

Elementos da didática para a juventude: Entre a dimensão relacional e a construção de sentidos

RESUMO

Este artigo se propõe a refletir sobre uma didática para a juventude a partir das perspectivas dos próprios jovens sobre a escola e a prática docente. O objetivo é identificar elementos da didática que contribuam com o processo de ensinar para jovens. Os dados são resultados de pesquisa em uma escola pública de ensino médio que atende jovens da periferia do Rio de Janeiro, a partir de observações das aulas, aplicação de questionários aos alunos e entrevistas com professores e gestores. O texto articula referenciais de estudos sobre juventude com o campo da didática e da profissão docente. A partir de uma concepção de didática multidimensional, conclui-se que, para os jovens, o professor que “sabe ensinar” tem o poder de motivá-los para aprender e de dar sentidos à própria escola através de uma prática pedagógica diversificada e relacional. O trabalho aponta para a relevância de se investir em uma didática para a juventude associada a três elementos: metodologias interativas, ênfase na dimensão relacional favorecendo interações e reconhecimento do papel motivador do professor como construtor de sentidos.

Silvana Mesquita¹
Pontifícia
Universidade Católica
do Rio de Janeiro,
Brasil

Palavras-chave: Juventude; Didática; Ensino Médio; Prática Docente.

1. INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

Dentre as especificidades da docência, pode-se afirmar que o “saber ensinar” confere a principal distinção da profissão docente. Como aponta Roldão (2007), “o professor profissional é aquele que ensina não apenas porque sabe, mas porque sabe ensinar” (p. 101). Porém, mesmo que essa afirmativa pareça evidente, constata-se que os conhecimentos didático-pedagógicos não são valorizados, tanto nos currículos da formação inicial (Cruz, 2017; Gatti & Nunes, 2009) quanto pelos próprios professores em sua atuação. Pensar uma didática que realmente contribua com o processo de ensino-aprendizagem dentro das escolas, capaz de atender as demandas dos alunos e da sociedade, é um dos principais desafios da formação de novos professores e do desenvolvimento profissional daqueles que já se encontram em exercício.

Este artigo propõe refletir sobre uma didática para a juventude, partindo da análise de dados empíricos e baseando-se em dois pressupostos. O primeiro, de que é possível teorizar elementos identificados na prática docente em diálogo com os fundamentos da didática, de modo que esses realmente contribuam para a formação e atuação profissional docente. É necessário romper a dicotomia entre teoria e prática que parece afastar os conhecimentos pedagógicos da prática docente. O segundo pressuposto parte do princípio de que o grupo geracional ao qual se destina a atuação dos professores exige estratégias de ensino específicas. Supõe-se a necessidade de se constituir conhecimentos de uma didática específica para os diferentes públicos que a escola atende. Reconhece-se que cada segmento de ensino possui um conjunto de especificidades que direciona o fazer docente. Os campos da educação infantil e das séries iniciais, por exemplo, vêm amplamente construindo e divulgando estratégias didáticas para esses segmentos de ensino em articulação com a sociologia da infância e da psicologia (Kramer, 2016).

Mas, e quanto ao campo do ensino médio¹? Como se pode estruturar uma didática que contribua com o processo de ensinar para jovens? Qual concepção de didática justifica essa ideia? Este texto apresenta elementos que contribuem para se refletir sobre uma Didática para a Juventude, a partir das perspectivas dos próprios jovens sobre a atuação de professores e a sala de aula. Para isso, os dados apresentados são resultados de uma pesquisa qualitativa realizada em uma escola pública de ensino médio, na qual as percepções dos jovens foram identificadas por questionários/observações e se acompanhou as práticas pedagógicas de quatro professores indicados pelos alunos como aqueles que mais favoreciam o seu processo de aprender. Questiona-se, ao longo da pesquisa: O que os jovens de ensino médio consideram como uma boa aula? O que favorece mais a sua aprendizagem na sala de aula? Quais características um professor precisa ter para favorecer a aprendizagem dos jovens que acessam a escola pública hoje?

Os objetivos principais da pesquisa são: identificar as percepções dos jovens sobre as estratégias de ensino e as características dos professores que mais contribuem para a aprendizagem, em diálogo com os objetivos e sentidos que esses jovens atribuíam à escola de ensino médio; e caracterizar os elementos comuns da didática dos “bons professores”, indicados pelos jovens. A partir da identificação desses elementos, esse artigo propõe uma concepção de didática multidimensional superando uma visão estritamente técnica ou exclusivamente teórica, mas que realmente contribua para a compreensão da complexidade do saber fazer docente.

A relevância desse estudo se estrutura a partir das explicações a seguir sobre a escolha dos jovens como protagonistas, da escola de ensino médio como campo de investigação e da concepção de didática adotada, a didática multidimensional.

Sobre a relevância de se considerar os jovens como protagonistas, os estudos sobre juventude (Brenner & Carrano, 2014; Dayrell, 2007; Gil & Rasco, 2015; Martuccelli, 2016; Pais et al., 2017; Sposito, 2005) apontam para a entrada de um novo público nas escolas públicas de ensino médio, resultado da ampliação do número de vagas e da maior progressão dos estudos. Esse novo grupo de jovens passou a questionar as próprias bases do ensino recebido, acusando-o de enciclopédico e descontextualizado com suas realidades.

1. No Brasil, corresponde à etapa final da educação básica com duração de três anos que atende, em sua maioria, jovens de 15 a 17 anos, sendo iniciada após conclusão de nove anos de ensino fundamental (Brasil, 1996).

Constata-se que a juventude precisa “entrar” na escola de ensino médio e superar a sua invisibilidade diante da hierarquia escolar. Ouvir estes *novos jovens* sobre os seus anseios, o sentido que dão à escola e interpretar suas concepções sobre uma boa aula pode contribuir na legitimação de uma escola média mais efetiva e formadora. Antes, a escola e os professores detinham o monopólio do saber e a autoridade, mas hoje as crianças e os jovens são sujeitos de direito.

Além disso, é preciso superar as representações que circulam na esfera social e cultural que interferem na nossa maneira de compreender os jovens. Como afirmam Dayrell e Carrano (2014), é muito comum que se produza uma imagem da juventude como uma transição, passagem, concebendo o jovem como um “vir a ser” adulto (pré-adulto). Nega-se, com isso, o presente vivido. Há associação da imagem da juventude vista como problema, principalmente no que se refere aos casos de uso de drogas, violência, criminalidade, gravidez precoce.

É uma tendência da escola não considerar o jovem como interlocutor válido na hora da tomada de decisões importantes para a instituição. Muitas vezes, ele não é chamado para emitir opiniões e interferir até mesmo nas questões que dizem respeito a ele, diretamente. E isso, sem dúvida, pode ser considerado como um desestímulo à participação e ao protagonismo. (Dayrell & Carrano, 2014, p. 106)

No que tange a opção pela escola de ensino médio como campo de investigação, essa se justifica por destinar-se à população jovem, sendo responsável pela sua formação integral e abrangendo as funções de preparação para o trabalho, garantia de continuidade dos estudos e formação como cidadão. Essa fase do ensino vem ganhando destaque nas políticas educacionais brasileiras desde sua expansão em consequência da universalização do ensino fundamental. No Brasil, em 2009, o ensino médio passou ter a indicação de obrigatoriedade e gratuidade para toda população jovem. Porém, os problemas nesse segmento de ensino são muitos, tanto em relação a sua abrangência quanto à qualidade do ensino oferecido (Mesquita & Lelis, 2015).

Estudos recentes sobre o contexto brasileiro (Krawczyk, 2009, 2014; Kuenzer, 2009, 2011) constata que nas escolas públicas de ensino médio, crescentes por todo o país, os jovens pouco aprendem ou se interessam pela escola, o domínio de leitura e interpretação é bem abaixo dos padrões desejados. Há, ainda, um conflito de identidade quanto à função do ensino médio, principalmente para as classes mais populares, em relação à ausência de preparação para o trabalho e às chances desiguais de acesso à universidade. Somam-se também as queixas da sociedade civil no que diz respeito à precária formação dos jovens que entram no mercado de trabalho após concluírem o ensino médio regular. Portanto, novos e velhos problemas impactam a prática docente nesse segmento de ensino que justificam ter seu processo de ensino-aprendizagem investigado.

