

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

FRANCISCA DAS CHAGAS LIMA OLIVEIRA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES
DO PROJOVEM URBANO:
uma discussão necessária**

São Luis
2010

FRANCISCA DAS CHAGAS LIMA OLIVEIRA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES
DO PROJOVEM URBANO:
uma discussão necessária**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão, para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dra. Lélia Cristina Silveira de Moraes

São Luís
2010

FRANCISCA DAS CHAGAS LIMA OLIVEIRA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES
DO PROJOVEM URBANO:**

uma discussão necessária

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal do Maranhão para
obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Lélia Cristina Silveira de Moraes

Aprovada em ____/____/____

Prof^a. Dr^a. Lélia Cristina Silveira de Moraes
Universidade Federal do Maranhão – Orientadora

Prof^a. Dr^a. Kelma Socorro Lopes de Matos

1º examinador

Prof^a. Dr^a. Ilma Vieira do Nascimento

2º examinador

São Luís
2010

Dedico este trabalho a meu marido; às minhas filhas, Andréa e Aline aos filhos-sobrinhos Gustavo, Luciana e Daniela; à minha mãe, Nazaré e à minha neta Lara que me traz o “encantamento” pela vida. A todos esses que me permitiram ampliar a visão de mundo e humanidade, delineando, assim, a minha trajetória apaixonada pela educação. À memória da minha irmã Lucimar, e do meu pai, Carlos, que, mesmo tendo deixado este plano, suas imagens jamais se apagaram em minha memória. E, se estivessem aqui, certamente estariam vibrando com mais esta conquista, que também é deles.

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, por ter me dado equilíbrio, serenidade, saúde e forças para superar todos os obstáculos que apareceram nesta caminhada; por me fazer acreditar em mim, no meu potencial, e por me permitir finalizar mais este ciclo da minha carreira profissional;

Às minhas eternas **companheiras de luta**, Aline, Conceição, Edith e Sheila, pelas amizades sinceras que construí na turma do mestrado; pelos dias incansáveis de estudo, pela dedicação e solidariedade que sempre houve entre nós; pelas palavras de otimismo; pelos momentos felizes e pelos momentos difíceis que conseguimos superar juntas. **COMPANHEIRAS, OBRIGADO!**

À querida **amiga** Socorro Leal, também chamada por mim “Mary”, ela que me incentivou e me encorajou a entrar no mestrado. Mary, você foi o meu anjo da guarda; não dá para esquecer. **Amigo é coisa pra se guardar do lado esquerdo do peito dentro do coração.**

À minha querida **orientadora e também colega** de faculdade, Lélia Cristina, pelo apoio, pela oportunidade de ampliar meus conhecimentos, pelo exemplo de mulher inteligente, que com muito otimismo e entusiasmo corrigiu-me quando necessário, mas, sobretudo, soube elogiar os meus progressos e compreender as minhas limitações. Para mim, foi motivo de muita alegria me descobrir acompanhada por ela nesta caminhada.

Às **professoras da Banca de Qualificação**, professoras Ilma e professora Núbia Bonfim, pelas contribuições valiosas, com seu apurado rigor científico nas correções metodológicas.

A **todos os professores e professoras do mestrado** com os quais tive contato. Obrigada por me tornar uma profissional melhor.

À **coordenação do mestrado**, Professora Alice e à **secretária** Gisele, pelo atendimento, auxílio e dedicação.

Aos **professores, do Núcleo IV do Programa do ProJovem Urbano e às formadoras Maria José, Filomena e Vânia** da Fundação Darcy Ribeiro. **Filomena e Vânia**, por concordarem em participar da entrevista, e **Maria José**, por nos conceder espaço para a observação de campo, fazendo com que esta pesquisa fosse concretizada.

À **Coordenação Local** do ProJovem Urbano em São Luís, inicialmente Arimatéia, e, posteriormente, à Maria de Jesus Gaspar Leite que me autorizaram a observação em campo. Também à **Diretora Pedagógica** Ludmilla Mendonça, e ao **Coordenador Pedagógico** Edilton.

Àqueles que, por ventura eu tenha esquecido de citar o nome, com certeza fazem parte desta história

Meus sinceros agradecimentos.

RESUMO

A presente Dissertação de Mestrado insere-se na Linha de pesquisa “Escola, Currículo, Formação e Trabalho Docente” da Universidade Federal do Maranhão. Este trabalho discute a formação continuada dos professores do Programa do ProJovem Urbano. Neste sentido, o presente estudo tem como objetivo analisar a referida formação, desvelando as concepções pedagógicas e suas possíveis implicações para a prática pedagógica na perspectiva dos professores. Nesse estudo adotamos a metodologia da pesquisa qualitativa, por entendermos que as ações investigadas podem ser melhor compreendidas quando observadas no seu ambiente natural de ocorrência. As técnicas para a coleta de dados foram: observação decampo e entrevistas semi-estruturadas. Os dados obtidos referem-se a três categorias de análises, a saber: concepção de formação continuada, concepção de prática pedagógica e concepção de ensinar e aprender. A observação de campo foi realizada no período de novembro de 2009 a abril de 2010. Participaram das entrevistas sete professoras do Núcleo 4, a coordenação pedagógica e a direção pedagógica do ProJovem Urbano em São Luís- MA e uma formadora da FUNDAR, num total de 10 sujeitos. Para analisar as questões levantadas pelo estudo, selecionamos como principais referenciais teóricos: Contreras (2002), Gadotti (1985,2000,2003,2009), Giroux (1997), Imbernón (2004,2009), Libâneo (1985,1997,2003-2004), Nóvoa (1992,1995,1997), Saviani (1985,1991,2000), Pimenta (1995,2000,2002), Tardiff (2005,2008), dentre outros. Ao abordar a formação de professores, primeiramente traçamos sua configuração histórica no Brasil da década de 1970 à década de 1990; abordamos os modelos de formação para professores no Brasil, destacando concepções e tendências, discutindo também alguns elementos que as caracterizam. Em seguida, tratamos do Programa do ProJovem Urbano como política pública e como política nacional de juventude, traçamos o percurso histórico do referido Programa e a formação continuada dos professores que atuam em São Luís-MA. Os resultados da presente pesquisa evidenciaram que os sujeitos envolvidos na pesquisa perceberam as mudanças ocorridas durante suas trajetórias no processo de formação continuada oferecida pelo ProJovem Urbano. Ressaltamos que o referencial teórico-metodológico trabalhado na formação tem se constituído para as professoras como enriquecedor da compreensão sobre a proposta educativa do ProJovem, além de estimular o empreendimento na qualificação profissional, o que tem refletido na melhoria de suas práticas educativas e, por conseguinte, na aprendizagem dos alunos, apesar de alguns limites ainda se manifestarem no cotidiano da sala de aula.

Palavras-chave: Formação Continuada, Prática Pedagógica, ProJovem Urbano.

ABSTRACT

This dissertation is part of the research line "School, curriculum, Training and teaching job" from the Federal University of Maranhão. This paper discusses the continuing training of teachers of Urban Land program. In this sense, the present study aims to analyze the abovementioned training, unveiling the pedagogical concepts and their possible implications for the pedagogical practice in teachers' perspective. In this study we have adopted the methodology of qualitative research, because we believe that investigated actions can be best understood when observed in its natural environment. Techniques for data collection were: observation in the field, and semi-structured interviews. The data collected relate to three categories of analysis, namely: design of ongoing formation, conception and design of educational practice of teaching and learning. Field observation was held in November 2009 to April 2010. Seven teachers participated in the interviews of Core 4, the coordinating education and pedagogical direction of Urban Land in São Luís-MA and a trainer's FOUNDING, a total of 10 subjects. To examine questions raised by the study, we selected as main theoretical referential: Contreras(2002), Gadotti (1985, 2000), Giroux (1997), Imbernón(2004,2009), Libâneo(1985,1997,2003), Nóvoa(1992,1995,1997), Saviani(1985,1991,2004), Pimenta (1995,2000,2002), Tardiff (2005,2008), among others. When addressing the training of teachers, first draw your historic setting in Brazil in the 1970s to the 1990s; we discuss the models of training for teachers in Brazil, highlighting ideas and trends, discussing some elements that characterize. Then treat Urban Land program as a public policy and as national youth policy, we drew excursus that the Program and the continuing training of teachers who work in São Luís-MA. The results of this survey showed that participants in the survey realized changes during their trajectories in the process of continuing training offered by Urban Land. We emphasize that the theoretical-methodological worked in training has incurred for the teachers as enriching understanding about the educational proposal of ProJovem, besides stimulating the venture in professional qualification, which is reflected in the improvement of their educational practices and therefore on student s' learning, although some limits even demonstrate in everyday classroom.

Key words: Training Continued, Pedagogical Practice, Urban ProJovem.

LISTA DE SIGLAS

ANDES	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições da Educação Superior
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e pesquisa em Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política Pública e Administração da Educação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONJUVE	Conselho Nacional de Juventude
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação para Jovens e Adultos
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDAR	Fundação Darcy Ribeiro
FORUMDIR	Fórum Nacional dos Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IESs	Institutos Superiores de Educação
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
PPI	Projeto Pedagógico Integrado do ProJovem Urbano
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra a Domicílio
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PNFGFE	Plano Nacional de Formação de Gestores, Formadores e Educadores
PLA	Plano de Ação Comunitária
POP	Projeto de Orientação Profissional
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SMA	Sistema de Monitoramento e Avaliação
SNJ	Secretaria Nacional da Juventude
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UFMA	Universidade Federal do Maranhão

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	As professoras participantes da pesquisa avaliando a formação continuada do ProJovem	114
Gráfico 2	As professoras entrevistadas manifestando suas idéias sobre as contribuições da formação continuada na prática pedagógica	125
Gráfico 3	Conceito de ensinar e aprender na percepção dos sujeitos pesquisados	140

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 Metodologia	18
1.1.1 Procedimentos Metodológicos	20
2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: Revisitando a história para apreender a formação continuada	24
2.1 A formação de professores e sua configuração histórica no Brasil da década de 1970 à década de 1990	24
2.2 Modelos de formação para professores no Brasil: concepções e tendências	43
2.3 A formação continuada de professores: discutindo alguns elementos.	46
3 O PROGRAMA NACIONAL DE INCLUSÃO DE JOVENS – PROJOVEM: Possibilidade de recuperação dos direitos negados?	53
3.1 O ProJovem como política pública e como política nacional de juventude	53
3.1.1 O ProJovem- tecendo o seu percurso histórico	63
4 O PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO EDUCADOR DO PROJOVEM URBANO: CONCEPÇÃO E ORIENTAÇÕES	81
4.1 A Formação Continuada de Educador do ProJovem Urbano: Considerações Gerais	81
4.2 O professor orientador e o professor especialista do ProJovem Urbano	87
4.3 A formação continuada dos professores que atuam no ProJovem Urbano em São Luís-MA – o momento da observação de campo	91
4.3.1. A observação de campo: processo e percepção de alguns elementos	92
5 A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DO PROJOVEM URBANO: Entre o anunciado e o realizado na perspectiva dos sujeitos da pesquisa	101
5.1 A concepção de formação continuada na óptica dos sujeitos da pesquisa	103
5.2 A formação continuada desenvolvida no ProJovem: implicações para a prática docente na perspectiva dos sujeitos da pesquisa	110
5.2.1 Percepções das professoras entrevistadas sobre as contribuições da formação para o crescimento pessoal e profissional	117
5.2.2 As professoras entrevistadas falando das suas práticas pedagógicas do ponto de vista da formação continuada do ProJovem	121

5.2.3 A prática pedagógica e suas implicações sobre a aprendizagem dos alunos	126
5.3 A relação formação inicial e continuada no ProJovem sob a percepção das entrevistadas.	133
5.4 A organização curricular do ProJovem e as exigências para a formação continuada	135
5.5 A relação formação continuada e o processo ensino-aprendizagem	138
5.5.1 Percepção de ensino e aprendizagem no trabalho docente	142
CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
REFERÊNCIAS	153
APÊNDICES	161

1 INTRODUÇÃO

A nossa formação profissional para o magistério teve início na década de 70 com o curso Normal. Construir a identidade como educadora a partir dessa formação inicial, foi uma conquista muito importante. Ao fazer a opção pelo Curso Normal, estávamos certas de que ser educadora era a meta pretendida. Compreendíamos a sala de aula como espaço dos nossos desejos e também reveladora dos nossos acertos ou não.

Esta nossa experiência no campo educacional nos leva a considerar a formação continuada de professores como função relevante ao aperfeiçoamento dos agentes que compõem o processo de ensino e aprendizagem. A formação a qual defendemos compreende um conjunto de ações didático-pedagógicas, desenvolvidas pelos professores, com objetivo formativo, realizadas tanto individual quanto coletivamente, visando ao desenvolvimento pessoal e profissional. Tal formação converge para o movimento de (re) elaboração da cultura docente na constituição incessante do modo de ser professor.

A ideia de que o professor é um profissional que precisa estar em contato permanente com as mudanças e com as inovações do seu universo de ação, no pensamento de Gadotti (2003), implica uma revisão crítica do seu papel social. Compreendemos que as mudanças decorrentes da reestruturação produtiva centrada no avanço permanente da ciência, da tecnologia e da complexidade do ser social, exigem desse trabalhador uma profissionalização permanente para o enfrentamento das questões do seu cotidiano.

Segundo Linhares (2004), a urgência em articular o mundo do trabalho, com suas impregnações científicas e tecnológicas, ao mundo da escola, com suas sedimentações de saberes sistematizados, torna-se absoluta e inadiável.

Sabemos que nesse mundo de profundas transformações, tornam-se mais complexas as práticas educativas, o que torna inquestionável e necessária uma nova forma de organização do trabalho das instituições e dos processos de formação inicial e continuada de professores, bem como do posicionamento de todos os que trabalham na educação.

Assim, desenvolver uma pesquisa na área de formação continuada de professores é, sobretudo, buscar respostas para muitos questionamentos que têm surgido em nossa experiência pessoal, desenvolvida no processo educativo durante 24 anos de efetivo exercício como professora e como supervisora nas modalidades de ensino fundamental, médio e de jovens e adultos nas redes estadual e municipal.

No sonho de ser professora com o Curso Normal na década de 70, estava entre os nossos objetivos o de viver a experiência da sala de aula, afim de torná-la um espaço de oportunidades para a construção de conhecimentos sobre o ato de ensinar e aprender. Essa foi uma conquista desafiante que foi possível apenas em 1986, quando já havíamos concluído o curso de pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Da vivência como professora e supervisora, chegamos à conclusão de que nenhum instrumento é mais potente e efetivo em termos de mudança do que o conhecimento.

Nos diferentes espaços (escolas) de atuação, tivemos a oportunidade de trabalhar como formadora no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), oferecido pela Secretaria Municipal de Educação no período de 2003 a 2008 e com a formação continuada na Escola Unidade de Educação Básica Luís Viana de 2004 a 2008, na modalidade de educação de jovens e adultos.

Como base para a pesquisa, não cabe aqui analisar as experiências de formação que acabamos de relatar, visto que não é o nosso objetivo. Contudo, gostaríamos de ressaltar que foi a partir destas que surgiu o interesse em pesquisar nessa área, o que, provavelmente, poderá contribuir para a ampliação não só do conhecimento sobre o tema, mas também para a ampliação da continuidade da discussão em torno da formação continuada de professores. Um tema que vem sendo bastante discutido na atualidade.

A literatura sobre a formação continuada de professores tem destacado que o professor vem se caracterizando como um intelectual crítico, consciente da construção de sua identidade. Ao mesmo tempo, a literatura também tem destacado a presença de resistências aos processos de mudanças. Nóvoa (1995) diz que há um efeito rigidez que, num certo sentido, torna os professores relutantes para a mudança.

A literatura destaca, ainda, a relevância da prática profissional como elemento constitutivo da formação. Sacristán (1995) enfatiza os aspectos da profissão e da carreira no desenvolvimento do saber docente; Nóvoa (1997) aborda a influência das dimensões pessoal e coletiva na configuração da prática docente; Perrenoud (1997), comungando com as ideias dos autores citados, fala da importância do contexto institucional em que tais práticas são desenvolvidas.

Frente à discussão em pauta, pensamos ser oportuno trazer a ideia de formação continuada como um desafio que se impõe à formação de um novo homem, capaz de apreender o mundo, em condições de transformá-lo, e não somente de reproduzi-lo. Isto é, trazer a ideia de formação continuada como estando inserida num movimento de ampliação das possibilidades de conhecimento tanto dos professores quanto dos alunos.

Sabemos que as transformações da prática docente somente se efetivarão à medida que o professor ampliar a sua consciência sobre a própria prática, sobre a sala de aula, a escola e a sociedade como um todo. Pimenta (1995), pelo viés marxista da dialética, explicita que a atividade docente é práxis. Freire (1983) foi mais enfático ao ver na práxis o verdadeiro sentido da transformação do homem, da educação e da sociedade.

Frente ao exposto, queremos ressaltar que esta pesquisa discute um trabalho de formação como processo que pretende escapar da produção de trabalhadores como mercadorias e se constituir um espaço que possam gerar indagações e propostas que possibilitem a criação de novas práticas. Isto é, uma formação cujo processo de profissionalização visa à formação de professores para o aprimoramento das condições do exercício da profissão. Concordamos com o pensamento de Limoeiro (1977) quando diz que não é sobre a escuridão que se trabalha, mas sobre áreas iluminadas, quando se considera precária essa iluminação.

Nóvoa (1997) aponta novas abordagens a respeito da formação de professores, saindo de uma perspectiva centrada na dimensão acadêmica para uma perspectiva no terreno profissional, pessoal e de organização a partir do contexto escolar. Garcia (1999) diz que a formação de professores deve propiciar situações que viabilizem a reflexão e a tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da profissão docente, considerando como horizonte um projeto pessoal e coletivo.

Garcia (1999, p. 21-22) encontra uma definição para a formação de professores e assim se posiciona:

A formação apresenta-se como um fenômeno complexo e diverso sobre o qual existem apenas escassas conceptualizações e ainda menos acordo em relação às dimensões e teorias mais relevantes para a sua análise. [...] Em primeiro lugar a formação como realidade conceptual, não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino treino, etc. Em segundo lugar, o conceito formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta face a outras concepções eminentemente técnicas. Em terceiro lugar, o conceito formação tem a ver com capacidade de formação, assim como com a vontade de formação.

Podemos dizer que é por meio da formação que os professores podem consubstanciar sua aprendizagem de modo a aperfeiçoar seu desenvolvimento pessoal e profissional. Marques (2002, p. 205) destaca que “na formação inicial a teoria se constrói na antevisão das práticas futuras, na formação continuada as práticas se antecipam à teoria”.

Visto dessa maneira, e situando a formação continuada dos educadores do ProJovem Urbano, impõe-nos neste momento explicitarmos que o interesse em pesquisar tal

formação justifica-se pelas reflexões que temos feito sobre o Programa do ProJovem enquanto um modelo de política pública na área educacional que define sua proposta pedagógica, tendo como fim em si mesma a inclusão de jovens, reconduzindo-os para o sistema educacional. Logo, o nosso interesse por essa temática justifica-se por quatro razões fundamentais que estão aqui resumidas:

- Por compreendermos que, como educadora e como formadora de professores da rede municipal de São Luís, a formação dos profissionais docentes deve ser a base de qualquer tentativa de construção de um projeto de educação;
- Por acreditarmos que a formação profissional docente representa papel preponderante no que tange à qualidade da educação, pois, como diz Demo (2002, p. 72), “a qualidade da educação depende, em primeiro lugar, da qualidade do professor”;
- Por estarmos envolvidas no grupo de Pesquisa “Escola, Currículo, Formação e Trabalho Docente da UFMA com o Projeto Escola, Trabalho e Cidadania: um estudo longitudinal com jovens egressos e não-ingressantes de um Programa de inclusão de jovens;
- Pela necessidade de compreendermos as concepções de formação continuada do ProJovem Urbano, bem como as diretrizes que orientam as atividades de formação.

Acreditando que a formação continuada de professores deva ser consolidada na perspectiva de uma concepção de educação e de uma prática pedagógica consciente, que o professor assuma a condição de sujeito concreto, é que pretendemos buscar resposta para o seguinte problema norteador desta investigação: **qual o papel pedagógico da formação continuada dos professores do ProJovem Urbano e como esses professores apreendem o referencial teórico-metodológico proposto no projeto de formação organizado pela Coordenação Nacional do ProJovem Urbano e realizado pela Instituição Formadora Fundação Darcy Ribeiro (FUNDAR) para subsidiar as suas práticas pedagógicas no cotidiano da sala de aula?**

Imbernón (2004) explicita com propriedade que a formação do professor deve adotar uma metodologia que fomente os processos reflexivos sobre a educação e a realidade social através das diferentes experiências. Para Nóvoa (1992), o espaço de formação do professor é o lugar onde a profissão é construída; Tardif, Lessard e Gauthier (2002), por sua vez, dizem que os professores constroem e mobilizam saberes em seu ofício.

Assim, admitindo-se que a formação continuada de professores se caracteriza por princípios diversos: aprendizagem em colaboração; aprendizagem mediante reflexão individual e coletiva; revisão crítica da própria prática educativa, dentre outros, é que buscamos, através deste estudo, respostas para as seguintes indagações:

- Quais os princípios teórico-metodológicos que fundamentam o programa de formação dos professores que atuam no ProJovem Urbano?
- Como o Programa tem se efetivado no decurso do processo formativo?
- Quais as concepções dos professores envolvidos no ProJovem Urbano sobre o processo formativo em questão e acerca das implicações na prática pedagógica que desenvolve com os alunos?
- O processo formativo que vem se desenvolvendo no contexto do Programa tem contribuído para o desenvolvimento profissional dos professores?

Para o desenvolvimento da pesquisa, temos utilizado o referencial teórico relativo aos conceitos de formação continuada de professores; ao ProJovem Urbano como política pública e como política nacional de juventude; aos sujeitos educandos da Educação de Jovens e Adultos (EJA); e à proposta pedagógica do Programa do ProJovem Urbano. A apropriação da leitura do referencial teórico tem subsidiado os conceitos fundamentais para a construção do objeto de estudo.

Ou seja, a literatura referente ao quadro teórico citado no estudo nos tem ajudado a compreender sobre a temática da pesquisa em suas especificidades e historicidades, no entanto, temos tido o cuidado de educar o nosso olhar de modo a captar o não dito ao objeto de estudo, visando assim novas possibilidades de análise e reflexão do referido objeto de estudo, tendo em vista os objetivos pretendidos. Sob essa compreensão, definimos como objetivo geral, analisar a formação continuada dos professores do Programa do ProJovem Urbano, visando desvelar as concepções teórico-metodológicos que a fundamentam e suas implicações para a prática pedagógica desses professores.

A partir do referido objetivo geral, definimos como objetivos específicos, analisar os fundamentos teórico-metodológicos que fundamentam o programa de formação continuada do ProJovem Urbano; compreender como ocorre o processo formativo dos professores que atuam no ProJovem Urbano, através do programa de formação continuada; identificar as concepções dos professores acerca da formação continuada trabalhada e as implicações para a prática pedagógica que desenvolvem e ainda, analisar as possíveis mudanças geradas pela formação continuada na profissionalização dos professores que atuam no ProJovem Urbano.

1.1 Metodologia

A opção metodológica que fundamentou esta investigação foi a pesquisa qualitativa. Esta nos subsidiou na compreensão e interpretação do objeto estudado. Buscamos por meio deste estudo a superação da abstratividade inicial da pesquisa e, ao mesmo tempo, lhe dar concretude. Percebemos que a pesquisa qualitativa desvendou o problema que investigávamos, além de dar subsídios para o presente estudo, permitindo a elucidação das questões que envolvem a formação de professores do ProJovem Urbano, bem como a compreensão da dinâmica da prática profissional desses professores.

Essa opção metodológica justifica-se pela possibilidade de olharmos para o cotidiano da formação continuada do ProJovem como categoria de análise, nos possibilitando investigar aquilo que os professores vivenciam na referida formação e o modo como eles interpretam as suas experiências.

Segundo Ludke e André (1994), a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, por meio do trabalho intensivo de campo. Para as referidas autoras, nesse tipo de pesquisa, os problemas devem ser estudados no ambiente em que eles ocorrem naturalmente, sem qualquer manipulação intencional do pesquisador.

Para Bogdan e Bicklen (1997, p. 51), “o processo de condução da investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos participantes da pesquisa”. Sendo assim, o diálogo com os professores participantes da pesquisa, favoreceu a nossa compreensão sobre a interpretação das situações vivenciadas além de possibilitar o confronto com a nossa interpretação e a interpretação dos participantes da pesquisa.

Ao nosso ver, desenvolver uma análise qualitativa significa assumirmos um papel de não neutralidade quanto ao contexto investigado. Por isso mesmo acreditamos que, quanto mais inserido estiver o/a pesquisador (a) no meio em que se dá a questão da pesquisa, maiores oportunidades terá para constituir dados relevantes.

Silva e Menezes (2001) dizem que a pesquisa qualitativa considera a relação entre objetividade e subjetividade, utilizando o ambiente como fonte para reunir dados com os quais o pesquisador interage. Nessa mesma linha de compreensão Ancizar (2006) diz que a objetividade na pesquisa qualitativa constitui-se como processo cognitivo centralizado no objeto, pretendida pelas abordagens empírico-analísticas. Diferentemente, a subjetividade é entendida pela presença marcante do sujeito na interpretação do objeto.

Nas palavras de Fini (1994), o pesquisador precisa superar a visão homem x mundo, tendo em vista que ele, nesse momento, estará buscando a realidade enquanto vivida e, para alcançá-la, só será possível no próprio existir do pesquisador. Assim, a autora define que

[...] a subjetividade é importante, pois é ela que permite alcançar a objetividade. É a subjetividade que vai permitir graus diferentes de objetividade. [...] a subjetividade na abordagem fenomenológica não é evitada, mas desejada, pois tudo o que é objetivo foi antes subjetivo. (FINI, 1994, p. 26).

Segundo Chizzotti (2006, p.79), “é extremamente relevante, na pesquisa qualitativa, a relação entre o mundo real, o sujeito e o objeto de estudo”, para interpretar dados e construir significados na produção de novos conhecimentos. Assim sendo, quão importante é o papel do pesquisador como aquele sujeito atribuidor de significados. Ao buscar compreender tais significados estará realizando uma meta compreensão do fenômeno (MACHADO, 1994).

Conforme Bachelard (2005), o pesquisador precisa estar consciente dos obstáculos epistemológicos e permitir-se trilhar o percurso do conhecimento e aprender construindo e desconstruindo o saber, que, inclusive, acredita saber.

Portanto, a prática de pesquisa refere-se àquilo que Corazza (2007) destaca como sendo a maneira como entramos no jogo dos saberes e como nos relacionamos com o poder. Como bem disse Foucault (2008), poder e saber estão diretamente implicados¹. Assim, cremos que estar na vida como ser pensante significa um contínuo saber, que não é diferente de um contínuo pesquisar. Na perspectiva de tais crenças, Bourdieu (2005, p. 27) diz que

A pesquisa é um trabalho de grande fôlego, que se realiza pouco a pouco, por retoques sucessivos, por toda uma série de correções, de emendas, sugeridas por o que se chama o ofício, quer dizer, esse conjunto de princípios que orientam as opções ao mesmo tempo minúsculas e decisivas.

Diante dos dilemas, como pesquisadora, fazer a opção pela pesquisa qualitativa justifica-se pelo fato de que esse modelo de pesquisa nos oportunizou estudar os fenômenos da formação continuada de professores do ProJovem Urbano dentro do contexto social e histórico em que vivem. Logo, para dar visibilidade à nossa compreensão sobre a pesquisa, fomos buscar a seguinte conceituação em Marx, (1983, p. 20).

¹ Como escreveu Michel Foucault (2008, p. 27), “só pode haver saber onde as relações de poder estão suspensas e que o saber só pode desenvolver-se fora de suas injeções, suas exigências e seus interesses, (...) a renúncia ao poder é uma condição para que se possa tornar-se sábio”.

