do cotidiano dos alunos jovens nos projetos pedagógicos das escolas?

A possibilidade da produção de saberes através das relações intergeracionais na escola é uma questão emergente a ser considerada como pauta em Cursos de formação de professores. A partir do reconhecimento da heterogeneidade das gerações sociais, decorrente da diversidade de experiências de vida dos adultos-professores e dos jovens-alunos, é possível que no espaço da escola sejam oportunizadas trocas de saberes culturais geracionais, nos quais a posição biológica que cada geração ocupa não seja o determinante nas relações de poder entre jovens e adultos.

É preciso reconhecer as múltiplas possibilidades de vida que as gerações experimentam na contemporaneidade, sejam elas quanto às oportunidades ou restrições. As vivências geracionais são também diversas para uma mesma geração, de acordo com a classe, etnia e gênero, ou seja, há diferentes estilos de vida em uma mesma geração, evidenciando a heterogeneidade social, as diferenças de percursos e de biografias dos atores sociais no conjunto maior da sociedade. No Curso, também foi possível reconhecer as diferentes experiências de vida de cada geração e nas quatro décadas das gerações dos professores que constituíram o grupo de pesquisa.

Como grupo geracional, também os jovens, na contemporaneidade, devem ser vistos em sua diversidade de pertencimentos, assim como percebidos na multiplicidade de espaços que ocupam na cidade. A escola, espaço socializador por natureza, pode propor-se a dar visibilidade a esses pertencimentos, através de diferentes conteúdos de estudo, especialmente nas escolas de Ensino Médio, onde disciplinas como história, matemática e biologia, poderiam propor a compreensão das histórias vividas por cada jovem aluno.

O espaço ocupado pelo professor no projeto educativo da escola é revelador de sua inserção, sua identidade docente, sua responsabilidade na relação ensinar-aprender. As mudanças nessa inserção dependem, entre outros aspectos, das oportunidades de reflexão sobre o sentido e o significado do trabalho que realizam e sua constante adaptação, exigida pelas transformações aceleradas da sociedade. Mais do que nunca, é preciso que os professores se interroguem e interroguem a escola sobre os processos de ensinar e aprender na escola e fora dela, sobre os conteúdos do ensinar e do aprender e sobre as relações existentes entre tempo e exigências, sujeitos e demandas, saberes e trabalho.

Com relação à formação dos jovens e das crianças, Nóvoa (1999) adverte que hoje a escola, na figura do professor, está incumbida de exercer o papel de transmissora de valores básicos, respondendo, dessa forma, às expectativas da sociedade. Compreendendo seu pertencimento a um *espaço público e privado* (Ibid, p. 15), a escola precisará, segundo o autor, redefinir seu papel, renovando sistematicamente as redes de comunicação e de cultura, de arte e de ciência, nas quais se insere, a fim de evitar que a educação proposta exclua a contemporaneidade, reduzindo-se apenas às formas clássicas de conhecimento. Nóvoa (1999) adverte a necessidade de que as práticas escolares venham a “contrariar tendências de desvalorização do conhecimento, admitir novas formas de relação com o saber e compreender o impacto das tecnologias da informação e da comunicação, que transportam formas novas de

conhecer e aprender” (Ibid. p. 21). Disso decorre a necessidade da formação continuada de professores.

Agora, essas novas aprendizagens, readaptações contínuas, permanentes e recorrentes, ressignificam a formação inicial dos professores, atualizando-a, através da assim denominada formação permanente, frente ao que a sociedade apresenta: as novas formas de produção cultural pelos jovens, as novas sociabilidades, as novas possibilidades na área da informatização, os novos avanços da ciência, etc. Isto implica também em aprender a aprender, a valorizar as aprendizagens de conhecimentos úteis e aplicáveis ao trabalho e à vida social. Os professores percebem a necessidade de atualização, seja do que ensinam (significativamente nas áreas especializadas), seja de como ensinam, principalmente os que atuam com crianças e adolescentes (não quer dizer que se esteja abandonando totalmente a experiência de transmissão dos saberes; significa dirigir novos olhares para velhos horizontes, partindo de linguagens e perspectivas até então sem visibilidade no espaço escolar). Portanto, é preciso buscar compreender as formas de produção de significados pelos próprios jovens para as experiências vividas, dando visibilidade o espaço escolar a essa multiplicidade cultural e simbólica. Dessa forma, as novas relações intergeracionais, entre jovens-alunos e adultos-professores, almejam dialogar, compartilhando sentidos culturais no (re)conhecimento da diversidade de experiências sociais e de existência.

3.2 OLHARES E FAZERES REPENSADOS

Ao longo da descrição da pesquisa foi possível registrar algumas considerações acerca das aprendizagens, dos questionamentos e dúvidas que transcorreram durante o Curso. Como pesquisadora, percebi que os critérios de validade do trabalho científico são produzidos por uma comunidade e é temporal e circunscrito pela demanda/urgência de uma sociedade.

Conseqüentemente, reconheci que precisaria relativizar o conteúdo dos primeiros depoimentos dos professores com relação à compreensão dos fenômenos juvenis contemporâneos e suas implicações na relação adulto-professor e jovem-aluno, uma vez que tanto a formação inicial desses profissionais tinha se dado em diferentes tempos e diferentes instituições formadoras.

Outra questão que considerei importante foi o fato de que, mesmo nas relações dialógicas propostas para o espaço de formação, haveria opacidade de significados tanto de quem pesquisava, com a intenção de operar com os saberes dos professores, construídos ao longo da experiência docente, como de quem estava sendo pesquisado e que, frente a essa reflexão, passava a realizar pesquisa. Segundo Melucci (2005), a pesquisa qualitativa pode dar maior visibilidade às relações que não eram visíveis ou que estavam parcialmente



obscurecidas na sociedade, tornando possível a compreensão dos diferentes entendimentos de sua prática, segundo o contexto em que é aplicada, entre eles de que “os atores são capazes de dar sentido àquilo que fazem, mas encontram-se, contemporaneamente, na posição

insuperável de atores-em-relação” (p. 327) e que “a pesquisa como prática social assume uma natureza explicitamente negociada” (p. 329). Dessa forma, foi preciso compreender que a relação pesquisador-ator se torna um objeto de observação em um campo relacional de ação e de saberes.

Na estratégia investigativa do Curso, a pesquisa dos professores junto aos jovens tornou-se até mesmo o objetivo explícito da minha investigação, ou seja, contrastou as

práticas escolares e a (in)visibilidade dos fenômenos juvenis contemporâneos no espaço da escola.

Foi preciso refletir com os professores, no espaço da formação continuada, sobre seus entendimentos a respeito da forma de produção da cultura/produção do conhecimento e a implicação que esse entendimento tem em suas práticas, bem como pensar com eles a complexidade dos fenômenos educativos em projetos de formação continuada docente. Zabala (2002) indica a necessidade de reflexão sobre os diferentes contextos sociais em que a ação educativa tem lugar.

Ser aluno e ser jovem, simultaneamente, realidades diferenciadas pelo *lugar* que cada um desses sujeitos ocupa na sociedade e, ao mesmo tempo, coincidentes, vividos por um mesmo sujeito, precisava ser compreendida pelos participantes da pesquisa. A aparente homogeneidade, representada pelo ofício de aluno, tenta impedir a visibilidade da pluralidade de biografias juvenis, aspecto que não costuma compor pautas de formação continuada docente. Foi fundamental a proposição de uma atividade de pesquisa sobre as práticas juvenis contemporâneas no espaço escolar, cuja produção cultural não é reconhecida pelos professores e pela escola. Assim, a estratégia da formação continuada docente representou uma possibilidade de reconhecimento das experiências de vida dos jovens alunos da escola. Então, foi necessário focar o cenário onde a pesquisa teria lugar; neste caso, a produção cultural contemporânea e, em especial, a produção da cultura escolar.

O ponto seguinte proposto pelo Curso oportunizou refletir com os professores o motivo pelo qual os jovens alunos não se mostram mais passivos diante da modalidade de transmissão de saberes escolares pelas gerações adultas, compreendendo que constroem saberes e agem de forma que lhes permitam dar sentido e significado àquilo que fazem. Essa produção de sentidos é marcada, também, pela modalidade singular das estratégias usadas pelos próprios jovens coletivamente. Desconhecer a capacidade de produção de sentidos pelos

jovens é negar a possibilidade de diálogos intergeracionais, relação essa que possibilita a visibilidade e ampliação de experiências de protagonismo juvenil na escola.

Como oportunizar essa outra forma de relação entre os jovens-alunos e os adultos-professores? A partir dessa questão, o espaço da escola foi repensado coletivamente no Curso. A persistência da cultura da homogeneização, da etiquetagem, da vigilância e da meritocracia individual precisavam ser problematizadas de modo a repensar o lugar ocupado pelos atores sociais, jovens e adultos no processo de ensino e de aprendizagem escolar.

Com relação à homogeneização, ou seja, a invisibilidade das trajetórias e biografias diferenciadas dos jovens estudantes, algumas considerações ainda são pertinentes. Os significados das normas e valores produzidos pelas gerações mais velhas são apropriados pelos jovens a partir de suas próprias experiências, produzindo, então, outros saberes não vividos/experimentados pelas gerações anteriores. Esse exercício de análise das práticas de apropriação diferenciadas com os próprios professores foi uma possibilidade para compreender e reconhecer: os conhecimentos que foram incorporados por esse grupo profissional, pela tradição cultural; os que são decorrentes da prática pedagógica, os saberes da experiência. Sobre os saberes da experiência, cabe ressaltar sua importância a partir da constatação e legitimidade dos relatos feitos pelos professores durante o Curso de formação. Quais seriam os saberes da experiência docente, relativos às relações intergeracionais, que na atualidade os professores reconheceram em suas práticas escolares?

Dentre os aspectos relativos à invisibilidade das expressões juvenis na escola, tanto a produção de sentidos pelas juventudes e a falta de compreensão desse fenômeno pelos professores, quanto aos questionamentos realizados pelos professores sobre a legitimidade da temática do Curso, reiteraram a validade das problematizações propostas dessa investigação, uma vez que, analisando as falas dos docentes, é possível perceber o caráter homogeneizador que atribuem às juventudes.

Quando (The-F) falou: “*porque um tatuado, um cabeludo não pode tocar violino? Sabe por quê? Porque a gente aprendeu que se não está no padrão não somos normais. Me apavoro quando lembro que pensava e fazia assim! Que horror!*” (2º encontro), percebi que a professora dava indícios de reconhecimento das aprendizagens relativas às análises mais complexas sobre os fenômenos sociais. Outro exemplo com relação a complexidade dos fenômenos sociais foi relatado pela professora (Lec-F), quando disse que “*os jovens são todos iguais. Só mudam de endereço. Hoje, os que aprontam são os da minha casa e amanhã são os das casas de vocês. É tudo igual!*” (3º encontro). O fato de a professora relatar que os jovens “*são todos iguais*” deixou transparecer a marca dos estereótipos que preponderam sobre as características da vida de cada jovem.

Nos relatos de suas vivências juvenis, contudo, os professores encontraram um ponto de sintonia entre suas experiências de juventudes e as experiências das juventudes dos dias de hoje, o que lhes permitiu, a partir das reflexões realizadas, repensar os estereótipos que recaem sobre os jovens-alunos e às práticas da escola.

Esse complexo desafio de ingresso no mundo adulto, vivenciado pelos jovens, mesmo diante das inúmeras possibilidades de acesso, pertencimento e comunicabilidade da contemporaneidade, sugerem a eles os caminhos daquele silêncio que os fazem crescer. Portanto, a agenda representa, em alguma medida, a necessidade dos jovens de recolhimento, de gestação, de diferença, de distância, para, posteriormente, “*uma parte desse mundo fazer-se palavra*”.¹⁰² Ou seja, os jovens pedem a presença (do adulto) no que diz respeito ao seu silêncio, no reconhecimento do seu direito de permanecer calados.