No que tange a concepção de didática adotada, não se trata da defesa por estruturar uma didática meramente instrumental, como uma lista de técnicas ou recursos para se ensinar melhor a esse público. Mas, antes, de se

propor a articulação entre *quem aprende e quem ensina*, refletindo o quanto as demandas dos jovens, levantadas pelos estudos empíricos sobre juventude, podem contribuir com o campo da didática. Questiona-se o quanto a didática, além da dimensão técnica, mas também em sua perspectiva política, social e humana (André & Oliveira, 2009; Candau, 1983, 2009, 2012; Pimenta, 2012), dialoga com as temáticas que afligem os jovens nas salas de aula das escolas públicas de hoje.

O texto está estruturado em três partes. A primeira apresenta a concepção de didática multidimensional que fundamenta esse estudo; a segunda traz o desenho metodológico da pesquisa e contextualiza o campo da investigação empírica; a terceira apresenta os resultados sobre os elementos constitutivos de uma didática para a juventude.

2. DE UMA DIDÁTICA INSTRUMENTAL PARA UMA DIDÁTICA MULTIDIMENSIONAL

Para refletir sobre o conceito de didática, pode-se iniciar fazendo uma análise sobre o próprio uso gramatical da palavra didática, ora como adjetivo, ora como substantivo. Didática(o) é comumente empregado como adjetivo para caracterizar uma determinada forma de ensino, muitas vezes associado à organização, etapas e estrutura técnica; o adjetivo é usado até mesmo fora do espaço escolar: “essa apresentação está muito didática”; “esse professor é didático”; “esse texto está bem didático”. Porém, a didática como substantivo está relacionada a um campo de conhecimento e compreende as bases epistemológicas do ensino associadas à intenção de produzir aprendizagem, tendo como objeto de estudo o processo de ensino-aprendizagem. A teorização desse processo de ensino sempre foi um grande desafio devido a sua complexidade ao envolver aspectos sociais, econômico, políticos e culturais daquele que aprende, pois toda a forma de ensino é voltada para o outro.

Para Libâneo (2013), o debate em torno da delimitação de campo de estudo da didática, do desenvolvimento do seu campo investigativo e do seu significado e papel na formação profissional de professores continua em ebulição. O autor aponta que a história da didática passou por diversas fases, na maioria das vezes influenciada pela concepção de educação e pelas tendências pedagógicas incorporadas ao universo escolar. Perguntas como *Para que serve a escola? Qual o papel do professor? Quais conteúdos devem ser ensinados? Como o aluno aprende?* têm suas respostas influenciadas por modelos político-econômicos da sociedade que direcionam as práticas de ensino nas escolas. Portanto, a autonomia do campo da didática é sempre relativa, suas fronteiras são fluidas e interdisciplinares, pois não se pode compreender o ensino distanciado dos objetivos e dos conteúdos a serem ensinados.

Assim, não há didática fora dos conteúdos e dos métodos de investigação que lhes correspondem, em outras palavras, não há conteúdos fora dos métodos que levaram a constituição de um objeto de conhecimento. Também não há didática fora da relação do aluno com o conteúdo (fora das transformações das relações do aluno com o

conteúdo), como não há didática separada das práticas socioculturais e institucionais em que os alunos estão envolvidos. (Libâneo, 2013, p. 162)

Castro (1991) salienta que a didática não se compreende apenas como uma orientação para a prática, toda a escolha de forma de ensinar traz uma representação teórica. Na sua perspectiva, a didática é compreendida como a ciência profissional do professor que investiga e define saberes profissionais a serem mobilizados para a ação docente no ato de ensinar, sendo detentora e produtora de conhecimentos relevantes para a formação de professores. Porém, qual a identidade da didática? Quais conhecimentos são produzidos de modo a auxiliar profissionalmente os professores no processo de ensino-aprendizagem?

Castro (1991) aponta que, desde a sua gênese no século XVII, a didática convive com a oscilação de paradigmas identitários: de um lado, a defesa dos aspectos metodológicos enfatizando a instrumentalização técnica para o ensino, a ordenação, o sequenciamento e com foco no professor e, de outro lado, as apostas no sujeito que aprende, nas suas necessidades, anseios, limites e variações. Para o autor, aspectos que aparentemente não deveriam ser dicotômicos tornam esse campo de conhecimento uma arena de disputas e com a necessidade de se definir novos caminhos, principalmente aproximações. Segundo o citado autor, ao se conceber o ensino de forma a que contribua para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, moral e social, a concepção de didática precisa incorporar tanto o método quanto os sujeitos, em estreita articulação.

Mas essa integração nem sempre foi uma realidade. No Brasil, Candau (1983) aponta que a didática passou da exaltação à negação entre os anos de 1950 e os anos de 1980. Para a autora, inicialmente se apostava estritamente na dimensão técnica da didática e no silenciamento do político, exaltando o método em detrimento do sujeito. Na sua perspectiva, acreditava-se na neutralidade pedagógica e no ensino baseado na transmissão de conhecimentos universais e iguais para todos. Candau (1983) aponta que a ênfase era nos objetivos operacionais, no planejamento e sequenciamento dos conteúdos, na variedade de técnicas de ensino e na avaliação. Segundo a autora, a entrada na escola do método de estudo programado, dos primeiros recursos tecnológicos e da psicologia behaviorista norteou essa fase instrumental da didática no sistema educacional do país. Assim, pode-se afirmar que a escola vivia um distanciamento político-social e adotava um modelo de fábrica para o ensino.

No entanto, na metade dos anos 70, a neutralidade dos métodos é questionada e se inicia, como aponta Freire (1996), um movimento por uma educação emancipatória que contribuísse para combater a desigualdade social. Com base nas ideias de Freire (1996), pode-se afirmar que consolidava-se a afirmação de um compromisso político por parte da educação e questionava-se as formas de ensinar e de reproduzir as desigualdades. No meio educacional, a didática técnica passa a ser contestada, chegando a sua negação e substituição por uma didática de dimensão política, com ênfase no sujeito de direito e priorizada nos cursos de formação de professores através de debates teóricos.

Segundo Candau (2009), essa realidade contribuiu para uma redução do papel da didática no campo profissional docente. Os professores em ação nas escolas questionavam tanto os limites da didática técnica quanto da didática política. Dilema que até hoje os professores parecem viver, segundo Mesquita (2019), contribuindo para o não reconhecimento da didática como uma área de conhecimento que realmente contribua com a ação de ensinar, mantendo-se uma visão prescritiva e instrumental da didática. Na perspectiva dessa autora, acaba predominando, até mesmo entre os professores, a ideia de que o domínio dos conteúdos específicos é suficiente para ensinar, não reconhecendo os conhecimentos didáticos e pedagógicos como aqueles que dão distinção profissional.

Em pesquisa recente sobre o exercício da docência no ensino médio (Mesquita, 2019), os professores afirmam que a didática que lhes é apresentada nos cursos de licenciatura² não dialoga com a realidade do público das escolas médias onde atuam:

Didática é algo que você tem que adequar, didática da graduação não te prepara para nada. Eu vivi isso comparando a minha experiência com os meus alunos, eu desenvolvi didática sem ter tido aula de didática, porque eu comecei a dar aula antes de ir para a graduação. Então, eu fui percebendo com os alunos quais técnicas funcionavam e quais não funcionavam. Nesses 11 anos, algumas eu mantive e outras eu tranquei. E depois, as minhas aulas de didática na faculdade não me ensinaram a lidar com a sala. Você precisa, antes de ter um material lindo para dar aula, você precisa ter a atenção do aluno. Na rede pública é assim, porque você primeiro tem que ganhar o cara. Às vezes você vai precisar de três semanas antes de dar um conteúdo e se você não ganhar. (Professora de Língua Portuguesa do ensino médio). (p. 218)

2. Curso de nível superior destinado à formação de professores com duração de três a quatro anos.

Assim, até aos dias de hoje reforça-se a necessidade de se conceber a didática pela integração entre método e sujeito, entre político e técnico, entre humano e instrumental, buscando por uma nova didática, seja nos cursos de formação de professores ou na prática docente nas escolas (Andre & Cruz, 2013; Candau, 2012, 2013; Pimenta, 2012). Essa nova didática, nomeada de Didática Fundamental, vem sendo proposta por Candau (1983) desde os anos de 1980, quando a didática foi colocada em questão por meio de uma série de eventos e produções na área. Para a autora, a Didática Fundamental tem uma concepção *multidimensional* e contextualizada com a realidade que considera as dimensões humanas, técnica e político-social do processo de ensino-aprendizagem. Segundo Candau (1983), a dimensão humana da didática identifica que é a relação interpessoal o centro desse processo, compreendendo a perspectiva subjetiva, individual e afetiva do ensino. Por outro lado, a autora integra à didática também a dimensão político-social que considera as diferenças culturais e os contextos sociais que impregnam todo o processo de ensino. Enquanto que a dimensão técnica, para Candau (1983), compreende a intencionalidade do ensino, considerando a sua sistematização através da seleção de objetivos, conteúdos, forma de ensinar e de avaliar.