[...] A pesquisa tem de captar detalhadamente a matéria, analisar as suas várias formas de evolução e rastrear sua conexão íntima. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real. Caso se consiga isso, e espelhada idealmente agora a vida da matéria, talvez possa parecer que se esteja tratando de uma construção, *a priori*.

Para Marx, o fundamental na pesquisa seria descobrir as dinâmicas que regeriam e modificariam os fenômenos estudados. Dinâmicas estas que atuariam nas condições materiais, inclusive no âmbito do próprio pensamento.

1.1.1 Procedimentos metodológicos

Goldenberg (1999) define o método como a observação sistemática dos fenômenos da realidade, através de uma sucessão de passos, orientado por conhecimentos teóricos, buscando explicar a causa desses fenômenos, suas correlações e aspectos não revelados. Portanto, a principal característica do método científico é a investigação organizada, o controle rigoroso das observações e a utilização de conhecimentos teóricos.

Refletir sobre as concepções de formação continuada de professores do ProJovem Urbano no presente estudo significou, para nós, compreender, sobretudo, a maneira como os educadores concebem as práticas de formação, bem como as contribuições que estas poderão favorecer para o desenvolvimento dos referidos professores. Nesse sentido, buscamos não só compreender as possibilidades de mudanças na prática pedagógica que os professores podiam manifestar nos seus relatos, como também interpretar e conhecer seus saberes, suas concepções, necessidades, expectativas, aspirações e desejos.

Para coleta dos dados, utilizamos como instrumento e técnica de pesquisa a entrevista semiestruturada e a observação em campo.

Autores como Trivínos (1987) e Manzini (1990) têm tentado definir e caracterizar o que vem a ser uma entrevista semiestruturada. Para Trivínos (1987, p. 146), tal entrevista tem como característica “questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa”. Para Manzini (1990, p. 154), “a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista”.

Optamos pela entrevista semiestruturada e pela observação participante por acreditarmos que elas nos possibilitariam conhecer a didática adotada na formação dos professores do ProJovem Urbano e as implicações para a prática pedagógica desses

professores. As entrevistas traduziram a compreensão dos professores sobre o seu trabalho. Assim, elas foram utilizadas para complementar e fazer contraponto com as informações obtidas através da observação no campo.

A observação, como técnica de coleta de dados empíricos na pesquisa qualitativa, é bastante discutida por vários autores, entre os quais Minayo (1994), Trivinões (1987), Ludke e André (1986). Segundo os autores citados, uma das vantagens da utilização dessa técnica é a probabilidade de um contato pessoal do pesquisador com o objeto de investigação, permitindo acompanhar as experiências dos sujeitos e aprender o significado que atribuem à realidade e às ações.

Para a realização da observação em campo, contactamos com a gestão local do ProJovem na Secretaria Municipal de Educação (SEMED), expondo a nossa intenção em relação à pesquisa. Obtendo sua aprovação, comparecemos aos encontros de formação continuada, iniciando os primeiros contatos em novembro de 2009 e terminando em 17 de abril de 2010.

Para melhor compreender o fenômeno estudado, optamos também pela observação participante como complemento da técnica da entrevista semiestruturada. Estabelecemos com o grupo de professores do ProJovem Urbano e com a formadora uma relação que se limitou ao trabalho de campo, muito embora tenhamos participado e vivenciado algumas raras situações didáticas programadas para os professores, isso não supõe qualquer envolvimento na relação observador/observado que pudesse alterar a investigação.

Apesar de sabermos que a observação participante, como técnica de trabalho de campo, é desaconselhada por algumas correntes de pensamento que acham que o pesquisador deve manter uma certa distância entre ele e o seu objeto de pesquisa em nome do resguardo da objetividade científica, Cicourel (1990), contrariamente, diz que os pesquisadores que permanecem marginais às atividades diárias do grupo estudado não conseguem certos tipos de informações. Por esse motivo, optamos por participar de certas atividades com o grupo de educadores, a fim de possibilitar uma maior interação, empatia, respeito e confiança entre nós.

Para o registro das observações, utilizamos um diário de campo, seguindo a proposta de Bogdan e Bicklen (1997), que propõem que o conteúdo das observações seja composto de uma parte descritiva e outra reflexiva. A parte descritiva se constitui no registro detalhado do que aconteceu no campo, ou seja, a descrição dos fatos e das atividades. A parte reflexiva, por sua vez, consta de comentários a partir do que foi observado.

1.2 Os Sujeitos da Pesquisa

Segundo Bakhtin (1997), a palavra se dirige. Para compreender a palavra é necessário compreender a quem ela se dirige. Se o pesquisador, por um lado, ao definir o perfil dos sujeitos envolvidos na pesquisa, escolhe a quem sua palavra se dirigirá no percurso do processo da pesquisa, por outro, os sujeitos ao aderirem à pesquisa, também escolhem o pesquisador como um outro a quem dirigirão sua palavra.

No caso desta pesquisa, os sujeitos participantes foram sete professores do Programa do ProJovem Urbano em São Luís - MA, lotados no Núcleo 4, situado na Escola Luís Viana, no bairro da Alemanha. Destes, cinco são professores de Educação Básica, um de Qualificação Profissional e outro de Participação Cidadã. Além dos professores, também fazem parte da pesquisa o (a) coordenador(a) pedagógico(a) do Programa, bem como a professora da Instituição responsável pela formação (FUNDAR). A seleção do referido Núcleo baseou-se no critério da relação profissional existente com a equipe gestora da escola, o que, para mim, pôde facilitar o acesso e dinamizar o estudo.

O contato com os professores que participaram da pesquisa foi feito mediante cartas-convite, entregues ao coordenador pedagógico do Programa do ProJovem Urbano a partir da autorização da Gestão Local do ProJovem, que se encarregou de repassá-las aos professores. A eles foi oferecido também um Termo de Consentimento.

Compreendo que num estudo cujo objetivo é a imersão na experiência do outro, que se oferece como sujeito e como objeto do olhar do pesquisador, a adesão é fundamental. Essa cumplicidade entre pesquisador e pesquisado, e entre os sujeitos e o objeto de pesquisa que o pesquisador tenta estabelecer, é também fundamental.

O Quadro a seguir revela o perfil profissional dos sujeitos da pesquisa

Participante	Tempo de Magistério	Tempo de Magistério no ProJovem	Formação	Gênero	Outro local onde exerce a função de prof. (a)
Prof. ^a Ágata	9 anos	4 anos	Lic. Em Matemática	Feminino	Estado e Município
Prof. ^a Ametista	6 anos	2 anos	Lic. Em Geografia	Feminino	-
Prof. ^a Cristal	1 ano e 7 meses	1 ano e 7 meses	Serv. Social	Feminino	-
Prof. ^a Esmeralda	3 anos	2 anos	Bach. Em Turismo	Feminino	Estado

Prof. ^a Jade	2 anos	1 ano e 7 meses	Letras: Inglês	Feminino	Rede Privada
Prof. ^a Pérola	15 anos	3 anos	Ciências Biológicas	Feminino	-
Prof. ^a Safira	1 ano e 6 meses	1 ano e 7 meses	Letras-Português	Feminino	-
Coord. Pedagógico	15 anos	2 anos	Arte e Educação	Masculino	Estado
Diretora Pedagógica	-	1 ano e 4 meses	Pedagogia	Feminino	-
Formadora da FUNDAR	40 anos	5 anos	Pedagogia-Mestr. Em Educação	Feminino	Aposentada

O trabalho está organizado em quatro capítulos. O primeiro capítulo constitui-se de uma abordagem histórica sobre a formação de professores no Brasil na década de 70 à década de 90 do século XX, cujo objetivo é identificar, nesse percurso histórico, as concepções de formação, bem como as mudanças nas políticas e nas práticas de formação continuada de professores.

O capítulo dois aborda o Programa do ProJovem Urbano, analisando-o como política pública e como política nacional de juventude; tecendo o seu percurso histórico; sistematizando-o sobre suas finalidades e diretrizes e ainda destaca a proposta pedagógica do programa e, portanto, as suas exigências com relação à prática do professor. O objetivo é analisar a proposta pedagógica nas suas concepções e diretrizes para a formação profissional dos professores.

No capítulo três discutimos a proposta de formação continuada apresentada no programa do ProJovem Urbano, suas concepções e orientações, descrevendo-a e analisando-a. A proposta é dialogar com os teóricos que vêm realizando estudos sobre a formação continuada de professores e, a partir desse diálogo, promover a inter-relação com as concepções de formação e os reflexos dessa formação na prática pedagógica dos professores do ProJovem Urbano. Abordamos ainda a observação em campo, tecendo recortes e análises sobre a formação do ProJovem Urbano em São Luís. Esperamos que por meio desse recurso tenha sido possível intensificar a apreensão do objeto da pesquisa e subsidiar as análises sobre o objeto.

No capítulo quatro discutimos de forma mais aprofundada as percepções dos sujeitos envolvidos na pesquisa sobre a proposta pedagógica da formação continuada dos professores do ProJovem Urbano.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: Revisitando a história para apreender a formação continuada

Neste capítulo realizamos uma inclusão histórica e legal sobre a formação de professores no Brasil, com ênfase na década de 1970 à década de 1990 do século XX. Em seguida, abordamos modelos de formação de professores na perspectiva das diferentes tendências pedagógicas, focando na formação continuada de professores.

Tratamos, assim, pontos significativos apoiados na Legislação Educacional Brasileira e nas análises de pesquisadores e estudiosos críticos como: Candau (2000), Contreras (2002), Imbernón (2004), Libâneo (1985,1997,2003,2004), Nóvoa (1995,1997), Pimenta (1995,2000), Saviani (1985,2000), dentre outros. Buscamos ainda encontrar os aspectos relevantes que a legislação dispõe sobre a formação de professores, suas agências formadoras e os tipos de profissionais formados para atender à sociedade.

2.1 A formação de professores e sua configuração histórica no Brasil da década de 1970 à década de 1990

A formação de professores que vem se configurando historicamente no Brasil, da década de 1970 à década de 1990, visa traçar um perfil sobre a trajetória percorrida na formação desses profissionais da educação e seus desdobramentos na sociedade brasileira no contexto histórico, político e social. Tal resgate nos levou a fazer uma retrospectiva que nos proporcionasse uma visão mais ampla sobre a formação dos professores, a princípio uma tarefa para os jesuítas, em seguida para o magistério e, posteriormente, para a universidade.

O campo educacional, assim como a escola, é palco de constantes reformulações organizacionais e políticas. A partir da década de 1970, por exemplo, foram evidenciadas profundas mudanças nos mais diversos setores, como o econômico, o político e o social. A educação como fenômeno social não ficou isenta a essas transformações, ao contrário, seu papel e suas funções passaram a ser questionados, sendo apontada como um dos elementos fortes dessas mudanças.

As modificações que ocorreram na estrutura da sociedade, sobretudo no processo de trabalho advindo da reestruturação produtiva e com a introdução de novas tecnologias passaram a exigir a formação de um trabalhador mais flexível, eficiente e polivalente. Nesse

sentido, a escola e os professores deixaram de atender a essas novas demandas sendo criticados e responsabilizados pelo insucesso escolar,

A formação dos professores passou a ser criticada como sendo muito teórica, portanto, desvinculada de uma prática efetiva e afastada das demandas das escolas e da sociedade. Os organismos internacionais, como o Banco Mundial², a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico apontam como o caminho único para o sistema educacional a necessidade de uma reforma, visando qualificar melhor os educandos para enfrentarem um mundo mais competitivo e afinado com o mercado. Para o Banco Mundial, a educação tem de ser produtiva, logo, é preciso gerenciar melhor a escola, os conteúdos e a formação de professores.

Temos constatado historicamente que a tarefa de educar educadores tanto em nível de formação inicial quanto continuada é delicada e complexa. Pesquisas realizadas no Brasil apontam as décadas de 1960 e 1970 como marcos na valorização do treinamento em serviço, considerando o ser humano como importante recurso para atender os novos ordenamentos do sistema capitalista e para o crescimento da industrialização.

É também na década de 1970 que a UNESCO declara a importância da educação permanente, gerando uma atitude diferenciada frente a reuniões pedagógicas, palestras, debates, fóruns e instituições.

No contexto dessas políticas, podemos perceber que a luta dos educadores a partir do final dos anos 1970 e início da década de 1980, no quadro da democratização da sociedade, trouxe contribuições importantes para a educação. No que concerne à formação de professores, o Comitê Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador e, posteriormente, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) assumem papel fundamental no redirecionamento das discussões travadas no âmbito oficial, o qual, impregnado pela ótica tecnicista, entende a formação de professores como uma mera questão de recursos humanos para a educação.

No que diz respeito ao modelo tecnicista, Giroux (1997) ressalta que nele o professor tem a função de administrar programas curriculares e defende a idéia de que o trabalho docente é trabalho intelectual. Behrens (2005), por sua vez, afirma que neste modelo a ação pedagógica inspira-se nos princípios da racionalidade, da eficiência e da produtividade.

² O Banco Mundial coloca-se com a missão de apoiar o Brasil na redução da pobreza e na promoção do crescimento econômico sustentável, por meio da melhoria da qualidade da eficiência e da equidade do sistema educacional brasileiro, com ênfase no aumento de oportunidades de aprendizado para os pobres. (Banco Mundial, 2001).

Já Saviani (1985) considera que a pedagogia tecnicista buscou planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências que pudessem pôr em risco sua eficiência.

No dizer de Saviani (1985), a ação dos professores ficou mais complicada quando a tendência tecnicista foi implantada oficialmente com a promulgação da Lei nº. 5.692/71 para o ensino de 1º e 2º Graus, pois lhes eram exigidas a aplicação de uma metodologia extremamente qualificada, centrada nas técnicas e recursos, distante da realidade da maioria dos professores das escolas brasileiras. Essa ênfase na técnica, no processo de ensino, gerou um grande esvaziamento nos conteúdos, o que contribuiu fortemente para a desestruturação da educação no nosso país. Percebemos aqui que o referido autor critica a Lei nº 5.692/71 por sua inspiração tecnicista e pela ênfase na formação profissional em detrimento da cultura geral.

Corroborando com essa discussão, Libâneo (1997) diz que a legislação brasileira admitia a possibilidade de qualificar o professor em nível superior e o conteúdo dos cursos de formação de professores não seria mais que a versão do tecnicismo educacional.

A Lei nº5.692/71, trouxe novas questões quanto à formação de professores, dentre essas: a instituição de um novo modelo de formação, a licenciatura curta, o curso técnico em magistério, o reconhecimento da necessidade de formação de nível médio, entre outros. Contudo, há que se considerar a existência de brechas quanto à exigência de formação de professores, isto é, o texto da lei traz uma série de concessões em relação à qualificação dos professores que atuam nas diversas séries do 1º e 2º Graus.

A Lei nº. 5.692/71 veio, pois reformular o ensino de 1º e 2º Graus e fixou com objetivo geral em seu Artigo 1º:

O ensino de 1º e 2º Graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. (BRASIL, 1971, p.1).

Tomando como análise o objetivo geral do referido artigo, percebemos que esta Lei expressa, a partir do desenvolvimento das potencialidades do aluno, três aspectos a serem considerados: uma dimensão pessoal de autorrealização, outra de caráter individual e social de qualificação para o trabalho e, por fim, uma última, nitidamente social, que se refere ao preparo para o exercício de uma cidadania consciente.

A Lei nº 5.692/71, ao modificar a estrutura do ensino primário, secundário e colegial para 1º e 2º Graus, transformou o Ensino Normal em uma das habilitações

profissionais do 2º grau, sendo esta uma modalidade obrigatoriamente profissionalizante. O Art. 22, no Capítulo III, do texto legal, segundo Pimenta e Libâneo (2002), diz respeito ao ensino de 2º Grau, sendo estabelecido de acordo com a seguinte estrutura:

O ensino de 2º Grau terá três ou quatro séries anuais, conforme previsto para cada habilitação. No caso da habilitação específica ao magistério, poderá ter três anos de duração. Nesse caso, seus egressos poderão lecionar de 1ª a 4ª série do 1º grau. Poderá, ainda, ter quatro anos de duração, podendo [...] lecionar até a 6ª série. E, excepcionalmente, onde não houver professores habilitados em quantidade suficiente, lecionarão até a 8ª série. (PIMENTA; LIBÂNEO, 2002, p. 45).

Sob a análise dos autores citados, percebemos que a lei regulamenta a profissão docente, no entanto a fragiliza por sua ambiguidade, ou seja, ao mesmo tempo em que ressalta a profissionalização, abre espaço também para a não profissionalização, ao delegar a qualquer pessoa, minimamente alfabetizada, condição para exercer a função de professor.

Todavia, no que se refere à formação de professores de 1º e 2º Graus, a mesma Lei, em seu Artigo 30, e em seus parágrafos, estabeleceu:

Exigir-se-á como formação para o exercício do magistério:

- a) No ensino de 1º Grau – da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º Grau;
- b) No ensino de 1º Grau – da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de Grau Superior, em nível de graduação, representada por licenciatura de 1º Grau obtida em curso de curta duração;
- c) Em todo o ensino de 1º e 2º Graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena;

Parágrafo 1º. Os professores a que se refere à letra “a” poderão lecionar na 5ª série e 6ª séries do Ensino de 1º Grau, se sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três, mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica.

Parágrafo 2º. Os professores a que se refere a letra “b” poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2.ª série do ensino de 2º Grau, mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo.

Parágrafo 3º. Os estudos adicionais referidos nos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores. (BRASIL, 1971, p. 4).

Como podemos observar, a formação do magistério expressa pelo Artigo 30 da lei em questão atende à formação dada por cursos regulares acrescidos de estudos adicionais que dão ao professor o direito de lecionar em séries iniciais, incluindo séries da 2ª etapa do ensino fundamental mediante esses estudos adicionais, o que leva a promover a existência de cinco níveis de formação de professores que foram resumidos por Romanelli (1999, p. 250) da seguinte maneira:

1. Formação de nível de 2º Grau, com duração de três anos, destinados a formar professor polivalente das quatro primeiras séries do 1º Grau, portanto destinado a lecionar as matérias do núcleo comum.

2. Formação de nível de 2º Grau, com um ano de estudos adicionais, destinadas ao professor polivalente com alguma especialização para uma das áreas de estudo, apto, portanto, a lecionar até a 6ª série do 1º Grau.
3. Formação superior em licenciatura curta, destinada a preparar o professor para uma área de estudos e torná-lo apto a lecionar em todo 1º Grau.
4. Formação em licenciatura curta mais estudos adicionais, destinada a preparar o professor de uma área de estudos com alguma especialização em uma disciplina dessa área, com aptidão para lecionar até a 2ª série do 2º Grau.
5. Formação de nível superior em licenciatura plena destinada a preparar o professor da disciplina e, portanto, a torná-lo apto a lecionar até a última série de 2º Grau.

Ao analisar os níveis de formação, percebemos dois níveis de estudo adicionais. O primeiro se destinou aos cursos superiores de licenciatura curta³ e o segundo, aos cursos de licenciatura plena.

É conveniente incluir na discussão deste estudo que do pedagogo exige-se experiência de magistério, e os licenciados de outras áreas, mediante complementação de estudos, poderiam ter habilitação pedagógica. Contudo, o Parecer nº 252/69⁴ reconhecia a dificuldade técnica relativa a um pedagogo poder ser professor de ensino primário sem uma adequada complementação metodológica e prática de ensino. Mas, no caso de se provar no currículo a respectiva capacitação metodológica e prática de ensino, o curso poderia habilitar para o ensino nos primeiros anos da escolarização.

Fazendo uma análise sobre a década de 1970 e sobre a Lei nº. 5.692/71, podemos dizer que, notadamente, a partir dessa década, acentua-se no país o agravamento das condições econômicas e a desvalorização do sistema público de ensino. A Lei nº. 5.692/71, em seu Artigo 77, promoveu condições provisórias (Disposições Transitórias), o que ampliou os níveis atingidos pelos docentes em “[...] caráter suplementar e a título precário quando a oferta de professores, legalmente habilitados, não bastar para atender as necessidades do ensino” (BRASIL, 1971), incluindo ainda alternativa para professores formados em cursos intensivos ou habilitados em exames de capacitação com condições mínimas aceitáveis para o exercício do magistério.

Observamos que o referido artigo reconhecia o exercício de professores leigos e institucionalizava a presença deste profissional no sistema educacional brasileiro. Sob essa análise, convém ressaltar também que nesse momento houve a contratação de um grande

³ As licenciaturas curtas extintas pela Lei nº. 9.394/96, eram um curso superior com duração mínima de 1.200 horas habilitando seu cursista para o exercício do magistério do então ensino de 1º Grau. Com estudos adicionais, o estudante poderia lecionar até a 2ª série do então ensino de 2º Grau. Cf. Lei nº 5.540/68, art. 23, §1º e Lei nº. 5.692/71, art. 39, §2º, b.

⁴ O Parecer 252/69 foi elaborado pelo Conselho Federal de Educação em decorrência da atribuição que lhe foi conferida pela Lei nº. 5.540/68, que regulamenta a Reforma Universitária. [...] de fixar os currículos mínimos, porém não apenas para os que correspondessem às profissões de relevante interesse ao desenvolvimento nacional (MEC/CFE, 1971, p. 06. Anexo 1).

número de professores para a educação básica. Foram admitidos professores sem a formação adequada para o exercício da função, devido à falta de profissionais formados disponíveis no mercado de trabalho em quantidade necessária.

Fica evidente uma política de aproveitamento máximo e preparo acelerado na formação dos profissionais da educação em vários tipos de instituição de ensino. Assim, para ilustrar essa análise, recorreremos ao Artigo 31 da lei em questão:

As licenciaturas de 1º Grau e os estudos adicionais(...) serão ministrados na universidade e demais instituições que mantenham cursos de duração plena(...) de preferência nas comunidades menores, poderão também ser ministrados em faculdades, centros, escolas, institutos e outros tipos de estabelecimentos criados ou adaptados para esse fim, com autorização e reconhecimento da Lei. (BRASIL, 1971, p. 5).

Podemos constatar que a legislação, ao ser ampla e flexível, acaba por exercer um papel que se revela contraditório, à medida que de um lado determina o que deve ser cumprido, e de outro indica outros caminhos, justificando o próprio descumprimento.

O final dos anos 70 manifesta um movimento que clama por uma redefinição dos cursos de Pedagogia. Para Gadotti (2003), tal movimento foi de encontro à formação técnica e burocrática dos profissionais da educação, na medida em que não era incluída nessa formação a possibilidade de uma participação efetiva desses profissionais na política educacional vigente. No posicionamento de Pimenta (2000), o curso de Pedagogia, nesse período, quase foi extinto, e com ele a profissão do pedagogo, uma vez que, com o objetivo de instituir oficialmente o referido curso às políticas de formação de profissionais da educação, foram elaborados documentos que tratavam do preparo dos especialistas em educação, estabelecendo que estes seriam formados por meio de habilitações posteriores aos cursos de licenciatura.

É importante destacar ainda que, no final da década de 1970, a influência do pensamento marxista traz à tona questões relacionadas ao papel da escola como reprodutora da classe dominante. Nessa perspectiva, Saviani (2000) propõe a formação de professores orientada por uma reflexão sistemática. Criticando, então, o modelo reprodutivista das classes dominantes, o autor redefine o papel da escola e da educação: combater a ideologia dominante rumo à transformação social.

Sob esse olhar crítico de Saviani (2000), compreendemos que a ideologia dominante se impõe também por meio da educação para assegurar a dominação e a exploração de uma classe sobre a outra. Assim, ela se define pelas relações estruturais entre empregados e patrões, entre o público e o consumidor de bens e serviços prestados que

sobrevive a partir da propriedade privada dos meios de produção, da exploração do homem pelo homem e do lucro exacerbado.

Tomando por base essa discussão, convém ressaltar que a pedagogia liberal fortalece os princípios do sistema capitalista, defendendo a predominância da liberdade e dos interesses individuais dessa sociedade, estabelecendo uma forma de organização baseada na propriedade privada dos meios de produção. Logo, a escola pode ser compreendida com a função de preparar os indivíduos para desempenhar seus papéis sociais de acordo com suas aptidões individuais, visto que estes precisam aprender adaptar-se aos valores e às normas que esta sociedade de classe necessita.

Segundo Althusser (1976), a escola se constitui um aparelho ideológico do Estado ao transmitir uma representação necessária à sociedade, assegurando a reprodução das relações de classe, de poder, de acordo com os interesses da classe dominante. Dessa análise, emerge com bastante nitidez para nós o papel conservador e reprodutor da escola, uma aliada da manutenção da estrutura social, muito mais do que elemento mobilizador de sua transformação.

Tal problemática coloca em questão a formação tradicional dos educadores, desvinculada da situação política, social e cultural do país. Segundo o entendimento de Candau (2000, p. 50), “o profissional da educação é visto exclusivamente como ‘um especialista de conteúdo’, ‘um facilitador da aprendizagem’, ‘um organizador das condições de ensino-aprendizagem’ ou ‘um técnico em educação’”.

Essa forma de conceber a educação, a escola e o papel do educador nos anos 70, sob a abordagem do tecnicismo educacional inspirado nas teorias behavioristas da aprendizagem e na abordagem sistêmica do ensino, marca um novo movimento no sistema escolar brasileiro. A teoria behaviorista, ao embasar a concepção tecnicista da educação, muito influenciou na prática pedagógica do professor. Acreditamos que tais influências originam-se, sobretudo, da concepção de homem propagada por Skinner (1976) como um ser semelhante a uma máquina complexa, em que sua capacidade de adaptação depende necessariamente das estratégias de reforço⁵. Sob essa compreensão, o homem é considerado objeto desprovido de autonomia, de conhecimento.

Esse modelo de homem tratado por Skinner (1976) influenciou o sistema educacional: o professor e os alunos, nessa perspectiva, são simples objetos de ação pedagógica, e não sujeitos historicamente determinados. “A influência da teoria do reforço de

⁵ O papel do reforço é tornar frequente uma resposta no comportamento do indivíduo, garantir a manutenção dessa resposta, ou, evitar a extinção da resposta. (Livro Pontos de Psicologia Escolar, 2002, p. 65).

Skinner (1976) permite programar o ensino, prevê o comportamento desejável e o produto final. Como planejador, o professor torna-se um engenheiro comportamental” (BEHRENS, 2005, p. 49).

Conforme Libâneo (1985), a recorrência das ideias que nortearam esse modelo de homem e de educação no final da década de 1970, agora realimentada pelas teorias crítico-reprodutivistas⁶, contribuiu para consolidar a tendência de sobrepor às questões pedagógicas e didáticas os aspectos sócio-políticos.

Os anos 80 representaram a ruptura com o pensamento tecnicista que predominava na área até então. Os educadores, sustentados numa perspectiva crítica da educação, defendem as implicações dos condicionantes sócio-políticos na educação, denunciam o caráter mecanicista das teorias crítico-reprodutivistas e advogam as possibilidades do trabalho pedagógico e didático, empenhando-se, assim, na melhoria da qualidade escolar enquanto instância de difusão do conhecimento.

Este processo de reconhecimento da melhoria da prática pedagógica e da confiança na escola de qualidade significa dar aos professores condições para analisar e compreender os contextos histórico, social, cultural e organizacional que fazem parte de sua atividade docente. Nesse sentido, Libâneo (2003, p. 15) considera que “a transformação da prática do professor decorre da ampliação de sua consciência crítica sobre essa mesma prática”.

Concordamos com o posicionamento de Libâneo, entretanto entendemos que só o conhecimento advindo da prática do professor, embora importante, não é suficiente para uma prática social que pretende ser formadora de sujeitos.