Pais (2003) adverte que as linguagens são instrumentos para a construção da realidade, “um processo que a submete a uma tradução – como normalmente se faz de uma linguagem a outra; no caso vertente, da linguagem do ‘ser’ à linguagem do ‘conhecer’” (p. 19). A partir

¹⁰² [1] MELUCCI & FABBRINI. *A Idade de Ouro: adolescentes entre sonho e a experiência*. Tradução de Elton Bof.

dessa afirmação, sobre a impossibilidade de englobar todos os jovens num mesmo grupo¹⁰³, foi importante começar a investigar as culturas juvenis, desde a exploração de possíveis similaridades entre os jovens (expectativas, aspirações, consumos culturais, etc.), e, fundamentalmente, reconhecer as diferenças sociais existentes entre esses mesmos jovens, num mesmo momento histórico e não apenas em diferentes tempos. Frente à advertência do autor (Ibid.), procurei ampliar o universo de leituras e discussões sobre os jovens junto aos professores do Curso, oferecendo textos que possibilitassem olhar as juventudes para além da delinquência, da drogadição, da gravidez na adolescência, dos problemas e de uma negatividade das práticas juvenis. Textos de autores como Jorge Afílio Silva Iulianelli, Jorge Baeza Correa, Paulo César Rodrigues Carrano, Alberto Melucci, Rossana Reguillo, Mario Margulis, entre outros, foram disponibilizados aos participantes da pesquisa de modo a contemplar a historicização e a pluralização das juventudes e a problematização dessa categoria na contemporaneidade.

As primeiras leituras apontaram a fragilidade dos limites na definição do que é, ou não, ser jovem. Esses limites, segundo Margulis (2000), são demarcados por rituais de passagem “relacionados con lugares prescriptos en las instituciones tradicionales y, sobre todo, en los planos económico, social y cultural” (p. 13). Essa quase impossibilidade do estabelecimento de limites sobre ser jovem remete à análise das juventudes e suas práticas de contestação ou marginalidade social. Frente a essa questão, optei por oportunizar a compreensão das razões dos estudos sobre juventudes a partir do campo de algumas das representações culturais, ou seja, da análise dos discursos produzidos sobre juventudes, os novos cenários em que se mostram (materiais e simbólicos) e desafios no campo de estudo das culturas juvenis como possibilidades para tematização em espaços de formação continuada docente.

¹⁰³ El mito de la juventud homogénea consiste en identificar a todos los jóvenes con algunos de ellos (MARGULIS, 2000, p. 14).

Outro aspecto que considerei relevante na proposição das estratégias para a formação continuada foi poder transitar por textos da sociologia como um exercício do olhar plural para a compreensão da complexidade da realidade, onde reflexão é a primeira atitude para a compreensão de um fenômeno social. Passei a convidar o grupo participante da pesquisa a refletir. Na medida em que ouvia, agora com maior atenção sobre as explicações dos professores para os fenômenos contemporâneos, pude reconhecer os argumentos com referência aos saberes da experiência docente, que, em geral, são acionados frente aos conflitos vivenciados junto aos jovens. Em outros, os que os professores buscaram referenciais nos textos de autores discutidos no Curso pelo viés da sociologia.

Os saberes da experiência docente, formados pelo conjunto de representações, relativas aos conteúdos das relações vividas na escola entre professor e aluno, são orientadores da cultura docente, na forma como o professor compreende e interpreta a pertinência dessas interações na prática cotidiana, em todas as suas dimensões. Quando a professora participante do Curso, (Ero-F), explicou para os demais professores como compreende/reconhece as diferenças culturais dos alunos, a partir de sua experiência de vida, como mãe, percebi os argumentos com base nos saberes da experiência de vida dos professores também constituem os saberes da docência.

-“Quando ganhei meu filho, [ele] ganhou um monte de livros. E agora?, pensei. O que eu faço? Não tinha esta noção de criar [filhos]. Uma hora eles querem uma coisa. Depois é: ‘Não quero mais! Agora, quero ser eu’. A gente engravida e depois vê o que dá. Depois, resolvi ser eu mesma com minhas falhas, meus acertos. Usei o bom senso! O que ele [o filho] gostava, o que não gostava. O perfume... Sempre gostei de andar bem “arrumadinha, bem cheirosinha”. Mas meu filho, vou deixar que ele escolha. E assim é com os alunos. A gente tenta descobrir do que eles [os alunos] gostam ou não. E aí, respeita” (Ero-F)

À medida que o professor reproduz em outros espaços as experiências pessoais nas quais os conteúdos da relação ensinar e aprender estão presentes, esses conteúdos tendem a constituírem-se em estratégias docentes para serem reeditadas no cenário escolar, ou seja, praticando o aprender a aprender.

-“A direção não é participativa e não está percebendo este mal-estar geral dos professores. Modelos? O que é certo? O que é errado? Existe desrespeito [aos professores e aos alunos]. Chamam a aluna de gostosa dentro da escola e não tem ninguém para proibir este tipo de postura? Lá em casa não é assim. Tem ordem e cada um sabe o que pode fazer. E não pensem que é regime militar. Tem [o projeto pedagógico] que distribuir as coisas [responsabilidades] na escola e alguém precisa coordenar. Meio mãe, mas não mãe mesmo” (Cín-F)

Ainda com relação aos saberes da experiência, é importante destacar que a atividade docente pressupõe interações com outras pessoas. Portanto, é preciso oportunizar aos professores, em formações continuadas, espaços de reflexão sobre os tempos e contextos de cada situação vivida junto aos alunos para que possam compreender como os processos inter-relacionais podem valorizar as aprendizagens humanas.

As reuniões de professores, geralmente coordenadas pela equipe pedagógica da escola, são momentos pouco aproveitados para reflexões das práticas escolares. Nos relatos apresentados durante o Curso, houve críticas quanto a obrigatoriedade do cumprimento formal das horas de trabalho nessas ocasiões, ao invés da troca de saberes entre os docentes. Acrescente-se a isso, o fato de que os professores “*não podem contar com os livros [com a precariedade de acervo didático] da biblioteca da escola*”, que poderia compor outra modalidade de autoformação continuada docente.

(Kat-F) relatou que “*nem todos [os professores] na escola são descomprometidos! Existem, dentro desta escola, pessoas comprometidas que estão preocupadas com os alunos. A falta de professores não é o problema da escola. A falta é um dos problemas*” (5º encontro), sinalizando aos demais professores sobre a necessidade de “ampliação de lentes” para análises das práticas da escola.

As responsabilidades decorrentes da organização e da dinâmica de funcionamento coletivo do projeto pedagógico, recaem, em geral, sobre os professores. As funções e as atividades que cada um dos profissionais desempenha na escola junto aos alunos, norteando “*o que é certo?*” e “*o que é errado?*” são outros aspectos que desencadeiam divergências

quanto aos conteúdos da docência. As representações de sujeito aluno e sujeito jovem, utilizadas pelos professores para relatar suas experiências escolares foram sendo reconstruídas no exercício de pensar as interações entre adultos-jovens-tempos-contextos no decorrer do Curso.

Segundo Bachelard (1974), “os instrumentos de análise são as marcas teóricas do pesquisador e a observação tem necessidade de um corpo de precauções que levem a refletir antes de olhar, precauções que reformem pelo menos a primeira visão, de modo que a observação boa nunca seja a primeira” (p. 254). A partir da afirmação de que a leitura linear sobre os fenômenos da realidade contribui para a construção de uma visão de senso comum, homogeneizando as histórias de vida dos sujeitos, se fez necessário explorar coletivamente o conceito de contexto social na qual vivem os jovens alunos que freqüentam as escolas dos professores participantes da pesquisa. Para essa reflexão, a proposta foi a realização de uma investigação acerca do que os alunos faziam em horários opostos aos das atividades escolares ou de qualquer outra situação que contemplasse a curiosidade dos professores sobre a forma como os jovens ocupavam o seu tempo livre.

No momento em que lancei o desafio para o reconhecimento dos jovens, a partir das atividades que realizavam fora da escola, os participantes da pesquisa pareciam não compreender a intenção da estratégia. As perguntas para esclarecimento giravam em torno do tema aluno: “*Como assim... que fazem fora da escola?*”; ou, “*É tu quem quer saber o que eles fazem?*”; ou, “*Adianta saber o que eles fazem longe da gente? O que interessa é o que fazem perto da gente.*” Mesmo diante dos inúmeros questionamentos sobre a validade da estratégia, houve quem argumentasse a favor de uma investigação sobre a ocupação do tempo livre pelos alunos, até mesmo para poder repelir os adjetivos pejorativos que são atribuídos aos jovens.

O professor (Ren-M) foi o primeiro participante a aceitar o desafio e, no encontro seguinte ao da proposta, trouxe a pesquisa que havia realizado junto a seus alunos. Ao invés de apresentar os materiais produzidos, falava eloqüentemente sobre o fato de ter sido “*surpreendido pela diversidade de histórias de vida de cada aluno*”:

-“Vejam bem... Esse aluno aqui passa um monte de dificuldades com a família: falta de dinheiro, carinho... Atenção, mesmo! E ele toca na banda, faz rock pesado... daqueles que ninguém entende nada, nada mesmo. E é gente boa. Não é do mau! E tem gente que diz que esses guris, esses guris que tocam em banda são todos...delinqüentes”. (Ren-M)

(Ren-M) trouxe para o grupo a possibilidade de refletir sobre as diferenças existentes nas trajetórias biográficas dos jovens, diferenças essas que não têm visibilidade quando diluídas no ofício de aluno. A multiplicidade de trajetórias de vida identificadas nas pesquisas realizadas pelos professores deu visibilidade às desigualdades sócio-econômicas e culturais das juventudes. Um dos achados das investigações relativas aos diferentes contextos sociais em que vivem os jovens foi trazido por alguns professores:

-“Não dá pra sair dizendo que dialoga com os alunos! Uma coisa que me chamou atenção é sobre aqueles professores que dizem que dialogam com eles. Dialogar é uma coisa diferente. É respeitar as diferenças deles [dos alunos] porque têm alguns que não têm pai. Eles precisam sustentar a casa. E muitos não têm nem mãe. A grande maioria dos nossos jovens de lá [litoral norte] vive só com o pai ou só com a mãe. E daí tu precisa entender que a vida deles [dos jovens] é dureza. Quase não saem, não se divertem ou fazem coisas de jovem”. (Val-F)

-“A gente trabalha com alunos do estado [escola estadual] do interior. E está bem nítido nos nossos questionários! Eles vão para a escola, não só para adquirir conhecimentos, mas querem alguém para dividir também os problemas do dia-a-dia. Eles querem conversar, fazer a vida social que eles não tem. É isso que eles querem”. (Kat-F)

-“Na escola particular, a realidade é que eles sempre querem ser doutores e médicos, e na escola pública querem ser jogadores de futebol e pagodeiros. A própria situação [econômica, social e cultural] deles define o que eles querem [conseguem] viver disso. De repente, nem televisão eles têm” . (Mic-F)

A necessidade de compreender as juventudes (no plural), evitando a homogeneização pela identificação de algumas características como se fossem extensivas a todos os jovens, foi reconhecida pelos participantes da pesquisa à medida que oportunizavam, aos demais colegas,

o exercício da não-generalização sobre os fenômenos sociais. Em diversos momentos do Curso, quando algum dos participantes, ao explicar uma situação vivida, utilizava expressões como “*todos eles fazem*”, “*sempre é assim*”, “*nenhum deles*”, “*são iguais*”, etc., o grupo imediatamente questionava-o acenando para a vigilância que tínhamos que ter de modo a não reproduzir as representações de senso comum da realidade social.