Assim, a integração das dimensões humanas e políticas em diálogo com a dimensão técnica permite ampliar as próprias concepções sobre as dimensões pedagógicas e profissionais do trabalho docente, superando uma visão meramente instrumental e incorporando elementos subjetivos e sociais na prática dos professores. Como afirma Candau (2012), não há neutralidade pedagógica no processo de ensinar:

Portanto, as análises e justificativas que sustentam esse artigo concebem a didática como multidimensional e comprometida com a busca de práticas pedagógicas que tornem o ensino eficiente para a maioria da população em interação com os objetivos da escola e com um currículo que contribuam com a transformação social e respeito às diferenças. Diante dessa concepção de didática, é possível que conhecer os jovens que acessam a escola hoje e suas formas de aprender contribuam para consolidar conhecimentos e até mesmo pensar elementos comuns para uma didática da juventude.

A didática é detentora de um conhecimento específico, resultante da produção de teorizações sobre saberes e fazeres referentes ao processo de ensinar e aprender... Vários desafios estão postos a área, em especial aqueles que se referem à projeção de ações pedagógicas que articulem a relação entre professor, aluno e conhecimento escolar em um contexto situado, levando em conta as necessidades, potencialidades, interesses e dificuldades dos alunos. (Andre & Cruz, 2013, p. 189)

3. DESENHO METODOLÓGICO E CAMPO DE INVESTIGAÇÃO

O artigo apresenta resultados a partir dos dados produzidos por uma pesquisa qualitativa realizada, entre os anos de 2015-2016, em uma escola pública, exclusivamente de ensino médio que atende os jovens da periferia da cidade do Rio de Janeiro. A opção pelas classes populares se justifica pela entrada, relativamente recente, dessa parcela da população na escola de ensino médio em busca de níveis mais altos de escolarização e pelos conflitos que se evidenciam entre os objetivos atribuídos a essa fase de ensino.

Optou-se pela seleção de uma escola pública de grande porte e considerada de prestígio³. A escola investigada possuía 56 turmas de ensino médio e mais de dois mil alunos, possibilitando comparações entre as percepções dos jovens inseridos em contextos intra e extraescolares semelhantes. Por ser diurna, a escola atendia jovens predominantemente na faixa etária entre 15 e 17 anos. Tratava-se de uma escola destinada à população de uma região periférica, considerada de prestígio pelos seus integrantes e pela comunidade local, com distanciamento de questões ligadas a violência interna e externa que pudessem interferir nas percepções dos alunos em relação aos objetivos e práticas de ensino.

3. Costa (2008) adota o conceito de escolas de prestígio para se referir a um conjunto de instituições consideradas boas escolas pela comunidade, pais, professores e diretores, principalmente no que se refere a sua organização, disciplina e segurança.

3.1. INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS: APROXIMAÇÃO DE DADOS

Os instrumentos utilizados para produção de dados foram questionários, entrevistas e observações dentro do desenho metodológico descrito a seguir. Os questionários foram respondidos por 341 jovens de turmas de 3º ano (concluintes do ensino médio) da escola selecionada. Eram constituídos por nove questões abertas, sendo sete no modelo de “Complete as frases com sua opinião” (Figura 1), possibilitando respostas curtas e objetivas por parte dos alunos respondentes. Com isso, procurou-se atender ao objetivo da pesquisa de identificar as práticas de ensino dos professores que favorecessem a aprendizagem na percepção dos jovens, em diálogo com os objetivos e sentidos que eles atribuíam à escola de ensino médio.

Figura 1

Questionário Respondido pelos Alunos do 3.º Ano do Ensino Médio

1. Complete as frases com sua opinião:

- a) Eu aprendo mais os conteúdos ensinados na escola quando...
- b) Se eu pudesse mudar a escola eu...
- c) Se eu fosse professor eu faria...
- d) O melhor professor é aquele que...
- e) Para a educação escolar melhorar é preciso...
- f) Uma boa aula é aquela que...
- g) Eu não consigo aprender... (nome da disciplina) porque...

2. Responda sempre com a sua opinião:

- a) Para você, quais são as características de um bom professor? (Pode usar apenas palavras ou frases para responder)
- b) Qual(ais) a(s) disciplina(s) que os professores MAIS apresentam essas características?

Fonte: Elaborado pela autora.

Para fins de análise dos questionários, reuniram-se as características indicadas pelos alunos em relação a uma “boa aula” e/ou um “bom professor”⁴, a partir da leitura de todas as respostas dos questionários. Criou-se um esquema de tabulação por repetição de palavras e/ou expressões usadas pelos alunos. Este material identificou 115 palavras e/ou expressões que receberam um total de 1.831 indicações dos 341 alunos participantes, o que confere uma média de seis argumentações diferentes por aluno.

A partir dos questionários (questão 2b), identificaram-se quatro professores⁵ apontados pelos alunos como “bom professor”, isto é, aqueles que faziam a diferença favorecendo a aprendizagem e a partir dos objetivos que esperavam da escola de ensino médio. Realizou-se observação e registro de 60 horas das aulas desses professores, além de acompanhamento de conversas informais com os alunos ao longo das aulas (observação participante).

4. Compreende-se a que o conceito de ‘bom’ é relativo, mas adota-se como categoria nativa trazida pelos alunos investigados ao indicarem os docentes que “faziam a diferença” no dia a dia da escola.

5. Três professoras e um professor, sendo o professor e uma professora de Matemática (em turmas de 1.º e 3.º anos), uma professora de Língua Portuguesa (em turmas de 1.º ano) e ainda uma de História (em turmas de 2.º ano).

A observação das aulas, registrada em diário de campo, teve como objetivo consolidar as constatações dos questionários e contribuir para a caracterização dos elementos comuns da didática dos “bons professores” indicados pelos jovens. Dentro da concepção de didática multidimensional adotada, tais elementos compreendiam desde os aspectos metodológicos até as relações professor-aluno, as formas de seleção dos conteúdos, as técnicas de ensino utilizadas, o tom de voz adotado, as motivações, entre outros. Os quatro professores também foram entrevistados, assim como quatro membros da equipe gestora/pedagógica, com o objetivo de produzir dados sobre o contexto de vida dos jovens que frequentavam a escola investigada e suas percepções sobre o ensino.

No que tange a interpretação dos dados, tanto das questões abertas dos questionários, quanto das entrevistas e notas do campo, realizou-se a análise de conteúdos pela construção de quadros sinóticos comparativos. Essa estratégia analítica possibilitou a triangulação dos dados dos três instrumentos que permitiu a caracterização dos jovens participantes da pesquisa e a identificação dos três elementos que mais se destacaram na didática dos “bons professores” indicados por esses alunos, a serem apresentadas na segunda parte do texto. Destaca-se que os critérios éticos foram devidamente observados na pesquisa e reconhecidos por um comitê de ética institucional.

3.2. CAMPO DE INVESTIGAÇÃO: AS JUVENTUDES PRESENTES

Os estudos sobre juventude trazidos até aqui apontam que não há um tipo único de juventude para a qual a escola se destina: fala-se em *juventudes*; além disso, a dimensão político-social da didática multidimensional aposta na contextualização dos sujeitos aos quais o ensino se destina. Sendo assim, faz-se necessário apresentar os jovens participantes dessa pesquisa, conhecendo o contexto social no qual se inserem e se estrutura(m) a(s) sua(s) condição(ões) juvenil(is). Tal condição juvenil, segundo Dayrell (2007), é o modo como uma sociedade constitui e atribui significado à juventude, no contexto de uma dimensão histórico-geracional, mas também à sua situação, ou seja, o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais de classe, gênero, etnia, etc. Na escola investigada, dentro da heterogeneidade de público que constitui as escolas hoje, foi possível encontrar algumas singularidades entre os jovens que a acessam.