Giroux (1997) defende a substituição do modelo tecnicista por outro que capacite o professor a refletir sobre suas ações. Autores como Schon (1997), Nóvoa (1995), Zeichner (1993), dentre outros, advogam pela racionalidade prática e pelo professor reflexivo. Os estudos de Schon (1997), no campo da formação profissional em geral e da formação do educador em particular, pautam-se numa epistemologia que desvaloriza o conhecimento científico, teórico e acadêmico, assim como numa pedagogia que desvaloriza o saber escolar. Nesse sentido, o referido autor tem o seguinte posicionamento:

[...] o desenvolvimento de uma prática reflexiva eficaz tem que integrar o conteúdo institucional. O professor tem de se tornar um navegador atento à burocracia. E os responsáveis escolares que queiram encorajar os professores a tornarem-se profissionais reflexivos devem criar espaços de liberdade tranquila onde a reflexão seja possível. Estes são os dois lados da questão – aprender a ouvir os alunos e

⁶ Demerval Savini em seu Livro “Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações”: 1991, Editora Cortez.

aprender a fazer da escola um lugar no qual seja possível ouvir os alunos – devem ser olhados como inseparáveis. (SCHON, 1997, p. 87).

Schon, idealizador do conceito de professor prático-reflexivo, valoriza a prática profissional como momento de construção do conhecimento, portanto, esta se realiza por meio da reflexão, análise e problematização. Para esse pesquisador (1997), a atuação do educador implica o conhecimento prático, ou seja, conhecimento na ação, no saber fazer. Destaca ainda que a formação do educador não deve ocorrer em momentos distintos, isto é, primeiro uma formação teórica e depois a experiência prática, mas estabelecer relações de diálogo da prática com a teoria.

Ao nosso ver, a reflexão sobre a prática docente deverá se fundamentar em sólidas bases epistemológicas e teóricas e se constituir, então, uma possibilidade para a autonomia intelectual do professor. Assim, compreendemos que a instrumentalização do professor quanto ao como fazer não é suficiente, tendo em vista que limita a sua ação. É preciso considerar o conhecimento científico e teórico como condição tanto para a análise quanto para a modificação da prática docente.

No âmbito do movimento da formação dos educadores nos anos 80, esses profissionais produziram e evidenciaram concepções avançadas sobre essa formação, destacando o seu caráter sócio-histórico, a necessidade de um profissional com pleno domínio e compreensão da realidade do seu tempo. Assim, para Libâneo (2003) e Behrens (2005), a postura pedagógica do professor não deve caracterizá-lo como um repassador de informações, mas um participante ativo, cooperativo, reflexivo, que discute suas concepções, práticas e experiências, que nega toda forma de repressão no processo e possibilita a vivência grupal.

Com base no referencial dos autores citados, compreendemos que a formação do professor é construída historicamente antes e durante o percurso profissional do professor, e que, como preconiza a abordagem sócio-histórica, é também construída no âmbito social. Sob essa consideração, podemos dizer que a formação docente depende, tanto das teorias quanto das práticas desenvolvidas no cotidiano da escola. Sendo assim, é necessário compreendermos esta interação como condição para a construção dos saberes.

Na década de 1980, o modelo tecnicista baseado no princípio da racionalidade, eficiência e produtividade, que visava formar mão de obra especializada para o mercado de trabalho, ganha destaque no Sistema Educacional Brasileiro. A demanda social busca na escola parceria para formar o “técnico”. O foco educacional passa a ser a organização racional dos meios. O professor era considerado um técnico e, desta forma, são compensadas e corrigidas suas deficiências.

Não podemos deixar de registrar também que os anos 80 foram marcados pela organização de movimentos de educadores, trazendo a marca da efervescência e ansiedade do restabelecimento do estado democrático de direito no Brasil, após um longo período da ditadura militar, no qual os profissionais da educação se manifestaram na luta pela democratização da sociedade através da participação em associações científicas e sindicais, colocando em questão os modelos dominantes. Tais manifestações foram contempladas na incorporação de princípios de valorização do magistério pela Constituição Brasileira de 1988, muito embora as aspirações dos educadores fossem de maior alcance do que os apresentados pela referida Constituição.

No quadro do movimento mais geral da democratização da sociedade, a década de 1980 trouxe importantes contribuições para a educação. Os debates sobre a formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental, por exemplo, passaram a fazer parte da pauta das discussões sobre o curso de Pedagogia e a formação dos especialistas em educação, que vinha sendo questionada desde os anos 70.

No que diz respeito à formação do educador, a Associação Nacional pela Formação Profissional da Educação (ANFOPE)⁷ assumiu uma posição clara na redefinição desse profissional. A sua proposta buscou contribuir para que a formação se fizesse em bases teoricamente sólidas e fundadas nos princípios de qualidade e relevância sociais. Sendo assim, a ANFOPE tem desempenhado papel de destaque na discussão e definição das políticas de formação de professores, contrapondo-se a uma concepção de formação norteadora da reforma educacional brasileira na contemporaneidade.

Para a ANFOPE, as políticas públicas para a formação de professores devem voltar-se à valorização do profissional da educação, cuja formação vem sendo afirmada pelo movimento nacional dos educadores ao longo da história da educação brasileira. Deve-se compreender a formação inicial e continuada indicando ações estratégicas que visem, além de atender à atual conjuntura do país que exige a formação de um grande número de profissionais, a construir uma formação para o futuro que cada vez mais favoreça o domínio teórico-prático de conhecimentos imprescindíveis à vivência no mundo contemporâneo.

A ANFOPE defende, portanto, que a formação é um desafio que tem a ver com o futuro da educação básica, e esta, por sua vez, está intimamente vinculada com o futuro do nosso povo e com a formação das crianças, jovens e adultos. No entanto, as perspectivas de

⁷ Segundo Libâneo (2003, p. 276), “o papel da ANFOPE, ao lado de outras entidades, como o Fórum em Defesa da Formação de Professores, é o de lutar pela valorização dos profissionais do ensino, debatendo e propondo alternativas a essa questão fundamental e à consecução da desejada qualidade da educação básica e superior”.

que essa formação se faça em bases teoricamente sólidas e fundadas nos princípios de uma formação de qualidade e de relevância social serão cada vez mais remotas, caso não se consiga reverter o rumo das políticas educacionais implementadas.

A posição da ANFOPE é de defesa de uma discussão política global de formação dos profissionais da educação, contemplando a formação inicial, condições de trabalho, salário e carreira e formação continuada. O documento do X Encontro Nacional em 2000 reafirma o Princípio Básico para os cursos de formação dos profissionais da educação:

A formação para a vida humana, forma de manifestação da educação omnilateral dos homens; a docência como base da formação; o trabalho pedagógico como foco formativo; a sólida formação teórica, a ampla formação cultural; a criação de experiências curriculares que permitam o contato dos alunos com a realidade da escola básica, desde o início do curso; a incorporação da pesquisa como princípio de formação; a possibilidade de vivência pelos alunos, de forma de gestão democrática; o desenvolvimento do compromisso social e político da docência; a reflexão sobre a formação do professor e sobre suas condições de trabalho; a avaliação permanente dos cursos de formação; o conhecimento das possibilidades do trabalho docente nos vários contextos e áreas do campo educacional. (ANFOPE, 2000, p. 37).

Tal forma de expressar a formação dos profissionais da educação, cuja relevância social da ação educativa e as responsabilidades a ela inerentes na construção do ser humano, requer qualificação acadêmica tão rigorosa quanto à dos demais profissionais das quais se exige formação universitária. Ordena-se que se evitem formas simplificadas e aligeiradas na definição do seu processo de formação, o qual deve ser pautado por sólida formação onde conteúdo e forma sejam elementos indissociáveis.

Na década de 80, uma crise se enveredou pelas licenciaturas, visto que predominava um modelo de formação sustentado na teoria tecnicista, preso ao currículo mínimo nacional, e uma visível queda da política educacional traçada pelo governo militar. Na verdade, a década de 1980, no Brasil, representa tempos complexos, marcados pela defasagem entre intenções e resultados. Os objetivos políticos eram múltiplos e heterogêneos: a burguesia estava empenhada em mudar o estilo de dominação política; e as classes trabalhadoras urbanas e rurais se chocavam com a política social e salarial da ditadura e, indiretamente, com o caráter ditatorial militar da forma de Estado e do regime político.

Esta foi uma época que representou momentos difíceis para a universidade brasileira, para a formação de professores e para a educação básica e superior, pelo fato de que, dentre outros aspectos, a produção do conhecimento era censurada quando revelava indícios de concordância com a tendência sócio-histórica da educação ou com o materialismo histórico como matriz do conhecimento.

Indicar a perspectiva da formação sócio-histórica dos educadores é situá-la no campo das suas lutas históricas, no entendimento de que os princípios da base comum nacional⁸ criam condições para a formação unitária dos educadores, pelo caráter geral e científico que essas formulações carregam. Nesse sentido, fica evidenciada nessa década de 80, com o rompimento do pensamento tecnicista, a formação dos educadores o caráter sócio-histórico, exigindo destes, o desenvolvimento da consciência crítica que lhes permita interferir e transformar a escola, a educação e a sociedade.

Convém dizer ainda que, nos primeiros anos da década de 80, o debate a respeito da formação de professores deu destaque sobre dois pontos: o caráter político da prática pedagógica e o compromisso do professor com as classes populares. Certamente, essa mudança na formação do professor foi resultado de um movimento da própria sociedade da época em resposta ao autoritarismo implantado a partir de 1964 bem como a busca da redemocratização do país. Nesse contexto, ampliou-se o debate a respeito da formação de professores.

Por fim, nos anos 80, os professores articulam dois movimentos nacionais apoiados pela Associação Nacional de Pós-Graduação e pesquisa em Educação (ANPED) e pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições da Educação Superior (ANDES), quais sejam: a revitalização do Ensino Normal e a reformulação dos Cursos de Pedagogia. Desses movimentos resultou, segundo Pimenta (1995), a publicação da Lei nº. 7.044/82, que abriu a possibilidade legal de serem feitas modificações na estrutura da habilitação de magistério, sob a alegação de que a escola, para assumir sua finalidade sócio-política, exige do educador uma formação sólida, articulada com a prática social.

É ainda nessa década que têm início estudos e pesquisas sobre a formação de professores, intensificando as discussões em torno das questões referentes à relação entre teoria e prática; questiona-se a função da educação; discute-se, também, a relação entre competência técnica e compromisso político, assim como os conhecimentos científicos a serem trabalhados.

Entretanto, na década de 1990, o discurso da melhoria da educação será acompanhado do reconhecimento da importância da profissionalização do magistério, tendo em vista o papel atribuído aos educadores na consecução das mudanças educacionais pretendidas. Assim, nessa década, a “década da educação”, no âmbito das políticas de

⁸ Segundo a ANFOPE (2000), a base comum nacional dos cursos de formação do educador não deve ser concebida como um currículo mínimo ou um elenco de disciplinas, e sim, como uma concepção básica de formação do educador e a definição de conhecimento fundamental, respeitando as especificidades de organização curricular de cada instituição.

formação de professores, mudanças significativas foram implementadas, objetivando a construção de um professor com habilidades e competências capazes de torná-lo como aquele que transmite na escola e na sala de aula as novas formas de trabalho demandadas pelo desenvolvimento do capitalismo.

Vivenciamos na década de 1990 o aprofundamento das políticas neoliberais, em que sua concepção de competência tem levado a centrar os processos de formação no desenvolvimento de competências comportamentais. As Diretrizes Curriculares para Formação de Professores para a Educação Básica materializam esta concepção do ponto de vista da organização institucional e da estrutura curricular. Segundo o Conselho Nacional de Educação, a concepção de competência, “nuclear na organização dos cursos de formação de professores”, é incorporada na definição do perfil do novo profissional, com o objetivo de adequar a formação de professores às exigências legais postas para a educação básica e aos sistemas de avaliação. (CNE, 2000).

Podemos observar que as competências definidas não se referem diretamente aos próprios conhecimentos, mas são ações a serem desempenhadas pelo profissional que utilizam, integram ou mobilizam determinados conhecimentos. Segundo Perrenoud (1997, p. 7), a competência é entendida como “uma capacidade de agir eficazmente em determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. Kuenzer (1999, p. 17), por sua vez, considera que “trabalhar com competência exige a redefinição do modelo pedagógico, repensando os problemas de transição dos conhecimentos e de aprendizagem, a fim de conciliar racionalidade pedagógica e racionalidade econômica.”

Kuenzer (1999) faz um alerta quanto ao significado que o conceito de competência adquire no interior das novas demandas do mundo do trabalho. Recorrendo a Tungay e Roupé, a autora identifica a competência nas circunstâncias atuais como vinculada às ações mensuráveis através da aferição dos seus resultados imediatos. Percebemos aqui o forte apelo ao conceito de competência, presente em todas as diretrizes que deverão nortear o ensino nas próximas décadas; vincula-se a uma concepção produtivista e pragmatista em que a educação é configurada com informação e instrução, preparação para o trabalho, distanciando-se do seu significado mais amplo de humanização, de formação para a cidadania

Em conformidade com a discussão em pauta, Veiga et al (2006, p.77) dizem que “a relação conhecimento/competências/habilidades básicas fortalece o caráter meramente instrumental dos cursos de formação de professores mediante a dissociação teoria/prática, ensino/pesquisa”. Nesse sentido, a formação de professor a partir do modelo de competência pode contribuir para a subordinação da educação ao racionalismo utilitarista. No dizer de

Ramos (2001), a pedagogia das competências reduz todo o sentido do conhecimento ao pragmatismo.

Segundo a mesma autora (2001), a pedagogia das competências ganhou força na década de 1990, principalmente a partir das reformas educacionais ocorridas no Brasil para atender às demandas do processo de reestruturação produtiva do capital. Assim sendo, nessa década, a educação e a formação de professores ganham importantes estratégias para a realização das reformas educativas, pois trazem uma nova perspectiva no que se refere ao acesso ao ensino superior, tendo em vista a implementação de ações que consolidaram as reformas educativas no período correspondente.

Tais reformas têm como finalidade atingir, ao contrário do que ocorreu na década de 1980, o interior dos sistemas educacionais. O objetivo é conseguir uma educação de melhor qualidade e que atenda tanto aos desafios expressos pela nova fase de desenvolvimento do capital como às demandas de equidade e democratização social.

As mais diversas conferências mundiais de educação realizadas, a citar como exemplo as de Jomtien em 1990 e de Dacar em 2000, e dos documentos produzidos pelos organismos internacionais como o Banco Mundial, a UNESCO e a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), indicam que a prioridade da educação seja a educação básica. Para esse nível de educação são definidas, no documento intitulado Estratégias do Setor Educacional, de 1999, como sendo as habilidades, as competências de referência para que os “clientes” – expressão utilizada pelo documento – adquiram as competências gerais relativas à linguagem, ciências, matemática, comunicação, da mesma forma como devem apresentar a performance exigida pelo mercado mundial.

Visando satisfazer aos interesses da economia mundial, ainda na década de 1990, reuniram-se em Jomtien os seguintes organismos internacionais: Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL). As recomendações desses organismos incidem sobre as mesmas diretrizes e justificativas acerca das necessidades de reformas da educação básica para suprir a defasagem existente entre as exigências do sistema produtivo e as possibilidades de resposta desse mesmo sistema na preparação de recursos humanos adequados ao mercado de trabalho e à cultura da empregabilidade.

Essa análise nos faz perceber que as reformas educacionais são pensadas e gestadas por esses organismos internacionais com orientações homogêneas para realidades diferentes. Ou seja, usam uma linguagem universal justificando o modo de produção

capitalista pelas mesmas metas. Assim, propõem uma educação voltada para a preparação do indivíduo que atenda ao mercado de trabalho, isto é, uma educação que disponibilize força de trabalho qualificada para que possam competir no mercado nacional e internacional. Segundo Moraes (2003), nesse contexto, a formação docente assume uma importante estratégia para a efetiva implementação das políticas educacionais.

Contudo, presenciamos ainda na década de 1990 a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDBEN nº 9.394/1996. Esta determina que todas as normas educacionais tenham as suas atividades desenvolvidas nos rigores por ela estabelecidos. Fixar tal lei no Brasil é, sobretudo, estabelecer os princípios, os parâmetros, as diretrizes e os caminhos que se deve imprimir à educação no país. A referida lei, em seus Artigos 61 a 67, que tratam dos profissionais da educação, estabelece as finalidades e os fundamentos da formação destes, bem como os níveis de formação para a educação básica e superior. (BRASIL, 1996).

Ao analisar as proposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no que diz respeito à formação de professores, Cabral Neto e Castro (2000, p.119) dizem que esta lei está “articulada com as diretrizes propostas pelos organismos internacionais, preocupados mais com o imediatismo [...] em detrimento da qualidade do ensino e de investir consistentemente na formação do professor”.

No nosso ponto de vista, os organismos internacionais, já citados anteriormente, motivaram políticas públicas de educação e de formação de professores aligeiradas e muitas vezes, de baixo custo, resultado da racionalização e atualização dos serviços do Estado.

Entretanto, a lei em vigor trata em seu Capítulo VI sobre a regulamentação da formação de professores e dos profissionais da educação, nos artigos expressos abaixo:

Art.61- A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I- a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
II- aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. (BRASIL, 1996, p.22).

Este artigo dispõe sobre a organização dos diferentes cursos de formação dos profissionais da educação, inovando quando se refere ao aproveitamento de “experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62- A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como forma mínima para o exercício do

magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996, p. 22).

Observamos que nesse dispositivo legal a inovação se dá sobre a criação dos Institutos Superiores de Educação (IESs), como uma alternativa para as universidades, no que se refere à formação dos professores. No entanto, ao mesmo tempo parece retroceder ao se referir à formação dos profissionais da educação quando busca garantir o nível médio como formação mínima destes. Contrapondo-se a essa visão, a ANFOPE tem defendido que o curso de Pedagogia deve ser o *locus* privilegiado de formação dos profissionais que irão atuar na educação básica. Nesse sentido, explica que o Curso de Pedagogia:

[...] responsável pela formação acadêmico-científica do campo educacional na graduação, a formação unificada do pedagogo, profissional que, tendo como base os estudos teóricos/investigativos da educação, é capacitado para a docência e, conseqüentemente para outras funções que envolvam o ato educativo intencional. Não se considera, neste sentido, aplicável para a pedagogia, dicotomizar na formação carreiras diferenciadas conforme categorização pretendida pela SESu/MEC – bacharelado Acadêmico, Bacharelado Profissionalizante e Licenciatura. A formação do pedagogo envolve estas três dimensões, podendo, no seu aprofundamento, dar maior relevo a uma ou outra. (ANFOPE, 2002, p. 27).

Essa explicação que a ANFOPE traz a respeito do Curso de Pedagogia respalda-se no fato de que os profissionais da educação devem estar preparados para as complexidades presentes na escola e na sociedade, e por esse motivo devem estar aptos a exercer atividades para além da docência no âmbito escolar e fora dele.

Uma consideração importante a ser tratada nessa análise é que a ANFOPE não esconde o seu descontentamento e até mesmo sua perplexidade sobre a criação dos Cursos Normais Superiores, que no seu entendimento caíram no descrédito das instituições, apesar de regulamentados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

A ANFOPE e o FORUMDIR⁹, na década de 1990, eram defensores da bandeira da formação e aperfeiçoamento dos profissionais da educação em nível superior. Inversamente ao que fora discutido e defendido pelos órgãos representativos e pelos profissionais da educação como um todo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96 trouxe em seu Artigo 62 a novidade dos Institutos de Ensino Superior (IES) e dispõe no Art. 63 sobre esses Institutos, estabelecendo que:

Art. 63. Os institutos superiores manterão:

⁹ Fórum Nacional dos Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas.

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL, 1999, p. 23).

A propósito do referido artigo, Libâneo (2003) afirma que a criação dos IESs, enfraquecem o papel da universidade como local privilegiado de formação docente, uma vez que podem ser ou não vinculados às universidades. Concordamos com o pensamento do autor citado, pois compreendemos que a expansão desenfreada dos Cursos Normais Superiores e de Pedagogia, além de licenciaturas, vem acontecendo desde então, principalmente em instituições privadas sem compromisso com a formação em quaisquer de seus níveis e modalidades.

Em conformidade com esse entendimento, Pimenta e Anastasiou (2005) consideram que os Institutos de Ensino Superior (IES) tendem a enfraquecer o papel da universidade, haja vista que não privilegia a pesquisa, mas tão somente o ensino, comprometendo, assim, o conceito e a identidade do educador. Severino (2001) corrobora com essa reflexão crítica sobre a formação do educador na perspectiva dos IESs, de modo que considera que a atuação docente só terá qualidade se na sua formação for assegurada um complexo articulado de elementos: competência epistêmica, técnica e científica; criatividade estética; sensibilidade ética; criticidade política. Logo, cabe à universidade a formação científica e técnica dos educadores.

Contextualizando a discussão sobre os IESs, é oportuno enfatizamos que, desde 1997, as entidades da área, tais como a ANFOPE, ANPED, Associação Nacional de Política Pública e Administração da Educação (ANPAE) e FORUMDIR vêm atuando no sentido de tratar e discutir as Diretrizes para o Curso de Pedagogia no que diz respeito à formação dos profissionais da educação, principalmente nas atuais licenciaturas, visto que a meta é superar a dicotomia hoje existente entre licenciatura (formação de professor) e bacharelado (formação dos educadores/cientistas da educação). Para nós, tal dicotomia revela a face perversa da atual política de regulamentação dos Institutos Superiores de Educação, criados pela LDB nº 9.394/96.

O Artigo 64 da Lei nº9.394/96 dispõe sobre a formação de administradores, planejadores, inspetores, supervisores e orientadores, que poderá ocorrer em curso de graduação- Pedagogia, ou em nível de pós-graduação:

Art. 64. A formação de profissionais de educação para educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para educação básica, será feita em cursos de graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996, p. 23).

Percebemos, portanto, que está evidente a exigência do curso de graduação em Pedagogia, ou em curso de pós-graduação em educação aos profissionais citados neste dispositivo legal. Sobre essa questão, Brandão (2005, p. 139) faz uma ressalva:

Não se pode confundir essa exigência específica na formação dos chamados “especialistas” com a exigência ilegal de que todos os docentes que atuam por vontade própria, e que queiram continuar atuando apenas no exercício do magistério na educação infantil e nas quatro séries iniciais do Ensino Fundamental, e que para tanto possuem a “formação mínima” necessária, oferecida em nível médio, na modalidade Normal, sejam obrigados a fazer qualquer tipo de curso superior sob o argumento inverídico de que a LDB “manda” que assim seja.

O Artigo 65, por sua vez, assim estabelece sobre a prática de ensino:

Art. 65. A formação docente, exceto para a formação superior, incluirá prática de ensino, de, no mínimo, trezentas horas. (BRASIL, 1996, p.23).

Ao instituir essa carga horária, foram criadas oportunidades para que os cursos de licenciatura favorecessem aos alunos a aquisição de conhecimentos a partir de um contato destes com a realidade dos ensinos fundamental e médio por um tempo consideravelmente maior do que o estabelecido na matriz curricular anterior à LDB. Ou seja, ao invés de a prática de ensino ocorrer apenas no último ano do curso de licenciatura, agora passou a se iniciar no penúltimo ano do curso em exercício.

Já o Artigo 66 da LDB nº 9.394/96 trata da formação de professores para o ensino superior, assim estabelecendo:

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.
Parágrafo Único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico. (BRASIL, 1996, p. 23).

Prosseguindo à análise dos artigos da Lei nº. 9.394/96 referentes à formação de professores e dos profissionais da educação, temos que o texto do Artigo 67 assim dispõe:

Art.67. Os sistemas de ensino proverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público e provas de títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga horária de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho.

Parágrafo Único. A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino. (BRASIL, 1996, p. 24).

Como vemos, a experiência docente é destacada, vez que é colocada como pré-requisito para o exercício profissional das outras funções de magistério, valorizando, assim, os profissionais da educação. Sobre a Base Comum Nacional, encontramos um conceito originário dos encontros da ANFOPE, incorporado à nova LDB, que a concebe como forma de resistência aos processos de desqualificação e desvalorização do educador, mediante a imposição de uma perspectiva produtivista e tecnicista aos processos de formação. Esta concepção, que rompe com a ideia de currículo mínimo, referenciais, diretrizes e parâmetros, tão ao gosto das políticas atuais, supõe a defesa da autonomia universitária, no entendimento de que “a Base Comum Nacional será desenvolvida em cada instituição de forma a respeitar as especificidades das várias instâncias formadoras” (ANFOPE, 1992, p. 14).

De maneira geral, podemos dizer que a formação de professores assume uma função central nas políticas educacionais. Eis porque esse tema tem sido objeto de estudo e de muitas discussões nos últimos tempos, gerando um movimento de aspirações e novos paradigmas que têm desencadeado um repensar do processo de formação do profissional da educação.

Pimenta (2002) argumenta que, apesar das profundas transformações que ocorreram, que estão ocorrendo e ocorrerão, nas políticas educacionais neoliberais, bem como na opinião de muitas pessoas, o professor é e sempre será peça fundamental no processo de aprendizagem, de forma específica, e no desenvolvimento da sociedade, de forma geral. A autora completa o seu argumento afirmando que para isso se faz necessário que o professor tenha boa formação e esteja em constante formação.

2.2 Modelos de formação para professores no Brasil: concepções e tendências

No Brasil, a história nos revela que as primeiras práticas docentes sofreram influência da pedagogia tradicional, de caráter religioso e normativo, visto que a presença da igreja era marcante nessa área. Na tendência tradicional, a formação de professores se dá nos moldes de um currículo normativo que primeiro se apresenta a ciência, depois sua aplicação e, por último, um estágio que supõe a aplicação pelos alunos dos conhecimentos técnicos e profissionais.

Com este intento, pensar sobre a formação de professores leva-nos à necessidade de analisar os diferentes momentos da trajetória de formação desses profissionais. Assim, tomando por base o caminho que queremos percorrer destacamos, inicialmente, a nossa compreensão de que a escola durante muito tempo foi concebida como instrumento funcional de formação de uma ordem social e, nesse contexto, consolidava mecanismos de seletividade e de exclusão, o que fica evidenciado na afirmação de Libâneo (1985, p. 23): “A atuação da escola consiste na preparação intelectual e moral dos alunos para assumir sua posição na sociedade. O compromisso da escola é com a cultura, e os problemas sociais pertencem à sociedade”.

Nessa abordagem, deparamo-nos com um modelo de formação centrado na transmissão de conhecimentos técnicos e no treinamento de habilidades básicas que visavam à qualificação para o ingresso no mercado de trabalho. O professor era qualificado para desempenhar o papel de instrutor em uma perspectiva eminentemente acadêmica com ênfase na capacitação, no treinamento, na reciclagem.

Como sabemos, a tendência tradicional apresenta como pressuposto básico o fato de determinar os conhecimentos que considera necessários para o aluno tornar-se um profissional autônomo e eficiente. Sendo assim, esta tendência caracteriza-se pela epistemologia da transmissão do conhecimento. No entendimento de Libâneo (1985), é uma forma de educação que reforça a predominância da palavra do professor, das regras impostas, do cultivo exclusivamente intelectual.

Candau ao tratar da formação de professor na tendência tradicional, afirma que esta “é concebida fundamentalmente como desvinculada da situação político-social e cultural do país”. O educador é concebido como um organizador das condições de ensino e aprendizagem que devem ser rigorosamente planejadas para garantir resultados positivos. E

assim conclui a autora: “toda a preocupação se centra nos aspectos operacionais da formação e do processo de ensino e aprendizagem”. (CANDAUI, 2000, p. 50).

A propósito da afirmação de Candau, reafirmamos o nosso entendimento de que a formação de professores na tendência tradicional se apoia no modelo da racionalidade técnica, seguindo um modelo de formação centrado na transmissão de conhecimentos. Compartilhando com esse entendimento, Contreras (2002, p.12), diz que a idéia básica do modelo da racionalidade técnica, característica dos anos 70, resultou em controle cada vez mais burocrático do trabalho dos professores, “evidenciando uma política ineficaz para a democratização do ensino, sem resolver a exclusão social no processo de escolarização.”

Tardif, Lessard e Gauthier (2002) corroboram essa discussão ao considerarem que no modelo da racionalidade técnica a formação de professor é concebida, especialmente, como um modelo de transmissão de conhecimentos científicos produzidos pela investigação aos futuros praticantes, que em seguida os utilizarão na prática.