3.3 FALAR DE SI É POSSIBILIDADE DE ESCUTAR O OUTRO

Como sensibilizar professores a pensarem e compreenderem os jovens que ocupam o lugar de alunos do Ensino Médio na atualidade? Falar de si e de seu tempo de juventude parece ser importante para essa sensibilização. Mas de que jovens falam os professores quando se referem à escola? Falam de jovens ou de alunos? Dos inquietos, transgressores ou dos em guerra com os adultos? Ou dos submissos, dependentes e pouco criativos no espaço da escola? O Curso de formação buscou criar uma experiência em que os professores viessem a perceber afirmativamente os jovens, como:

[...] rapazes e moças conscientes, empenhados, capazes de pensar, de observar, de ter idéias e projetos para o próprio futuro. Encontramos inteligências desejosas de conhecer e de pôr-se à prova, pessoas que não se contentam em sonhar e iludir-se, mas que querem crescer e entrar na experiência de vida, à procura de uma verdade sobre o mundo e sobre si mesmas; pessoas que querem inventar-se uma vida que valha a pena ser vivida.¹⁰⁴

Nessa perspectiva, a pesquisa foi um convite à epistemologia da sensibilidade; uma mudança de lentes que, uma vez que plurifacetadas, viessem a permitir a compreensão dos novos processos de produção de conhecimentos e de sociabilidades, culturas, projetos, valores, etc., pelos jovens, expressos por suas múltiplas linguagens. Linguagens que, por vezes, não são reconhecidas científica e culturalmente, embora sejam sensíveis e operem

¹⁰⁴ MELUCCI & FABBRINI. *A idade de ouro: Adolescentes entre o sonho e a experiência*. Tradução de Elton L. Bof, p. 5

sobre os sentidos. Linguagens que pela força visível e invisível de suas expressões contemporâneas, embora sem sentido na cultura da escola, não deixam de buscar espaço para suas inscrições e legitimação de suas autorias. À revelia do “aparato escolar” elas se fazem presentes na escola.

O reconhecimento das diferentes linguagens produzidas pelos jovens no decorrer do Curso passou pelo modo como os professores compreendiam esses processos vividos na contemporaneidade. Tratava-se de propor uma outra compreensão, descrita por Kristeva (2002) como sendo a capacidade de construir-desconstruir – processo de pensamento em ação, caracterizado por uma atitude *com*-preendedora, que

[...] espera, aceita, acolhe: espaço aberto, ela se deixa habitar, ela costeia, ela está com (*cum-*, *com-*), matriz da “displícência” serena, insiste, que se deixa fecundar. Não obstante, a compreendedora pega, ela também; ela escolhe, arranca, amassa, transforma os elementos, deles se apropria e os recria. Com os outros, mas armada de sua própria escolha, a compreendedora é aquela que faz nascer um sentido onde se lê, transformado, o dos outros. Cabe-nos decifrar o processo do pensamento em ação, que se constrói-desconstrói. (p. 38)

A atitude compreendedora, investida da capacidade de desconstrução dos princípios reguladores da realidade, foi proposta ao grupo de professores através de estratégias que possibilitassem reconhecer e “aproveitar a ocasião certa, questionar os dados, dialogar com autores, aparentes ou ocultos, em interação incessante com os outros, e com ela mesma [...] para melhor ressoar com as memórias anteriores (no plural)” (KRISTEVA, 2002, p. 39).

Como foi possível oportunizar essa compreensão e esses desassossegos frente aos modos de perceber a realidade e as culturas juvenis em um espaço de formação continuada docente? Para contemplar tal aspecto, as estratégias propostas na formação possibilitaram exercitar o pensamento, condição necessária para “desfocar o objeto e colocar em evidência seus atributos e qualidades diversas, não imediatamente visíveis”¹⁰⁵ O convite aos

¹⁰⁵ MELUCCI & FABBRINI. *A idade de ouro: Adolescentes entre o sonho e a experiência*. Tradução de Elton L. Bof, p. 5

professores, foi no sentido de poder romper com as generalizações que, culturalmente, tendem a constituir modelos, e buscam, desse modo, representar/explicar os fenômenos sociais. Portanto, o exercício para o pensamento criativo, proposto no Curso, foi abrir um leque de alternativas e compreender as múltiplas esferas de análise que os fenômenos sociais contemporâneos, em especial, as culturas juvenis, possibilitam reconhecer.

Marisa Eizirik (2001) escreveu sobre esse outro olhar para investigar a realidade, como sendo uma *psicologia de frestas*, um convite a

[...] desejar percorrer (aceitando riscos e enfrentando os desafios) a estrada com múltiplas entradas, com pouca sinalização, com traçado incerto, com densa vegetação, cujo chão ora se sedimenta, ora se desmonta, oferecendo algumas pontes, algum prazer na caminhada, especialmente a excitação da surpresa, a alegria com insuspeitadas maneiras de pensar e olhar para o mundo e para nós mesmos. (p. 28)

Uma das estratégias propostas aos participantes foi relativa à rememoração¹⁰⁶ das experiências de juventude, ou seja, a evocação das memórias relativas aos sentimentos pessoais experimentados quando jovens. A compreensão acerca das diferentes vivências e formas de linguagem dos jovens na atualidade, ou melhor, a atitude compreendedora dos professores sobre essas linguagens partiu de suas memórias pessoais de juventude em contraste com os significados que a juventude vive no tempo presente. A dinâmica¹⁰⁷ de evocação das memórias de juventude, em seu conjunto, possibilitou aos professores perceberem a presença de experiências comuns, compartilhadas quando de suas juventudes, o que chamamos de memória social. Era preciso que os professores compreendessem que o que sucede no mundo também é constituído pelo homem que vive no mundo (KRISTEVA, 2002, p. 44), portanto, a representação social das juventudes, produzidas pelos registros das memórias, poderiam, no espaço do Curso, constituir outras representações.

¹⁰⁶ Cenas que são reais no passado para preservá-las em nossa experiência presente.

¹⁰⁷ Descrita pormenorizadamente no item 2.2. relativo ao Diário de Campo do primeiro encontro do Curso de formação.

Assim, no espaço da formação continuada, houve intervenções que possibilitaram a reflexão dos professores sobre suas próprias histórias e memórias vividas em diferentes tempos. Segundo Fentress (2002), “quando recordamos elaboramos uma representação de nós próprios e para aqueles que nos rodeiam” (p. 20). Dessa forma, nas experiências que relatamos, buscamos construir uma identidade no grupo.

Para contemplar a possibilidade de mudanças de lente e do modo de perceber a realidade, as estratégias da formação precisaram instaurar um processo de desconstrução das representações de juventude presentes nas trajetórias pessoais e profissionais dos professores. Também um processo de desconfiar das certezas e dos saberes da experiência produzidos pelos professores, construídos a partir das práticas na escola e fora dela. Por um lado, por exemplo, nos relatos orais, os participantes indicaram “*estar planejando*” a participação dos jovens no espaço da escola e, por outro, desconheciam as formas de participação autônoma dos alunos. Percebe-se, então, a concepção dos professores para o conceito de participação.



Outra dinâmica relevante no Curso, com relação às representações de juventude, foi a proposta lançada aos professores de elaborarem uma investigação acerca das múltiplas expressões e histórias dos atores juvenis da escola. O objetivo foi apurar as sensibilidades para o reconhecimento e a legitimação dessas expressões, a fim de que os professores pudessem compreender as formas simbólicas e materiais das culturas juvenis.

Assim, as estratégias propostas no espaço de formação tiveram por objetivo oportunizar aos professores experiências em que pudessem *conhecer* as linguagens expressas pelos jovens da escola, bem como identificar ações de protagonismo juvenil. Esse

reconhecimento das linguagens, de modo especial, integram o movimento indispensável para poder compreender as muitas dimensões do fenômeno adolescências/juventudes, uma vez que essas linguagens constituem, segundo Melucci¹⁰⁸, a “experiência que o sujeito faz de si mesmo e a consciência que tem da própria subjetividade”, experiência pela qual o sujeito organiza a própria presença no mundo.

As referências de leitura da realidade, culturalmente feitas pelo adulto, tiveram que ser repensadas pelos integrantes do Curso para possibilitar a proximidade e o diálogo intergeracional de jovens-alunos e adultos-professores no espaço escolar. Nessa perspectiva, os adultos da relação – os professores – precisaram renunciar ao poder de serem guias dos mais jovens e aprender a dedicar tempo a si mesmos para compreenderem um novo modo de viver as experiências que a vida oferece. Os adjetivos inseqüentes, imaturos, revoltados, transgressores, atribuídos aos jovens, dariam lugar para o reconhecimento da capacidade que eles têm de mobilidade e transitoriedade na experiência; para o pertencimento múltiplo nas diversas sociabilidades; para a redefinição de identidades a partir da diversidade de oportunidades que a contemporaneidade oferece.

Evocar as memórias de juventude foi uma experiência fundamental para atingir tais propósitos, pois também os professores viveram sob estereótipos, incompreensões, redefinição de suas identidades quando de suas juventudes, diferentes em muitos aspectos da condição juvenil atual, mas, igualmente, com tantos pontos de aproximação nos sentidos experimentados pelos jovens do presente e do passado.

¹⁰⁸ MELUCCI & FABBRINI. *A idade de ouro: Adolescentes entre o sonho e a experiência*. Tradução de Elton L. Bof, p. 8

3.4 REFLEXÕES DIÁRIAS DE UMA PROFESSORA

Muitos arranjos e composições são possíveis a partir dos registros da pesquisa, especialmente do diário de campo e das transcrições das falas dos professores, arranjos e composições que permitem analisar os sentidos assumidos pelo Curso e pelas temáticas propostas.

Acompanhar a participação de uma professora, os movimentos de seu pensamento e suas manifestações mostrou-se um exercício rico de estudo. Assumindo a linguagem de um diário, busquei apresentar de outra forma, o que foi vivido no processo da formação.

Uma bússola na mão, o horizonte à frente e uma viagem de redescobertas como roteiro. Os ventos cumprem três papéis: permitir as idas e vindas, impulsionar quando houver marasmo e redirecionar. Para marcar cada parada, o brincar de esconde-esconde do sol. O limite desta viagem é o processo de descoberta (de cada um). Acordos? Alguns, entre eles, a capacidade de refletir. E o tempo da viagem... Ah! Esse tempo começa de trás para frente.

Aqui estão registradas algumas reflexões que venho fazendo nesta viagem. Talvez vocês não saibam, mas o roteiro da viagem não tem linha de chegada. Sabem por quê? Porque para o que estou fazendo, o mais importante, são as linhas de partida e os pontos de parada. Pode parecer que não chegarei a lugar nenhum; pois, talvez, estejam aí as pistas dos percursos que optei fazer.

Como companhia, levo meus pensamentos, livros, aprendizagens e limites. Também, questionamentos, um pouco de aflição e, principalmente, sensibilidade para me permitir realizar outras aprendizagens. E sobre essas, preciso de outras viagens.

Diário 1º encontro: 07/05/05

Hoje começo uma viagem. Uma viagem de reconhecimento das experiências juvenis.

Como poderia reconhecer os jovens se minhas referências são outras?

Por alguns minutos fiz o tempo retroceder e aos poucos comecei a lembrar do meu tempo de juventude.

Confesso que não foi nada fácil, pois parecia que o tempo se encarregara de deixar poucos vestígios para essa busca. Ou

sou eu quem perdeu as referências daquele tempo?

Eu noto que a família antes era muito mais cuidadora. Cuidadora no sentido de que a mãe ficava em casa e as coisas eram mais organizadas e isto era bom. Mas também a família era mais falsa, mais hipócrita.

(Kat-F)

Alguma coisa vem à memória, principalmente os momentos nos quais a música fazia *composé* com meus pensamentos.

Lembrar de mais coisas? Vamos por parte! Meus pais acompanham meu crescimento “*de perto*”: estabelecem horários de chegada e “*tipo*” de

filme que posso assistir. Namorado, desde que fosse “*direito*”. Festas? Somente as de “*família*”! Beber (só escondido!). E palavra, nem pensar. No fundo, sabem que não sou “*tudo isso*”, mas preferem acreditar no que dizem.

Hoje as pessoas são muito mais verdadeiras, mais transparentes. É que se a. nossa história não sai exatamente aquilo que eu gostaria, ou é que os outros querem. Paciência, é a minha história. Eu acho que hoje [as pessoas] são mais verdadeiras. Então, muito mais do que a questão da informação, a família é importante.

(Kat-F)

Se bem lembrar, tínhamos que conquistar uma coisa de cada vez. E com direito a rituais; nos moldes “*do papai e da mamãe*”.