Quanto ao contexto social, os jovens pesquisados caracterizam-se por viver em uma região conhecida como “periferia da periferia” (Souza, 2002) da cidade do Rio de Janeiro, devido à fragilidade no seu processo de urbanização, frente ao grande crescimento populacional desordenado. Constitui-se uma área carente do Estado, marcada pela violência urbana em algumas regiões, na qual os jovens da escola investigada convivem com a dificuldade de acesso aos serviços públicos como saúde e abastecimento de água regular; a coleta de lixo é precária; a mobilidade urbana é comprometida pela alta densidade demográfica do município, com sistema de transporte urbano superlotado, e o acesso às atividades de lazer e culturais é restrito. Porém, entre os jovens que frequentam a escola o impacto desta realidade é variável. Há alunos com acesso mais amplo aos bens materiais que migraram de escolas privadas, com

pais com altos índices de escolaridade e acesso a livros e computadores. Em contrapartida, há alunos com dificuldades de acesso a itens escolares elementares, como uniforme e material de apoio, além daqueles que necessitam trabalhar e estudar ao mesmo tempo para suprir necessidades básicas da família.

No que concerne ao perfil cultural, as observações realizadas ao longo da pesquisa identificaram a associação dos jovens em grupos por afinidades culturais. Identificam-se os que gostam de dança, arte, esporte e reúnem-se com frequência na sala de dança da escola, acessando a mesma aos sábados para ensaios de coreografias ou práticas esportivas. Há os “apaixonados” por literatura, que visitam a biblioteca com frequência, levam livros para casa e até competem entre si para figurar no rol dos campeões de leitura. Encontram-se também, como os alunos mesmo os definem, os funkeiros, os roqueiros e os admiradores de *hip-hop* e, com isso, o gosto musical também delimita alguns grupos dentro da escola dos jovens. Há, ainda, um grupo mais conservador que valoriza o perfil mais tradicional da escola, critica o excesso de liberdade e que muitas vezes surge ligado às opções religiosas de diferentes denominações.

Martins e Carrano (2011) identificam que a busca dos jovens por outras possibilidades de serem sujeitos de seus destinos pode estar manifestada na diversidade cultural juvenil que possibilita a eles protagonizarem as suas relações sociais e culturais. As culturas juvenis podem ser resultado de formas específicas de cada grupo resistir e responder aos padrões sociais excludentes a fim de expressar suas identidades ou de chamar a atenção para seus problemas e suas necessidades. Neste mesmo caminho, Sposito (2005) reconhece que a crescente diversidade juvenil que se apresenta hoje favorece a reflexão sobre novos espaços de socialização e a constituição de diferentes universos juvenis, marcados pela formação de grupos de estilos e culturas próprios.

Os resultados da pesquisa vão evidenciar que essa diversidade nas condições e culturas juvenis dentro da mesma escola indica também heterogeneidade entre os objetivos e sentidos que os jovens atribuem à escola de ensino médio. Identifica-se um conflito entre os objetivos que os jovens atribuem ao ensino e os próprios objetivos da escola de ensino médio. Diferentemente dos alunos provenientes das elites e da própria classe média, que valorizam o caráter propedêutico da escola média, os jovens de classes populares chegam questionando a validade dos saberes ensinados. Trata-se de perspectivas divergentes e, até mesmo, plurais entre os próprios jovens que vão à escola, como também aponta Dubet (2002) em estudo semelhante.

Porém, em relação ao futuro, os jovens ainda veem a escola como garantia de aquisição de mobilidade social, de melhora nas condições de vida atual e da superação do *status* social dos pais, mesmo que no dia a dia alguns se distanciem destes ideais. A escola torna-se uma obrigação social para estes jovens de periferia. Mas, o que se observa nos estudos sobre juventude e escola (Krawczyk, 2009; Sposito 2005) é que, após sua entrada, os conflitos com os saberes escolares e os aparentes desencontros com os múltiplos objetivos de vida de cada jovem levam os jovens a um desencontro com a escola e à busca de outros sentidos para ela. Assim, pode-se supor que as projeções de futuro que levam os jovens a almejam o ensino médio não sustentam o seu sentido diário de ir à escola.

Ao se refletir sobre uma didática para a juventude precisa-se ter claro que os jovens necessitam ser quase que diariamente mobilizados a estudar e a aprender. Como apontam Charlot (1996) e Canário (2005), para o aluno estudar e aprender, a escola precisa ter um significado, pois o aluno aprende quando constrói sentido, tornando-se capaz de se apropriar de um saber. Os resultados desta pesquisa, apresentados a seguir, evidenciam que é na prática de ensino dos professores e nos elementos da didática identificados que esses jovens parecem encontrar os sentidos para aprender.

4. RESULTADOS: POR UMA DIDÁTICA PARA A JUVENTUDE MARCADA PELAS INTERAÇÕES E SENTIDOS

Inicialmente, na análise de dados da pesquisa, pode-se identificar que para os jovens uma boa aula é aquela na qual o professor “explica bem”, “ensina bem”, “sabe explicar” e “ensina direito” (Tabela 1). Mas, o que querem dizer com essas expressões? Dois movimentos foram realizados para interpretar essas expressões e possibilitar refletir sobre uma didática para a juventude. O primeiro foi identificar nas tabulações das respostas dos 341 alunos evidências que as explicassem, isto é, reconhecer outros termos, dentre os mais citados, que pudessem caracterizar de forma mais objetiva as concepções de boa aula/bom professor para esses jovens. Neste movimento de complexificação dos dados, quatro termos destacam-se entre as indicações dos jovens para compreender o que significa para eles “saber ensinar”, são eles: interage-aluno, aulas-divertidas, aulas-dinâmicas, paciência.

Tabela 1

Expressões Mais Usadas pelos 341 Jovens para Caracterizar um Bom Professor e Suas Aulas

	Número de indicações por aluno	Percentual de alunos
Explica bem; Ensina bem; Sabe explicar; Ensina direito	142	41,6%
Interage com a turma e o aluno; Conversa com o aluno	131	38,4%
Aulas divertidas; Divertido	130	38,1%
Aulas dinâmicas; Dinâmicas	121	35,5%
Paciência; Paciente para ensinar; Trata com respeito	119	34,9%
Desperta o nosso interesse, nos faz querer aprender	114	33,4%

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos questionários dos alunos.

O segundo movimento foi cruzar as concepções identificadas nos questionários dos alunos com as observações das aulas dos quatro professores indicados por eles como aqueles que “sabe[m] ensinar” ou “ensina[m] bem” e registradas em diário de campo. Na categorização e apropriação dos resultados, procurou-se caracterizar as práticas desses professores em diálogo com o papel que esses jovens atribuíam ao fazer docente e aos próprios objetivos da escola.

Dessa forma, pode-se refletir que a didática capaz de favorecer a aprendizagem da juventude investigada caracteriza-se por aulas dinâmicas e divertidas (dimensão metodológica) que favoreçam a interação professor-aluno (dimensão relacional) e despertem para o sentido da aprendizagem (dimensão motivacional). A identificação dessas dimensões foi possível pela associação dos achados empíricos com o conceito de *Didática Fundamental* (Candau, 1983).

Evidencia-se que as práticas docentes valorizadas pelos jovens como referências para a aprendizagem vão muito além de uma visão instrumental da didática. As aulas observadas em diálogo com os dados dos questionários dos alunos evidenciaram que os elementos de uma didática para a juventude são multidimensionais, com destaque para a interdependência entre as dimensões metodológicas, relacionais e motivacionais da prática docente. Para efeito de caracterização de cada uma dessas dimensões com os dados da pesquisa em diálogo com o referencial teórico, esta parte do texto se estrutura em três subeixos: as metodologias interativas, a didática marcada pelas relações e o papel motivador do professor.

4.1. METODOLOGIAS INTERATIVAS

As metodologias interativas caracterizam a dimensão metodológica da didática dos “bons professores” acompanhados e compreendem os elementos de uma boa aula e os recursos metodológicos destacados pelos jovens e observados nas aulas. Essa dimensão da prática docente reúne menções que os alunos fazem às estratégias e aos recursos de ensino que os professores utilizam e que eles próprios concebem como formas de melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Os estilos de aulas mais identificados nas aulas desses professores são as aulas com “movimento”, nas quais os alunos se mostram como sujeitos ativos e não meros espectadores. Constatou-se que os alunos fazem parte das aulas e, para isso, o seu professor faz o diferente, trazendo inovações e criatividade, a fim de tornar o ensino interessante e atrativo.