Em tal modelo de formação, o professor é um técnico que desenvolve atividades instrumentais, utilizando-se de teorias e técnicas científicas. A formação do professor como técnico contribui para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, em que as técnicas científicas são valorizadas em função dos resultados alcançados. Na opinião de Candau (2000), no que se refere à formação dos educadores a grande preocupação é com a instrumentalização técnica, isto é, toda a preocupação se concentra nos aspectos operacionais da formação e do processo de ensino e aprendizagem.

No entanto, opondo-se ao modelo da racionalidade técnica, considera-se a chamada racionalidade prática como a mais capaz, vez que na formação, os professores constroem o seu conhecimento de forma idiossincrática e processual, incorporando e transcendendo o conhecimento advindo da racionalidade técnica. Schon (1997) valoriza a prática profissional como momento de construção de conhecimento, e esta prática se realiza por meio da reflexão, análise e problematização. Para esse pesquisador, a atuação do educador implica o conhecimento prático (conhecimento na ação, no saber-fazer); a reflexão-na-ação (a transformação do conhecimento prático em ação); e uma reflexão-sobre-ação (que é o nível reflexivo).

No modelo da racionalidade prática, considera-se teoria e prática o núcleo norteador da formação do educador. Este é considerado capaz de refletir, construir e decidir ao desenvolver sua prática pedagógica. Assim, de acordo com Veiga et al (2006), não há na docência um momento definitivo em que cesse a dinamicidade da formação. Desse modo, segundo essa autora,

[...] compreende-se que a formação docente deve guardar unidade entre a formação inicial e a continuada [...]. A formação identifica-se com idéia de percurso, processo, trajetória de vida pessoal e profissional. Por isso a formação não se conclui, ela é permanente. (VEIGA et al, 2006, p. 16).

Sob a análise feita dos modelos da racionalidade técnica e da racionalidade prática, procuraremos demonstrar a formação de professores a partir de duas tendências citadas por Libâneo (1985): a liberal conservadora e a progressista. Para o referido autor, na primeira tendência, a formação continuada de professores refere-se a processos de atualização docente que se dão através da aquisição de informações ou competências divulgadas em cursos, seminários, treinamentos, entre outros. Isto é, o professor assume um papel secundário no processo formativo.

Em oposição à pedagogia liberal conservadora, a tendência progressista visa à produção do conhecimento e provoca a reflexão crítica na ação e para a ação. Para Paulo Freire (1992, p. 81), “[...] ensinar é assim a forma que toma o ato do conhecimento que o professor necessariamente faz na busca de saber o que ensina para provocar nos alunos o seu ato de conhecimento também”. Compartilhando com essa forma de pensar, Behrens (2005) afirma que um professor que esteja engajado numa prática transformadora procurará desmistificar e questionar, com o aluno, a cultura dominante, valorizando a linguagem e a cultura deste, criando condições para que cada um deles analise seu contexto e produza cultura.

Assim, na tendência progressista, a formação continuada de professores incentiva a apropriação dos saberes por estes profissionais na perspectiva da autonomia e na prática crítico-reflexiva. Nesse ponto, Pimenta (2000) diz que a reflexão é preponderante no processo de formação continuada, pois, refletindo sua experiência, o professor otimiza a reflexão na ação, ato que propicia mudanças em suas práticas docentes, que deixaram de ser mecânicas e reprodutivas para serem pensadas e repensadas. Ora, não é por acaso que Tardif e Lessard (2008) consideram que é a escola o lugar privilegiado por excelência para redimensionar os saberes dos quais são portadores os docentes e que se manifestam na ação pedagógica. Contudo, quanto à autonomia do professor, Contreras (2002, p. 200), é enfático ao afirmar que esta “não significa isolamento do restante dos colegas, nem tampouco oposição à intervenção social na educação, mas sim que a autonomia deve ser socialmente participada”.

Em conformidade com o pensamento dos autores acima citados, podemos dizer que a tendência progressista caracteriza-se por um processo de busca, de transformação social que visa à formação do homem concreto, que desafia a escola no sentido de uma educação

que possibilite a vivência no coletivo, de modo que o educador negue toda a forma de repressão no processo e promova a vivência grupal. Segundo Behrens (2005), para desencadear todas essas ações é necessário uma educação que propicie uma prática pedagógica crítica, reflexiva e transformadora. Ainda segundo a autora, o paradigma progressista alicerça uma educação que leva em consideração o indivíduo como um ser que constrói sua própria história.

Saviani (1986) recomenda uma metodologia centrada na pedagogia progressista, e por esta razão direciona, como passo inicial, partir da prática social, passar para a problematização, desencadeando a instrumentalização, provocando a catarse e o retorno à prática social, de modo a considerar o ponto chave do processo educativo. Ou seja, o ponto de partida e de chegada é a prática social, pois ela constitui, ao mesmo tempo, “o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundador e a finalidade da prática pedagógica”. (SAVIANI, 1985, p. 76).

Ou seja, formar professores na perspectiva da pedagogia progressista é substituir o modelo da racionalidade técnica por uma prática reflexiva que aborde a necessidade do desenvolvimento de uma ação consciente e responsável do professor. Sob essa compreensão, a pedagogia progressista se sustenta e se justifica.

2.3 A formação continuada de professores: discutindo alguns elementos

Muito se tem discutido sobre a formação continuada de professores. Frente a essa discussão, compreendemos que a formação vem assumindo posição de destaque na literatura educacional. Parece haver um consenso em torno da ideia de que nenhuma formação inicial é suficiente para o desenvolvimento profissional. (CANDAU, 2001; IMBERNÓN, 2004; NÓVOA, 1995). O consenso entre estes estudiosos põe em destaque a formação continuada como um recurso para que o professor viabilize a reflexão e a tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da profissão docente, considerando como horizonte um projeto pessoal e coletivo.

Nesse sentido, Imbernón (2004) afirma que a formação continuada será verdadeira quando contribuir para o desenvolvimento profissional do professor no âmbito do trabalho para a melhoria das aprendizagens profissionais. Libâneo (2004) afirma que essa formação é uma maneira diferente de ver a capacitação profissional, mediante prática de envolvimento dos professores na organização da escola e na articulação do currículo.

Essa forma de pensar destes autores converge com a posição defendida por Saviani (2000), quando este afirma que a formação continuada não deve se restringir à busca por resolução dos problemas específicos da sala de aula, mas sim contribuir para que o professor ultrapasse a visão compartimentada da atividade escolar e passe a analisar os acontecimentos sociais, visando à sua formação.

De certo que este processo de formação caminha junto com a construção e reconstrução da cultura escolar. A ação constitutiva do saber no cotidiano da escola e o professor, como agente do ato pedagógico e sujeito que constrói conhecimentos a partir da interação com seus pares, são algumas das referências postuladas por Paulo Freire (1983, p. 27): “A educação, como tentativa do homem de se completar e de ser mais, teria um caráter contínuo e permanente”.

Alguns modelos propostos para a formação continuada procuram contornar a velha dicotomia teoria e prática. Estudiosos como Schon (1997), Pimenta (1995), Alarcão (2003) defendem a racionalidade prática e o professor reflexivo. A prática reflexiva, como orientação fundamental para a formação continuada de professores, é pautada numa epistemologia que valoriza a reflexão na ação e o professor assume a postura de pesquisador da prática.

Em conformidade com essa orientação, Imbernón (2004, p. 48-49) afirma:

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc., realizando um processo constante de auto-avaliação que oriente o seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes.

No nosso entendimento, a reflexão na ação é a reflexão desencadeada no percurso da ação pedagógica sobre o conhecimento que está implícito na ação. Nesse sentido, compreendemos a formação continuada como um aperfeiçoamento profissional capaz de promover a reflexão na e sobre a prática do professor, auxiliando-o a compreender os limites e possibilidades de sua atuação no contexto histórico e social no qual a escola está inserida. .

Como podemos perceber, é no contexto com a situação prática que o professor adquire e constrói novas teorias, novos conceitos, novos esquemas. Isto é, ao refletir sobre a prática, o professor irá compreender as dificuldades, descobrir soluções e orientará futuras ações. Pimenta (2000) manifesta sua opinião ao considerar que os saberes são construídos no cotidiano do exercício docente e se resumem na experiência e no conhecimento do saber pedagógico, sendo consolidado na ação.

A situação descrita nos leva a inferir que a reflexão é uma capacidade inata do ser humano. Sendo assim, o professor reflexivo se caracteriza como ser humano criativo, capaz de pensar, analisar, questionar a sua prática a fim de agir sobre ela. Segundo Paulo Freire (1996, p. 44), “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Entendemos que a reflexão é essencial para o desenvolvimento profissional, pois permite que o professor seja capaz de transformar a sua prática e se construir como sujeito autônomo que pode suscitar mudanças no contexto educacional. (ALARCÃO, 1996).

Referindo-se ao professor como profissional reflexivo, Contreras (2002) faz uma análise crítica e diz que desde que foi publicada a obra de Schon (1983), esta passou a ser mencionada na literatura pedagógica, parecendo mais ter prosperado a difusão do termo “reflexão” do que uma concepção concreta sobre a mesma.

Liston e Zeichner (1991) apud Contreras (2002) criticam a falta de especificidade de Schon com relação à necessidade de os professores refletirem sobre sua linguagem, seu sistema de valores, seu papel social. Dizem que este é um enfoque reducionista e estreito que limita o sentido do que deveria ser uma prática reflexiva. Consideram, ainda, que os professores devem tentar transformar, a partir dos seus fazeres profissionais reflexivos, as condições nas quais se produz o ensino, objetivando maior aproximação aos ideais de igualdade e justiça. Nesse sentido, reforçam a crítica a Schon, argumentando que a sua posição não dá resposta satisfatória aos ideais em questão.

Outra maneira de conceber a formação continuada é apresentada por Garcia (1999, p. 136), esta como sendo a

[...] atividade que o professor em exercício realiza com uma finalidade formativa tanto de desenvolvimento profissional como pessoal, individualmente ou em grupo para um desempenho mais eficaz das suas tarefas atuais ou que preparem para o desempenho de novas tarefas.

Essa forma de conceber a formação continuada é entendida como uma atividade sistemática e organizada, cujo conteúdo deverá estar voltado para a satisfação das necessidades vivenciadas pelos professores em sala de aula. É na continuidade da formação que a aprendizagem se processa. Essa continuidade é denominada por Garcia (1999) como a fase de formação permanente, uma área de conhecimento e investigação centrada no estudo dos processos por meio dos quais os professores apreendem e desenvolvem a sua competência profissional.

Sobre a competência profissional, Contreras (2002) diz que para o exercício de quaisquer trabalhos - e a prática educativa não diverge desta regra -, é necessário que haja

domínio de certas habilidades e competências. “A competência profissional se refere não apenas ao capital de conhecimentos disponível, mas também aos recursos intelectuais de que dispõe com o objetivo de ampliação do conhecimento” (CONTRERAS, 2002, p. 83).

Frente a essas discussões, temos a dizer que o conhecimento profissional se faz fonte de reflexões, o que não é possível fazer solitariamente, ao contrário, consiste num conjunto de ações articuladas entre os sujeitos envolvidos no processo, isto é, no coletivo articulando uma formação contínua através de parcerias e redes de aprendizagem. Por entendermos a formação profissional como um processo necessário, cremos que não há uma formação “fora” de qualquer relação com os outros, pelo contrário, ela está “dentro” da relação com a realidade concreta.

É que as tarefas políticas do professor ocorrem circunstancialmente em todos os momentos vividos por este profissional, seja na escola, na sala de aula, no planejamento, enfim, em cada ação, em cada gesto. Giroux (1997), Contreras (2002) e Freire (1987) defendem a supremacia da escola enquanto espaço político e de poder, cuja pedagogia tende a legitimar ou transformar ideologias, relações de interesses sociais e econômicos da sociedade na qual se situam.

Na perspectiva de uma educação transformadora do homem e da sociedade, cremos que a formação de professores, quer inicial, quer continuada, é vista como uma possibilidade. Portanto, expressa um perfil de escola, de professor e de proposta educacional. Nesse sentido, as demandas sociais dirigidas à escola no atual contexto histórico, exigem desta um novo projeto, um novo perfil de educador, com uma nova base formadora.

Scheibe et al (2006, p. 61) dizem que “as experiências educativas têm demonstrado que a produção do conhecimento e a formação de professores não são dimensões indissociáveis, posto que tomam como eixo a ação docente em suas distintas formas de materialização”.

Assim, é preciso atentar para a importância da formação continuada e o caráter dos saberes nela construídos, que devem ser engendrados com criticidade e compromisso de renovação, entendendo os educadores como profissionais criativos e transformadores da realidade. Entendemos que a formação continuada dos professores é uma necessidade para atender às exigências do cotidiano de seu exercício profissional e às solicitações da sociedade em geral.

Bolzan (2002, p. 13) destaca que a formação continuada é um processo de transformação que “[...] implica na apropriação dos conhecimentos prévios dos professores, dos conhecimentos pedagógicos apreendidos na formação profissional e sua relação com a

prática pedagógica”. Para nós, por conseguinte, essa formação implica novos pensamentos que transformam concepções e práticas políticas, acadêmicas e de construção de conhecimentos, que seja compreendida não como treinamento, capacitação, entre outros termos que se queira designá-la. .

Para Contreras (2002), a formação continuada de professores, embora esteja associada ao desenvolvimento dos perfis da profissionalidade docente, tem o compromisso de formar um intelectual crítico e autônomo. Giroux (1997) compreende o professor como intelectual transformador.

Concordamos com o posicionamento de Giroux, pois entendemos que o professor ao assumir a postura de intelectual transformador, torna-se capaz de inovar e, enfim, mudar sua prática profissional.

A importância dessa análise para o estudo em questão assenta-se na compreensão de que a formação continuada dos professores é responsabilidade do próprio professor, do Estado e da sociedade. Garcia (1999, p. 136) assegura que “o desenvolvimento profissional concretiza-se como uma atitude permanente de pesquisa, de questionamento e busca de soluções”. Para Contreras (2002), o desenvolvimento profissional pressupõe recuperação da autonomia em seu trabalho. Segundo esse autor, precisamos reconhecer a exigência da autonomia como uma necessidade educativa e não só trabalhista.

Contreras (2002) complementa esta discussão trazendo os apontamentos de Christopher Day nos quais o autor diz que há, na atualidade, uma leitura de que os professores estão sendo atingidos por um processo de “proletarização do magistério”¹⁰. Acrescenta, ainda, que a questão fundamental é a de que o trabalho docente, enquanto categoria, sofreu ou está sofrendo com a retirada de uma série de qualidades tanto no que diz respeito às suas condições de trabalho quanto nas tarefas pedagógicas que realiza, direcionando-o para a perda de sentido do próprio trabalho, ou seja, da autonomia.

Ao considerar essas questões, convém dizer que devido à complexidade de aspectos que envolvem o trabalho do professor na escola e mesmo o professor na busca da autonomia, os especialistas insistem que as propostas de formação continuada de docentes, em geral, têm apresentado baixa eficácia. Então, apontam entre as razões a descontinuidade das ações planejadas, a desarticulação entre teoria e prática, a ênfase nos aspectos normativos,

¹⁰ Contreras (2002) justifica sua análise sobre o processo de “proletarização do magistério”. Diz que tomou por base a análise do autor Jiménez Jaén (1988) e explica que o processo de proletarização tem a teoria marxista por base teórica, quando esta analisa as condições de trabalho do modo de produção capitalista.

enfim, a desvinculação entre projetos coletivos e/ou institucionais. Kramer (1989), fala sobre a necessidade de se evitarem capacitações que se caracterizam pelo “efeito repasse”, ou seja, capacitações planejadas e concebidas em uma instância central que elabora pacotes metodológicos, sendo estes repassados aos professores sob forma de “um receituário”, em que as questões a serem discutidas convertem-se em normas e teorias que por sua vez se transformam em discursos fragmentados.

Como não concordamos com a idéia de formação caracterizada pelo “efeito repasse”, sugerimos discutir e analisar até que ponto as políticas de formação continuada de professores criam oportunidades para o professor repensar criticamente sua atuação profissional.

Contreras (2002), ao discutir a formação e o trabalho do professor, pondera que dentro das escolas há falta de estímulo à reflexão crítica e à teorização da prática cotidiana dos professores. Em vez de aprender a refletir sobre os princípios que estruturam a vida e a prática em sala de aula, os professores aprendem “metodologias” que parecem negar a própria necessidade de pensamento crítico.

Concordamos com Contreras quando adverte que a reflexão pode transformar a prática educativa. Em razão disso, reafirmamos que a formação continuada exige um contexto de ações processuais para além daquela formação precarizada em termos estruturais, pedagógicos e humanos. Concebemos a formação continuada como um processo contínuo, sistemático e organizado, razão pela qual, torna-se necessário entendê-la como um percurso, uma trajetória que abrange toda a vida profissional, implicando opções e necessidades de reconstrução de saberes cada vez mais avançados.

Garcia (1999) comunga com a ideia de que a formação de professores consiste na preparação e na emancipação profissional do docente para realizar crítica, reflexiva e eficazmente um estilo de ensino que promova a aprendizagem significativa dos alunos, assim como o trabalho colaborativo com os colegas a fim de desenvolver um trabalho comum.

Ribeiro (1999), na mesma linha de pensamento, argumenta que a formação continuada tem papel ativo na vida do professor, não sendo vista apenas como um dever a cumprir para progredir no plano de carreira nem como um acúmulo de cursos. Segundo esse autor, o papel da formação continuada é, portanto, de reestruturação e de aprofundamento dos conhecimentos adquiridos e de produção de novos saberes.

Sobre os saberes do professor, Tardif (2005) afirma que o professor não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais. Estamos de acordo com a opinião desse autor, pois,

para nós, o professor é, sobretudo, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo produz e lhe dá sentidos; é também um sujeito que possui conhecimentos e um saber fazer proveniente de sua própria atividade e a partir dos quais ele estrutura e orienta.

Consideramos significativas as análises referendadas por Ribeiro (1999) e Tardif (2005) sobre os saberes do professor. Pudemos perceber que o saber profissional do professor é constituído não por um “saber específico”, mas por vários saberes de diferentes matizes, de diferentes origens, aí incluídos, também, o “saber fazer” e o saber da experiência.

Fusari et al. (2005) destacam que a formação continuada depende não apenas das condições de trabalho do professor, mas também de suas atitudes em relação ao seu desenvolvimento profissional. Segundo esse autor, “cada educador é responsável por seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional [...] não há política ou programa de formação continuada que consiga aperfeiçoar um professor que não queira crescer”. (FUSARI, 2000, p. 23).

Compreendemos que não é possível pensar uma formação continuada de professores de forma abstrata; é necessário conhecer os problemas reais enfrentados pelos docentes, pois formar um profissional capaz de exercer plenamente e com competência as atribuições que lhe foram legalmente atribuídas, exige uma renovação permanente. Segundo Alarcão (2003), a formação continuada deve proporcionar o desenvolvimento da dimensão profissional na complexidade.

3 O PROGRAMA NACIONAL DE INCLUSÃO DE JOVENS – PROJovem:

Possibilidade de recuperação dos direitos negados?

Neste capítulo tratamos do ProJovem como política pública e como política nacional de juventude, discutindo os princípios, diretrizes e concepções que o orientam. Focamos o ProJovem Urbano como uma de suas modalidades, tratando da sua proposta pedagógica, eixo de nossa análise. Para compreender a formação continuada dos professores que atuam nessa modalidade, a discussão será tratada por meio de autores como: Kuenzer (2005), Candau (2000), Arroyo (1996), Imbernón (2004), Freire (1992), Gadotti (2000), Demo (1997), entre outros.

Apoiamo-nos também nos documentos oficiais do Programa do ProJovem Urbano como: Projeto Pedagógico Integrado (2008), Manual do Educador (2008), Plano Nacional de Formação de Gestores, Formadores e Educadores (2008), além de outros. Na sequência, apresentaremos discussões e reflexões sobre a educação, trabalho, qualificação profissional, inclusão, condição dos jovens, ensino e aprendizagem.

O Programa apresenta-se como uma proposta pedagógica que exige uma nova postura do professor, daí trazer em seu contexto uma ação voltada para a formação continuada dos professores envolvidos no ProJovem.

3.1 O ProJovem como política pública e como política nacional de juventude

As últimas décadas têm testemunhado novas transformações sociais, econômicas e culturais, afetando, assim, as rotinas produtivas e as relações sociais, comerciais e trabalhistas em todo o mundo. Conseqüentemente, esse novo contexto fez surgir novas desigualdades sociais que vêm exigindo do campo das políticas públicas alternativas que possam enfrentar o quadro de exclusão, sobretudo do segmento juvenil brasileiro.

No que se refere à juventude, é recente a inclusão desta temática na agenda política do Brasil e do mundo. No Brasil, o tema ganhou maior relevância na década de 90, a partir dos esforços de pesquisadores, dos organismos internacionais e de outros setores que enfatizavam a singularidade da experiência social desta geração de jovens. Para exemplificar, podemos citar o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA 2009), que publicou recentemente um texto para discussão intitulado “Juventude e Políticas Sociais no Brasil”.

Este revela diversos aspectos do relacionamento entre população juvenil e o conjunto da sociedade brasileira.

O texto do IPEA (2009) revela que Dados da Projeção Populacional do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE - revisão 2004) apontam que, em 2006, 51 milhões de jovens com idade entre 15 anos e 29 anos enfrentavam diversos riscos e problemas em seu cotidiano. O desemprego, por exemplo, é um problema cada vez mais grave para os jovens na faixa etária citada. Em relação à educação, 18% dos jovens de 15 anos a 17 anos estão fora da escola e 66% entre aqueles que têm de 18 anos a 24 anos. Justifica-se que a principal causa do abandono da escola entre os homens é o trabalho e, entre as mulheres, a gravidez. Outro dado revelador é que apenas 48% dos jovens entre 15 anos e 17 anos cursam o ensino médio e somente 13% dos que têm entre 18 anos e 24 anos estão no ensino superior. (IPEA, 2009).

Ao traçar um panorama sobre o perfil dos jovens no Brasil, percebemos que a mobilização social e política promovida por uma extensa rede de organizações da sociedade civil focada na atuação dos jovens, tem favorecido, de certa forma, uma mudança na discussão da condição juvenil. Em função disso, a sociedade vem exigindo políticas públicas que se mostrem eficientes para minimizar os riscos e os problemas citados anteriormente, bem como maximizar as oportunidades de inserção econômica, política, social e cultural dos jovens.

Convém destacar que tal mobilização social e política de jovens, que se consolida ao longo da década de 90, tem papel basilar na configuração deste novo contexto ideológico, em que emerge a compreensão dos jovens como sujeitos de direitos e deveres. Segundo Abramo e Branco (2005), esses jovens não são mais definidos por suas incompletudes ou desvios, mas por suas especificidades, que passam a ser reconhecidas no contexto da sociedade como demandas legítimas.

O reconhecimento dos jovens como sujeitos de direitos tem representado um avanço fundamental para superar a visão, antes predominante, nas ações governamentais. A partir do debate público e da mobilização que ocorreu em torno do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), desde a sua publicação em 1990, crianças e adolescentes passaram a ser consideradas cidadãos em desenvolvimento, ancorados numa concepção plena de direitos. Ou seja, o referido segmento não surgiu nesse contexto, como protagonista com identidade própria.

Assim, os jovens com idade acima de 18 anos eram atendidos por políticas voltadas para a população em geral, e as políticas públicas de juventude eram marcadas por

uma abordagem de caráter emergencial, cujo foco era o jovem em situação de risco social, especificamente no que diz respeito às questões relacionadas à violência, ao crime, à exploração sexual, ao uso de drogas, à saúde e ao desemprego.

A partir dessa concepção limitada, o governo federal passou a reconhecer que estava diante de um desafio, por isso precisava tratar a juventude não mais de forma única, pois ela é heterogênea. Esta nova forma de compreender a juventude vem possibilitando a construção de políticas públicas, das quais a juventude é a beneficiária, considerando que ela faz parte de um segmento social em que é portadora de direitos e protagonista do desenvolvimento nacional. Segundo o Projeto Pedagógico Integrado do ProJovem Urbano (PPI), este grupo populacional é o mais atingido pelas fragilidades do sistema educacional, pelas mudanças no mundo do trabalho, e, ainda, os mais destituídos de apoio de redes de proteção social (BRASIL, 2008a).

O direito à educação foi, ao longo dos anos, negado às classes mais pobres da população brasileira, dando origem à luta por uma educação que respeite e atenda às necessidades daqueles mais atingidos pela exclusão social. Na análise de Castel (1997), o conceito de exclusão foi constituído por instituições formuladoras de políticas sociais como a da Comissão da União Europeia e adotado pela Organização Internacional do Trabalho (OIT). O relatório da Comissão Europeia refere-se à exclusão como as restrições aos direitos do cidadão a um certo padrão básico de qualidade de vida e da participação nas oportunidades sociais e ocupacionais da sociedade.

Contudo, a Constituição de 1988 trouxe à tona a discussão sobre a necessidade de políticas públicas que enfrentassem a exclusão social à qual estava submetido o povo brasileiro. Desse modo, consagrou o direito à educação básica para todos, bem como a obrigatoriedade do Estado pelo seu atendimento público.

No nosso entendimento, não basta a positivação do direito, é necessário, antes de mais nada, a articulação de estratégias de garantias de sua efetivação. Sabemos que o processo de escolarização da maioria dos jovens brasileiros é marcado por desigualdades e oportunidades limitadas. Na análise de Beisiegel (1996), nem mesmo as conquistas obtidas no plano formal-legal com a Constituição de 1988 foram capazes de induzir novos modos de agir do Governo Federal em relação ao enfrentamento do analfabetismo entre as crianças, jovens e adultos brasileiros.

Vinculado ao princípio da obrigatoriedade expresso no Artigo 208 da Constituição Federal de 1988, o direito à educação torna-se um “direito público subjetivo” (HORTA 1998, p. 8).

No que diz respeito aos direitos à educação, oficialmente legitimados pela referida Constituição, o autor anteriormente citado esclarece que

Tal direito diz respeito ao poder de ação que a pessoa possui de proteger ou defender um bem considerado inalienável e ao mesmo tempo legalmente reconhecido. Daí decorre a faculdade, por parte da pessoa, de exigir a defesa ou produção do mesmo direito da parte do sujeito responsável. (HORTA 1998, p. 8).

A educação básica como um direito público subjetivo garantido na Constituição de 88 no Artigo 208 §1º, é assim analisada por Cury (2000, p. 57):

[...] o direito público subjetivo é um dos momentos mais fortes da lei em termos de proteção e garantia de uma prerrogativa fundamental. O ensino obrigatório deve ser universalmente atendido em relação a crianças de 7 a 14 anos de idade.

E para os jovens e adultos, o mesmo autor reitera:

Maiores de 15 anos têm idêntico direito, mas só o usufruem na medida em que o exigem. Isso significa que a educação de jovens e adultos é reconhecida como direito dos que não tiveram acesso a ela na idade apropriada. Significa também que a lei considera o jovem e o adulto como sendo capazes de fazer uma opção consciente pelo valor da escola. (CURY, 2000, p. 575).

Cury (2000), ao tecer comentários sobre o Artigo 208 da Constituição de 88, que trata do acesso gratuito na modalidade de jovens e adultos, diz que, de modo prático, o indivíduo que não tiver acesso ao ensino obrigatório, doravante possui mecanismos jurídicos postos em suas mãos para fazer valer tal direito. O autor citado ressalta que, mesmo considerando questionável a posição posta pela lei em relação à modalidade de ensino em discussão, para usufruir de tal direito, necessita exigí-lo, pois é somente por meio do Artigo 208 §1º e do Inciso I do Artigo 205 que a educação de jovens e adultos se beneficia. Isto é, fazer valer a positivação de um direito negado ao longo da história do Brasil.

A educação é um direito fundamental, universal e inalienável. Portanto, é dever do Estado implementar políticas públicas capazes de garantir educação de qualidade, bem como o acesso e a permanência de todos. Para Cunha e Cunha (2002, p. 12), “as políticas públicas têm sido criadas como resposta do Estado às demandas que emergem da sociedade e do seu próprio interior, sendo a expressão do compromisso público a atuação numa determinada área a longo prazo”. “[...] as políticas públicas têm nas instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental, o seu principal referente”. (POULANTZ apud AZEVEDO, 1997, p. 5).