Percebo que as famílias de hoje não sabem mais fazer como na minha época. Por vezes, até tentam estabelecer regras para os filhos, mas, ainda, não compreendem que o jogo é outro. É um jogo no qual as regras são construídas em cada jogada. Não tem nem rei, nem

rainha, muito menos com cadeira cativa. Esses lugares provisórios são ocupados por quem consegue comunicar, se fazer entender.

Deixei aqui o meu recado:

Sempre tive afinidade com a literatura e trouxe Kalil Gibran. Sempre se falou muito em limites “pode, não pode” Eu sou assim, se me convencem, não tem problema nenhum. Se não me convencem, não vou fazer mesmo. A leitura que me identificava [na adolescência] não era assim colorida, cor-de-rosa, tudo vai dar certo. Em Kalil Gibran via uma leitura que mais me identificava; coisa menos “solução corretinha”, que mostra o meu posicionamento diante das coisas.

(Isa-F)

Agora a nova geração não tem este rito de passagem... A cultura é muito... Eu não entendo. E não sei exatamente se vocês vão me entender, mas eu acredito muito nesta juventude, nesta nova geração.

(Kat-F)

E o fumar naquela época era sinônimo de independência. Era interessante! E hoje... O fumar... Fumar pra quê? Então, porque era proibido não fumar? E tinha um rompimento na nossa época: era a culpa. Aquilo foi uma questão de terapia de grupo. (risos) A gente tem culpas bem claras... Não sei se posso compartilhar a questão do divórcio... Mas é o seguinte... Quando a mulher se divorciava, era “brabo”! E o primeiro namorado?! É o que acontece conosco, é uma coisa de insatisfação, assim... É o seguinte: no nosso tempo não tinha rádio FM. A primeira rádio FM em Porto Alegre era a Cidade. Então, depois veio a Continental, com Cascalho, lembram? E o Júlio Furst com sua crítica, foi uma outra fase. Mas o Júlio Furst era na 102, era isso?! Depois vieram os Festivais de Música. Não neste formato comercial da Globo, mas numa outra manifestação. Geraldo Vandré com “Caminhando e Cantando”... Nas letras das músicas nunca se falava claramente o que estava acontecendo. O porquê do LSD? Uma forma de manifestar o uso da droga. Não se falava claramente “vamos curtir o sol”! Era uma forma de manifestar a insatisfação... Se vocês pegarem várias músicas... Não está muito claro.. Era uma forma de rebeldia, feito de uma forma pouco clara, nunca se manifestando claramente. Hoje a gente fala muito palavrão. Hoje os palavrões são marcas da gurizada.

(Ren-M)

Diário 2º encontro: 14/05/05

Bom dia, diário! Fiquei pensando, a partir do que escrevi no outro dia, sobre a minha responsabilidade na escola. Tive que conversar com minha consciência e rabiscar algumas linhas para poder refazer um trajeto e compreender o que está passando comigo. Vamos lá:

A gente tem os estereótipos, o senso comum. E é muito fácil da gente lidar com o senso comum. Agora, como educadora, tu tens a obrigação de sair do senso comum. E nas escolas, a gente vê os professores mergulhados no senso comum. Se a gente está ali, nós temos que fazer esta diferença. Agora... Só que é muito difícil. Mas se tu tiver esta preocupação... Eu sou educadora e eu tenho que sair deste senso comum.

(Kat-F)

1.Reconheci o quanto foi difícil lembrar do meu tempo de juventude, das coisas que eram “normais” acontecer.

2.Meus amigos de viagem deram pistas e, aos poucos, pude lembrar de um tempo de muita música, alegria e amigos. Muitos amigos! E de contestação também. Talvez fosse um jeito de dizer: -“Ei, olha nós aqui!”

3.Nem todos os meus amigos eram como eu. Havia os que eram “chegados em filosofia”, os mais contestadores, os que bebiam e fumavam. Nem eram como seus pais queriam e, daí, tinha confusão. Até mentiam para “agradar” os pais, embora soubessem (e os pais também) que “a mentira tem perna curta”. Uma espécie de estratégia conveniente.

Hoje não me reconheço nas palavras dos outros e tenho a sensação de estar vivendo um tempo meu. Um tempo de refletir o sentido das palavras dos outros... E que também já foram minhas. Eu acho!

Tenho dúvidas... Às vezes faço uso das palavras e não sou compreendida pelos colegas. Por mais que tente explicar, parece que as palavras não fazem sentido (que eu gostaria) para os outros. Hoje fiquei silenciosa procurando escutar meus próprios questionamentos. Acho que a melhor opção é compreender primeiro o que está acontecendo a minha volta, para depois...

Preciso pensar um pouco diferente no modo como venho fazendo as coisas na escola.

Deixei aqui o meu recado:

Olha que interessante. Colocas que os professores são todos iguais, mas eu, educadora, tenho que sair do senso comum... Deixar de ser professor e ser educador, sabe? Tu relataste isto. Quer dizer, os professores são todos iguais! É o comum. Mas eu como educadora... Eu como educadora. Vê que tu não usas “eu como professora”? Quer dizer; dificilmente vou ser professora e educadora ao mesmo tempo?

Desculpa. É que nos expressamos a nossa angústia.

(Isa-F)

(Ren-M)

Meu dia hoje foi bem difícil. Tive que responder a perguntas nas quais ainda não tinha clareza das respostas. Parece que o grupo todo ficou “*contra*” mim. Não consegui terminar uma frase, pois me interrompiam a todo o instante. Não estava me referindo, apenas, à responsabilidade do papel que cada um desempenha na sociedade.

Existem muito mais educadores do que professores. Tu é que me questionaste dizendo que, talvez eu tivesse discriminando. Pra mim, não. E eu quis dizer, talvez. Meu erro também de leitura. (protestos do grupo) Sou professora também. Eu quis dizer professores! É a questão do senso comum. Eu sinto que nas escolas que eu trabalho tem professores mais engajados, comprometidos, mais preocupados com o senso crítico. E mais longe deste senso comum. Questionam mais. Vão mais adiante. E têm outros professores mais acomodados. Gente, pode até ser em escola particular e escola pública. Eu convivo com as duas realidades e são dois mundos completamente diferentes

(Kat-F)

Queria explicar meu entendimento acerca das diferentes dimensões que assume o trabalho tanto do professor quanto do educador, na medida em que percebem as múltiplas experiências na vida de cada um dos alunos. O professor é diferente do educador porque, quando analisa a diversidade, geralmente, o faz pelo viés das diferenças de aprendizagem (dos alunos).

Embora não tenha sido minha intenção, imagino que com a afirmação que fiz, “*tirei o tapete*” de muita gente hoje. Na ânsia de contra-

Eu sou muito professora. Gostaria de dizer que eu adoro ser professora. O que eu quero? Quero melhorar mais minha condição em sala de aula....

(Kat-F)

argumentar perderam a oportunidade de pensar o motivo pelo qual se usam duas expressões (professor e educador) para (no entendimento deles) dizer a mesma coisa. São os recursos que utilizam para analisar a realidade (um tempo diferente de aprendizagem que faz parte do acordo!)

Ao final do dia, um dos meus colegas fez esse pedido de ajuda para o grupo: -“*É importante, até que o grupo que participou, me conteste. Pelo amor de Deus! De repente, na tua fala, eu enxerguei... eu no grupo. E aí, eu trabalho em outra realidade... Me ajudem a formar uma nova visão!*” Ah, como me senti confortável! Embora seu apelo não tenha sido “*escutado*”, pelo menos um estava tão incomodado, como eu, com aquela situação! Talvez ele

não tenha consciência do que disse. Depois de “*tamanha*” discussão esse colega me pediu o e-mail para “*trocarmos experiências*”.

Deixei aqui o meu recado:

Somos educadores. Então, no momento que transparece preconceito, me assusta. Que pluralidade é esta? É um protesto o que estou fazendo. Eu acho que hoje em dia, nós trabalhamos muito mais educação. E a tua fala está discriminando os professores. E todo educador é professor? Também não. Estou tentando resgatar esses conceitos. Somos educadores, carregados de preconceito.

(Ren-M)

Está acontecendo um terremoto psicológico comigo. Lembrei da minha mãe.

(Ren-M)

Diário 4º encontro: 11/06/05

Hoje investi numa estratégia um pouco diferente. Ao invés de sair no “*contra-ataque*” para “*defender*” meus argumentos, iniciei minha fala usando duas expressões que são culturalmente reconhecidas pela categoria professor: transformação e futuro. E acertei! Além de expressar o que (eu) pensava, pude sensibilizar os colegas sobre os estereótipos pelos quais a sociedade vem representando as juventudes.

Aquele questionamento sobre as diferentes dimensões de análise do fenômeno pode ser retomado, trazendo para o centro das reflexões a questão do preconceito que recai sobre os jovens.

Eu acho que ter um sonho.... De alguma maneira vou transformar isto. De alguma maneira vou ter que me inserir. De que maneira posso transformar, isto?

(Kat-F)

O que é ser jovem?... É uma construção... Nós estávamos comentando sobre os problemas da adolescência. Então, o texto fala que estas fases da vida, muitas dessas fases da vida, só são socialmente reconhecidas a partir do momento que elas se tornam problemas. Isto é uma coisa que a gente nota. Então, adolescência, a partir do momento que se torna problema, é socialmente reconhecida. A infância, também. E depois, a juventude começa a chamar a atenção do poder público que estabelece. Chamar atenção do poder público, a partir do momento que se tornou um problema. E daí, o que acontece?

(Kat-F)

Consegui explicitar que, embora hoje as possibilidades são múltiplas, nem todos os jovens têm essa opção ao seu alcance. Era preciso reconhecer que, mesmo pertencendo à categoria de jovem, as oportunidades não são iguais. Ser um aluno da periferia e trabalhar desde os 6 anos de idade é diferente de outro que pode estudar até concluir a faculdade. Minha outra preocupação diz respeito ao conceito de transformação (da sociedade) que teve sintonia com o grupo. Tenho pensado muito e observado que aquelas idéias sobre o aprender como uma questão de “*genética*” ou de “*transmissão*”, não estão mais respondendo como antes. Até porque os avanços científicos, tecnológicos e da informação e comunicação estão

Quem trabalha em escola particular não tem idéia do que é escola pichada. O que a gente vai fazer? Resolvemos fazer uma gincana. Aquelas gincanas que têm em escolas particulares: uma gincana ecológica. Filmamos a nossa escola. Filmamos todos os alunos trabalhando. E tinha gente que dizia assim: -“Isto não vai dar certo”. E perguntavam: -“A sétima? A 71 vai trabalhar com tinta? Com tinta a óleo nas janelas?” A gente apostou no projeto mas com um pouco de medo. Gente, foi um sucesso. Quem for, agora na nossa escola, não tem nenhuma pichação.

(Kat-F)

jeitos que os não-adultos devem fazer, aprender, gostar e não gostar, etc.) representam os

Eu acho muito importante que a gente tenha esta consciência. Já falei de outras maneiras aqui. Quando a gente fala que este jovem tem apatia, ansiedade, que está sem futuro. Como educadores ou professores conscientes, críticos. Acho que é de fundamental importância: nós temos que confiar. E eu acredito, não simplesmente numa progressão, e aí tu acreditas que os melhores vão vencer?! Então, eu acredito e vou muito além disto. O que a gente precisa é transformar esta sociedade. O que a gente precisa é viver. Pra mim fica mais fácil quando (o meu aluno) a gente se conhece.

(Kat-F)

evidenciando a fragilidade desse modo de pensar. E nós, professores, precisamos reconhecer e compreender como se produz cultura numa sociedade, mas, sobre isso, ainda tenho que aprofundar minhas leituras.

Li em alguns textos e comecei a compreender a forma como os adultos (Sim, os adultos. São eles que, culturalmente, escrevem os

jovens, o que é chamado de categoria social.

E fazem assim para justificar os encaminhamentos que consideram necessários para “*dar conta*” desses grupos.

E geralmente, quando não encontram êxito naquelas alternativas que deram “*certo*” por um período.

Fiz relação com outras questões sociais nas quais a sociedade constrói um estereótipo; por exemplo, professores “*descomprometidos*” e fracasso da educação.