Ao observar as aulas dos professores indicadas pelos alunos como “interativas”/“dinâmicas” pode-se estabelecer uma aproximação com a atual ênfase nas metodologias ativas apresentadas por alguns estudos como “práticas inovadoras de ensino” (Moran & Bacich, 2017). No entanto, esse debate sobre a necessidade da participação ativa dos alunos como condição para eficácia do processo de ensino-aprendizagem data de meados do século passado, por referência a diferentes autores como John Dewey, Paulo Freire, Piaget, Vygotsky, entre outros. Também é verdade que o modelo de transmissão unilateral de conhecimento, nomeado por Freire (1996) de “educação bancária”, ainda se repete com frequência nas escolas. A retomada das metodologias ativas nesta década se dá associada aos estudos da neurociência e ao uso das novas mídias e tecnologia, como a aula invertida, o modelo híbrido de ensino e a gamificação (Moran & Bacich, 2017), porém não se restringe a essas. São regatadas, nos estudos de Moran e Bacich (2017), práticas como a metodologia dos projetos, a aprendizagem personalizada, o ensino através de problemas, entre outras estratégias que já permeiam o campo da didática desde o século passado, envolvendo a defesa pela participação ativa e pelo respeito à individualidade dos alunos como já defendia Dewey (1978), por exemplo.

Porém, o que se identifica como princípio central da dimensão metodológica interativa apontada pelos alunos é a ênfase na variedade de estratégias, de recursos e de ações docentes que favoreçam a participação efetiva do aluno na sala de aula (Tabela 2). O aluno jovem quer ser protagonista de sua aprendizagem, quer interagir, quer trazer suas experiências, quer ser desafiado, quer ter prazer em aprender e se divertir aprendendo, para então ampliar e desenvolver conhecimentos significativos.

Tabela 2

Variedade de Estratégias, de Recursos e de Ações Docentes Valorizadas pelos Alunos

	Número de indicações por aluno
1. Aulas dinâmicas	85
2. Aulas divertidas; ensinar brincando	76
3. Dinâmicas	36
4. Aulas diferentes	35
5. Linguagem simplificada, clara e informal	28
6. Aulas interessantes e atrativas	25
7. Variedade nas formas de ensinar	25
8. Uso de tecnologia/mídias	24
9. Aulas práticas e com sentido	18
10. Aulas-passeios e atividades fora da sala de aula	18
11. Criatividade/inação	15
12. Trabalho com projetos	15
13. Aulas descontraídas	14
14. Dar exemplos do dia a dia	14
15. Mudar método de ensino	14

Nas aulas observadas, destacou-se a criatividade do professor para propor estratégias variadas que propiciavam as interações priorizadas pelos alunos, contribuindo para que o processo de ensino acontecesse de forma significativa e de modo a que os conhecimentos ensinados pudessem fazer sentido.

Aula boa é quando o professor não fica só escrevendo e falando a aula inteira e sem interagir com os alunos. Se eu fosse professor eu faria aulas dinâmicas que levassem os alunos a se envolver mais com a matéria. (Alunos do 2º ano do ensino médio)

Assim, pode-se concluir que aula dinâmica para os alunos é sinônimo de interação. O uso de equipamentos tecnológicos (vídeos, computador, internet, jogos), de aulas-passeios ou atividades em laboratórios até aparece nas indicações dos alunos, mas não de forma tão expressiva quanto à questão da interação. Há de se equacionar que a ausência de indicações dessas práticas didáticas mais “modernas” pelos alunos investigados pode ser devido a um desconhecimento das mesmas, pois é preciso também algumas vezes se interpretar o silêncio. No entanto, não anula o debate de que a participação ativa precisa nortear as práticas docentes no trabalho com os jovens até mesmo diante do uso de múltiplos recursos “inovadores”.

4.2. A DIDÁTICA MARCADA PELAS RELAÇÕES

A dimensão relacional é também uma das principais características da didática dos professores de ensino médio apontada pelos jovens e associa-se a relação do professor com os alunos durante as aulas. O favorecimento do diálogo, da participação e dos debates sintoniza com as características metodológicas de aulas dinâmicas e interativas.

Na pesquisa com os alunos, foi usada uma série de expressões que permitiram direcionar as reflexões para a dimensão relacional da didática dos “bons professores” (Tabelas 1 e 2). Mas, além das indicações dos alunos, a caracterização dessa dimensão foi construída observando as aulas dos quatro professores indicados e destacando os aspectos comuns e mais significativos entre suas práticas, sendo eles: *interação professor-aluno, formas de tratamento e construção de regras no cotidiano da sala de aula*.

Constatou-se que a *interação professor-aluno* na prática docente caracteriza-se pelo reconhecimento das características individuais dos jovens, de suas experiências e do contexto em que vivem. Os professores indicados pelos alunos demonstram em suas aulas que têm consciência de quem são seus alunos e utilizam essas informações para se relacionar com eles. Deixam o aluno falar sobre sua vida pessoal, seus gostos e até suas aflições. Não ridicularizam suas escolhas, mas expandem suas ideias pelas trocas que estabelecem. O clima torna-se favorável à aprendizagem, com o aluno adquirindo confiança para perguntar e para responder ativamente durante as aulas. O aluno reconhece a proximidade do professor, tirando suas dúvidas com frequência, sem medo, e recebendo muitas vezes um atendimento individual em sua carteira. As 60 horas de observação das aulas evidenciaram esses fatores como comuns nas práticas dos quatro professores indicados pelos alunos como “bons professores”.

Quanto às *formas de tratamento* valorizadas pelos jovens, constatou-se, observando as aulas, que essas são baseadas no respeito e na busca de conquistar o apoio e participação do outro, e não por imposição autoritária da docência. O início das aulas dos professores indicados pelos alunos não é marcado por grandes momentos de incentivo em relação ao conteúdo, caracteriza-se mais como uma conversa informal sobre o bem-estar de cada um e sobre o que farão naquela aula. Parece que professores e alunos estabelecem um acordo a cada aula sobre a sequência didática a ser trabalhada. Esses professores chamam os alunos pelo nome e os conquistam por reconhecê-los como pessoas únicas, seja pelo olhar direcionado, pelo toque no ombro ou pelo sorriso acolhedor. Com isso, contribuem para a construção da autoestima desses jovens da periferia, muitas vezes marginalizados por sua condição.

No que se refere à *construção de regras no cotidiano da sala de aula*, é importante observar que, apesar de se constatar que a maioria dos professores da escola possuem regras combinadas com os alunos no que se refere ao uso do material, aos esquemas de avaliação, às formas de correção e à pontuação, o cumprimento dessas regras é mais visível na prática dos professores indicados pelos alunos. Identifica-se que esses docentes conseguem construir sua autoridade não pelo excesso de regras ou trocas por pontos, mas sim pelo envolvimento com os alunos.

Com isso, a gestão de classe passa a se consolidar não como uma imposição, mas como uma parceria. Os professores indicados conseguem manter os alunos envolvidos por mais tempo e interessados nas atividades propostas. Por conseguinte, o controle da disciplina deixa de ser um problema que dificulta diretamente a ação docente. Ainda em relação à gestão de classe, os jovens defendem a disciplina e a ordem, reconhecendo a necessidade do estabelecimento de regras para traçar limites. Afirmam que o professor precisa saber gerir sua classe com respeito e seriedade, pois, mesmo que seja brincalhão e divertido, “tem hora para tudo”. Uma mesma turma reconhece que tem professores que sabem lidar muito bem com a classe e suas incertezas e conflitos, pois conseguem o “domínio da turma”, enquanto outros nem conseguem dar aulas. Segundo Dubet (2002), é o professor que cria as regras e o ritmo da classe, que estabelece o clima e a tonalidade.

A análise das características relacionais destaca, também, as referências dos alunos à questão do cuidado. Um enfoque que poderia estar longe da educação dos jovens, pois a infância há muito já se foi, recebe 156 indicações dos jovens como uma das características que valorizam no “bom” professor de ensino médio, quase a metade dos 341 alunos participantes. O professor amigo tem tudo a ver com a fase de vida da adolescência, caracterizada pela valorização e conquista das amizades, agora independentemente da tutela dos pais.