Percebemos, assim, que as políticas públicas expressam a ação do Estado, mediando os interesses e as reivindicações de atores sociais e/ou econômicos. Nesse sentido, “a presença cada vez mais ativa da sociedade civil nas questões de interesse geral, torna a publicização fundamental” (TEIXEIRA, 2002, p. 2), devendo as políticas públicas ter por objetivo maior atender aos setores sociais mais fragilizados e vulneráveis, como forma de assegurar direitos.

No entanto, sabemos que nem sempre tais políticas priorizam os interesses e as necessidades dos atores sociais e, geralmente, a multilateralidade predominante acaba sendo a dos organismos internacionais como: Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Banco Internacional de Desenvolvimento (BID), Comissão de Educação para a América Latina (CEPAL), Organização para Cooperação e Desenvolvimento (OCDE) e Organização das Nações Unidas (ONU).

A partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien na Tailândia em 1990, ficou acordado com representantes de diversos governos e entidades não governamentais do mundo inteiro, que todos se comprometeriam em garantir uma educação básica de qualidade para todas as crianças, jovens e adultos de seu país. No caso do Brasil, a implementação dessas políticas internacionais teve início no governo de Itamar Franco, a partir da elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, porém se efetivaram no governo de Fernando Henrique Cardoso, de modo que se “realizaram como elemento do projeto neoliberal de sociedade, num processo histórico de mundialização do capital”. (MELO, 2004, p. 163).

Nesse cenário, a formulação de políticas de educação no Brasil se consolidou a partir dos anos de 1990, quando se deslanchou a reforma educativa. Período em que aqueles organismos internacionais, em especial o Banco Mundial, ocuparam espaço “tradicionalmente conferido à UNESCO, a Agência das Nações Unidas especializada em educação” (TORRES, 2003, p.125). Há que se destacar que a interferência do Banco Mundial firma-se como garantia de exequibilidade da formação educacional nos padrões definidos pelos interesses econômicos vigentes e não segundo as propostas dos atores sociais.

Diante da relevância atribuída às proposições emanadas dos ditos organismos internacionais, destacamos um dentre alguns pontos centrais a respeito da temática da educação: A proposta do Banco Mundial para educação está baseada na geração do capital humano para o novo desenvolvimento, através de um modelo educativo destinado a transmitir habilidades formais de alta flexibilidade, concentrando-se na educação básica.

Assim, procurando justificar economicamente sua política de educação, considerava, de um lado, os resultados das pesquisas desenvolvidas com ênfase na escola e na aprendizagem e, então, priorizava a educação primária e o contexto educativo. De outro, o Banco enfatizava que o investimento em educação poderia contribuir para satisfazer as solicitações de trabalhadores mais flexíveis e adaptáveis com capacidade de aprender novas habilidades. Reitera-se a idéia de que a educação é elemento fundamental para a formação do “capital humano”, adequado ao novo cenário produtivo.

No ideário da CEPAL, a educação apresentava-se como mecanismo essencial e prioritário para assegurar o acesso universal aos códigos da modernidade. O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) expressa e reforça a fundamentalidade da educação básica, dando ênfase à educação enquanto estratégia integradora do homem à sociedade e ao mundo do trabalho.

Em relação à política educacional, as orientações da política determinam que seja incluída no grupo das funções permitidas ao Estado, embora Friedman (1984) não a considere ser subsidiada pelos recursos públicos. Para Azevedo (1997, p. 15), muito ao contrário, “a ampliação das oportunidades educacionais é considerada um dos fatores mais importantes para a redução das desigualdades”. Para explicitar melhor tal concepção, a mesma autora diz que a abordagem neoliberal não questiona a responsabilidade do Estado em garantir o acesso de todos ao ensino básico.

Dessa forma, cremos que com esse pensamento, o neoliberalismo estaria forçando o Estado a um processo inevitável de declínio (BATISTA, 1998), forçando-o a reduzir sua presença na economia e nas políticas sociais. Ou seja, o Estado passa a ser o coordenador e não mais o executor, tornando-se mínimo para as políticas sociais e repassando para a sociedade tarefas que eram suas. Logo, com a restrição e/ou diminuição do seu papel, ocorre o repasse de demandas para a iniciativa privada.

Os neoliberais acreditam que o poder público pode e deve dividir ou transferir para o setor privado suas responsabilidades na área de educação, favorecendo com isso o aquecimento do mercado e a melhoria na qualidade dos serviços educacionais.

No entanto, entendemos que quando se delega a oferta escolar para a iniciativa privada, ocorre a fragilização e desagregação da escola pública, modificando assim o seu padrão de ensino. Um exemplo típico pode ser a intervenção no currículo, direcionando-o às exigências do mercado. Isto é, quando o Estado privatiza a escola pública, nega, de certa forma, o direito à educação para a maioria da população, favorecendo e aprofundando os mecanismos de exclusão aos quais estão submetidas as classes populares.

A propósito dessa questão, Escorel (1995) define a exclusão social como aquelas situações nas quais há um processo ativo de discriminação, estigmatização e expulsão de âmbitos sociais. Santos (1995) amplia o significado, advertindo que a exclusão é, sobretudo, um fenômeno cultural e social; um fenômeno de civilização.

Não temos dúvidas: o direito à educação foi, ao longo dos anos, negado às classes mais pobres da população brasileira. Sabemos que os sistemas educacionais enfrentam inúmeras dificuldades para dar respostas efetivas às demandas de uma sociedade cada vez mais complexa e desigual. Muito embora se tenha observado certos avanços com relação ao acesso à educação básica, sobretudo a partir da década de 90, persistem ainda graves problemas em todos os níveis de ensino.

Desse modo, convivemos ainda com um grande índice de exclusão educacional. Nas análises de Spósito (2002), tal exclusão se dá pelos perversos mecanismos intra e extra-escolares. É o caso das distorções de idade e série e dos baixos níveis de conclusão obrigatórios. Segundo o mesmo autor, apenas 24% dos jovens têm escolaridade equivalente ao ensino fundamental.

Nesse sentido, compreendemos que é necessário que o Estado promova ações públicas articuladas com as demandas da sociedade, voltadas para a construção de direitos sociais, pois só assim é possível conceber políticas públicas em educação, celebrando um contrato entre Estado e sociedade civil. Estrutura governamental e sociedade civil não devem ser vistas como compartimentos separados, mas como forças distintas que se articulam devido às escolhas realizadas através dos seus projetos políticos.

Levando-se em consideração o que acabamos de dizer e, na tentativa de compreender melhor os processos que conduzem a definição de uma política no quadro mais amplo em que as políticas públicas são elaboradas, questionamos: São as políticas públicas que dão visibilidade e materialidade ao Estado? Azevedo (1997) diz que as políticas públicas são o Estado em ação. A mesma autora (1997, p. 61) afirma ainda que

Um setor ou uma política pública para um setor, constitui-se a partir de uma questão que se torna socialmente problematizada. A partir de um problema que passa a ser discutido amplamente pela sociedade, exigindo a atuação do Estado.

A mesma autora aborda a educação como política social e insere-a no espaço teórico-metodológico próprio das políticas que representam a materialidade do Estado e assim enfoca o conceito de políticas públicas:

[...] em um plano mais concreto, o conceito de políticas públicas implica considerar os recursos de poder que operam na sua definição o que têm nas instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental, o seu principal referente. (AZEVEDO, 1997, p. 5).

Como vimos, as políticas públicas expressam a ação do Estado, mediando os interesses e as reivindicações de atores sociais e econômicos que objetivam não só a elaboração de políticas, mas também o controle sobre elas. Na grande maioria das vezes, as políticas públicas centram-se, sobretudo nos órgãos governamentais, ficando a sociedade civil e as entidades não governamentais apenas a sua execução.

Sabemos o quanto o Estado tem se eximido de suas obrigações. Com o neoliberalismo se disseminando, o Estado como agente de promoção social e organizador da economia, que deveria garantir serviços públicos e proteção à população, continua utópico, dando lugar ao Estado Mínimo. Na verdade, seu discurso anuncia a sua finalidade máxima como sendo o bem comum e sua prática vem denotando sua estreita vinculação com o modo de produção capitalista, que traz o princípio da mercantilização universal o qual, em síntese, afirma que qualquer política pública estatal deve estar em consonância com o mercado.

Intentamos também dizer que é dever do Estado implementar políticas públicas capazes de garantir sua qualidade social, bem como o acesso e permanência de todos. Assim, é tarefa de todos que acreditam no direito à educação, exigir que o Estado efetive políticas públicas para uma educação de qualidade, concebendo-a não como simples acesso aos bancos escolares, mais sim, como garantia do conhecimento historicamente construído.

Diante deste cenário, nossas observações perpassam em compreender se as orientações advindas do Estado são genuinamente condizentes com o discurso político e ideológico pregados pelo Programa do ProJovem Urbano. Inquieta-nos questionar: Qual o papel que o Estado vem desempenhando na implantação desse Programa, uma vez constituído como política pública e como política nacional de juventude?

As reflexões e as análises que temos feito sobre o Programa do ProJovem Urbano como política pública, nos revelam as concepções de educação que o Estado brasileiro vem manifestando, sobretudo ao instituí-lo como programa de proteção social voltado aos jovens mais pobres. Tal concepção fortalece o papel compensatório das políticas públicas, retirando o seu caráter universal, assumindo uma perspectiva focalista, na medida em que visa atender os segmentos populacionais mais vulneráveis socialmente, ou seja, jovens de 18 a 29 anos que estavam fora da escola e do mercado de trabalho.

No sentido do atendimento a esta população de jovens e dos demais segmentos, podemos observar que o Estado tem atuado de forma descontínua em relação ao oferecimento

à educação, ora criando programas de ações compensatórias e aligeiradas de combate ao analfabetismo, à exclusão e às vulnerabilidades sociais, caso específico do Programa do ProJovem, ora na ausência de uma política pública universal de ensino básico

Consideramos significativo esclarecer que a educação não pode ficar somente no plano do assistencialismo, sujeita, entre outros, aos jogos de interesses econômicos, políticos. Comprendemos que uma política nacional de educação demanda ações consistentes, contínuas na integração com as demais políticas sociais.

Referindo-se à esfera da influência do papel do Estado e sobre as políticas públicas de juventude, Cury (2008) diz que para resgatar a dívida do Estado com os jovens brasileiros é necessário a constituição de diálogo entre a sociedade civil e o governo. Ressalta, ainda, que as políticas públicas para a juventude ganharam destaque na agenda política nacional. Para isso foram criadas novas estruturas institucionais com responsabilidades específicas para esse público potencial. Assim, no sentido de possibilitar a estruturação de uma política nacional de juventude no país, o Governo Federal criou, em 2005, a Secretaria Nacional da Juventude (SNJ)¹¹, que atuaria com o Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE)¹² na implantação do ProJovem.

Segundo o PPI (BRASIL, 2008a), o Programa do ProJovem considera que a implantação concomitante do ProJovem, da Secretaria Nacional da Juventude e do Conselho Nacional da Juventude representa um novo patamar de políticas públicas voltadas para a juventude brasileira, tendo em vista a sua singularidade, diversidade e suas vulnerabilidades e potencialidades.

Sob essa perspectiva, o Programa dedica todo um item à análise da juventude brasileira, em suas vulnerabilidades e potencialidades¹³. Segundo o texto:

¹¹ A Secretaria Nacional de Juventude, além do papel de integrar programas e ações do Governo Federal, é a referência da população jovem no Governo Federal, como ocorre em vários estados e municípios do Brasil e em vários países que adotam políticas públicas voltadas para a juventude. A Secretaria, que integra a estrutura da Secretaria-Geral, é responsável por iniciativas do governo voltadas para a população jovem, levando em conta as características, especificidades e a diversidade da juventude.

¹² O Conselho Nacional de Juventude tem a participação do governo, especialmente das áreas que desenvolvem ações voltadas para a população jovem, de organizações e personalidades identificadas com a juventude e com políticas públicas voltadas para a população jovem. É composto de 60 membros, sendo 40 da sociedade civil e 20 do Governo Federal. Foi implantado em agosto de 2005, e tem como finalidade formular e propor diretrizes da ação governamental voltada à promoção de políticas públicas para a juventude e fomentar estudos e pesquisas sobre a realidade socioeconômica juvenil.

¹³ As vulnerabilidades são evidenciadas, entre outros dados, pelo fato de que, em 2000, encontravam-se na faixa etária de 15 a 24 anos de idade cerca de 20% da população, ou seja, 34 milhões de brasileiros alvos de novos mecanismos de exclusão social. No que se refere às potencialidades, o Programa destaca a questão do protagonismo e participação social da juventude.

Juventude é uma noção que expressa sentidos culturais diversos e cambiantes, ao longo da História. Na perspectiva do ProJovem Urbano, a juventude, com sua diversidade, é vista como fase singular, que pressupõe o reconhecimento de direitos e deveres específicos. Portanto, o jovem já é um cidadão, e sua vida escolar, sua preparação para o trabalho, bem como seu engajamento social são entendidos como exercício da cidadania. (BRASIL, 2008a, p. 83).

Há um relativo consenso entre os participantes que discutem sobre a temática da juventude brasileira, que o referido segmento da população carece de políticas públicas que sejam capazes de dar respostas a problemas crônicos desse extrato populacional, dentre os quais, a insuficiente escolarização, a dificuldade de inserção no mundo do trabalho, assim como um decorrente e crescente processo de exclusão social. Logo, investir em uma política nacional para/de juventude, aliada a políticas educacionais de participação cidadã e de formação para o mundo do trabalho representa uma tentativa de resgatar os jovens que não viram respeitados seus direitos de acesso e conclusão do ensino fundamental na idade correspondente.

O ProJovem, inserido no âmbito da Política Nacional da Juventude, coloca-se diante de dois desafios: criar condições necessárias para romper com o ciclo de reprodução das desigualdades sociais e restaurar a esperança na sociedade em relação ao futuro do Brasil. Como resposta a tais desafios, esse Programa encontra-se definido nos documentos oficiais: “o ProJovem se mostra pertinente como política pública e eficaz como proposta pedagógica”. (BRASIL, 2008a, p. 26).

Rangel e Figueira (2008, p. 67), no texto “A Formação no ProJovem Urbano”,¹⁴ analisam essas discussões e dizem que, para o Programa do ProJovem,

[...] tais propostas não são de fácil assimilação e operacionalização, pois requerem mais do que mudanças e/ou aprimoramentos apenas técnicos e procedimentais, mais do refinamento e racionalização administrativa e gerencial. Eles requerem apropriação de processos de trabalho que supõem outra ética na produção dos saberes, das práticas e das relações no campo da educação, da vivência cidadã e da preparação para o mundo do trabalho. Isto, naturalmente, implica também outras formas de pensar e fazer nossas próprias políticas de existência, pessoais e sociais.

Tais considerações ganham importância, sobretudo quando os documentos oficiais do Programa celebram que o formato do ProJovem tem como finalidade unificar as políticas públicas voltadas para a juventude em torno de uma ação centralizada entre o Estado e a sociedade civil. Assim, de acordo com o referido Programa, a concepção de política pública para a juventude aliada a políticas educacionais tendo como foco os jovens das

¹⁴ Esse texto faz parte da coletânea de textos do material do ProJovem Urbano intitulado “Textos Complementares para Formação de Gestores.

camadas mais pobres da sociedade, nada mais é do que resgatar uma dívida histórica com esses jovens.

Nossa análise nos permite inferir nessa discussão dizendo que, o Estado precisa garantir o consenso social, através de iniciativas que contribuam para os direitos dos cidadãos. Sabemos que as políticas sociais universais ainda precisam ser trabalhadas num campo mais aprofundado em nosso país, a fim de que garantam alguns direitos emergentes relativos a esta camada da sociedade, isto é, aos jovens.

Ou seja, estamos querendo dizer que os jovens precisam de políticas que lhes assegurem uma escola acessível e de qualidade, formação profissional adequada, oportunidades dignas de trabalho e renda. Os jovens necessitam, também, de apoio, atenção e perspectiva de vida, de autorrealização.

3.1.1 O ProJovem - tecendo o seu percurso histórico

Diante do quadro do analfabetismo funcional, da exclusão formal de mercado de trabalho e emergente necessidade de inclusão de jovens em situação de vulnerabilidade social, criou-se o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária - ProJovem. Este Programa, como já mencionamos anteriormente, fez parte de uma política inclusiva para jovens de 18 a 24 anos das grandes aglomerações urbanas que terminaram a quarta série, mas não concluíram o ensino fundamental e não tinham vínculos formais de trabalho.

O ProJovem foi instituído em 2005 pela Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que criou, também, o Conselho Nacional da Juventude (CNJ) e a Secretaria Nacional da Juventude. Essas três entidades foram instituídas por meio da Medida Provisória nº 238, de 01 de fevereiro de 2005, que se transformou na Lei acima citada.

Um dos traços fundamentais da sua popularização é a oferta do auxílio financeiro de R\$ 100,00 (cem reais) mensais na forma de bolsa família durante o tempo de duração do curso, desde que tenham um mínimo de frequência de 75%. O referido auxílio reforça o caráter do Programa como política social compensatória e “debitária da compreensão da educação como mecanismo de inclusão social do jovem” (ALBUQUERQUE; FARIAS 2007, p. 2). Para receber o auxílio financeiro, os alunos também deverão entregar 75% dos trabalhos escolares previstos para cada mês.

A formação integral no ProJovem compreendia atividades de Formação Básica (800 horas), Qualificação Profissional (350 horas) e Ação Comunitária (50 horas), somando

1.200 horas presenciais, além de 400 horas de atividades não-presenciais, totalizando 1.600 horas cumpridas ao longo de 12 meses ininterruptos.

A organização pedagógica do ProJovem se dava como uma rede em que os núcleos representavam a menor célula e se articulavam em Estações Juventudes. Essas se ligavam a uma coordenação municipal, que, por sua vez, se articulava com a coordenação nacional. Cada núcleo acolhia 150 jovens, distribuídos em cinco turmas. Geralmente esses núcleos localizavam-se em escolas municipais e em cada núcleo foi instalado um laboratório de informática para uso pedagógico dos alunos e dos educadores.

O Programa deveria contribuir especificamente para a inserção do jovem na escola; a identificação; elaboração de planos e o desenvolvimento de experiências de ações comunitárias e a inclusão digital como instrumento de inserção produtiva e de comunicação.

Pelo regime de parceria, as prefeituras forneciam as instalações para o funcionamento da Estação da Juventude - cada uma formada por 1.200 alunos, mais o acervo para as bibliotecas e o pessoal que formava o corpo docente e que cuidava da parte administrativa.

Segundo o Manual do Educador (BRASIL, 2008b), todos os educadores do ProJovem são contratados em regime de 30 horas semanais, sendo estas assim distribuídas: (a) atividades docentes e de orientação pedagógica; (b) integração curricular; (c) atividades de avaliação, revisão e recuperação de aprendizagens; (d) planejamento de atividades de ensino e aprendizagem e de funcionamento do núcleo; (e) formação inicial e continuada.

Pelo Artigo 3º da Lei nº 11.129/2005, a execução e gestão do ProJovem, em âmbito federal, implicou uma conjugação de esforços entre a Secretaria Geral da Presidência da República, que coordena o Programa, e os Ministérios da Educação, do Trabalho e Emprego e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, observada a intersetorialidade¹⁵ e sem prejuízo de participação de outros órgãos e entidades do Poder Executivo Federal.

É possível observarmos a preocupação com o exercício das ações articuladas, como parte de uma política pública para a juventude, bem como uma correspondente articulação entre municípios, tendo em vista que a Lei nº 11.129/05 prevê, no Parágrafo Único do artigo mencionado, que, no âmbito local, a execução e gestão do ProJovem requerem a conjugação de esforços entre os órgãos públicos das áreas de educação, trabalho, assistência social e juventude.

¹⁵ Para viabilizar a concepção interdimensional do ProJovem Urbano, é necessário que sua gestão seja intersetorial e compartilhada pelos órgãos de administração de políticas de juventude, educação, trabalho e desenvolvimento social em todos os níveis de implementação. (BRASIL, 2008b, p.30).

O Programa, regulamentado pelo Decreto nº 5.557, de 05 de outubro de 2005, obteve parecer favorável da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação CEB/CNE 02/2005, de 16/03/2005, aprovado pela Resolução 3/2006, de 15/08/2006, como um curso experimental¹⁶, de acordo com o Artigo 81¹⁷ da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN nº 9.394/96. Convém enfatizar que, frente à legalidade da referida lei, o Programa viabilizou por meio dos sistemas de educação a certificação de conclusão do ensino fundamental e de qualificação profissional (formação inicial)

O ProJovem previa inicialmente atender 200 mil jovens das capitais brasileiras e no Distrito Federal, no período correspondente a 2005 - 2008, e num momento posterior seria estendido para as cidades com mais de 200 mil habitantes das grandes regiões metropolitanas. Para o atendimento desse quantitativo de jovens, foram disponibilizados cerca de 300 milhões de reais em recursos orçamentários federais livres de contingenciamentos.

O Sistema de Monitoramento e Avaliação (SMA),¹⁸ em dezembro de 2006, apresentou, mediante Relatório Parcial de Avaliação do Programa, uma projeção estatística combinando dados levantados pelo Censo de 2000, em nível nacional e pela Pesquisa Nacional de Atendimento de Domicílio (PNAD) de 2003, abrangendo as regiões metropolitanas, com os jovens de 18 a 24 anos com quatro a sete anos de escolaridade, residentes em cidades metropolitanas com mais de 200 mil habitantes. (IBGE, 2003).

Os referidos resultados mostraram que a população de jovens excluídos no Brasil nessa faixa etária, em função dos fatores sócioeconômicos, culturais, entre outros, é muito alta. No entanto, foi verificado que, em relação à população de 24 a 29 anos, os índices ainda são crescentes.

Conforme os dados do SMA do ProJovem Original, sistematizados no relatório parcial de avaliação e divulgados em maio de 2008, os jovens atendidos pelo Programa são em sua maioria negros ou pardos (70%). Estes, dentro da faixa exigida (18 a 24 anos), com predominância dos mais jovens (50% têm entre 20 e 21 anos de idade). (BRASIL, 2008a).

A discussão sobre a questão dos jovens e a institucionalização de políticas públicas de juventude só recentemente avançou no Brasil. Portanto, investir em uma política

¹⁶ O Programa do ProJovem tem caráter experimental/emergencial. Tem caráter experimental, ao basear-se em novos paradigmas, pois sua proposta curricular trata de forma integrada a formação geral, a qualificação profissional e o engajamento cívico. Tem caráter emergencial, tendo em vista atender a um segmento que tem necessidade de chegar ainda jovem ao ensino médio.

¹⁷ Das Disposições Gerais, o Artigo 81 da LDB nº 9.394/96 diz que : “É permitida a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais, desde que obedecidas às disposições desta lei. (BRANDÃO 2005, p. 163).

¹⁸ Cabe ao Sistema de Monitoramento e Avaliação do ProJovem Urbano a responsabilidade pelo contínuo acompanhamento das ações de formação, de modo a registrar as suas condições de oferta, a avaliação dos formandos e sua aderência ao plano de formação. PNF de Gestores, Formadores e Educadores (2008, p.3 0).

nacional integrada, com programas e ações voltadas para jovens cuja finalidade é romper com o ciclo de reprodução das desigualdades sociais e restaurar a esperança na sociedade em relação ao futuro do Brasil, indicaram caminhos para que o Grupo de Trabalho Juventude¹⁹ (GT), propusessem à Presidência da República um programa amplo e diversificado de inclusão social de jovens brasileiros. Assim, foi lançado o ProJovem Integrado, que compreende quatro modalidades: ProJovem Adolescente, ProJovem Campo, ProJovem Trabalhador e ProJovem Urbano.

3.1.1.2 O ProJovem Urbano: finalidades e diretrizes

Em nossa pesquisa sobre formação continuada de professores, trataremos mais especificamente daqueles que atuam no ProJovem Urbano. Nesse sentido, iremos nos dedicar apenas a essa modalidade.

O ProJovem Urbano é uma modalidade do Programa Nacional de Inclusão de Jovens, criado pela Medida Provisória nº 411 de 2007, que foi convertida em lei pelo Congresso Nacional e sancionada pelo Presidente da República, Luis Inácio Lula da Silva. (Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008).

O ProJovem Urbano foi construído tendo como referência o ProJovem original²⁰ (criado em 2005) e implantado de forma gradual nas capitais dos Estados. Nos demais casos, a adesão deve ser feita pelos Estados, que tenham melhores condições para levar o Programa a municípios com menos de 200.000 habitantes.

Para a definição do público do ProJovem Urbano, foram comparadas a população jovem excluída, já atendida pelo Programa do ProJovem original, com a população que será atendida pelo ProJovem Urbano, considerando neste caso, os jovens de 18 a 29 anos de idade que dominam o código linguístico, (sabem ler e escrever). Esse estudo possibilitou uma estimativa de aproximadamente noventa milhões de jovens brasileiros nessa idade com um a sete anos de escolaridade. O Programa tem um percurso de escolaridade de 18 meses ininterruptos. A carga horária do ProJovem é de 2.000 horas (1.560 horas presenciais e 440

¹⁹ Segundo o Manual do Educador, (BRASIL 2008b, p. 12) no início de 2007, o GT reuniu representantes da Secretaria-Geral da Presidência da República, da Casa Civil e dos Ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social, do trabalho e Emprego, da Cultura, do Esporte e do Planejamento. Foi esse GT que indicou os caminhos para a realização do ProJovem Integrado

²⁰ O ProJovem original foi instituído pela Lei nº 11.129 de 30 de junho de 2005. O Programa tinha o fim específico de executar ações integradas que propiciassem aos jovens brasileiros, na forma de curso, elevação do grau de escolaridade, visando à conclusão do Ensino Fundamental, Qualificação Profissional voltada a estimular a inserção produtiva cidadã e o desenvolvimento de ações comunitárias com práticas de solidariedade, exercício da cidadania e intervenção na realidade local

não presenciais), a serem cumpridas ao longo de 18 meses letivos. Tal carga horária corresponde a 78 semanas, organizadas nas seis unidades formativas.

Sob essa perspectiva de análise, é conveniente registrarmos que em 2007 a Coordenação Nacional, juntamente com a equipe técnica do Centro de Avaliação e Políticas Públicas da Universidade Federal de Juiz de Fora CAEd/UJRJ, realizou um estudo populacional para averiguar o público potencial do ProJovem Urbano. O estudo valeu-se dos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), gerados a partir de: PNAD (2005) e PNAD (2006); Sistema IBGE de Recuperação Automática (SIDRA) e Contagem Populacional 2006 – IBGE. Foram usadas também as informações obtidas pelo Sistema de Monitoramento e Avaliação. (IBGE, 2005).

Comparando os dados levantados da PNAD (2005) com os da PNAD (2006), o Programa do ProJovem afirma que houve uma queda de aproximadamente 11,08% para 10,94% da população total urbana, que era em torno de 155 milhões. Registrou-se também, queda da população jovem de 60,84% para 60,23%, o que corresponde aproximadamente a 34 milhões, enquanto a faixa de 25 a 29 anos de idade aumentou de 7,14% para 7,26%. Com base nesses dados foi possível definir o público potencial do ProJovem Urbano. (BRASIL, 2008a, p. 46-47).

O Programa, que é um redesenho do ProJovem original, situa-se em um novo contexto de políticas governamentais integradas para a juventude. Para tanto, utilizou-se dos resultados da avaliação interna e externa²¹ para reforçar aspectos que foram considerados positivos e favoráveis e, a partir destes, propor estratégias que pudessem superar as dificuldades sinalizadas em sua implementação.