Nos exemplos que dei, procurei chamar a atenção para as diversas práticas que existem na escola; do mesmo modo como existe uma infinidade de práticas juvenis. Se estamos conseguindo reconhecer diferenças entre as experiências dos jovens, não podemos achar que todos os professores e todas as escolas são iguais. Há alguns, que passam o tempo todo criticando os alunos e suas indisciplinas na escola, por conseguinte, não “*dá em nada*”; cada um fica para seu lado e tudo continua como se nada tivesse acontecido. Mas foi só falar “que o professor está implicado nessa relação com os alunos” que os ânimos por lá se alteraram. Mesmo assim, não perdi o fôlego! Quando contei uma experiência que minha escola tinha feito e os resultados que havia alcançado, na tentativa de refletir com os colegas sobre a questão do preconceito. Os argumentos que usei exemplificavam o receio que os professores, em geral, têm em permitir que os alunos possam ter maior autonomia na escola, sem que, com isso, percam o “*lugar*” de professor. Parecem não conseguir vislumbrar a necessidade de estabelecer uma relação diferente com os alunos de como vêm fazendo.

Deixei aqui o meu recado:

A gente começa a parar e pensar. Canaliza tudo na questão do jovem. E eu fiquei pasma com isto porque realmente o tempo dele é o mesmo nosso. E é uma enxurrada de coisas cobrando uma posição dele. Realmente, nos jovens gera uma ansiedade... enorme. Um índice muito preocupante é a questão da perda de perspectiva. Bom, eu não sei o que vai acontecer.

(Isa-F)

A única coisa que eu não mudo, é que eu sou colorado. O resto tudo eu posso mudar. Outra questão. Ou lidamos com marginalizados ou mais revoltados. Não se fala muito nos Nerds. Não sei. Só aqueles que reagem. A gente fala rotulando.

(Ren-M)

Diário 5º encontro: 18/06/05

Dia difícil. Havia uma proposta de simulação para fazermos um julgamento: acusar ou defender os alunos. Quando fomos divididos em dois grupos, o meu (justo eu!) era o de acusação. Tentei trocar com alguns colegas, mas... Insistiram que eu permanecesse onde estava, pois, no jogo da “moeda”, a face que tinha caído era essa. Dia difícil este.

O texto que a gente tinha trouxe a insatisfação de uma aluna com os atrasos dos professores e das “combinações das combinações” que faziam e nunca cumpriam. Embora cansada de trabalhar o dia inteiro, ia para a escola e encontrava os professores de “*mau humor*”.

No meu grupo, nem preciso dizer que não houve reflexão, e, sim, discussão! Sabem por quê? Uns só acusavam

Nós seguimos uma regra... Nós não questionamos.

(Kat-F)

os alunos, outros criticavam os professores, e, outros, culpavam os pais por terem “*educado*” mal seus filhos. Alguns argumentos eram contraditórios: ora acusavam os professores de “mal preparados”, ora por falta de conhecimento para gerenciar

estas situações. Ou de que os alunos não querem “nada com nada” e de que “eles não tem motivação para aprender”.

Nem todos na escola são descomprometidos. Existe, dentro desta escola, pessoas comprometidas... Que estão preocupadas com os alunos! A falta de professores não é o problema da escola. A falta dos professores é um dos problemas. O que a gente precisa saber é porque os professores faltam!!

(Kat-F)

Eu? Eu fiquei quieta, observando que meus colegas “*não se escutavam*”. Nem os próprios argumentos. Quando fiz a pergunta para o grupo: -“*Mas*

porque temos que acusar o aluno?”, ouvi: -“*Porque a*

problemas dos professores!” Depois de ouvir esse argumento, voltei a “*pensar com meus botões*” sobre o quanto é difícil para os professores reconhecerem que sua

aluna não está “*nem aí*” para os problemas dos professores!” Nós sabemos que o culpado não é o aluno. E ainda bem que nós sabemos disto! Nós não poderíamos acusar o aluno ou acusar o sistema. É tudo relacionado!

(Kat-F)

atividade é relacional. Queria colocar em discussão que a

“*insatisfação da aluna*” era parte de uma cena. Porque numa cena os atores estão implicados, uns com os outros; uma espécie de reação em cadeia.

Fiquei preocupada quando os professores argumentaram sobre as relações adulto-professores e jovens-alunos, ora retirando os alunos, o conhecimento e o contexto, ora eles próprios dessa relação e de suas responsabilidades no processo ensino-aprendizagem. Estão compreendendo-os como dois processos, em separado; idéia de cenário, onde cada sujeito tem função independente do conjunto.

Deixei aqui o meu recado:

Nem sempre o réu que está sendo sentado ali é o culpado. E pra nós, no nosso imaginário, nós estamos acusando o nosso réu. Agora, quem está ali como réu. Defendam que nós vamos achar o verdadeiro culpado!

(Ren-M)

Existe uma crise de valores tanto na família, como na escola. É escola bagunçada e família bagunçada. É também resultado de uma crise de valores na sociedade.

(Isa-F)

Falamos em crise de valores, moral cristã... O que é certo? O que é errado? Tem alguma coisa errada. Por que o aluno vai para a escola e não vai para a sala de aula? Está defendendo ou está castigando? Onde estamos? O aluno diz que não é ouvido... Existe uma grande confusão.

(Ren-M)

Diário 6º encontro: 25/06/05

A discussão hoje é outra. A discussão hoje é saber quem são os jovens alunos que temos em sala de aula. Aluno é diferente de jovem. Aluno é aluno e jovem é jovem. Aluno faz coisas de aluno. Quando o jovem é aluno, valorizamos as atividades de aluno ao invés de

A questão de ouvir quando eles falam. Parar e ouvir. Responder aquilo que ele te perguntar.

(Kat-F)

reconhecer que em cada um deles existe uma biografia singular.

Reconhecemos os vários tipos de aluno à nossa frente, mas ainda não reconhecemos o jovem que existe em cada um deles.

Isto é importante! Eu vejo no tipo de leitura que eu mais gosto de fazer. A gente faz a leitura social que é uma coisa bem de acordo com aquilo que tu estás falando. Hoje ouvi de um aluno. Chegou à sala de aula e disse: - "Professora, eu não vim." Ele está falando ali e tu está indo adiante. A gente tem outras coisas pra fazer! Se eu digo: -"Na próxima aula." É, então a gente aprende isto.

(Kat-F)

Diário 7º encontro: 02/07/05

Expectativa, muita expectativa. Hoje é o dia de relatar a estratégia que planejamos para dar visibilidade às práticas juvenis dos nossos alunos. Não poderia ser uma estratégia qualquer, pois estávamos reconhecendo as formas de produção dos jovens contemporâneos - as culturas juvenis - e a importância de sua potencialização no espaço escolar.

Tínhamos que ser vigilantes quanto à escolha da estratégia e seu encaminhamento junto aos jovens, pois esse aspecto oportunizaria (ou não!) outras possibilidades de relações intergeracionais na escola, ou seja, jovens-alunos e adultos-professores encontrando-se na diversidade cultural.

Combinamos coletivamente que seríamos críticos tanto na socialização quanto na análise das apresentações dos demais colegas, mas, acima de tudo, que o espaço do Curso é um espaço de aprendizagens, portanto, espaço de troca e produção de saberes.

À medida que meus colegas apresentavam as estratégias, aproveitei para tirar dúvidas e sugerir algum encaminhamento que considerarei pertinente à proposta. Parece que hoje fui bem compreendida, uma vez que, não ouvi críticas às minhas interferências nos relatos. Quem sabe não era esse o tempo que meus colegas (e eu) precisavam para compreender o espaço das diferenças entre os sujeitos professores.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES



A temática da juventude não é, de fato, nova nas pautas de atenção das escolas. Há pelo menos duas décadas vêm comparecendo a reuniões, sessões de estudo e projetos pedagógicos, invariavelmente, dando atenção às situações e práticas de risco dos jovens-alunos: indisciplina e

condutas rebeldes, desinteresse pela escola, drogadição, gravidez na adolescência, ocupação do tempo ocioso, dentre outros temas, que ressaltam negativamente os jovens e suas manifestações como problemas sociais a serem enfrentados pela educação. A crescente ausência de diálogo entre adultos-professores e jovens-alunos é outro indício dessa idéia de problema e ameaça.

A presente investigação é uma aposta na positividade: buscou uma intervenção afirmativa através da formação continuada de professores de modo a que viessem a ser sensibilizados para uma outra atenção aos jovens-alunos. Não partiu de nenhuma grande hipótese de trabalho, mas procurou operar com pequenas questões da formação e da pesquisa a partir das situações vividas e compartilhadas entre os professores e destes com seus alunos-jovens, descobrindo conflitos e aproximações. Daí a grande expectativa que pautou a condução do Curso e a leitura das falas e relatos dos professores, de modo a que se estabelecesse uma receptividade a seus anseios, medos, pequenos gestos de desassossego, grandes momentos de aflição, situações em que os professores não estiveram apenas dando visibilidade às culturas juvenis na escola, mas refazendo seus traços de vida pessoal e

profissional, reelaborando seus próprios lugares de sujeito professor, o que tornou intenso e extenso o impacto da experiência do Curso.

Assim, o universo do estudo contemplou professores vivendo distintas experiências escolares e diversas relações com os jovens, seja na continuidade da tradição da cultura escolar, seja na descontinuidade pelos efeitos de falência de muitos dispositivos escolares diante das transgressões protagonizadas pelos jovens.

A singularidade dos relatos de cada professor foi aproximada ao conjunto dos depoimentos do grupo com a preocupação de contrastar os **relatos entre si** de modo a pôr em evidência aspectos comuns e aspectos distintos desses relatos. Dentre os **aspectos comuns**, podemos destacar que os professores reconheceram:

- a necessidade de compreender os fenômenos sociais contemporâneos envolvendo as juventudes, para além do senso comum;
- que eles mesmos e a escola ainda não reconhecem as produções culturais juvenis contemporâneas e, conseqüentemente, não oportunizam experiências de protagonismo aos jovens-alunos da escola;
- que ao iniciarem o Curso, o conceito de participação juvenil da maioria dos professores baseava-se em estereótipos de juventude como um problema social a ser resolvido/contido pela sociedade;
- que as escolas de Ensino Médio apresentam uma estrutura curricular que vem privilegiando os conhecimentos científicos em detrimento dos saberes culturais;
- que as relações entre adultos e jovens na escola vêm se deteriorando, fato que aponta para uma urgência de reflexão coletiva da e sobre a escola;

- que, mesmo com a multiplicidade das expressões das culturas juvenis no espaço escolar, os professores as percebem como manifestações do sujeito aluno, homogeneizando-as mais uma vez como “coisas de aluno”;
- que, as experiências de silêncio dificilmente são compreendidas pelos adultos e pelos próprios jovens;
- que, com relação às práticas na juventude, o uso da agenda pelos jovens foi uma das experiências por eles reconhecida como um recurso no qual o jovem busca olhar para dentro de si, constituir-se, reconhecer-se, para poder olhar-se em relação ao outro;
- que, a experiência da expressão, tão culturalmente exercida pelo mundo adulto precisa dar lugar à profunda impressão, à necessidade que os jovens têm de imprimir sentidos em suas experiências.

Dentre os **aspectos distintos**, expressos em algumas falas e no tipo de participação no Curso, assinalamos:

- o desconforto de alguns professores quanto às críticas à prática docente;
- a inadequação de argumentos do senso comum para justificar alguns “desencontros” de adultos-professores e jovens-alunos nos aspectos relativos ao desprazer das estratégias de aprendizagem propostas pela escola;
- os diferentes níveis de mobilização dos professores relativos à elaboração de estratégias de reconhecimento das culturas juvenis no espaço escolar;
- os níveis de potencialização das estratégias planejadas pelos professores, para dar visibilidade às culturas juvenis no espaço escolar, contemplaram ações junto aos próprios alunos e também com o coletivo de docentes das escolas;

- a sistemática de comunicação por correio eletrônico, de alguns professores com a pesquisadora, nos intervalos entre os encontros, solicitando esclarecimentos, ou “*adiantando*” algumas das “*descobertas*” das pesquisas planejadas junto aos jovens-alunos;
- as aprendizagens individuais na formação e a busca da referência nos argumentos construídos coletivamente;
- os argumentos expressos pelos professores, durante a formação, para justificar a permanência no Curso .