Conclui-se que o resultado destas interações parece ser propiciado por uma competência relacional do fazer docente, que para Barrère (2002) trata-se de um conjunto de habilidades desenvolvidas pelos docentes, ao longo dos anos, que lhes permitem sobreviver e, especialmente, tornar o fazer educativo útil em contextos de trabalho marcados pela heterogeneidade dos alunos e pela perda da legitimidade do princípio da autoridade docente em sala de aula. Identifica-se que os jovens, a partir das interações com os professores, se sentem predispostos a aprender, mesmo que os recursos didáticos sejam simples. Ao se perceberem envolvidos por estes professores, os alunos os legitimam intrinsecamente como os dinamizadores de sua aprendizagem, independentemente da disciplina que lecionam ou da variedade de estratégias didáticas que utilizam.

Os jovens, ao destacarem a dimensão relacional como característica central para uma didática que favorece o aprender, reconhecem o mesmo que Tardif e Lessard (2005) expõem: “o trabalho docente é uma profissão de interações humanas” (p. 19). Assim também ressalta Dubet (2002), ao afirmar que a docência é um *trabalho sobre o outro* e, portanto, as relações subjetivas precisam se estabelecer.

Constata-se que a necessidade de a profissão docente ter que lidar com as diferenças culturais dos novos alunos, com a perda de um sentido único para a escola, com a crise de autoridade dos professores e com a necessidade de mobilização constante dos jovens para aprender justifica a valorização da dimensão relacional da prática docente como principal elemento norteador de uma didática para a juventude capaz de contribuir para melhores resultados do processo de aprendizagem dos jovens. Não se trata de conceber uma formação de jovens na escola média que privilegie a dimensão relacional em detrimento da dimensão intelectual, ou do desprestígio do conhecimento,

mas de conceber a dimensão relacional da docência como elemento condicionante para que o processo de ensino e aprendizagem se efetive.

4.3. O PAPEL MOTIVADOR DO PROFESSOR

Na totalização das repostas (Tabela 1), 114 jovens apontam que o “bom professor” é aquele que “desperta o nosso interesse e/ou nos faz querer aprender”. Assim, destaca-se como terceira característica de uma didática para a juventude a necessidade de motivação para aprender via professor. Mas, como essas características se efetivam no fazer dos professores indicados pelos alunos?

Ao comparar essas indicações dos alunos com as aulas observadas é possível reconhecer dois conjuntos de características no fazer dos professores que evidenciam esse papel motivador do professor. O primeiro associado às estratégias utilizadas durante as aulas e o segundo ligado às atitudes do professor em relação à profissão. Dentre as estratégias motivadoras acionadas pelos docentes indicados pelos alunos destaca-se *a linguagem*. Os professores que se comunicam de forma clara e utilizam palavras do universo cultural dos alunos recebem sua atenção imediata. A informalidade da linguagem favorece a aproximação dos alunos de alguns conceitos e, conseqüentemente, do conhecimento.

Associada à linguagem, aponta-se a habilidade dos professores tidos como motivadores de usar a *criatividade* e explorar *situações engraçadas* para dar dinamismo à aula. Os alunos gostam e se entusiasma com o estímulo. Observa-se que esses professores conseguem utilizar os momentos de descontração como ferramentas para reter a atenção dos alunos. As brincadeiras também são usadas como formas de criticar posturas inadequadas sem a necessidade de longos discursos ou “castigos”.

Quanto às atitudes docentes em relação à profissão, os alunos destacam que o grau de envolvimento dos próprios professores que no processo de ensinar favorece o despertar do interesse dos alunos pela escola. Os jovens apontam que o compromisso, a dedicação e o interesse do professor pela aprendizagem permitem que o mesmo “faça de tudo para o aluno” aprender. Para os alunos, quando o professor está motivado e satisfeito com a profissão ele não se preocupa só em ensinar, mas em fazer o aluno aprender, e com isso planeja suas aulas buscando variadas estratégias didáticas de ensino. É o professor que se empenha, utilizando múltiplas estratégias para ensinar, busca novos exemplos, esclarece termos novos. Ele demonstra fazer questão que todos aprendam, preocupando-se com os alunos que não apresentam bom desempenho e buscando entender a dificuldade de cada um a partir de seus erros. Anda pela sala acompanhando o processo quase de forma individual, supervisiona e se mantém atento aos pedidos de ajuda. São professores em constante processo deliberativo em busca de novas estratégias e formas de desenvolver mais os alunos. É nas pequenas ações dos docentes que se identifica esta lógica de compromisso pela aprendizagem de todos, como esperar que todos estejam prontos para a aula começar, criar estratégias para superar os atrasos dos alunos, dar dicas que favoreçam o aprendizado, atender individualmente, ouvir atentamente, adequar o tempo às necessidades, preocupar-se com os faltosos.

Identificar nas ações docentes o maior ou menor grau de empenho e compromisso pode estar associado à postura de alguns docentes quanto à sua satisfação profissional. Os alunos também fazem esta associação do bom desempenho docente com “aqueles que gostam do que fazem”. Pode-se perceber, na ação dos professores indicados, uma motivação pessoal para exercer a profissão, expressa por sua maior participação nas atividades da escola, no seu envolvimento com os alunos, na busca por melhores resultados. A própria exposição oral dos conteúdos parece estar marcada por esta satisfação, seja na postura corporal ativa, no dinamismo da fala, nas variadas entonações de voz e até na importância que conferem ao que ensinam. Predomina a ‘crença’ naquilo que fazem, expressa em cada uma de suas práticas pedagógicas. Os professores demonstram em suas aulas a busca por beneficiar o processo de aprendizagem dos alunos, mas sem a necessidade de ser apaixonado, de apontar lista de culpados ou de exagerar nos discursos de responsabilização.

Por fim, é preciso problematizar também essa “nova” atribuição que os jovens conferem aos seus professores, pois do ponto de vista dos alunos há claramente uma necessidade de o professor exercer o papel motivador para que a aprendizagem dos conteúdos realmente se efetive. O que a pesquisa aponta é que nunca a motivação foi tão necessária à educação escolar quanto na atual escola pública de ensino médio. Na busca por sentidos para a escola, o aluno deposita a responsabilidade de seu sucesso no trabalho do professor, na sua didática multidimensional. Uma vez que a legitimidade da escola se encontra ameaçada pelo insucesso de seus egressos, os alunos, mesmo reconhecendo que a escola tem ligação com futuro e mudança social, não se sentem mobilizados apenas por isso. Os alunos reconhecem que precisam de incentivo para aprender ou de um despertar do interesse para fazê-los ter prazer em estudar e repassam aos professores de ensino médio o desafio de exercer esse papel motivador: “É somente o professor que pode fazer eu me interessar pela matéria”; “O bom professor é aquele que me faz querer aprender” – expõem alunos do 3º ano do ensino médio.

Segundo Canário (2006), compreender o professor como *construtor de sentidos* é uma nova dimensão do trabalho docente e da didática que se destaca diante da necessidade de estabelecer um elo entre a instituição escolar e a diversidade de expectativas presentes nas juventudes dentro da escola. A partir dessa afirmação, a prática docente se coloca no centro do processo de ensino-aprendizagem e, juntamente, surge à questão da didática como o campo responsável pela articulação não só da forma com o conteúdo, mas também do sentido de ensinar e aprender, como aponta também Candau (2012). Os jovens, ao indicarem alguns de seus professores e suas práticas em sala de aula como os grandes dinamizadores da escola, capazes de dar sentido ao aprender, ressaltam o papel motivador da prática docente como um dos elementos para ser incorporado a uma nova didática e até mesmo em uma didática para a juventude.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que todos os elementos e dimensões apontadas de uma didática para a juventude, como as metodologias interativas, a ênfase na dimensão relacional e o papel motivador dos professores, não funcionam de forma isolada. Na verdade, cada uma delas vai auxiliar a prática pedagógica dos professores, mas nenhuma a determina isoladamente. É como se a figura do professor e a sua aula tivessem que ter uma multiplicidade de fatores para favorecer a aprendizagem dos jovens. A justificativa para essa constatação vai além da questão das diversidades dos alunos e das culturas que compõem uma sala de aula do ensino médio da escola pública. Ao longo da análise dos dados é possível identificar que os alunos apontam essa interseção de dimensões e ações como meio de favorecer a sua aprendizagem.