A fundamentação legal para a elaboração das Diretrizes e Estratégias Curriculares do ProJovem Urbano, bem como para sua proposta de implementação e execução, deu-se a partir do Parecer Homologado pelo CNE / CEB nº 18/2008. A Secretaria Geral da Presidência da República encaminhou o Ofício nº 10/2008 ao Conselho Nacional de Educação referente ao Programa ProJovem Urbano, explicitando ser este um Programa estratégico, implementado em 2008, considerando como um dos principais desafios para a sua gestão a redefinição do

²¹ Segundo o Manual do Educador (BRASIL, 2008b, p. 72 e 81), a avaliação interna e externa (avaliação de ensino) é vista no Programa como um processo cumulativo, contínuo, abrangente, sistemático e flexível de obtenção e julgamento de informações de natureza qualitativa e quantitativa sobre o ensino e a aprendizagem. A avaliação externa se justifica em função do caráter nacional do Programa e do imperativo de prestar conta dos recursos.

público potencial a ser por ele atendido, a instância de gestão do ProJovem Urbano, a gestão intersetorial e por fim o redesenho da matrícula²².

Sob o enfoque das Diretrizes e Estratégias Curriculares do ProJovem Urbano, o Parecer acima citado considerou, com base na Constituição do Brasil de 1988, ao elencar os direitos sociais dos cidadãos, determinar como dever da família, da sociedade e do Estado, assegurar à criança e ao adolescente, como prioridade, os direitos sociais à educação e à profissionalização (Artigo 227). A mesma Constituição Federal coloca, inclusive, a Educação Profissional na confluência de dois direitos fundamentais do cidadão: o direito à educação e o direito ao trabalho. (BRASIL, 2006).

O mesmo Parecer (nº 18/2008) considerou também a LDB, nº 9.394/96, que define no seu Artigo 1º §2º que a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. Assim, segundo o Manual do Educador (BRASIL, 2008b), o ProJovem tem como requisito básico para a formação integral do jovem o grau de sua escolaridade, visando ao desenvolvimento humano e ao exercício da cidadania por meio da conclusão do ensino fundamental, da qualificação profissional e do desenvolvimento de experiências de participação cidadã. Ao integrar as três modalidades de formação, o ProJovem Urbano expressa como objetivo geral oferecer oportunidades para os jovens experimentarem formas de interação, se apropriarem de novos conhecimentos, re-elaborarem suas próprias experiências e sua visão de mundo, e, ao mesmo tempo, se reposicionarem quanto à sua inserção social e profissional. (BRASIL, 2008b).

O documento, Manual do Educador, ilustra que o Programa do ProJovem Urbano é inovador em diferentes aspectos e em diferentes razões. Inova em seus aspectos por fazer parte de uma política nacional para a juventude; por adotar uma proposta de gestão compartilhada e intersetorial²³, em todos os níveis de implementação; por buscar estratégias para a articulação das políticas públicas de juventude; por enfatizar a relação entre sujeito e

²² Sobre o redesenho da matrícula, o M.E (2008, p.31) diz que, levando em conta o caráter nacional do ProJovem Urbano e, ao mesmo tempo, a importância da ação local no recrutamento e no acompanhamento dos jovens estudantes, a estratégia de matrícula prevê diretrizes nacionais que orientarão as atividades realizadas nos estados e municípios e DF (...) é condição necessária para a matrícula que o jovem saiba ler e escrever (...) para matricular-se no ProJovem Urbano, o jovem deverá ter entre 18 e 29 anos completos (...) a matrícula será realizada pelos estados/municípios/DF por meio de sistema informatizado, e será acompanhada pelo Sistema de Monitoramento e Avaliação.

²³ O ProJovem Urbano tem uma gestão compartilhada e intersetorial. A sua organização conta com um Comitê Gestor coordenado pela Secretaria Geral da Presidência da República e integrado pelo Ministério da Educação, do Trabalho e Emprego e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. O Programa conta também com uma Comissão Técnica que lhe dá “suporte operacional”, composta por representantes da Secretaria Geral e dos três Ministérios acima citados. Segundo o Manual do Educador (BRASIL 2008b, p. 30), para viabilizar a concepção interdimensional do ProJovem Urbano, é necessário que sua gestão seja intersetorial e compartilhada pelos órgãos de administração de políticas de juventude, educação, trabalho e desenvolvimento social em todos os níveis de implementação.

objeto na construção do conhecimento; e ainda, pelos resultados da avaliação, que evidenciam a pertinência e a efetividade do Programa, tendo em vista oferecer subsídios importantes para o desenvolvimento do ProJovem Urbano.

O Programa também se diferencia por razões, tais como: é uma tentativa de resgatar uma dívida histórica com os jovens que não viram respeitado seu direito de acesso e de conclusão da educação fundamental na idade própria; sua meta é oferecer condições mais efetivas de participação dos jovens na sociedade e o seu ingresso no mundo do trabalho. Kuenzer (2005) adverte que é preciso pensar um projeto de escola que não sentencie os excluídos a uma exclusão mais drástica e ao desempenho de funções na sociedade com base exclusiva na origem de classe.

O pensamento revelado na fala de Kuenzer (2005) nos faz compreender a complexidade que reveste o fenômeno da exclusão. Falar de exclusão para nós significa, sobretudo, falar da desigualdade, pois entendemos que a exclusão social está ligada à questão da negação dos direitos à educação, entendida como uma das faces da exclusão social. Trazendo essa discussão para o contexto do ProJovem Urbano percebemos que, como política de juventude, este associa conceitualmente o aspecto de proteção social com os de proteção de oportunidades de desenvolvimento.

Ainda com relação ao documento Manual do Educador (BRASIL 2008b), as diretrizes que orientam o Programa definem a educação escolar como um bem público cuja garantia é o direito à cidadania. Isto é, o direito à educação escolar com oferta de qualidade para todos e dentro de uma formação básica comum.

Para as Diretrizes do referido Programa, a base legal (Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional) que as fundamenta considera que a educação escolar tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Artigo 2º). E apresenta como um de seus princípios educativos a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (Artigo 3º, Inciso XI).

Mediante tal finalidade questionamos: O Programa do ProJovem Urbano na sua concepção de educação propõe o trabalho como manifestação da vida ou trabalho como valor de troca?

Para Marx (1971), o papel a ser exercido pela escola é assegurar ao trabalhador o acesso aos estudos teóricos em articulação com sua prática profissional, meio privilegiado de luta contra a divisão do trabalho estabelecido nas sociedades. Pistrak (2000, p. 11), também comunga a idéia de que o desafio dos educadores é “reconstruir a escola de modo que ela deixe de ser um espaço de elite, e passe a ser lugar de formação do povo, todo o povo,

preparando-o para uma atuação social mais ativa”. O mesmo autor diz também que “o trabalho, qualquer trabalho, é uma base excelente de educação”. (PISTRAK, 2000, p. 48).

Para o ProJovem Urbano, dada a relevância que estabelece entre educação e trabalho diz que para o alcance das suas finalidades educativas é necessário garantir, entre outras, a promoção da equidade, a inclusão digital, o acesso à cultura e permitir que os jovens se adequem ao mundo do trabalho. Nessa abordagem, o PPI (BRASIL, 2008a) considera a categoria trabalho como princípio educativo, como prática social específica, de caráter histórico e cultural, por meio do qual o ser humano constrói suas condições de existência.

Conforme a Declaração da Conferência de Hamburgo, sobre a educação promovida pela UNESCO, em julho de 1997, “A educação de adultos tornou-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência da exclusão do cidadão como condição para uma plena participação na sociedade”. (UNESCO, 1997).

Os Artigos 1º e 2º da LDBEN de 1996 fundamentam a concepção de educação, enfatizando-a como direito que se define independentemente do limite de idade, a saber:

Artigo 1º- “A educação abrange os procedimentos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

Artigo 2º- “A educação, dever da família e do Estado, inspirados nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRANDÃO, 2005, p.17-19).

O ProJovem Urbano considerou o Parágrafo Único do Artigo 39 da LDB nº 9.394/96, que determina que o trabalhador em geral, jovem ou adulto conta com a possibilidade de acesso à Educação Profissional. Essa educação, “integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”. (BRANDÃO, 2005, p. 101).

Contudo, para o enfrentamento das questões sociais, o ProJovem Urbano define no Artigo 3º do Decreto nº 5.154/2004²⁴ o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social na forma prevista em seu §2º e ressalta a necessidade da articulação entre a educação profissional e a educação de jovens e adultos, na incubência de garantir a qualificação profissional para o trabalho e a elevação da escolaridade do trabalhador.

²⁴ O Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, regulamenta o Artigo 3º e os Artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. Este Decreto tem como ponto principal a formação profissional integrada ao ensino médio.

Desse modo, com o propósito de viabilizar as ações da qualificação profissional para o trabalho prevista no Programa, estas ações deverão ser organizadas por Arcos Ocupacionais²⁵, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica (Inciso I do Artigo 2º do Decreto nº 5.154/2004)²⁶ do mundo do trabalho, conforme orientações estabelecidas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

Segundo a Secretaria Nacional de Juventude e o Conselho Nacional de Juventude²⁷, o ProJovem Urbano representa, hoje, uma possibilidade de acesso ao direito à educação sob uma nova alternativa legal. Por essa razão, o Programa tem que ser uma modalidade de educação básica para sujeitos concretos, em contextos concretos, com histórias concretas.

Para que possamos conhecer os sujeitos que compõem o ProJovem Urbano, é fundamental refletirmos sobre suas características e especificidades de forma que os identifiquem. No dizer de Oliveira (1999), a educação de jovens e adultos refere-se não apenas a uma questão etária, mas, sobretudo, às especificidades culturais, isto é, mesmo que se defina um recorte cronológico, os jovens e adultos aos quais dirigem-se as ações educativas nessa modalidade de ensino, não são quaisquer jovens, mas uma determinada parcela da população.

Arroyo (1996), na sua maneira de visualizar os sujeitos da EJA, diz que estes são sujeitos ativos com consciência de direitos, organizados dentro de lutas coletivas, que fazem uso da militância para encontrar estratégias e reivindicar direitos negados. O mesmo autor chama a atenção para o discurso escolar que os trata, *a priori*, como repetentes, evadidos, defasados, aceleráveis, deixando de fora as dimensões da condição humana desses sujeitos que são fundamentais para o processo educacional.

Construir uma educação para jovens e adultos que produza seus processos político-pedagógicos implica, por um lado, pensar sobre as possibilidades de transformar o espaço educativo em uma instituição aberta, flexível, que valorize e respeite seus interesses,

²⁵ Os Arcos Ocupacionais no ProJovem Urbano se mantêm como organizados no ProJovem original, constituindo-se de atividades do currículo que preparam os jovens para atuarem no mundo do trabalho como empregado, pequeno empresário ou membro de cooperativa. Baseando-se em concepções contemporâneas de organização do trabalho, os Arcos Ocupacionais (em número de 23) desenvolvem competências relacionadas à concepção, à produção e à articulação de bens e serviços, ampliando e articulando as possibilidades de atuação dos jovens no mundo do trabalho

²⁷ A Secretaria Nacional de Juventude passou a existir como órgão articulador, para integrar todas as ações que os ministérios desenvolviam tendo os jovens como foco. O Conselho Nacional de Juventude, por sua vez, é o canal permanente de diálogo entre o poder público e a sociedade civil sobre as questões juvenis.

conhecimentos e expectativas, pois esses sujeitos dos quais estamos falando são representantes das camadas mais empobrecidas da população (negros, jovens, idosos, trabalhadores, desempregados, entre outros). Por outro lado, é necessária a articulação e a interação de uma variedade de atores envolvendo o Estado, as organizações da sociedade civil e o setor privado, de forma que se possa romper com ideologias autoritárias e conservadoras que acabam intensificando o aumento da exclusão e marginalização da maioria dos grupos que compõem a sociedade civil.

Um ponto importante a ser considerado na educação de jovens e adultos é pensar nesses sujeitos além da condição da escola. O trabalho, por exemplo, tem papel fundamental na vida deles, principalmente por sua condição social, pois, muitas vezes, é somente por meio desse trabalho que poderão retornar à escola ou nela permanecer. Devemos pensar que o papel da educação básica é propiciar aos alunos condições para desenvolverem seus estudos, de maneira que possam inserir-se na sociedade através do trabalho e do exercício efetivo da cidadania.

Vale lembrar que na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990, a educação de jovens e adultos ampliou sua abrangência, de maneira que foram incluídas as necessidades básicas de aprendizagem e o fortalecimento da visão ética de jovens e adultos, em que as aprendizagens são valorizadas. No entanto, é importante destacar, no que se refere à política educacional de jovens e adultos, as reformas que vêm ocorrendo desde a referida década são orientadas, influenciadas e até mesmo induzidas por organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o BIRD e o BID, lembrando que a prioridade da maioria desses organismos é a educação destinada às crianças do ensino regular, como garantia de financiamento.

De acordo com o Documento Base Nacional Preparatório à VI CONFINTEA “Brasil: Educação e Aprendizagem de Jovens e Adultos ao Longo da Vida”, o Brasil, nesse novo milênio, chega ainda com um número expressivo de déficits a serem superados. Dentre eles está o índice de analfabetismo que, apesar de ter baixado em 3,8% em relação à década passada, em 2006, segundo o IBGE (2005), foram registrados 14,4 milhões de analfabetos com 15 anos de idade ou mais em todo o país.

Para ilustrar os dados mencionados, podemos dizer que a região Nordeste, por exemplo, representa a pior situação em relação a esse contingente populacional de analfabetos – cerca de 20,7%. Representado em termos absolutos, a mesma região possui o maior número de pessoas analfabetas. Em 2006 esse público representava 7,6 milhões de analfabetos na idade já citada anteriormente.

Assim, é preciso reconhecer que os sujeitos no ProJovem Urbano pertencem a grupos que se caracterizam pela heterogeneidade etária e cultural. Conforme diz Oliveira (1999, p. 59), os sujeitos jovens e adultos vêm de

um determinado grupo de pessoas relativamente homogêneo no interior da diversidade de grupos culturais da sociedade contemporânea. (...) não é o estudante universitário, o profissional qualificado ou adulto interessado em aperfeiçoar conhecimentos, mas sim, o imigrante proveniente de áreas rurais empobrecidas, filhos de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar trabalhando em profissões urbanas não qualificadas e buscando a escola tardiamente, a fim de adquirir conhecimentos que lhes possibilitem acessar novos rumos específicos de trabalho.

Para compreender as especificidades dos sujeitos mencionados, é preciso reconhecê-los no interior da diversidade de grupos culturais da sociedade. A LDB, nº 9.394/96, ao contemplar estrategicamente a educação de jovens e adultos como modalidade, passa a dar-lhe uma conotação antes não valorizada, isto é, supera sua função de suplência ou de compensação e passa a reconhecê-la como direito público subjetivo na etapa do ensino fundamental.

O Parecer do Conselho Nacional de Educação – CNE 11/2000, das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos, assim define esses alunos:

[...] homens e mulheres, trabalhadores/as empregados/as e desempregados/as ou em busca do primeiro emprego; filhos, pais e mães; moradores urbanos de periferias, favelas e vilas. São sujeitos sociais e culturais marginalizados nas esferas socioeconômicas e educacionais, privados do acesso à cultura letrada e aos bens culturais e sociais, comprometendo uma participação mais ativa no mundo do trabalho, da política e da cultura [...] trazem a marca da exclusão social, mas são sujeitos do tempo presente e do tempo futuro, formados pelas memórias que os constituem enquanto seres temporais [...] Muitos nunca foram à escola ou dela tiveram que se afastar, quando crianças, em função da entrada precoce no mercado de trabalho, ou mesmo, por falta de escola. Jovens e adultos que, quando retornam à escola, o fazem guiados pelo desejo de melhorar de vida ou por exigências ligadas ao mundo do trabalho. São sujeitos de direitos, trabalhadores que participam concretamente da garantia de sobrevivência do grupo familiar ao qual pertencem (BRASIL, 2000, p. 9).

Segundo o Manual do Educador (BRASIL, 2008b), no Relatório do SMA, a configuração do sujeito educando do ProJovem Urbano atendido no curso tem as seguintes características gerais:

53% dos jovens atendidos no programa são mulheres; metade deles tem entre 21 e 22 anos de idade; 15% cursaram até a 4ª série do E.F; 77% são solteiros, 73% são chefes de família, 53% têm filhos; 20% nunca trabalharam e 53% começaram a trabalhar entre 13 e 18 anos de idade, menos de 10% têm vínculo formal, 70% dos que trabalham não têm carteira assinada e 90% deles ganham menos que o salário mínimo.(...) A análise do perfil dos jovens atendidos revela ser necessário evitar

obstáculos à sua inserção no Programa, tais como as exigências de conclusão da 4ª série do E.F e de não existência de vínculo formal de trabalho. (BRASIL, 2008b, p. 19).

Segundo Féres (2008, p. 87), em seu Texto “ProJovem Urbano: Gestão e Desafios”, a escolaridade pregressa dos jovens é baixa. Em torno de 6% cursaram algum tipo de supletivo ou classe de aceleração, 14% cursaram apenas até a quarta série, 33% cursaram até a sexta série, deixando evidente as dificuldades do sistema regular de ensino para garantir a inclusão e o sucesso escolar a esta população.

Como vimos, o público que integra o ProJovem tem se manifestado como pertencente às classes populares em busca de emancipação social, cultural e econômica. Diante desse perfil de jovens, reforçamos o nosso posicionamento da necessidade de políticas públicas específicas que possam resgatar para esses jovens a perspectiva de futuro, garantindo-lhes melhores oportunidades.

Com base nessas considerações, temos a dizer que o ProJovem Urbano, como política pública e como política de juventude a partir dos conceitos expressos nos documentos oficiais do Programa, demonstram uma discussão que sinaliza potencialidades emancipadoras, na perspectiva de uma educação que fomenta uma formação crítica e conscientizadora dos jovens participantes do Programa, para além da mera função social inclusiva, assistencialista e/ou reparadora. Tais conceitos conjugam com os objetivos que orientam o ProJovem Urbano e se materializam na metodologia, que, por sua vez, propõe um modelo de currículo integrado sistematizando-o nas ações pedagógicas, no planejamento e na formação dos professores, uma ação didática, inclusive, a que se dá especial atenção.

3.1.2.1 O ProJovem Urbano e sua Proposta Pedagógica

Inegavelmente, o desafio posto aos educadores da atualidade e para as políticas governamentais atuais é encontrar caminhos que resultem, tanto em modificações urgentes em trajetórias de vida dos jovens brasileiros quanto no investimento em educação como mecanismo de mobilidade e ascensão social de todos os jovens desta geração.

Frente à constatação questionamos: Como tal desafio efetivamente se consolida na proposta pedagógica do ProJovem Urbano? A compreensão desta questão exige que busquemos alguns elementos para reflexão e análise tomando por base os documentos oficiais do Programa que delineiam as ações pedagógicas, eixo central do presente estudo.

Segundo o Plano Nacional de Formação para Gestores Formadores e Educadores - ProJovem Urbano, a sua proposta pedagógica realmente exige mudanças tanto na gestão do sistema quanto na gestão de sala de aula dos educadores. Argumenta-se que na prática pedagógica da maior parte das escolas brasileiras em que atuam os professores, o trabalho docente é um tanto individual, o que faz com que estes desenvolvam suas atividades sem buscar intercâmbio com outros parceiros. Portanto, de modo muito diferente do proposto pelo Programa. Imbernón (2004, p. 65) adverte que “a colaboração é um processo que pode ajudar a entender a complexidade do trabalho educativo e dar respostas melhores às situações problemáticas da prática”.

Por isso mesmo, os requisitos que asseguram a proposta pedagógica do referido Programa pressupõem uma nova perspectiva de cooperação interdisciplinar, voltada para o desenvolvimento de saberes e competências dos jovens, capazes de articular, mobilizar e colocar em ação seus conhecimentos e habilidades para responder aos constantes desafios que se impõem em sua vida cidadã e no mundo do trabalho, como um projeto de transformação social. “A ação do professor deve estar fundada em uma premissa: a reconstrução do conhecimento pelo aluno”. (CANDAUI, 2000, p. 88).

Assim, a educação no ProJovem, encarada como possibilidade de transformação social, faz-nos perceber que a respectiva proposta pedagógica deve conter concepções e diretrizes que orientem a criação de oportunidades de trocas e de interações entre os alunos e professores, bem como o planejamento do contexto em que tais interações se darão. Para o Programa, isso implica um currículo interdisciplinar e interdimensional em que o trabalho pedagógico se organiza, viabilizando, ainda, espaços e tempo para isso.

Ao pensar a organização dos espaços pedagógicos, o ProJovem Urbano determina que as atividades de ensino e aprendizagem realizam-se no núcleo, que é a unidade de organização do trabalho pedagógico no curso. Nesta organização, os professores orientadores (PO) de cada uma das cinco turmas são os mesmos professores especialistas do núcleo, que se responsabilizam pelo ensino das diferentes áreas e disciplinas da Formação Básica. Estes devem promover o trabalho interdisciplinar e a integração de todas as ações curriculares.

No entanto, os professores de Participação Cidadã atuam em dois núcleos diferentes, orientando os alunos na elaboração e execução do PLA (Plano de Ação Comunitária) durante uma hora semanal por turma, totalizando dez horas semanais. Os professores do componente curricular Qualificação Profissional, por sua vez, em suas horas semanais de trabalho no Polo ou na Coordenação Local, planejam e orientam a

implementação dos Arcos Ocupacionais²⁸. Esses professores têm sua referência pedagógica no núcleo.

A respeito da organização do espaço pedagógico no ProJovem, o Manual do Educador destaca que é imprescindível que os educadores utilizem em sua proposta pedagógica a cidade como espaço educativo, possibilitando aos jovens estudos do meio urbano, pesquisa de campo, visitas e intervenções em locais diversos: órgãos públicos de prestação de serviços, espaços culturais, associações e a própria comunidade na qual estão inseridos, bem como outros espaços de participação política e manifestação cultural.

Diante dessa proposta pedagógica, o planejamento das ações educativas no ProJovem se constitui um momento importante e necessário, haja vista que através dele os educadores são estimulados a se organizarem em torno de ações coletivas para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, considerando, por exemplo, metodologias que privilegiem a problematização da aprendizagem; o trabalho de grupo; o método de projetos; as pesquisas; excursões, visitas guiadas e entrevistas.

Como vimos, pensar a organização desse espaço pedagógico para o ProJovem Urbano requer que os educadores compreendam como se dá a aprendizagem desse segmento juvenil, ou seja, quais as maneiras mais adequadas e relevantes para tratar os conteúdos oferecidos pelos Guias de Estudo. Nesse processo, é imprescindível ao professor o seu papel de planejador.

Com relação à organização dos tempos pedagógicos, esta apresenta-se como flexível. Contudo, é fator determinante para os tempos pedagógicos que sejam respeitados os pontos importantes contidos no projeto pedagógico que, segundo o Sistema de Monitoramento e Avaliação (SMA)²⁹, determina a possibilidade de considerar a compatibilização dos tempos de aula com os tempos de trabalho do jovem ingresso no Programa. Em razão de tais proposições, é requerido menor número de aulas diárias, ao longo de maior extensão de tempo.

Diante do exposto, temos a considerar que a proposta pedagógica do ProJovem Urbano diz respeito à organização de tempo e espaços pedagógicos como recurso para o atendimento às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Esta ação pedagógica é tratada como uma constante reflexão do que é necessário rever, retomar e aprimorar para que o

²⁸ Os Arcos Ocupacionais estão distribuídos pelos setores da economia, com ênfase no segmento serviços. Para uma visão mais geral, encontra-se no Anexo II do PPI (2008) a listagem dos 23 Arcos Ocupacionais, suas respectivas ocupações e os códigos correspondentes.

²⁹ Cabe ao Sistema de Monitoramento e Avaliação do ProJovem Urbano a responsabilidade pelo contínuo acompanhamento das ações de Formação de modo a registrar as suas condições de oferta, a avaliação dos formandos e sua aderência ao plano de formação. (BRASIL, 2008c, p. 30).

educador possa ter a possibilidade de desenvolver um trabalho educativo de qualidade e atender às reais demandas que os alunos jovens apresentam em suas particularidades e especificidades.

Sendo assim, o ProJovem em sua proposta pedagógica prioriza as seguintes ações: organização de grupos segundo critérios que atendam às dificuldades evidenciadas pelos alunos; organização de plantões pedagógicos e, por fim, oficinas de estudos complementares. Convém dizer que nas oficinas de estudos complementares, os estudos complementares de Língua Portuguesa e de Matemática são atividades que possuem relação direta com o sistema de avaliação formal do ProJovem Urbano.

Em razão disso, o pressuposto básico da referida oficina é criar situações desafiadoras e adequadas de aprendizagem para a superação das dificuldades relativas a essas situações durante todo o ciclo. Para tanto, faz-se necessária a intervenção pedagógica adequada do professor.

Diante dessa análise, fica evidente que os educadores devem atuar como organizadores de aprendizagem, com um papel de fundamental importância no processo de re-inserção dos jovens na escolarização e na sociedade. Assim, segundo o Manual do Educador (BRASIL, 2008b, p. 117-118).

A melhor maneira de trabalhar as dificuldades de aprendizagem desses alunos é provê-los com material especialmente preparado para o trabalho com diferentes dificuldades identificadas. À medida que elas vão sendo superadas, o grupo passa a trabalhar com os outros materiais (...) Para o plantão pedagógico, o educador deve ter em mãos diferentes materiais oferecidos pelo curso ou previamente preparados junto com os colegas das diferentes disciplinas, com base nos resultados obtidos nas avaliações formativas e externas (...) Os componentes curriculares com maiores dificuldades, bem como os itens de provas mais errados pelos alunos devem merecer maior atenção por parte dos professores e para eles devem ser preparados materiais e/ou leituras suplementares a serem utilizados durante as sessões

Pedro Demo (1997) esclarece que conhecer é profundamente saber confrontar-se, não aceitar qualquer limite. Tal entendimento nos permite perceber que o conhecimento, então, não é propriamente um fim, mas um meio. Nesse sentido, fazendo uma análise da proposta pedagógica do ProJovem Urbano a partir do que está exposto sobre o papel do educador como organizador de aprendizagem dos alunos, fica evidente que dentro dessa linha de pensamento parece bastante significativo o compromisso político-pedagógico do professor em relação ao conhecimento a ser construído pelo aluno. No dizer de Gadotti (2000), “o conhecimento é o grande capital da humanidade, por isso, deve ser disponibilizado a todos”.

No entanto, aliada à questão da proposta pedagógica do ProJovem, a gestão da sala de aula constitui também princípio fundamental dessa proposta. Tal gestão, segundo o Programa, supõe levar em conta a negociação entre os alunos e educadores, o que implica uma relação de mão dupla, isto é, não se pode deixar de valorizar o que cada um tem a dar; é necessário abrir possibilidades de acordo entre as partes. Por essa razão “é que o currículo do programa apresenta-se amplo e diversificado, abrangendo diferentes dimensões do ser humano, dando aos alunos várias oportunidades de mostrarem como e em que podem contribuir para o curso, os colegas, a comunidade”. (BRASIL, 2008a, p. 62).

Do ponto de vista da proposta do ProJovem Urbano, a gestão de sala de aula engloba a gestão da aprendizagem e do ensino. Portanto, não se confunde com a idéia tradicional de manter a disciplina vista como subordinação às normas da escola. Considerando esse aspecto, Candau (2000) e Libâneo (1985) afirmam que “a gestão de sala de aula na perspectiva tradicional, o professor transmite o conteúdo na forma de verdade a ser absorvida, em conseqüência, a disciplina imposta é o meio mais eficaz para assegurar a atenção e o silêncio”. Segundo Behrens (2005), “como mediador do conhecimento, o professor compartilha com o aluno o ato de conhecer e dirige o processo pela competência”. Para Freire (1992, p. 112), “[...] é pela atuação do professor na prática cognoscente que os educandos vão-se tornando sujeitos críticos”.

Outro ponto que merece destaque ao tratarmos a gestão de sala de aula, segundo a mesma proposta pedagógica, é a inclusão dos jovens. Para o Programa do ProJovem Urbano, se os alunos não aprendem, não se está assegurando a inclusão escolar ou social. O princípio fundamental da ação pedagógica do educador pauta-se nos seguintes critérios: valorizar os conhecimentos prévios dos alunos; contextualizar o tema a ser estudado; valorizar as experiências culturais dos alunos; qualificá-los para o trabalho e estimular sua participação cidadã. Conforme diz o Manual do Educador (BRASIL, 2008b, p. 63), “o professor deve lançar mão de todos os procedimentos e recursos disponíveis para que o aluno aprenda”.