Em relação à **própria experiência do Curso de formação**, os professores enfaticamente avaliaram que:

- os saberes da experiência tendem a nortear a prática docente, motivo pelo qual se fazem necessárias formações continuadas para professores;
- as formações continuadas são reconhecidas pelos professores como espaço de reflexão, troca e produção de saberes;
- as temáticas emergentes, como culturas juvenis, podem constituir pautas de formação continuada docente;
- participam de formações continuadas à medida que se sentem sensibilizados pelas temáticas em discussão;
- os Cursos de formação continuada docente precisam contemplar estratégias em que haja participação efetiva dos professores e que possibilitem o exercício de pensamento reflexivo;
- nos relatos de suas vivências juvenis, encontraram um ponto de sintonia entre suas experiências na juventude e as experiências das juventudes dos dias de

hoje e puderam, a partir das reflexões realizadas, repensar os estereótipos que operam no olhar que dirigem aos jovens e suas práticas na escola;

- o estabelecimento de vínculos e comunicação durante o processo de formação continuada, para além dos encontros presenciais, oportunizaram outras aprendizagens que não puderam acontecer no coletivo da formação.

Frente a essas questões, as perspectivas para continuidade da pesquisa sob a forma de espaços de formação continuada docente dizem respeito à necessidade de aprofundar a análise

das representações que fundamentam as falas dos professores sobre a escola, o sujeito professor, o sujeito aluno. Outra perspectiva poderia ser a de potencializar



os achados da pesquisa que não puderam ser abarcados pela dissertação (estratégias elaboradas pelos professores durante o Curso, diários de jovens alunos, mensagens postadas pelos professores, etc.) e possibilitar a compreensão, pelos docentes, das diferentes expressões contemporâneas, tanto dos alunos quanto dos professores, que ainda não tem visibilidade e legitimidade na cultura escolar. Também, poder discutir através dos processos da formação dos saberes da prática docente, quais se constituem as identidades de professor.

Outra estratégia de investigação para aprofundar e potencializar a temática das culturas juvenis e a escola em espaços de formação docente, seria o de acompanhar as ações dos professores participantes da pesquisa no planejamento de estratégias, no período de dois anos. Portanto, observar se acontece ou não iniciativas que possibilitem a visibilidade das ações de protagonismo juvenil no espaço da escola, buscando reconhecer o impacto do Curso

nas práticas da escola, entre elas, conhecer alguns dos jovens com os quais os professores trabalham para escutar se perceberam atitudes de acolhimento às práticas juvenis. Também, as estratégias projetadas poderiam oportunizar a troca de saberes geracionais, possibilitando o reconhecimento da pluralidade do conjunto de experiências e legitimando a presença de pontos de sintonia entre as gerações nos aspectos relativos à produção cultural nos diferentes tempos-espços sociais.

Ao registrar tais considerações nesse texto, senti emoção de ver concretizado o início de mais uma história das tantas que construí na minha vida profissional e também pessoal. A expressão início, diz respeito ao sentimento de qualificação quando optei pelo mestrado, mas, principalmente, ao compromisso ético que assumi frente às atividades de formação continuada docente que coordeno, a partir das aprendizagens construídas no percurso desta pesquisa. A primeira delas, talvez, por isso a mais difícil, foi poder reconhecer minhas limitações quanto à apropriação dos conceitos da sociologia norteadores da pesquisa sobre culturas juvenis e escola. Foi preciso exercitar a não-simplificação da realidade, dedicando especial atenção aos conceitos de cultura, cultura escolar e culturas juvenis.

Pensar a escola, hoje, a partir dessa pesquisa, representa o desafio de buscar a multiplicidade de relações existentes entre sujeitos-espços-saberes-tempos-contextos. Qual é a cena que compõem esse jogo? Como fundo de tela, está a escola entrelaçada nas múltiplas expressões das linguagens juvenis contemporâneas. Os professores e os alunos, ou melhor, os adultos e os jovens, protagonistas desse jogo de relações, constroem sentidos à medida que experimentam estabelecer outras relações no espaço escolar, e conseqüentemente produzem novos saberes.

Os percursos de alunos-jovens e professores-adultos não representam simples demarcações de tempos-espços-sujeitos. Sinalizam a implicação de cada um na construção coletiva das histórias do pensar, do fazer e do (com)viver que vem fazendo a escola hoje. Para

isso, é preciso que referências comuns sejam construídas entre os atores adultos-professores e jovens-alunos de modo a que componham redes de comunicação capazes de produzir sinergias potencializadoras, na vibração dos encontros, nas trocas, enfim, uma produção cultural intergeracional contemporânea.

A compreensão dos fenômenos sociais juvenis contemporâneos a partir dos estudos da sociologia vêm possibilitando a (re)construção de concepções e práticas sobre os processos educativos uma vez que possibilitam a atualização e contextualização das relações entre adultos e jovens em seus tempos geracionais. Trata-se de qualificar e (re)construir permanentemente o pensar e o fazer da escola, reconhecendo a fragilidade dos modelos de transmissão de verdades do ensino tradicional, frente à complexidade dos fenômenos contemporâneos e as novas formas de produção de conhecimentos. Para isso, os espaços de formação continuada docente apresentam-se como espaços privilegiados para o desenvolvimento de atitudes reflexivas sobre os contextos de ação educativa, para além do senso comum. E, isso, é fazer ciência.

Para essa trama entre os sujeitos adultos-professores e jovens-alunos, utilizei a metáfora do quebra-cabeça por considerar que, nesse jogo, é preciso, entre outras coisas, observar, minuciosamente, os detalhes que compõem cada uma das peças, estabelecendo relações entre cores, formas, tamanhos, movimentos, etc., construindo sentido à junção. Também, porque a intuição para compor uma primeira impressão de conjunto, é um indicativo dos percursos que irão nortear a composição de cada uma das cenas. Experimentar trocar as peças de lugar quando os saberes da experiência forem os argumentos para justificar a permanência é outro exercício de pensamento importante para quem busca esse desafio. Reconhecer o que acontece no entorno para compreender o contexto da cena, no mínimo, é o ponto de partida. E persistir nessa aprendizagem é o compromisso que assumi com a escola e com a educação.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel, BRANCO, Pedro Paulo Martoni (orgs.). **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. Instituto Cidadania. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

AQUINO, Julio Groppa. **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas práticas. São Paulo: Summus, 1996.

THOMSON, Alistair, PERELMUTTER, Daisy e ANTONACCI, Maria Antonieta (Orgs.). *Ética e História Oral*. In: **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP**. São Paulo: SP-Brasil, 1997.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

ARROYO, Miguel. **Imagens quebradas**. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

BACHELARD, Gaston. **O novo espírito científico**. São Paulo: Abril Cultural, 1974. p. 247-337

_____. **O racionalismo aplicado**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

_____. **A filosofia do não**: filosofia do novo espírito científico. Lisboa: Presença, 1976.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembrança de velhos. São Paulo: T. A. Queiroz, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **Capital cultural, escuela y espacio social**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores Argentina S.A., 2003.

_____. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas, São Paulo: Papyrus Editora, 1996.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. **Juventudes e cidades educadoras**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

_____. Juventudes: as identidades são múltiplas. In: **Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense**. Editora DP&A,1, maio, 2000.

_____. Identidades juvenis e escola. Rio de Janeiro: **Revista de Educação de Jovens e Adultos da Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil**, 2000. nº 10

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA. **Escutar: um ponto de encontro**. CENPEC. São Paulo: CENPEC, 1998.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. **O mundo como representação**. São Paulo: *Revista Estudos Avançados*, 1991. V. 5. nº 11.

_____. **A história hoje: dúvidas, desafios, propostas**. Rio de Janeiro: *Estudos Históricos*, 1994. V. 7. nº 13

_____. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

CHMIEL, Silvina. El milagro de la eterna juventud. In: MARGULIS, Mario y URRESTI, Marcelo. **La juventud es más que una palabra**. Buenos Aires: Biblos, 2000. p. 13-30. 2ª ed.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORREA, Jorge Baeza. La visibilidad del joven en la cultura escolar: la transición del rol de estudiante al oficio de alumno(a). In: **JOVENes, Revista de Estudios sobre Juventud**. Edición: Nueva Época, 2001. Año 5, nº 14. p.110-131

_____. Culturas juveniles, acercamiento bibliográfico. In: CELAM – ITEPAL: **Revista Medellín Vol. XXIX**, 2003. nº 113/Marzo 2003, pp 07-39.

_____. Leer desde los alumnos(as): condición necesaria para una convivencia escolar democrática. **Educación secundaria: un camino para el desarrollo humano**. Santiago, Chile: UNESCO, 2002. p. 163-184.

DOMINGUES, José Maurício. **Para uma teoria das gerações**. In: *Ensaio de Sociologia. Teoria e Pesquisa*. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

DUARTE JR., João-Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível.** Paraná: Criar Edições Ltda., 2003.

DUBET, François. **Sociologia da Experiência.** Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

EIZIRIK, Marisa Faermann. **Educação e escola: a aventura institucional.** Porto Alegre: AGE, 2001.

ENGÜITA, Mariano Fernández. **Educar em tempos incertos.** POA: Artmed, 2004.

ERRANTE, Antoniette. Mas afinal, a memória é de quem? Histórias orais e modos de lembrar e contar. In: **História da Educação.** ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, 2000, p. 141-174.

ESTEVES, José Manuel. **O mal-estar docente.** Lisboa: Escher, 1991.

FENTRESS, James e WICKHAM, Chris. **Memória social: novas perspectivas sobre o passado.** Lisboa: Editorial Teorema, 1992.

FILIPOUSKI, Ana Mariza Ribeiro e STEPHANOU, Maria (orgs). **Cidadania e mundo do trabalho: estratégias pedagógicas para jovens e educadores.** POA – Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho: NIUE-UFRGS, 2003. – Programa Educação e Mundo do Trabalho

FISCHER, Nilton Bueno. Educando o pesquisador: relações entre objeto e objetivo. In: **Estudos Leopoldenses – Série Educação**, v.3, nº 5, 1999.

GALEANO, Eduardo. Depois do futebol: futebol em pedacinhos. In: **Futebol: paixão e política.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GUARESCHI, Pedrinho A. e JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). **Textos em representações sociais.** Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

HAMELINE, Daniel. O educador e a acção sensata. In: NÓVOA, António. **Profissão professor.** Portugal; Porto Editora, 1999.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: **Vidas de professores.** Portugal: Porto Editora, 1992, p. 31-59.

IULIANELLI, Jorge Atílio. **Jovens em tempo real**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

IÑIGUEZ, Lupicínio (coord.). **Manual de análise do discurso em Ciências Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2004.

KRISTEVA, Julia. A vida é uma narrativa. In: **O gênio feminino: a vida, a loucura, as palavras**. Tomo I, Hannah Arendt. Rio de Janeiro: Rocco, 2002, p. 19-98.

LOVISOLO, Hugo. A memória e a formação dos homens. In: **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, 1989, p. 16-28. vol. 2, nº 3.

MARGULIS, Mario y URRESTI, Marcelo. **La juventud es más que una palabra**. Buenos Aires: Biblos, 2000. p. 13-30. 2ª ed.

MELUCCI, Alberto. **A invenção do presente**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

_____. Juventude, tempo e movimentos sociais. In: **Revista Brasileira de Educação. Juventude e Contemporaneidade**. Anped, mai-ago/1997, nº 5, set-dez/1997, nº 6.

_____. **Vivencia e convivência: teoria social para una era de la información**. Madrid: Editorial Trotta, 2001.

_____. **O jogo do eu: a mudança de si em uma sociedade global**. Editora Feltrinelli – 1ª edição jan/2001. 2ª edição maio 2002.

_____. **Por uma sociologia reflexiva**. Petrópolis: Vozes, 2005.

MELUCCI & FABRINI. **A idade de ouro: adolescentes entre o sonho e a experiência**. Tradução de Elton L. Bof.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Rio de Janeiro: Livraria Fritas Bastos, 1971.