O bom professor é aquele que me faz querer aprender, precisa também ser alegre, bem humorado [papel motivador], mas para isso ele precisa interagir com a turma, permitir que o aluno participe para conhecê-lo [característica relacional], e a sua aula tem que ser dinâmica, diferente, quando a gente não fica copiando do quadro o tempo todo [metodologias interativas]. (Aglutinação dos relatos dos alunos do 3º ano elaborada pela autora)

Refletir sobre uma didática para a juventude parte da ideia de reconhecer a especificidade de elementos na prática de professores indicados pelos jovens que favorecem o processo de ensino-aprendizagem. Uma série de estudos sobre bom professor, professores eficazes, competências docentes (Cunha, 2012; Mesquita, 2018) procuram de diferentes óticas e concepções identificar indicadores da prática docente que se relacionam com melhores chances de aprendizagens dos alunos. Estudos do campo da educação com ênfase nas tecnologias têm trazido a aprendizagem dos jovens para o debate, associado à gamificação, aos métodos ativos, às técnicas de resolução de problemas, à metodologia de projetos; porém, grande parte limita-se a adotar uma perspectiva instrumental para a didática, nomeada de neotecnicismo (Pimenta, 2018). Constata-se que são poucos os estudos que articulam as especificidades da aprendizagem da juventude com o campo da didática multidimensional, e considerando os próprios jovens como interlocutores. Com exceção do campo do multiculturalismo e da pedagogia decolonial, que vem produzindo referências de novos elementos tanto para o currículo quanto para a didática identificadas como práticas insurgentes, ou saberes e fazeres docentes (Candau, 2016; Dias & Abreu, 2019).

Dessa forma, pode-se refletir que a didática capaz de favorecer a aprendizagem da juventude investigada caracteriza-se por aulas dinâmicas com variedades de estratégias interativas (dimensão metodológica) que favoreçam a interação professor-aluno (dimensão relacional) e a construção de sentidos para o conhecimento e a escola (dimensão motivacional).

A identificação das dimensões estratégica, relacional e motivacional foi possível pela associação dos achados empíricos com o conceito de *Didática multidimensional*. A ênfase nos elementos relacionais e motivacionais em

diálogo com as variedades estratégicas amplia as dimensões pedagógicas do trabalho docente superando uma visão meramente instrumental e incorporando elementos subjetivos e sociais à prática dos professores.

Em resumo, para os jovens, o professor que “sabe ensinar” tem o poder de motivá-los para aprender e de dar sentidos aos conteúdos e à escola através de sua prática baseada em variadas estratégias didáticas participativas. A didática para a juventude precisa ser dinâmica, relacional e com conteúdos contextualizados e objetivados constantemente pelo professor. O professor, através de sua prática docente e – porque não dizer? – de sua didática, associada à escolha dos conteúdos e dos seus objetivos, parece poder orientar o futuro dos jovens via motivação, interação e até personalidade. A centralidade do professor na vida dos jovens é inquestionável para eles.

Trata-se de uma grande responsabilidade atribuída aos professores e às práticas pedagógicas pelos estudantes da periferia. Estão os professores conscientes da importante dimensão que exercem na vida desses jovens?

Constatou-se que o trabalho bem sucedido com os jovens de ensino médio engaja diretamente a personalidade de cada professor, presente em sua linguagem, nas relações de afetividade e nas concepções. Os alunos, ao analisarem a prática de seus professores, incorporam também elementos em relação à identidade e à personalidade dos docentes como fundamentais ao processo de ensino-aprendizagem, construindo o que indicam como o “saber ensinar dos bons professores”.

Entre os alunos, as características dos professores que mais se destacaram estão ligadas ao processo de ensino participativo e motivacional, destacando atitudes pró-ativas e relacionais. As atitudes pró-ativas compreendem o estilo ativo do professor, desejado por parte dos alunos e reconhecido como legal, divertido, dinâmico. O aluno rejeita um professor passivo e insatisfeito, autoritário ou sério demais.

Conclui-se que o trabalho aponta para a relevância de se investir em uma didática para a juventude associada a três eixos: variação de metodologias interativas; ênfase na dimensão relacional favorecendo interações; e reconhecimento do papel motivador como construtor de sentidos para o processo de aprender. Apesar do consenso de que não há ensino sem aprendizagem, os relatos desta pesquisa nos indicam o quanto ainda se precisa avançar na perspectiva do ensino voltado para as juventudes que favoreça a aprendizagem realmente significativa. É preciso ter claro que o objeto da Didática não pode ser apenas o ensino, mas sim o processo de ensino-aprendizagem. Como alerta Cruz (2017),

a didática, cujo foco epistêmico reside em concepções, fundamentos e práticas de ensino, constitui um dos conhecimentos profissionais decisivos para o exercício da função docente e, portanto, para a sua distinção profissional no âmbito da escola que se vive hoje. Porque se organiza no cerne do ensino, isto é, no desenrolar do processo de mediação entre o conhecimento a ser ensinado, o aprendente e a finalidade curricular, assume dimensão central na formação e na prática profissional docente”. (p. 1100)

Aposta-se que o desafio da ação docente em escolas públicas que atendem aos jovens de setores populares é garantir a inclusão social pelo acesso ao conhecimento, a partir das condições reais em que se desenvolve o ensino. No entanto, a didática, para contribuir para isso, precisa estar articulada com a reflexão acerca de quais os objetivos e sentidos da escola de ensino médio.

Mesmo os professores indicados pelos alunos por suas práticas bem sucedidas não reconhecem a didática como um campo de conhecimento que contribui com a sua docência. A visão da didática técnica, pré-concebida e distante da realidade parece predominar. Esses professores, ao serem entrevistados, afirmam que não fazem nada de diferente em suas aulas, que usam uma “didática tradicional”, ou que a “didática” pouco contribui em suas aulas, quando, na verdade, as dimensões relacional e motivacional fazem parte da didática, na perspectiva da *Didática Fundamental* (Candau, 1983). As análises das práticas desses professores em diálogo com as indicações dos alunos mostram como é possível interagir e motivar jovens desinteressados, que perderam a crença na escola e no saber. Esses professores desenvolveram múltiplas estratégias dentro do conceito da Didática Fundamental, baseadas na interação com os alunos, na motivação para aprender e na compreensão da cultura do outro. Quando o professor valoriza o aluno da periferia, mostrando o valor do conhecimento, contribui também para sua inclusão e transformação social.

Identifica-se que, passados mais de 30 anos do início desse debate sobre a reinvenção da didática (Candau, 1983) nos meios acadêmicos, pouco chegou até às escolas e aos professores. Porém, essa pesquisa com jovens e seus professores na perspectiva de identificar elementos de uma didática para a juventude mostra que o caminho ainda é este, de valorização de uma prática pedagógica que articule a dimensão técnica, relacional e motivacional compromissada com o social.

Os jovens precisam ser protagonistas, não só da escola, mas também da didática, tanto para se refletir sobre aspectos metodológicos quanto epistemológicos do que se ensina. Identificar a partir dos próprios jovens suas demandas para um processo de ensino-aprendizagem mais efetivo pode ser um caminho para se reposicionar a didática como uma das disciplinas norteadoras da formação inicial de novos professores dos cursos de licenciaturas.

REFERÊNCIAS

André, M. E., & Oliveira, M. R. (Org.). (2009). *Alternativas no ensino de didática*. Papirus.

Andre, M., & Cruz, G. B. (2013). A produção do conhecimento didático e a formação de professores no Brasil. In M. R. Oliveira & J. A. Pacheco (Orgs.), *Currículo, didática e formação de professores* (pp. 167-191). Papirus.

Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail. Routines incertaines*. Editions L'Harmattan.