Frente a tais desafios, o Projeto Pedagógico do ProJovem Urbano assume o compromisso de trabalhar na perspectiva da integração das três dimensões do currículo: Educação Básica (ensino fundamental), Qualificação e Ação comunitária, tratadas da seguinte forma:

A Formação Básica- deverá garantir as aprendizagens que correspondem às Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental e a certificação correspondente e, ao mesmo tempo, fundamentar a Qualificação Profissional e a Participação Cidadã.

Qualificação Profissional - mostra-se inovadora, organizando-se em arcos compostos por quatro ocupações que abrangem o planejamento, a produção e a comercialização de bens e serviços, de modo que o jovem se prepara para ser empregado, mas também pequeno empresário ou sócio de cooperativa.

Ação comunitária - revela uma dimensão marcante no currículo integrado, permitindo o desenvolvimento de trabalhos coletivos e associados a outros componentes curriculares. (BRASIL, 2008a, p. 34-35).

Essas três dimensões estão garantidas na matriz curricular de forma integrada. O currículo está organizado em três ciclos com duração de seis meses cada um. Em cada ciclo são desenvolvidas duas unidades formativas com duração de seis meses cada uma.

No currículo do ProJovem Urbano, as unidades formativas se organizam com eixos estruturantes, a partir dos quais se desenvolvem os instrumentos conceituais, bem como as ações curriculares ou situações de ensino e aprendizagem. Os eixos estruturantes funcionam como temas transversais, assim organizados: Juventude e Cultura; Juventude e Cidade; Juventude e Trabalho; Juventude e Comunicação; Juventude e Tecnologia e Juventude e Cidadania. A partir dos eixos estruturantes é que se definem e desenvolvem os conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Língua Inglesa, Qualificação Profissional e Participação Cidadã.

Para cada unidade formativa do ProJovem Urbano, são propostos cinco temas integradores: (i) identidade do jovem; (ii) os “territórios” da juventude urbana; (iii) violência e vida do jovem; (iv) juventude e qualidade de vida; (v) juventude e responsabilidade ambiental. Segundo o PPI (Brasil 2008a), é importante que os educadores do ProJovem Urbano planejem coletivamente, de modo a viabilizar a participação de todos e criar uma sinergia no funcionamento do núcleo.

A atuação dos professores frente ao currículo proposto constitui questão da maior importância porque, para a proposta pedagógica do programa espera-se que eles se apropriem dos princípios e diretrizes do ProJovem Urbano. Portanto, é necessário que esses educadores se encontrem no exercício das funções de professor orientador ou de co-orientadores do Projeto de Orientação Profissional (POP) e do Plano de Ação Comunitária (PLA). Segundo o Manual do Educador (BRASIL, 2008b), são instrumentos essenciais para isso as reuniões semanais de planejamento, a avaliação conjunta do desempenho dos alunos e as atividades de formação continuada dos educadores.

O currículo do ProJovem Urbano pretende ultrapassar o campo das intenções para promover situações pedagógicas que efetivamente promovam a construção do protagonismo juvenil. Para o Programa isso implica planejar ações nas quais se concretizem as experiências julgadas fundamentais para o processo de inclusão pretendido.

Em consequência disso, um objetivo importante na ação do planejamento e na formação continuada dos professores é que eles procurem apropriar-se dos conceitos -chave do currículo: “multidisciplinaridade, interdisciplinaridade, integração dos conhecimentos entre si, da pessoa com o conhecimento e da pessoa com o seu grupo e, naturalmente, inclusão social”. (BRASIL, 2008a, p.78).

Para isso os professores do Programa deverão ter certas competências, dentre elas: programar, coordenar e realizar, junto com a equipe do núcleo, as atividades das respectivas disciplinas e as atividades integradoras das dimensões e disciplinas do curso, adequando as sugestões do Guia de Estudo às necessidades dos alunos; criar contextos desafiadores para a aprendizagem, estimular a atitude crítica e planejar situações que favoreçam a síntese dos estudos desenvolvidos nos vários componentes curriculares, entre outras. (BRASIL, 2008a, p.78).

Desta feita, o currículo proposto no projeto pedagógico do ProJovem Urbano está direcionado para trabalhadores jovens, desempregados e com significativos problemas quanto à escolarização. Ou seja, esse currículo aponta caminhos de uma formação profissional que se pretende abrangente, enfatizando a aplicação de conhecimentos amplos vivenciados nos ambientes cotidianos de trabalho.

4 O PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO EDUCADOR DO PROJOVEM URBANO: CONCEPÇÃO E ORIENTAÇÕES

Neste capítulo priorizamos como objetivo, situar a formação do professor que atua no Programa do ProJovem a partir do referencial teórico-metodológico proposto no Projeto Pedagógico Integrado do ProJovem Urbano. Utilizamos como referência os estudos de Behrens (2005), Contreras (2002), Garcia (1999), Libâneo (2003-2004), Nóvoa (1992), Perrenoud (2001), Schoon (2002), entre outros. Além dos documentos do ProJovem Urbano: PPI (2008), ME (2008) e o PNFGFE (2008).

4.1 A Formação Continuada do Educador do ProJovem Urbano: Considerações gerais

De modo geral, podemos dizer que a formação continuada proposta no referido Programa busca pensar a formação dos educadores a partir de reflexões sobre a prática e sobre o modo como o conhecimento é produzido. Sendo assim, para o Programa a prática reflexiva na formação dos educadores perpassa pela necessidade do desenvolvimento de uma ação consciente desses profissionais.

Percebemos que essa forma de conceber a formação do educador do ProJovem se materializa com os princípios da pedagogia progressista em que a compreensão do trabalho docente requer um professor capaz de encarar sua tarefa como parte da prática social global. Para tanto, este precisa adquirir um conhecimento teórico que lhe permita pensar e agir sobre a realidade e, também, dominar os meios operacionais: o saber e o saber-fazer didáticos.

Convém dizer que os documentos do Programa³⁰ destacam a importância de uma formação vista como processo no qual o educador tem o espaço para questionar suas crenças e atitudes, assim como refletir sobre o trabalho educativo e poder recriá-las. É uma proposta de formação continuada mais ampla, que extrapola os limites da sala de aula, uma vez que propõe repensar a educação, a cidadania e a sociedade como um todo.

Para o Programa, é conveniente enfatizar a necessidade de valorizar e ouvir as experiências, idéias e expectativas dos educadores. Assim, a formação continuada do ProJovem Urbano constitui condição básica para o desenvolvimento profissional como tarefa educativa e não como um evento esporádico.

³⁰ Os documentos do Programa aqui referidos são o Projeto Pedagógico Integrado do ProJovem Urbano, o Manual do Educador e o Plano Nacional de Formação para Gestores, Formadores e Educadores.

Essa forma de pensar manifesta-se no Programa do ProJovem Urbano se aproxima da pedagogia progressista que visa a uma formação docente, a qual propõe situações que possibilitam a troca de saberes entre os professores, através de projetos articulados e da reflexão conjunta. Behrens (2005, p. 71), ao tratar da abordagem progressista, afirma que esta visa buscar “a formação do homem concreto e que o desenvolvimento intelectual se apresenta por meio de compartilhamento de idéias, decisões, responsabilidades, informações e cooperação entre os indivíduos.”

Para o ProJovem Urbano, a formação continuada do educador não é apenas dotada de um saber-fazer técnico, de uma didática ou metodologia específica, mas de um conjunto de ações que se integram para garantir a unidade dos princípios pedagógicos essenciais do Programa e de sua concepção política, que busca a inclusão por meio da ampliação de oportunidades para os jovens historicamente excluídos da vida escolar e do mundo do trabalho.

Por se tratar de um Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária - ProJovem, os especialistas admitem que o ProJovem poderá produzir mudanças importantes na modalidade de ensino para jovens e adultos, pois adota novos paradigmas e novos métodos, exigindo novas atitudes por parte dos educadores. Por isso mesmo, foi criada uma sistemática de formação inicial e continuada, para que os educadores sejam habilitados a explorar todas as potencialidades pedagógicas do curso, bem como do material didático. Isto é, prevê-se que os educadores atuem como organizadores de aprendizagens, papel de fundamental importância no processo de (re) inserção dos jovens na escolarização e na sociedade.

No que diz respeito à formação inicial, o ProJovem parte do princípio de que todos os professores, quando contratados para atuar em uma área disciplinar do currículo, já têm a habilitação exigida e, portanto, têm domínio adequado do conteúdo com o qual vão atuar. O Programa não pretende oferecer uma formação acadêmica, mas, principalmente, possibilitar que os professores tenham uma formação com base em seus fundamentos e nas suas especificidades, assim como na assunção de princípios teórico-metodológicos capazes de garantir sua execução com qualidade e fomentar o sucesso dos jovens participantes do curso.

Sobre a formação inicial o Projeto Pedagógico Integrado do ProJovem Urbano ressalta o seguinte:

[...] considera-se necessário que o educador tenha condições efetivas de apropriar-se dos fundamentos, princípios, conceitos e estratégias metodológicas do desenho curricular do Programa, bem como dos conteúdos dos diversos componentes

curriculares, ou seja, ele deve “diplomar-se” em ProJovem Urbano. Daí a formação inicial. (BRASIL, 2008a, p.76).

A finalidade da formação inicial, portanto, é fazer com que os profissionais se apropriem dos paradigmas teóricos do Projeto pedagógico Integrado. Em vista disso, ela ocorre no início do curso e tem duração de 160 horas, sendo 96 horas presenciais e 64 horas não presenciais³¹.

A carga horária da formação dos educadores está resumida na tabela abaixo:

Carga horária da formação dos educadores

MODALIDADE DE FORMAÇÃO	ATIVIDADES PRESENCIAIS	ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS	TOTAL
Formação Inicial	96 h	64 h	160 h
Formação Continuada	216 h	–	216h
Total	312 h	64 h	376 h

Fonte: PNFGFE (2008, p.28)

Conforme destaca o Manual do Educador, por meio das duas modalidades de formação – a inicial e a continuada –, busca-se a construção de um processo identitário em que cada educador se veja simultânea e inseparavelmente como:

- a) Um **perito** que domina o instrumental de trabalho próprio de sua área de conhecimento e de sua atividade docente e sabe fazer uso dele;
- b) Um **pensador** capaz de pensar criticamente sua prática e as representações sócias sobre seu campo de atuação;
- c) Um **cidadão** que faz parte de uma sociedade e de uma comunidade

Analisando as recomendações feitas pelo Projeto Pedagógico Integrado do ProJovem Urbano, verificamos que a formação do professor é entendida não só como processo instrutivo, mas como processo eminentemente educativo. Suas propostas pedagógicas orientam os docentes não somente a formarem competências teóricas; são também uma proposição para desenvolver atitudes e valores, componentes das competências,

³¹ “As atividades não presenciais são produções escritas, por meio das quais os formadores avaliam o quanto os educadores estão se apropriando do Programa como um todo. À medida que os temas são abordados, são cobrados trabalhos que exigem leituras, pesquisas, reflexões e sua sistematização”. (Maria José Santanna, formadora da FUNDAR).

que lhes permitam atuar como professores especialistas e orientadores de aprendizagem. Conforme explicita o PPI (2008), o Programa do ProJovem Urbano visa estabelecer a inter-relação entre as duas modalidades de formação: a inicial e a continuada.

Com o objetivo de sistematizar a proposta de acompanhamento da formação inicial e continuada do ProJovem Urbano, apresentamos o diagrama que permite perceber que a formação neste Programa se organiza em duas dimensões, a saber:

- Da Coordenação Nacional para as Instituições formadoras e para os coordenadores/diretores/apoios locais;
- Das Instituições Formadoras para os educadores.
-

Formato do Acompanhamento e Formação Inicial e Continuada

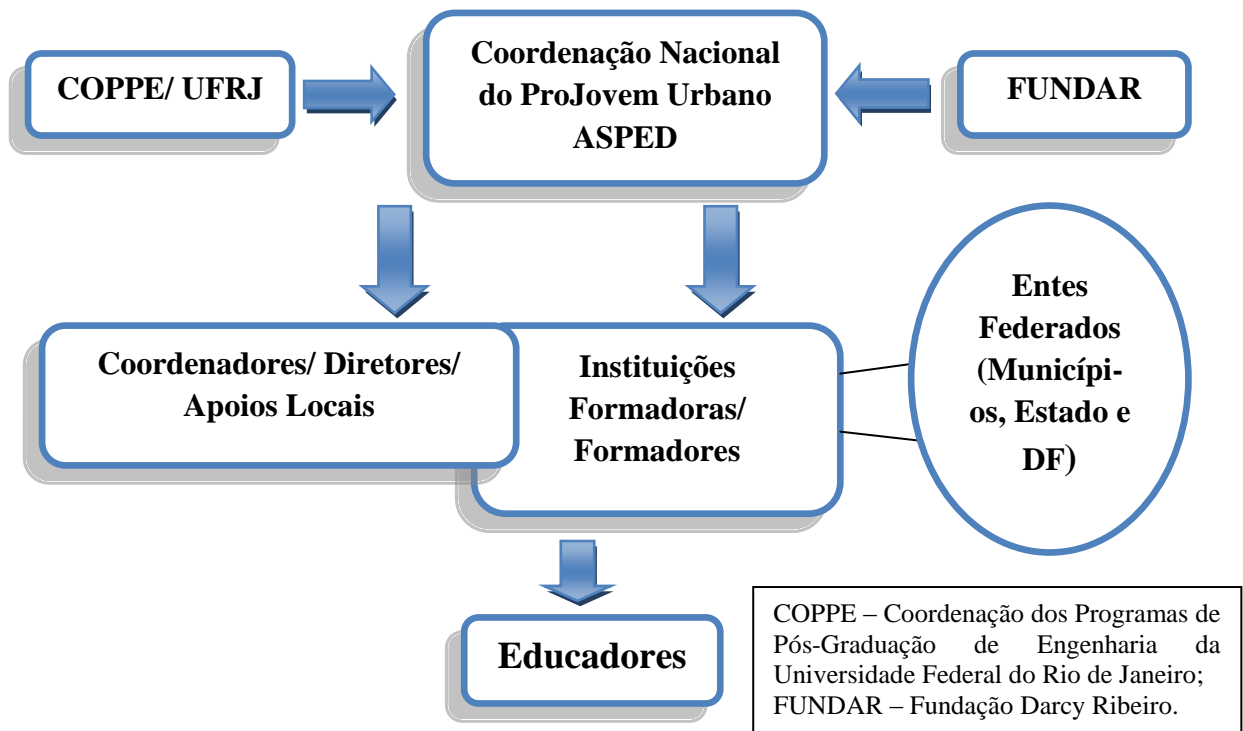


Figura 1 – Formação inicial e continuada no ProJovem Urbano

Fonte: PNFGFE. (ProJovem Urbano)

Na dinamicidade entre as duas modalidades de formação, percebemos que a prática é o eixo que conduz todo o processo de formação dos educadores. Com isso, a unidade entre teoria e prática são dois polos trabalhados simultaneamente e de forma indissolúvel.

Sendo assim, na formação do ProJovem o educador aprende sobre a prática mediante a reflexão e a resolução de situações problemas. Segundo Matos (2009, p. 15-16),

A formação do educador do ProJovem busca ser um espaço em que o educador pode refletir sobre sua prática pedagógica, revendo-a no processo. A formação continuada significa os momentos em que o professor cria um afastamento crítico da prática para incorporá-la ao campo teórico.

Portanto, os educadores do ProJovem, frente a uma formação que pretende contribuir para que novas formas de atuação educativa sejam incorporadas à prática, assumem um papel de enorme relevância. Para o ProJovem Urbano, a atitude de constante reflexão sobre a prática torna os professores mais competentes para analisarem as questões do seu cotidiano e sobre elas agirem. Logo, a exigência da formação continuada contribui para que os educadores consigam uma melhor aceitação das mudanças e uma maior inovação nas práticas.

Para a promoção das mudanças e inovações das práticas, o projeto pedagógico do Programa ressalta que as diretrizes que orientam as atividades de formação continuada são fundamentais para os educadores vivenciarem situações. Dentre elas: corresponsabilidade, troca de conhecimentos e experiências, valorização da experiência pregressa como base da construção de novas atividades, fazer uso da metodologia de trabalho na interação social e na construção do conhecimento para favorecer a articulação entre teoria e prática, promoção do trabalho coletivo como a forma ideal de desenvolver o projeto pedagógico do Programa.

Segundo o Manual do Educador (BRASIL, 2008b), a capacidade de o educador questionar a própria prática é fonte de ação instituinte, transformadora. Com isso, todas as ações se integram para garantir a unidade dos princípios pedagógicos essenciais do Programa e da concepção política que busca a inclusão por meio da ampliação de oportunidades para os jovens que vivem em processo de vulnerabilidade, portanto, os mais atingidos pelas fragilidades do sistema educacional e pelas mudanças no mundo do trabalho.

Tomando também por base o PPI do ProJovem Urbano e o documento do Plano Nacional de Formação de Gestores, Formadores e Educadores (PNFGFE), percebemos que para o educador, na especificidade do seu trabalho decorrente do currículo integrado³², não basta transmitir conhecimentos para os alunos, nem mesmo trabalhar sobre a construção

³² O currículo do ProJovem Urbano abrange os diferentes aspectos do ser humano em sua interação com a cultura e a sociedade contemporâneas, sustentando-se em três dimensões que funcionam como pilares: a Formação Básica, para a elevação da escolaridade ao nível da 8ª série do ensino fundamental; a Qualificação Profissional para o mundo do trabalho, incluindo qualificação inicial em um dos arcos ocupacionais, e a Participação Cidadã envolvendo uma experiência de ação social cidadã.

teórica da aprendizagem. Para o projeto pedagógico, é necessário considerar as diferentes dimensões do jovem como ser humano.

Sob tais proposições, podemos dizer que, do nosso ponto de vista, o currículo integrado proposto pelo ProJovem Urbano orienta o processo de ensino e aprendizagem a partir de princípios gerais e norteadores do planejamento e da ação pedagógica do professor. Ou seja, esse modelo de currículo traz à tona não só os conceitos previamente selecionados pelo professor do Programa, tampouco, a aprendizagem fica restrita ao conteúdo, mas é ampliada a partir da busca de novas informações e experiências contextualizadas nas dimensões da educação básica, da qualificação profissional e da participação cidadã.

Por conseguinte, na organização do trabalho pedagógico do educador do ProJovem, este tem de ser capaz de fazer não só a mediação entre os alunos e o conhecimento, mas, também, de trabalhar interdisciplinarmente³³, de modo a estabelecer a inter-relação de conhecimentos teóricos, práticos, sociais, éticos, estéticos, e outros. A formação continuada e o currículo integrado, por exemplo, se articulam dialogicamente, pois o currículo é o que orienta a prática educativa e é para atendê-lo que a formação inicial e continuada se constitui. Prescreve o Manual do Educador do ProJovem Urbano (BRASIL, 2008b) que “é na sala de aula que as propostas pedagógicas se concretizam ou não [...]. É nela que se constrói o currículo real”³⁴. Segundo o PPI (BRASIL 2008a), cada professor interpreta e dá vida ao currículo formal de maneira pessoal, em cada turma que trabalha.

Desse modo, para o Programa do ProJovem, a formação continuada por meio da qual os educadores participam, não se confunde com reciclagem, treinamento ou aperfeiçoamento. Sua principal característica consiste no afastamento crítico da prática para analisá-la à luz do projeto pedagógico do Programa e, por meio dela, os educadores tematizam suas práticas, de modo que tais práticas se transformem em conteúdos de reflexão e aprendizagem. Tal como esclarece Libâneo (2004, p. 79), “o alargamento da consciência se dá pela reflexão que o professor realiza na ação”.

³³ No ProJovem Urbano, a **interdisciplinaridade** é vista como uma abordagem integrada às questões contemporâneas sobre a produção do conhecimento, que enfatizam o rápido envelhecimento da informação factual e o esmaecimento das fronteiras entre as disciplinas tradicionais. Entretanto, as integrações possíveis entre áreas de conhecimento são parciais e têm de ser construídas em contextos e situações específicos. Assim, a integração entre Formação Básica, Qualificação Profissional e Participação Cidadã se faz em função da inclusão social dos jovens. (BRASIL, 2008a, p. 151).

³⁴ No ProJovem Urbano, trabalha-se com o princípio de que o sujeito aprende realmente quando organiza os conhecimentos de forma própria, relacionando as novidades com aquilo que já sabia, por esta razão, o currículo real é aquilo que efetivamente é ensinado/aprendido, nas experiências vivenciadas no contexto escolar (BRASIL, 2008a, p. 62).

Autores como Sato (2001) e Garcia (1999), ao abordarem o conceito de formação de professores como reciclagem, aperfeiçoamento e treinamento, fazem uma análise sobre esses conceitos, afirmando que a tarefa definida ao educador é a de fazer e não a de pensar; é seguir receitas e técnicas. Porém, na intenção de ultrapassar concepções fragmentárias, exclusivas, polarizadas de formação, o ProJovem Urbano busca fazer com que os educadores superem o individualismo que está atrelado a uma visão conservadora e racionalista de educação, para uma visão crítica e transformadora.

Partindo deste princípio, tanto o PPI do ProJovem Urbano (BRASIL, 2008a) quanto o Manual do Educador (BRASIL, 2008b) apontam a relevância e a necessidade de formar os educadores para responderem aos desafios que se apresentem durante a execução do Programa. Nesse sentido, é definido como objetivo principal da formação continuada a revisão da própria prática pelos educadores, tendo em vista aprimorá-la e sistematizá-la de forma a apropriarem-se do conhecimento que produz no dia a dia.

Os documentos em referência mencionam sobre as reuniões de formação continuada pelas formadoras da Instituição Formadora³⁵. Estas agem como facilitadoras e articuladoras da aprendizagem do educador, ajudando-o a tomar consciência dos seus saberes e fazeres pedagógicos, assumindo com o educador responsabilidades pelas decisões tomadas.

4.2 O professor orientador e o professor especialista do ProJovem Urbano e as Orientações da Formação Continuada

Com a velocidade das mudanças na atualidade, é preciso descobrir como lidar com o acúmulo de conhecimento. O contexto midiático do séc. XXI impõe desafios aos educadores, portanto é preciso estar atentos para estender e reinventar a prática educativa.

Sob essa perspectiva, o educador deve ser flexível e se adaptar às novas regras para garantir uma boa formação para os seus alunos. Tal contexto assinala a necessidade de o professor estar instrumentalizado a desenvolver sua práxis em conformidade com as exigências sociais mais amplas. Ou seja, é preciso que esteja compatível com os avanços que se revelam nas múltiplas atuações sociais.

³⁵ São instituições de ensino superior ou instituições especializadas em processo de formação, com experiência comprovada em formação de professores de ensino fundamental e médio, capacidade de atuar na formação dos educadores de qualificação profissional, no tocante aos arcos ocupacionais, bem como trabalhar conhecimentos básicos de informática e que [...] serão contratadas pelos entes federados para as atividades de formação inicial e continuada dos educadores do ProJovem Urbano. (BRASIL, 2008c, p. 10).

Essas demandas sociais nos remetem a pensar o papel da escola, dos professores, e, conseqüentemente, a sua formação. Diante de tantas exigências, os seus desafios são imensos. É preciso pensar na transformação da escola com a indicação de como formar o homem para essa nova era.

Diante do que expusemos, questionamos: Como essas exigências são pensadas no Programa do ProJovem Urbano que qualifica o professor como orientador e especialista?

Segundo os documentos oficiais do ProJovem Urbano, o professor na condição de orientador e especialista tem como finalidade formar cidadãos e dar aos jovens os ensinamentos de que eles necessitam para viver e trabalhar, bem como orientá-los para a vida, sobretudo a vida profissional. Logo, o professor, seja na função de orientador, seja de especialista, deve considerar no exercício da sua função o aluno como sujeito de múltiplas relações, isto é, em sua totalidade. Deve assegurar também ao educando uma formação crítica, capaz de levá-lo a refletir sobre temáticas cotidianas e interferir positivamente em seu meio e em sua vida para transformá-la. Sob essa análise se justifica a promoção de um currículo integrado.

No contexto do ProJovem Urbano, sua proposta pedagógica discorre sobre o professor especialista e o professor orientador. Contudo, inicialmente vamos abordar os conceitos básicos de aprendizagem, de educação e de ensino, concebidos no Programa como instrumentos de inclusão social em seu sentido pleno.

A aprendizagem delineada no PPI consiste na construção de saberes, competências e capacidades por meio da ressignificação de elementos sociais e culturalmente transmitidos e da construção/reconstrução social. A educação, por sua vez, é concebida como processo permanente que vai da vida para a escola, e da escola para a vida, articulando conhecimentos formalmente estruturados e saberes tácitos, já que o ensino encontra-se definido como intervenção educacional/pedagógica, deliberada e planejada, que cria situações desafiadoras e propõe problemas que estimulem e orientem os alunos na construção e reconstrução de suas aprendizagens.

Tomando como referência tais conceitos, podemos dizer que o ProJovem é um curso diferenciado para um público diferenciado, logo, exigem-se mudanças na atuação do educador na sala de aula. Cada um destes, quer na dimensão da Formação Básica e da Qualificação Profissional, quer na da Participação Cidadã, atua em certos momentos como especialista de determinada área do conhecimento. Como especialista, desempenha o papel de ensinar, atua como orientador quando desenvolve as atividades de integração com uma só turma, que fica sob sua responsabilidade.

Na função de professor especialista, trabalha com os jovens no processo de construção de conceitos básicos e de relações fundamentais entre conceitos, em seu campo de conhecimento. Para isso, tem como apoio o Guia de Estudo³⁶ e o Manual do Educador. Na função de professor orientador, reporta-se ao jovem como aluno, sem distinguir as áreas de conteúdo, isto é, sobre a sua prática pedagógica o educador de Formação Básica orienta uma das cinco turmas³⁷, participando de todas as atividades dos jovens e promovendo o trabalho interdisciplinar e a integração de todas as ações curriculares.

Para o ProJovem Urbano parece fundamental superar a marca histórica do professor como alguém capacitado a dar aula, pois isto já não representa estratégia relevante de aprendizagem. O Manual do Educador, ao tratar da temática “como orientar os alunos”, nos revela que

[...] a concepção de aprendizagem como fruto, sobretudo, da atividade dos alunos [...] obriga a pensar o papel do professor: de distribuidor do saber, ele passa a ser visto como criador de situações de aprendizagem e organizador do trabalho escolar. No ProJovem Urbano, isso deve ocorrer em todos os momentos do curso, mas especialmente no desenvolvimento das sínteses interdisciplinares e na realização do Projeto de Orientação Profissional (POP) e do Plano de Ação Comunitária (PLA). (BRASIL, 2008b, p. 116).

Decorrente do seu caráter de Programa inclusivo, o ProJovem diz que o aluno que se quer formar não é apenas um técnico, mas fundamentalmente um cidadão. Logo, para o educador não basta transmitir conteúdos para os alunos, nem mesmo trabalhar sobre a construção teórica da aprendizagem. É preciso considerar as diferentes dimensões do jovem como ser humano. Sendo assim, para a função que desempenha, esse educador, deverá ter a competência para promover a equidade, considerando a condição juvenil e a imperativa necessidade de superar a situação de exclusão em que se encontram os jovens no que se refere aos direitos à educação e ao trabalho.

Com base na análise das competências referidas no Programa do ProJovem Urbano, este destaca a ação do Professor Orientador e Professor Especialista na gestão da sala de aula – o papel e a função desses profissionais é criar na turma um clima que favoreça o ensino e a aprendizagem. Tal clima traduz-se em sensibilização dos alunos na mobilização de

³⁶ Na função de especialista, os Guias de Estudo constituem seu mais importante instrumento de trabalho. Em cada unidade formativa apresentam-se dez tópicos organizados para desenvolver os temas selecionados para o ProJovem Urbano. [...] Essa seleção visou a definir um conjunto de conteúdos cientificamente corretos e significativos e socialmente válidos, que sirvam de base para o desenvolvimento das habilidades intelectuais e práticas, das atitudes, valores e compromissos com a cidadania que traduzem as competências consideradas fundamentais para a inclusão social dos jovens educandos. (BRASIL, 2008a, p. 90).