Ministério da Educação – Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Ensino Médio: construção política**. Sínteses das salas temáticas. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.

MOLL, Jaqueline & Col. **Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades.** Artmed: Porto Alegre, 2004.

MOREIRA FRANÇA, Sônia A. A indisciplina como matéria do trabalho ético e político. In: **Indisciplina na Escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus Editorial, 1996, p. 139-149.

NÓVOA, Antonio. **Profissão professor.** Portugal: Porto, 1999.

_____. **Formação de Professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: Educa, 2002.

_____. **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1995. 2ª edição.

_____. **A vez e a voz dos professores.** Portugal: Porto Editora, 1994.

PAÉZ, A. **Ética y práctica sociales: la genealogia de la ética según Michel Foucault.** Buenos Aires: Biblos, 1988.

PAIS, José Machado. **Culturas juvenis.** Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2003.

PINTO, Céli Regina Jardim. **Com a palavra o senhor Presidente José Sarney: ou como entender os meandros da linguagem do poder.** São Paulo: Editora Hucitec, 1989.

Projeto Juventude. São Paulo: Instituto Cidadania. Versão inicial jun/2004.

RAMOS, Marise Nogueira e PAVAN, Rosiver. **Ensino Médio: construção política.** Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.

REGUILLO, Rossana. Las culturas juveniles: un campo de estudio; breve agenda para la discusión. In: **Revista Brasileira de Educação.** Maio/Jun/Jul/Ago 2003. n° 23.

Revista Brasileira de História da Educação. São Paulo-Campinas: Editora Autores Associados, 2001. n° 1.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção.** POA: Artmed, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir (org). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.137-179.

SINGER, Paul. A juventude como coorte: uma geração em tempos de crise social. In: ABRAMO, Helena Wendel e BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Orgs.). **Retratos da juventude brasileira**. São Paulo: Instituto Cidadania, 2005.

SPOSITO, Marília Pontes. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, Helena Wendel e BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Orgs.). **Retratos da juventude brasileira**. São Paulo: Instituto Cidadania, 2005.

TARDIF, Maurice. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. P.215-234. In: **Teoria & Educação – Dossiê: interpretando o trabalho docente**. Porto Alegre: Editora Pannonica, 1991. n^o 4.

_____. **Saberes docentes & formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

THOMSON, Alistair. Reconstituo a memória: questões sobre a relação entre a História Oral e as memórias. In: **Ética e história oral**. São Paulo: PUC-SP, 1997. p. 51-71.

UNESCO. Pesquisa Nacional. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam**. São Paulo: Moderna, 2004.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência. In: ZAGO, Nadir (org). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 287-309.

ANEXOS

Anexo 1 – Convite para o 1º Encontro

“Caminhando contra o vento
Sem lenço, sem documento
No sol de quase dezembro
Eu vou
O sol se reparte em crimes,
Espacionaves, guerrilhas,
Em Cardinales bonitas
Eu vou”
Caetano Veloso

Professores!

Relembrar é viajar! Se é verdade que “quem viveu, não esquece mais”¹⁰⁹ ... então, estás convidado(a) para discutir as culturas juvenis e a escola com outros(as) professores(as) como tu. Para fazer essa “viagem nas memórias”, é preciso que tragas, no 1º encontro, dia 7 de maio, algum objeto que identifica a tua juventude. É importante que esse objeto venha protegido para não ser reconhecido pelos demais colegas antes da proposta. Vamos combinar, também, o calendário dos próximos encontros e as abordagens a serem desenvolvidas.

Ainda, vale lembrar que é bom trazer algum material para anotações e que esse encontro acontecerá na Escola Técnica da UFRGS, no prédio situado atrás do Planetário, sala 200, das 9h às 13h. Se preferires, podes deixar o carro no estacionamento do mesmo, com acesso pela rua Jacinto Gomes.

Até lá.

Profa. Ângela

¹⁰⁹ Roupas Nova

Anexo 2 – Termo de Consentimento Informado

Termo de Consentimento Informado

Sob o título “FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ENSINO MÉDIO E (IN)VISIBILIDADE DE EXPERIÊNCIAS DE PROTAGONISMO JUVENIL” o estudo, que culminará na elaboração de uma dissertação de Mestrado, pretende possibilitar num espaço de formação continuada docente a reflexão sobre as diferentes expressões/linguagens juvenis como forma de viverem a sua realidade social, dando visibilidade a pluralidade dessas expressões, em diferentes contextos e experiências possibilitando novas relações intergeracionais no espaço da escola, principalmente as de Ensino Médio.

Os dados e resultados individuais da pesquisa estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes das participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado, a não ser que o/a autor/a do depoimento manifeste expressamente seu desejo de ser identificado/a. A participação nesta pesquisa não oferece risco ou prejuízo à pessoa entrevistada.

As pesquisadoras responsáveis pela pesquisa são a professora Dra. Maria Stephanou, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, orientadora, e a mestranda Maria Ângela Pauperio Gandolfo, do referido Programa de Pós-Graduação. Ambas se comprometem a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de informações que o/a participante venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente, através dos telefones (051) 3316-5388/89 – Núcleo de Integração Universidade & Escola – UFRGS.

Após ter sido devidamente informado/a de todos os aspectos da pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas relativas à utilização dos dados da pesquisa, eu _____ identidade nº _____ declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha participação e depoimentos para a pesquisa realizada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação intitulada “FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ENSINO MÉDIO E (IN)VISIBILIDADE DE EXPERIÊNCIAS DE PROTAGONISMO JUVENIL”, desenvolvida pela mestranda Maria Ângela Pauperio Gandolfo, sob a orientação da Professora Dra. Maria Stephanou, para que sejam usados integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, a partir da presente data. Da mesma forma, autorizo a sua consulta e o uso das referências a terceiros, ficando vinculado o controle das informações a cargo destas pesquisadoras da Faculdade de Educação da UFRGS.

Abdicando direitos autorais meus e de meus descendentes, subscrevo a presente declaração,

Porto Alegre, 07 de Maio de 2005.

Participante da pesquisa

Pesquisadora

Anexo 3 – Convite para o 2º Encontro

“Viver
E não ter a vergonha de ser feliz
Cantar e cantar e cantar
A beleza de ser um eterno aprendiz
Oh, meu Deus
Eu sei que a vida devia ser bem melhor e será
Mas isso não impede que eu repita
É bonita é bonita e é bonita”
Gonzaguinha

Professores!

Mas é a vida! E, no encontro desse sábado, 14 de maio, vamos refletir e tentar compreender porque, na vida dos jovens, ora é alegria, ora é lamento. Para que isso seja possível, colocaremos sob suspeição *os pontos de opacidade* existentes na relação entre o dizer e o fazer, o mostrar e o ocultar, que cartografam as culturas juvenis, ou, como descreve Michel de Certeau, aprender a *aprender a vida nesses pequenos nada*s.

Convém lembrar que o local e o horário continuam os mesmos: Escola Técnica da UFRGS, das 9h às 13h.

Então, até lá.

Profa. Ângela

Anexo 4 – Poesia de Fernando Pessoa

“O essencial é saber ver –
Mas isso ...
(Triste de nós que trazemos a alma vestida!)
Isso exige um estudo profundo,
Uma aprendizagem de desaprender

Procuro despir-me do que aprendi,
Procuro esquecer-me do modo de lembrar que me ensinaram,
E raspar a tinta com que me pintaram os sentidos,
Desencaixotar as minhas emoções verdadeiras,
Desembrulhar-me e ser eu ...”

Fernando Pessoa

Anexo 5 – Convite para o 3º Encontro

“Tudo que se vê não é
Igual ao que a gente viu há um segundo
Tudo muda o tempo todo no mundo
Não adianta fugir
Nem mentir pra si mesmo, agora
Há tanta vida lá fora
Aqui dentro, sempre
Como uma onda no mar
Como uma onda no mar
Como uma onda no mar
Como uma onda no mar”
Lulu Santos

Querido(a) professor(a)!

Como *“tudo que se vê não é igual ao que a gente viu há um segundo”* e, passados 1.814.400.000 segundos desde nosso último encontro, concordas que é preciso recombina algumas coisas?! Entre elas, a pontualidade no horário do início (9h) e do término (13h), bem como a leitura, de pelo menos, um dos textos entregue.

No dia 4 de junho, iremos trabalhar, em pequenos grupos, para explorar a questão da descontinuidade do tempo na contemporaneidade e as formas de que dispomos para tentamos “capturar” esse tempo em nosso cotidiano. Não esqueças de trazer os textos, senão, acredito que vá ficar complicado no momento da socialização das sínteses!

PS: Para quem esteve ausente no último encontro, deixei algumas cópias dos textos no NIUE/UFRGS, no subsolo do Planetário. É só passar lá, dar seu nome e ... pronto!

Até lá.

Profª Ângela

Anexo 6 – Convite para o 4º Encontro

Querido(a) Professor(a)!

Quando jovem, já escutaste, alguma vez, frases como essas?

Enquanto tu andavas descalço eu já calçava botas.
A vida vai te ensinar a gemer.
Tu vai ver o que é bom pra tosse.
Filho de peixe, peixinho é.
É em pequeno que se torce o pepino.
Devagar se vai ao longe.
Quem tem pressa, come cru.
Quem nunca come mel quando come se lambuza.
Ouve teu pai, menino! Já vivi o bastante para saber o que é melhor para ti.
Põe a viola no saco que a vida é muito mais do que festa.
Queres ensinar o padre a rezar a missa?
Cada macaco no seu galho.
Cala a boca para não engolir sapo.

Pois bem, pensando nisso é que faço, para o nosso 4º encontro, um convite à epistemologia da sensibilidade. Proponho uma mudança de lentes que, plurifacetadas, permitam perceber os novos processos de produção de conhecimentos juvenis, expressos por suas múltiplas linguagens.

Para isso, é preciso que possibilitemos operar sobre os sentidos desconstruindo, gradativamente, a forma de compreender a complexidade da realidade. Sabem como? Com leveza na alma, com astúcia no olhar, com porosidade na pele, com sensibilidade para o inusitado e, principalmente, com coragem para aprender a aprender.

Vamos começar nosso trabalho com uma síntese sobre o tempo presente e os avanços tecnológicos no século XXI. Depois, serão os relatos¹¹⁰, reflexões feitas nos grupos sobre juventudes e identidades juvenis. E, por último, o que as aprendizagens do grupo sugerir.

Até lá. Profª. Ângela

¹¹⁰ Cada relato terá a duração prevista para 20 minutos

Anexo 7 – Convite para o 5º Encontro

“Em minha calça está grudado um nome
que não é meu de batismo ou de cartório,
um nome ... estranho.
Meu blusão traz lembrete de bebida
que jamais pus na boca, nesta vida.
Em minha camiseta, a marca de cigarro
que não fumo, até hoje não fumei”.

Carlos Drummond de Andrade
(Eu, etiqueta. O corpo. Rio de Janeiro: Record, 1984, p.85-7.)

Prezado(a) Professor(a)!

No dia 18 de junho, das 9h às 13h, na Escola Técnica da UFRGS, haverá o julgamento de uma ação que versa sobre o cotidiano escolar. A sentença será analisada na presença do juiz, testemunhas arroladas, advogado(a) de defesa e advogado(a) de acusação.

A fim de não comprometer o encaminhamento dos fatos, o texto da ação só será revelado na presente data e frente aos envolvidos no processo. Solicito o comparecimento, uma vez que tua implicação na prática escolar foi citada como fundamental para a elaboração de argumentos favoráveis à veracidade dos fatos.

Atenciosamente.

Testemunha ocular

PS: Aproveito a oportunidade para informar que a oficina sobre sexualidade juvenil, prevista para essa data, foi transferida para 25/06.

Anexo 8 – Síntese elaborada por professor participante da pesquisa

A desestruturação da família, leva para dentro da célula [a família] onde estão inseridos seus problemas, pois sua célula de origem, a família, está fragmentada. Me faço essa pergunta: Quando será que, ao construir um ambiente familiar, com figuras masculinas e femininas definidas, vão propiciar que as demandas [da sociedade] venham para dentro da escola? Demandas primárias, até. Pois talvez inconscientemente o aluno identifique aqui [nas escolas] sua família.