Brasil (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm

- Brenner, A. K., & Carrano, P. C. R. (2014). Os sentidos da presença dos jovens no ensino médio: Representações da escola em três filmes de estudantes. *Educação & Sociedade*, 35(129), 1223-1240. <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302014143847>
- Canário, R. (2005). *O que é escola? Um olhar sociológico*. Porto Editora.
- Canário, R. (2006). *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Artmed.
- Candau, V. M. (Org.). (1983). *A didática em questão*. Vozes.
- Candau, V. M. (2009). Da didática fundamental ao fundamental da didática. In M. E. André & M. R. Oliveira (Org.), *Alternativas no ensino de didática* (71-96). Papirus.
- Candau, V. M. (Org.). (2012). *Rumo a uma nova didática*. Vozes.
- Candau, V. M. (2013). Currículo, didática e formação de professores: Uma teia de ideias-força e perspectivas de futuro. In M. R. Oliveira & J. A. Pacheco (Orgs.), *Currículo, didática e formação de professores* (pp. 167-191). Papirus.
- Candau, V. M. (2016). Cotidiano escolar e práticas interculturais. *Cadernos de Pesquisa*, 46(161), 802-820. <https://doi.org/10.1590/198053143455>.
- Castro, M. A. (1991). A trajetória histórica da didática. *Série Ideias*, 11, 15-25. http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_11_p015-025_c.pdf
- Charlot, B. (1996). Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. *Cadernos de Pesquisa*, 97, 47-63. <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/803/814>
- Costa, M. (2008). Prestígio e hierarquia escolar: Estudo de caso sobre diferenças entre escolas em uma rede municipal. *Revista Brasileira de Educação*, 13(39), 455-469. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782008000300004>
- Cruz, G. B. (2017). Ensino de didática e aprendizagem da docência na formação inicial de professores. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1166-1195. <http://dx.doi.org/10.1590/198053144323>
- Cunha, M. I. (2012). *O bom professor e sua prática*. Papirus.
- Dayrell, J. (2007). A escola 'faz' as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação & Sociedade*, 28(100), 1105-1128. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300022>
- Dayrell, J., & Carrano, P. (2014). Juventude e ensino médio: Quem é este aluno que chega à escola. In J. Dayrell, P. Carrano, & C. L. Maia (Orgs.), *Juventude e ensino médio: Sujeitos e currículos em diálogo* (pp. 101-133). Editora UFMG. https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2015/01/livro-completo_juventude-e-ensino-medio_2014.pdf
- Dewey, J. (1978). *Vida e educação*. Melhoramentos.
- Dias, A., & Abreu, W. F. (2019). Por uma didática decolonial: Aproximações teóricas e elementos categoriais. *Diálogo Educacional*, 19(62), 1216-1233. <http://doi.org/10.7213/1981-416X.19.062.A001>
- Dubet, F. (2002). *El declive de la institución: Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Gedisa.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*. Paz e Terra.
- Gatti, B., & Nunes, M. R. (Org.). (2009). *Formação de professores para o ensino fundamental: Estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas*. Fundação Carlos Chagas. <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/textosfcc/article/view/2447>

- Gil, M. M. L., & Rasco, F. A. (2015). Sonorona o el rizoma de la cultura digital. Um estudio de caso. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(1), 9-33. <https://doi.org/10.21814/rpe.7048>
- Kramer, S. (2016). Encontros e desencontros de crianças e adultos na educação infantil: Uma análise a partir de Martin Buber. *Pro-Posições*, 27(2), 135-154. <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2014-0113>
- Krawczyk, N. R. (2009). *O ensino médio no Brasil*. Ação educativa, Observatório da Educação.
- Krawczyk, N. R. (2014). *Sociologia do ensino médio. Crítica ao economicismo na política educacional*. Cortez.
- Kuenzer, A. Z. (Org.). (2009). *Ensino médio, construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. Cortez.
- Kuenzer, A. Z. (2011). A formação de professores para o ensino médio: Velhos problemas, novos desafio. *Educação & Sociedade*, 32(116), 667-688. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302011000300004>
- Libâneo, J. C. (2013). Didática como campo investigativo e disciplinar e seu lugar na formação de professores no Brasil. In M. R. Oliveira & J. A. Pacheco (Orgs.), *Currículo, didática e formação de professores* (pp. 131-166). Papyrus.
- Martins, C. H. S., & Carrano, P. C. R. (2011). A escola diante das culturas juvenis: Reconhecer para dialogar. *Educação*, 36(1), 43-56. <http://dx.doi.org/10.5902/198464442910>
- Martuccelli, D. (2016). Condición adolescente y ciudadanía escolar. *Educação & Realidade*, 41(1), 155-174. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623660050>
- Mesquita, S. S. A. (2018). Referenciais do “bom professor” de ensino médio: Exercício de articulação teórica. *Cadernos de Pesquisa*, 48(168), 506-531. <https://doi.org/10.1590/198053144820>
- Mesquita, S. S. A. (2019). *Professor, ensino médio e juventude: Entre a didática relacional e a construção de sentido*. Editora PUC_Rio e Numa Editora.
- Mesquita, S. S. A., & Lelis, I. A. O. M. (2015). Cenários do ensino médio no Brasil. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 23(89), 821-842. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362015000400002>
- Moran, J., & Bacich, L. (2017). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: Uma abordagem teórico-prática*. Artmed.
- Pais, J. M., Lacerda M. P. C., & Oliveira, V. H. N. (2017). Juventudes contemporâneas, cotidiano e inquietações de pesquisadores em educação – Uma entrevista com José Machado Pais. *Educar em Revista*, 64, 301-313. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.50119>
- Pimenta, S. G. (2012). Epistemologia da prática ressignificando a didática. In M. A. Franco & S. Pimenta (Orgs.), *Didática: Embates contemporâneos* (2.ª ed.) (pp. 15-42). Loyola.
- Pimenta, S. G. (2018). As ondas críticas da didática em movimento: Resistência ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal. In M. C. O. Silva & G. Zen (Orgs.), *Didática: Abordagens teóricas contemporâneas* (pp. 19-64). EDUFBA.
- Roldão, M. C. (2007). Função docente: Natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 94-103. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100008>

Souza, M. (2002). *Escavando o passado da cidade. A construção do poder político local em Duque de Caxias* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal Fluminense.

Sposito, M. P. (2005). Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In H. W. Abramo & P. P. M. Branco (Orgs.), *Retratos da juventude brasileira: Análises de uma pesquisa nacional* (pp. 87-127). Fundação Perseu Abramo.

Tardif, M., & Lessard, C. (2005). *Trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Vozes.

i Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil.
<https://orcid.org/0000-0003-0352-2202>

Toda a correspondência relativa a este artigo
deve ser enviada para:
Silvana Soares de Araujo Mesquita
Rua Marquês de São Vicente, 245, Edifício Cardeal Leme,
1056, Gávea, RJ, Brasil CEP 22545 041
silvanamesquita@puc-rio.br

Recebido em 26 de novembro de 2018
Aceite para publicação em 14 de outubro de 2020

Elements of didactics for youth: Between the relational dimension and the construction of senses

ABSTRACT

This article aims to reflect on didactics for youth from the perspective of young people about school and teaching practice. The objective is to identify elements of didactics that contribute to the process of teaching young people. The data are results of research in a public high school that serves young people from the outskirts of Rio de Janeiro, from classroom observations, questionnaires to students and interviews with teachers and managers. The text articulates references of studies on youth with the field of didactics and the teaching profession. From a multidimensional didactic conception, it is concluded that for young people, the teacher who “knows how to teach” has the power to motivate them to learn and to give meaning to the school itself through a diversified and relational pedagogical practice. The work points to the relevance of investing in didactics for youth associated with three elements: methodological variations, emphasis on the relational dimension favoring interactions and recognition of the motivating role of the teacher as a constructor of meanings.

Keywords: Youth; Didactics; High school; Teaching Practice.

Elementos de la didáctica para la juventud: Entre la dimensión relacional y la construcción de sentidos

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre la didáctica para los jóvenes desde la perspectiva de los propios jóvenes sobre la escuela y la práctica docente. El objetivo es identificar elementos didácticos que contribuyan al proceso de enseñanza de los jóvenes. Los datos son resultados de investigaciones en una escuela secundaria pública que atiende a jóvenes de las afueras de Río de Janeiro, desde observaciones en el aula, cuestionarios hasta estudiantes y entrevistas con maestros y gerentes. El texto articula referencias de estudios sobre la juventud con el campo de la didáctica y de la profesión docente. Desde una concepción didáctica multidimensional, se concluye que, para los jóvenes, el maestro que “sabe enseñar” tiene el poder de motivarlos a aprender y de dar sentido a la propia escuela a través de una práctica pedagógica diversificada y relacional. El trabajo señala la importancia de invertir en didáctica para la juventud asociada con tres elementos: variaciones metodológicas, énfasis en la dimensión relacional que favorece las interacciones y reconocimiento del papel motivador del profesor como constructor de sentidos.

Palabras clave: Juventud; Didáctica; Escuela secundaria; Práctica docente.