E nós [professores] como reagiremos? Como a sua célula de origem que o exclui? Gritando? Esbravejando? Nos omitindo?

É claro que a falta de limites, atitude e postura [inadequada] estão aí. Mas e nós? Continuaremos perseverando através de atitudes para testemunhar nosso modo de viver e enxergar a sociedade que queremos construir, ou não?

O quando, não é acusação! Será que esses jovens não estão repetindo modelos de pais que voltaram a ser adolescentes? Que estão reconstruindo suas relações, suas vidas? Qual a minha parcela de responsabilidade, eu, (Ren,M)? Excluir os que não estão no “padrão” de nossos alunos? Ou inserir todos, mostrando a verdadeira “foto” do mundo em que vivem? E dizer [para os jovens] que esta “foto”, com as máquinas digitais modernas, podemos refazê-las. Então, escrevo no diário:

Só se manifestam [os jovens] porque damos espaço.

Crise de valores? Moral cristã?

O que é certo ou errado? Egocentrismo do adulto? “Convulsão” de valores.

O espaço da instituição [escola] está atento. Descontextualização do aluno. Situações diferenciadas? Nem tanto. Percepção. Sentir a menina. Diálogo é ser ouvido.

Saber que tem horário? E os professores? Eles cumprem o horário?

Rosa. Azul. Criatividade. O aluno deixa de ir a sala de aula. Se defende ou acusa [o aluno/professor]. Valorização? Valoriza o que fez de bom. Ele vai para sua escola.

Parceira? Onde? Professor–inimigo e aluno–vítima.

Anexo 9 – Convite para o 6º Encontro

Queridos(as) Professores(as)!

Em nosso 5º encontro, questionamos os rituais que fazem parte da cultura escolar. Refletimos que, historicamente, as atividades na ordem do fazer docente apontam para a reprodução e transmissão de conhecimentos produzidos pela humanidade.

Os aportes teóricos do nosso *saber-fazer*, incorporados pela tradição cultural, não sustentam mais essa prática pedagógica baseada na submissão, uma vez que estamos vivenciando e reconhecendo os modos mediante os quais os jovens se tornam alunos, e os adultos, professores, definindo papéis e expectativas mútuas entre professor(a) e aluno(a), quanto a como ser, o que saber, como sentir, etc. Também, compreendemos que, mesmo na *condição* de aluno, somos capazes de reconhecer os diferentes contextos sociais em que nossos jovens vivem suas experiências juvenis.

O cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada.

Certeau¹¹¹

Que lugar de sujeito os jovens alunos ocupam na minha prática pedagógica?

Questionar o papel da escola na contemporaneidade, a partir de suas razões históricas, implica extraviar nosso lugar de análise, da prática educativa, do *senso comum*. Reconhecer o hiato existente entre leituras e contextos de ensino e de aprendizagem e esse *novo* lugar ocupado pelos jovens alunos e suas *performances*¹¹² nos possibilita desconstruir, na instituição escolar, suas estruturas conservadoras e promotoras de resultados e pensá-la em permanente construção de razões, sentidos.

Investigar as práticas na escola, partindo de seus atores sociais, é repensar a escola no contexto da contemporaneidade. **E é essa a temática do nosso 6º encontro!** Vamos discutir algumas estratégias para o reconhecimento da rede de significados, construída entre os jovens alunos, no invisível espaço visível da escola. É um *novo* desafio; um caminho, quem sabe, sem possibilidade de volta.

Até lá.

Prof^a Ângela

¹¹¹ CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: Vozes, 1994.

¹¹² Espécie de código de reconhecimento, de pertencimento a um universo singular, mensagem significativa para os jovens e ilegível (nem sempre) para os não jovens.

Anexo 10 – Exercício: O cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada

O cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada.

Michel de Certeau

Na elaboração das estratégias pedagógicas escolares, o espaço de participação dos jovens, organizado pelos professores, caracteriza-se por uma lógica adultocêntrica. Isto significa que a participação dos jovens é pensada a partir do modo como o adulto planeja, como o adulto pensa...

Não submetidos por muito tempo, como jovens que são os alunos deixam transparecer suas *performances* na rotina da escola. Silenciosas, emergem no e para o coletivo. Sem refletiram seu sentido e mesmo sem identificarem sua origem, atuam com legitimidade entre os jovens. Uma espécie de *bricolagem* no cotidiano escolar. Uma *performance* múltipla. Coletiva - o *ator coletivo*.

Que invenção é essa que se apresenta de forma tão camaleona? Como se articula? Que dispositivos mobilizam o grupo de alunos nessa arte de esconde-esconde? Como se constitui essa rede de significados que articula relações de poder¹¹³ no invisível espaço visível da escola a, tanto no discurso como na ação? O que mobiliza esse caminhar em múltiplas direções? Que estratégias utilizam? Como significam suas trilhas? De que forma, conectam, essas ações entre si, compondo o *tecido coletivo*?

¹¹³ Compreendendo o poder como uma relação de forças, constituindo ações sobre ações (FOUCAULT, 1986).

Anexo 12 – Convite com a síntese dos Encontros

Queridos(as) Professores(as)!

Nossos encontros constituíram-se em **palco** para vivências, reflexões, conflitos, questionamentos, (re)leituras, enfim, possibilidades para compreender as culturas juvenis e reconhecer suas *performances* nos espaços educativos, em especial, nas escolas de Ensino Médio.

Exercitamos, inúmeras vezes, o deslocamento do olhar do senso comum que, culturalmente nos ensinou a etiquetar, categorizar, homogeneizar para nos aventurarmos noutra **mirada**, através das lentes de um caleidoscópio, permitindo-nos reconhecer a diversidade de expressões das juventudes; capacidade essa de perceber a **pluralidade** de vivências da situação juvenil existente na **unidade** da condição de ser jovem.

Procuramos analisar que, assim como a juventude, o **aluno** também é uma categoria socialmente inventada e, com tal, representada por um **rol de fazeres** que caracteriza esse *ofício*: o de ser aluno pelo **lugar que o seu fazer** ocupa na escola. Dessa forma, o jovem, destituído de sua identidade, de sua capacidade de protagonizar, de aprender e de ensinar, passa a reconhecer-se como mais um. Mais um dos tantos iguais. Mais um aluno. Apenas, mais um.

Ainda refletimos sobre a necessidade de repensar as práticas pedagógicas a partir da **lógica de quem aprende**, entendendo que, na contemporaneidade, o aprender - produzir sentidos - se dá pela própria **vivência da experiência**, contrariando a cultura da transmissão, da reprodução, da experiência vivida pelo outro e não pelos próprios jovens.

Entre as estratégias propostas nesses encontros de discussão e de aprendizagens individuais e coletivas, elaboramos um **passaporte** para oportunizar **diálogos intergeracionais**, compreendendo como se manifestam as **táticas de resistência** e as tentativas de **inversão do lugar de poder** que os **atores sociais** – adultos/professores e jovens-alunos, **inventam** - cotidianamente, no espaço escolar.

Agora, nosso desafio para o próximo encontro será o de apresentar um **pré-projeto**¹¹⁵ que oportunize o reconhecimento das **culturas juvenis no espaço escolar**. Ou seja, um plano de intenções que possibilite dar visibilidade às expressões dos jovens alunos, legitimando o **protagonismo juvenil nos currículos**¹¹⁶ **de Ensino Médio**. Para a socialização do pré-projeto, sugiro que busquem formatos que considerem eficazes para as aprendizagens no coletivo de profissionais que compõem o nosso grupo. O tempo previsto para a apresentação de cada pré-projeto será de 10 minutos.

Para que possamos dar continuidade ao exercício de flexibilização do olhar, na descrição do pré-projeto¹¹⁷, deverão constar, além das estratégias, as formas de mobilização, o público que vai vivenciá-la, o seu planejamento e outros aspectos que contextualizem o lugar da experiência. Acredito na capacidade de cada um de vocês.

Profª Ângela

¹¹⁵ O pré-projeto deverá ser elaborado, individualmente ou em grupo, quando os profs./educadores pertencerem à mesma instituição.

¹¹⁶ O pré-projeto elaborado pelos Educadores da EPTC poderá contemplar o espaço pertinente à ação que desenvolvem na educação para o trânsito.

¹¹⁷ Para fins de análise da pesquisa, o pré-projeto também deverá ser entregue à coordenação do encontro na forma impressa e em disquete e/ou CD.

Anexo 13 – Convite para o 7º Encontro

“Estamos aí
 Gente amiga que muito se quer.
 Estamos aí
 Pro que der e vier.
 Estamos aí
 Pro amor e pra desilusão
 Mas como é bom cantar
 Musiplicar
 A magia de cada canção.”

Vinicius de Moraes

Queridos(a) Professores(as)!

Estamos concluindo esse espaço de aprendizagens e isso significa minha responsabilidade em respeitar o processo na formação e retomar algumas questões que se fazem necessárias. Dessa forma, o planejamento das estratégias pedagógicas, **para o dia 7 de julho, sugere a extensão do horário para até às 15horas**, uma vez que, também, optamos, coletivamente, pela realização de uma oficina sobre sexualidade juvenil.

Reconheço que possam ter agendado outras atividades para esse horário, mas gostaria de contar com a compreensão de vocês no sentido de permanecerem participando das discussões propostas até o encerramento.

Descrevo, abaixo, o cronograma previsto.

- 9h _____ Acolhida
- 9h10min _____ Oficina sobre sexualidade juvenil
- 10h40min _____ Apresentação dos pré-projetos
- 11h40min _____ Lanche coletivo (organizado pela coordenação dos encontros)
- 12h20min _____ Continuidade das apresentações dos pré-projetos
- 13h30min _____ Síntese “Protagonismo juvenil no espaço escolar: possibilidade de relações intergeracionais”
- 14h30min _____ Encaminhamentos individuais e preenchimento do portfólio
- 15h _____ Encerramento

Aproveito a oportunidade para informar que as orientações para a elaboração do pré-projeto se encontram em arquivo anexo.

É isso. Um beijo e até lá.

Prof^a

Ângela

Anexo 14 – Planilha com identificação dos participantes da pesquisa

Nome	Referência utilizada	Escola pública (pub)	Escola privada (pri)
Alessandra Zanotto	(Al-F)	Patrulhense	
Ana Maria de Boer Canto	(An-F)	NEEJA	
Carla Silvana Só	(Ca-F)		Monteiro Lobato
Cíntia Mara Eizerik	(Cí-F)		Monteiro Lobato
Diego da Silva Marques	(Di-M)	EPTC	
Eroni Machado Schimitt	(Ero-F)	Júlio de Castilhos	
Flávia Maria Chaves Silveira	(Flá-F)		Monteiro Lobato
Iaraci de Souza Silva	(Ia-F)	EPTC	
Isabel Cristina R. de Oliveira	(Isa-F)	Patrulhense	
José Nilson Padilha Bueno	(Jo-M)	EPTC	
Karina Marques Predebon	(Ka-F)	EPTC	
Karla Joziane C. Goularte	(Kou-F)	EPTC	
Kátia Martini Labarthe	(Kat-F)	Paulino Moresco	
Luciana Pereira da Silva	(La-F)	EPTC	
Luciane Ghisleri Zachazeski	(Le-F)	Cônego Paulo Nadal	
Mara Scheingold	(Ma-F)		Monteiro Lobato
Mirian Bulsing	(Mi-F)	NEEJA	
Milton Fagundes	(Mil-M)	NEEJA	
Renato de Almeida Dias	(Re-M)		Espírito Santo
Sizi Bauer Gomes de Souza	(Si-F)	Patrulhense	
Themis Zacouteguy Boos	(The-F)	Júlio de Castilhos	
Valquíria Abreu de Oliveira	(Val-F)	Patrulhense	
Zuleica Z. F. Feijó	(Zu-F)	Júlio de Castilhos	

(F) – Feminino

(M) – Masculino

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)