³⁷ Que compõem um núcleo e podem situar-se em um mesmo local ou, no máximo, em dois locais próximos. [...] cada turma é composta por quarenta alunos (variando excepcionalmente até vinte). (BRASI, 2008a, p. 114-115).

seus conhecimentos prévios, no estímulo à participação e à cooperação, na colocação de desafios à cognição e à criatividade. Como afirma Libâneo (2003, p. 15), as transformações das práticas docentes somente se efetivarão se o professor ampliar sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula e da escola como um todo.

O ProJovem Urbano define, assim, que o desafio colocado ao educador de jovens e adultos é grande e requer um preparo que garanta a compreensão que é própria dessa modalidade de ensino. Segundo Rangel e Figueira (2008, p. 68), para dar conta de um programa com as características do ProJovem Urbano, é necessária a construção “de profissionais que sejam capazes de articular o conhecimento teórico, o relacionamento humano e a assunção de que o processo de ensinar e aprender acontece numa cultura específica, num determinado tempo-espaço que o circunscreve”. Para tanto, “o professor tem de ir além da condição de especialista em uma disciplina e agir como educador no sentido amplo da palavra”. (BRASIL, 2008a, p. 17).

Essa concepção oferece subsídios para refletirmos sobre o professor do ProJovem e da política do Programa, em que as funções inerentes ao trabalho desse profissional ultrapassam a tradicional atividade de repassar conhecimentos já produzidos. Dessa forma, a atuação do professor do ProJovem no núcleo³⁸ e na sala de aula constitui questão de maior importância, haja vista que é nesses espaços que as propostas pedagógicas se constituem –é neles que se constrói o currículo e se operacionaliza a avaliação de aprendizagem.

O esquema a seguir demonstra as relações entre turmas, núcleos e polos.

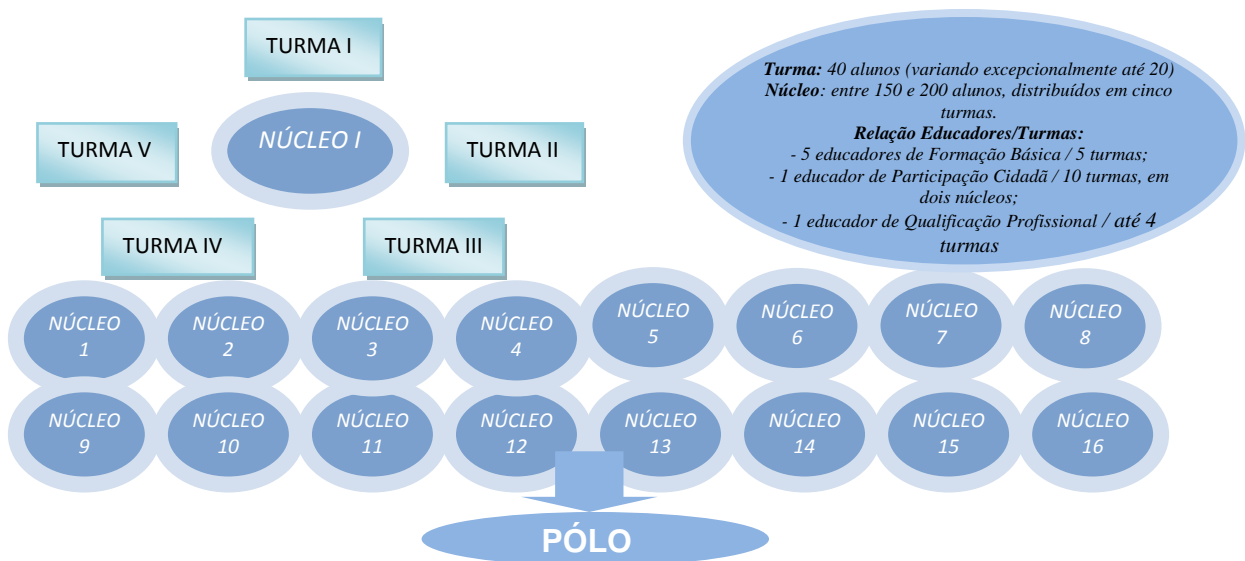


Figura 2 – Estrutura do Espaço do ProJovem Urbano

(Fonte: PPI Integrado, 2008, p. 97)

³⁸ Um núcleo deve ter cinco turmas, [...] e deve atender no mínimo a 150 e, no máximo, a 200 alunos.

4.3 A formação continuada dos professores que atuam no ProJovem Urbano em São Luis -MA – o momento da observação de campo

A formação continuada dos professores do ProJovem Urbano em São Luís é desenvolvida pela Instituição Formadora, Fundação Darcy Ribeiro (FUNDAR). As atividades de formação que compõem o Programa de formação acontecem quinzenalmente e estão sob a responsabilidade das formadoras da referida Instituição. A carga horária da formação é de 12 horas mensais no decorrer de 18 meses de curso.

A Instituição executora da formação em São Luis é contratada pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Portanto, cabe à Coordenação Local, a partir das definições da Coordenação Nacional do ProJovem Urbano, planejar e implementar a formação dos educadores sob sua jurisdição.

A formação continuada em São Luís, assim como nas demais localidades onde existe o ProJovem Urbano se fundamenta no Projeto Pedagógico Integrado do Programa. Essa formação deve permitir que o educador se aproprie, como sujeito, dos conhecimentos orientados para a finalidade de reflexão sobre a prática, de modo a poder rever sua prática no curso.

A formação continuada dá prosseguimento às 160 horas de formação inicial dos educadores, sendo 96 presenciais e 64 não presenciais. A formação inicial tem como finalidade fazer com que os educadores se apropriem do aporte teórico-metodológico, do trabalho coletivo e interdisciplinar do projeto pedagógico do Programa. Por isso, essa formação constitui –se pré-requisito para a contratação dos professores do ProJovem Urbano.

Segundo o PNFGFE (BRASIL, 2008c, p. 29), as temáticas que são discutidas ao longo do curso remetem à/ao:

- Discussão de problemas e questões observados na prática pedagógica ou no cotidiano da sala de aula, especialmente quanto à aprendizagem dos alunos;
- Discussão de subsídios para planejamento das atividades da quinzena seguinte;
- Aprofundamento de metodologias de ensino a serem utilizadas nas salas de aula;
- Troca de experiências entre os educadores;
- Orientações sobre temáticas a serem desenvolvidas;
- Questões relacionadas ao POP e ao PLA;

- Avaliações periódicas de desempenho dos alunos;
- O currículo integrado - as três dimensões do ProJovem Urbano.

Segundo a Coordenação Pedagógica Local do ProJovem em São Luís-MA, a formação continuada do ProJovem neste município utiliza estratégias pedagógicas inovadoras, de maneira que todas as ações se integram para garantir a unidade dos princípios pedagógicos essenciais do Programa e de sua concepção política. Além disso, busca a inclusão por meio da ampliação de oportunidades para os jovens maranhenses historicamente excluídos da vida escolar e do mundo do trabalho. Nesse sentido, a formação continuada se fundamenta na proposta pedagógica³⁹ do Programa, com a finalidade de garantir sua execução com qualidade e, conseqüentemente, o sucesso dos jovens participantes do curso.

Em São Luís, a formação continuada está organizada com duas turmas, cada uma com 49 professores. O objetivo dessa formação é o professor rever a própria prática. Como professor do Programa, sua competência em sala de aula é socializar saberes, mediar relações e gerir o processo educativo.

4.3.1 A observação de campo: processo e percepção de alguns elementos

A observação de campo foi uma das técnicas que adotamos para nos apropriarmos do objeto de estudo. Fomos ao campo determinadas a observarmos e nos relacionarmos com essa comunidade de educadores, por isso, evitamos emitir opiniões, ou obter respostas predeterminadas para os nossos questionamentos. Desse modo, o objetivo principal dessa observação foi compreender os princípios teórico-metodológicos que fundamentam o Programa de formação continuada do Programa do ProJovem Urbano e ainda, apreender o processo formativo dos professores que nele atuam.

O primeiro movimento para a realização da observação em campo foi o contato realizado com a Gestão Local do ProJovem Urbano na SEMED - São Luis-MA. Obtida a autorização, escolhemos a turma na qual estão os professores do núcleo onde a pesquisa se realizou. Conforme mencionamos anteriormente, o período em que a observação de campo aconteceu foi de novembro de 2009 a abril de 2010. Esse período correspondeu a um total de seis encontros, cada um com 08 horas diárias, totalizando 48 horas de observação.

³⁹ Segundo o documento PNFGFE (2008, p.6) na proposta pedagógica do ProJovem Urbano, nem só o professor ensina e o aluno aprende (...). Isso pressupõe uma nova perspectiva de cooperação interdisciplinar, voltada para o desenvolvimento de saberes e competência dos jovens, articulando, mobilizando e colocando em ação seus conhecimentos, habilidades e valores de solidariedade e cooperação, para responder aos constantes desafios do dia a dia de sua vida cidadã e do mundo do trabalho.

O nosso primeiro contato com a formadora Maria José aconteceu no Centro de Formação 1, onde se realizam os encontros de formação continuada do ProJovem Urbano em São Luís. Tal contato foi feito via Coordenação Local e Coordenação Pedagógica. Ao falarmos sobre o projeto de pesquisa, a formadora colocou-se à disposição para colaborar no que dela dependesse.

Como pesquisadora, propusemos ficar o período de tempo acima descrito para interagir com o grupo, abrindo mão da pretensão da neutralidade, sem, no entanto, perder de vista nossos objetivos enquanto estudiosa. Quer dizer, queríamos com esta proposta poder captar de maneira mais fidedigna possível, as questões relevantes observadas em campo. Em vista disso, a nossa postura de pesquisadora foi de cuidado permanente com o observado.

Na observação de campo, tentamos aproximação com os professores e com a formadora na perspectiva de nos integrarmos à eles. Por isso, deixamos de ser uma observadora externa aos acontecimentos e passamos a fazer parte das atividades da formação junto a eles. Assim, dos primeiros aos últimos momentos da observação, em campo, foram bastante confortáveis e produtivos. Inicialmente a formadora nos apresentou para o grupo de professores, em seguida, explicamos qual seria a finalidade de estarmos ali com eles: complementamos a nossa apresentação, falamos sobre a pesquisa, deixamos bem claro sobre os aspectos operacionais da observação, razão pela qual poderiam estar nos vendo fazer registros em alguns momentos sobre as falas deles, da formadora e das atividades desenvolvidas no percurso da formação. Por fim, deixamos claro para eles sobre a continuidade da pesquisa após a conclusão da observação.

Não podemos deixar de reconhecer que fomos bem recebidas pelo grupo, pela formadora da FUNDAR e pela diretora pedagógica do ProJovem Urbano em São Luís. Houve uma boa aceitação de nossa presença, o que possibilitou nos aproximarmos ao máximo possível do grupo, facilitando assim que realizássemos a observação e obtivéssemos maiores informações para o nosso trabalho e o alcance do objetivo pretendido por nós.

Para melhor sistematizar o nosso trabalho, utilizamos o caderno de campo com notas e breves considerações acerca das observações. Essas notas e registros, posteriormente, foram reelaborados e analisados, dos quais citamos alguns, considerados relevantes para a compreensão do objeto de pesquisa.

A formação continuada dos professores que atuam no Programa do ProJovem Urbano está sob a coordenação da Gestão Local do referido Programa, formando parceria com a Instituição Formadora, Fundação Darcy Ribeiro. A finalidade dessa formação é fazer com que os professores juntamente com a coordenação pedagógica e a direção pedagógica,

apropriem-se dos paradigmas teóricos do Projeto Pedagógico Integrado (PPI), com o propósito de favorecer a superação das dificuldades encontradas por eles. Atualmente, 98 professores e, 01 coordenador pedagógico e 01 diretora pedagógica participam da formação continuada em São Luís, os quais são divididos em duas turmas, cada uma sob a orientação de uma formadora.

Os encontros de formação continuada são orientados por roteiros,⁴⁰ através dos quais os professores tomam conhecimento da organização do trabalho. As pautas (roteiros) iniciam com a retomada pela formadora das atividades desenvolvidas em sala de aula pelos professores no decurso da quinzena anterior. A formadora questiona, problematiza, investiga os professores e pede que relatem sobre como foi o trabalho, se tiveram dificuldades e quais foram os resultados observados em relação à aprendizagem dos alunos. Em seguida, dá as novas orientações para os conteúdos que serão trabalhados. Nesse momento da pauta, os professores se organizam em grupo para discutir entre pares os textos que fazem parte do Guia de Estudo. Posteriormente, as atividades e as discussões são socializadas, mediadas pela intervenção da formadora. No turno da tarde, os grupos se organizam para o trabalho com as oficinas, ocasião em que os professores planejam e simulam ações didáticas sobre como trabalhar as atividades dos temas integradores com os alunos. Finalmente, formadora e professores avaliam a atividade e, sobretudo, o desempenho dos professores.

A formação continuada do ProJovem em São Luís, segundo a Coordenação Local do Programa, contribui para que os professores articulem teoria e prática. A reflexão é preponderante nesse processo. Para Schon (19970), ao refletir sobre a experiência, o professor otimiza a reflexão na ação. Ato que propicia mudanças em suas práticas docentes, que deixariam de ser mecânicas e reprodutivistas para serem pensadas e responsabilizadas.

Sabemos que a reflexão sobre a ação fomenta a evolução e o desenvolvimento profissional do professor, levando-o a construir seu próprio conhecimento. Essa reflexão na ação para o Programa leva o professor do ProJovem Urbano a desenvolver novos raciocínios, novas formas de pensar, de compreender, de agir e de equacionar problemas.

Nesse sentido, percebemos nos encontros de formação continuada uma visão muito otimista da formadora e dos professores, deixando claro que essa formação em São Luís é compreendida como importante condição de mudança na prática profissional docente, entendida a partir de dois aspectos: o primeiro como processo crescente de melhoria da prática pedagógica (reflexão sobre a prática) do professor, e o segundo, como processo de

⁴⁰“ Os roteiros elaborados pela FUNDAR, para as formações, estão pautados no plano de formação definido pela Coordenação Nacional do ProJovem Urbano.” (Informação cedida pela formadora Maria José Santanna).

pensar-fazer do professor, com o propósito educativo de concretizar o objetivo educativo pelo processo de gestão da sala de aula.

A esse respeito Nóvoa (1992, p. 28) diz que “hoje não basta mudar o profissional. É preciso mudar também os contextos em que intervém”. Vale ressaltar que o percurso da escola tem se reduzido a um espaço de decisões sobre os seus objetivos, sua organização, enfim, em suas práticas. No entanto, em contrapartida, intensifica-se, na atualidade, um movimento que procura colocar a escola como espaço de empreendimento e concretização de seus próprios projetos, exigindo, por conseguinte, que suas práticas, guiadas pela reflexão, transformem-se em práticas mediadas pelo coletivo dos profissionais que nela atuam.

Desse modo, a formação Continuada do ProJovem Urbano em São Luís, é uma tentativa de compreender o trabalho do professor e a sua relação direta com a produção do conhecimento, procurando assim perceber até que ponto o professor do Programa tem consciência das ações que desenvolve das atitudes e decisões que toma frente ao conhecimento.

Os professores, motivados pelas experiências que vivenciam na formação continuada, exercem importante papel porque são capazes de estimular atitudes de interesse e envolvimento com o grupo, como um todo. No ProJovem em São Luís, os professores relatam os problemas vividos em sala de aula e as formas de superá-los; abordam as atividades que obtiveram sucessos; enriquecem a discussão trazendo dados da realidade vivida; interrogam as orientações fornecidas pelo Programa, contidas nos documentos que dão suporte à formação continuada, tais como: Manual do Educador, os Guias de Estudo e o Projeto Pedagógico Integrado.

Tais documentos expressam que a premissa básica que norteia o trabalho de formação continuada do ProJovem Urbano caracteriza-se por uma perspectiva dialógica. Na observação de campo, pudemos verificar que a formadora Maria José, de fato, abre espaços para o diálogo permanente com os professores. Abaixo se encontra um comentário que ela fez na formação do dia 03 de março de 2010:

É na perspectiva do diálogo que o Programa de formação continuada do ProJovem Urbano pode ser compreendido, por isso falem sobre suas experiências de sala de aula, falem das dificuldades enfrentadas. [...] Este momento da formação é também para que vocês percebam suas necessidades.

Sendo assim, há que se considerar que a formação continuada nesse Programa tem grande importância no que se refere à profissionalização dos educadores, pois todas as ações planejadas pela formadora demonstram que têm esse fim. Aos professores são oportunizados

espaços para a tematização da prática. Segundo Perrenoud (2001), a formação pode contribuir não somente para o crescimento dos saberes e saber-fazer, como também para transformar sua relação com o saber e com a aprendizagem.

Sob tais argumentos, ficou evidente que a formação do ProJovem em São Luís não se resume a uma exposição realizada pela formadora, tampouco um curso isolado que pretende resultar em mudanças e transformação da prática pedagógica. Nesse sentido, a formadora destaca com frequência sobre a necessidade de valorizar e ouvir as experiências, as ideias e expectativas dos professores e a compreensão que estes devem ter da formação continuada como condição básica para o desenvolvimento profissional, como parte do trabalho educativo.

Toda a dinâmica de desenvolvimento da formação em São Luis acontece de forma criativa orientada para a promoção de oportunidades de trocas e de interações entre os professores. A formadora sempre inicia as atividades solicitando que os professores façam um relato sobre o trabalho que foi realizado no contexto das Unidades Formativas⁴¹. Assim, os questionamentos, as dúvidas, as necessidades teóricas e pessoais são colocadas para o grupo. Segundo Placco e Batista (2001), o significado da formação continuada é justamente provocar no professor seu universo cognitivo, afetivo e social, para que eles desestabilizem, se mobilizem a novas atitudes, a novas práticas.

No que diz respeito às questões metodológicas da formação continuada observadas em São Luís, ficou evidente para esta pesquisadora que o Programa opta pela modalidade de estudo em grupo e pelo trabalho com as oficinas. Nos encontros de formação continuada, dá-se ênfase à discussão de informações teóricas, havendo a preocupação em discutir e avaliar a prática dos professores em formação, bem como as orientações metodológicas contidas no Manual do Educador.

As oficinas são momentos para ensinar os professores a fazerem e vivenciarem práticas pedagógicas. Nelas, são aprofundadas a compreensão dos objetivos e possibilidades didáticas de aplicação das atividades realizadas em sala de aula. Assim, a metodologia das oficinas é tida como um caminho que o professor deve seguir no desenvolvimento de sua disciplina, o que implica apresentar os princípios que sustentam a sua prática pedagógica e também indicar os procedimentos didáticos que podem ser utilizados em sala de aula.

⁴¹ O ProJovem Urbano é organizado em Unidades Formativas que possibilitam estar em constante construção e é articulado em torno de um eixo estruturante, de instrumentais conceituais e de ações curriculares. As Unidades Formativas englobam temáticas como: juventude e as práticas de ocupação do espaço urbano pelos jovens; o mundo do trabalho e as transformações que a sociedade vem enfrentando; informação e comunicação relacionada à prática diária do jovem e temas que discutem a cidadania e a participação democrática da juventude.

A formadora explica para os professores, ao trabalhar uma oficina de leitura e escrita no dia 06 de março de 2010, que esse movimento de simular situações de sala de aula ajuda na transformação do trabalho do professor. Por isso mesmo, o Programa considera que o processo de formação continuada é oportuno para que o professor se perceba como membro de um grupo que trabalha conjuntamente, discutindo com os colegas suas concepções, práticas e experiências.

Sobremaneira, tal formação em São Luís está calcada na reflexão do professor sobre sua própria experiência, sobre as concepções que ele tem de seu próprio fazer pedagógico. Entendemos que fazer os professores interagirem com a própria história de vida, fazê-los enxergarem-se como sujeitos da história da profissão é, sobretudo, torná-los capazes de realizarem uma prática reflexiva e crítica que possibilita uma reflexão sobre si mesmos como pessoa e como profissional.

Nesse sentido, um aspecto significativo observado e registrado na formação continuada do ProJovem em São Luís foi a credibilidade por parte dos professores quanto à proposta de formação oferecida pelo Programa do ProJovem Urbano. Pudemos verificar o bom desempenho destes profissionais nas atividades realizadas na sala de formação. A proposta didática destas atividades era viabilizar simulações práticas, sobretudo com os temas integradores dos Guias de Estudo, a fim de que os professores realizassem a transposição didática dos referidos temas com maior propriedade em sala de aula.

Vale destacar que a proposta didática do currículo do ProJovem Urbano se apresenta articulado às três dimensões, a saber: Formação Básica, Qualificação Profissional e Participação Cidadã. O Programa exige que este ocorra de forma interdisciplinar, desse modo, a formadora Maria José apresentou para os professores no dia 28-11-09 o tema integrador “Como meu trabalho pode prejudicar ou proteger o meio ambiente?”, do eixo estruturante Trabalho e Juventude. A partir desse tema é que se desenvolveram as orientações para os professores trabalharem os conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Língua Inglesa, Qualificação Profissional e Participação Cidadã.

Pudemos observar também que os professores, ao se confrontarem com a sua prática, também experimentam conflitos que, ora geram um pouco de resistência, ora propiciam entusiasmo em descobrir novos caminhos. Para exemplificar tal situação, registramos as seguintes observações na formação do dia 20 de março de 2010: a formadora solicitou aos professores que planejassem uma atividade de leitura e escrita para os seus alunos, cujo texto era “Os excluídos da globalização”. A proposta didática da atividade era de

dramatização, isto é, os professores deveriam se posicionar dizendo para os grupos como trabalhariam o referido texto com os alunos. Para o Programa, a formação continuada utiliza a metodologia de trabalho baseada na interação social e na construção do conhecimento para favorecer a articulação entre teoria e prática e a integração entre as dimensões pessoal e profissional dos professores. Colocamos aqui em evidência a importância dessa atividade, ao percebermos que a intenção era formar educadores que fossem usuários competentes da linguagem.

No mesmo dia, foi também solicitado que os professores produzissem um texto a partir do tema “Meios de comunicação: integração ou exclusão?”. Como observadora pudemos verificar que esta atividade de produção textual se constituiu uma situação de aprendizagem significativa do ponto de vista do objetivo didático, que era pôr em jogo as diferentes concepções que tem cada professor sobre os processos de leitura e o papel que cabe a ele como mediador dos atos de leitura, que têm lugar na sala de aula, bem como o valor didático que os docentes deveriam atribuir aos temas integradores que compõem as unidades formativas, como práticas de letramento.

Esta análise sobre as atividades com os professores do ProJovem Urbano em São Luís, possibilitou-nos na pesquisa perceber quão importante foi a mediação da formadora fazendo as suas intervenções pontuais e favorecendo oportunidades de reflexão aos professores, mostrando-lhes no que precisavam avançar, melhorar e rever o que fizeram. Em seguida, ela sugere uma oficina de leitura com os professores a fim de superarem as dificuldades por ela observadas. Inicialmente organiza uma sequência didática (passo a passo para se trabalhar o texto), depois simula com os professores como devem trabalhar em sala de aula. Finalmente, após o trabalho com a oficina ela, conclui: “Pessoal, é no confronto dessa prática que observo os conflitos de vocês, mas, também, os avanços” (MARIA JOSÉ).

Diante do observado, podemos considerar que o professor como aprendente, em processo de formação continuada, ou no contexto da sala de aula, numa relação intrínseca entre ensino e aprendizagem, pode mudar a sua prática desde que ele deseje isso. Portanto, há que se provocar nos professores o desejo de inovar a sua prática por meio da motivação, com exemplos do que é possível na prática educativa.

Nesse aspecto, Contreras (2002), assegura que o professor necessita, refletir e confrontar o seu conhecimento prático e teórico com a situação de conflito em que se encontra. Esse confronto sempre acontece no diálogo reflexivo, logo, a perspectiva do professor como profissional reflexivo permite construir a noção de autonomia como um

exercício, como forma de intervenção nos contextos da prática escolar onde as decisões são produto de consideração da complexidade, ambiguidade e conflituosidade.

Considerando as afirmativas de Contreras (2002) segundo as quais a prática é em si um modo de experimentar as situações de conflito, queremos dizer que a nossa compreensão de pesquisadora a partir das situações vivenciadas na observação em campo, é que o desenvolvimento da formação, continuada sob a tutela do Programa do ProJovem Urbano em São Luís, pareceu-nos contribuir para enriquecer as situações de conflito, as experiências coletivas e o diálogo estabelecido entre os professores, bem como a construção de um novo conhecimento, síntese de todos os saberes abordados no processo formativo.

Isso, sem dúvida, exige dos professores uma prática comprometida com os princípios de cooperação, de partilha entre os pares, de reflexão individual e coletiva, premissa necessária para os professores se sentirem profissionais que aprendem e ensinam a partir de suas próprias vivências.

Apesar de concordarmos com o modelo de formação continuada do ProJovem Urbano, sustentada por uma abordagem reflexiva das práticas educativas, as quais valorizam a capacidade crítica e de intervenção criativa dos professores, visando formar profissionais capazes de enfrentar e procurar soluções para os problemas que as situações escolares cotidianas colocam, é preciso destacar o limite dessa concepção no sentido de que a prática se mantenha apenas como critério e não se confunda com a própria verdade.

Ao privilegiarmos a prática docente como *locus* preferencial de formação da identidade profissional do professor do ProJovem Urbano, é bem provável que venhamos excluir ou reduzir de forma indevida o espaço de outras instâncias de formação desses professores. Dito de outra maneira. É necessário compreendermos o caráter complementar de cada espaço e de cada momento da formação continuada, para que o campo da prática não venha a se constituir apenas o único domínio de formação dos professores.

Vale ressaltar que, mesmo reconhecendo a formação continuada do Programa do ProJovem Urbano como um meio privilegiado de ação e transformação das práticas desses profissionais, cremos ser necessário compreender seus limites e possibilidades, já que a ação desse profissional é mediada por uma grande diversidade de elementos, tais como: trabalho temporário (os professores trabalham em regime de contrato), salário (às vezes atrasa o pagamento), função que o professor ocupa (professor orientador e professor especialista), o currículo integrado (que se diferencia daquele da escola regular), além de outros que extrapolam o âmbito da formação.

Atenta para essas particularidades, temos clareza de que o processo de formação continuada não deve se esgotar na mera aquisição de saberes teóricos isolados, mas, que esta venha responder às necessidades pedagógicas e pessoais mais imediatas dos professores. Sendo assim, uma ação de formação continuada deve ser premissa necessária à resolução de problemas e dificuldades emergentes, à superação de modelos e práticas ineficazes, bem como à satisfação e garantia do bem-estar desses profissionais.

No que concerne à estratégia de formação continuada do ProJovem Urbano em São Luís, esta não nos pareceu ser uma formação restrita, apenas de seu caráter técnico. Pareceu-nos, sim, se caracterizar como um processo de formação, na qual o professor engajasse num estudo aprofundado, sobretudo do currículo integrado, no qual se desenvolvem os instrumentos conceituais e as sistemáticas de ensino e aprendizagem a partir da atuação concreta do professor em conjunto com os demais colegas de trabalho. Para tanto, os professores contam com o apoio da formadora que sabe conduzi-los à sistematização do trabalho, ligando os conteúdos do referido currículo à vivência, ao contexto da sala de aula e à experiência dos professores.

As ações de parceria entre formadora e educadores são premissas válidas e respeitadas, o que supõe uma formação que confere aos professores o desenvolvimento profissional e pessoal.

Para finalizar as análises da observação em campo, queremos deixar registrada a formação continuada do ProJovem em São Luís, como um espaço onde se ouvem muitas vozes, contam-se muitas experiências e histórias da prática dos professores, muitos conceitos são criados, e muitas estratégias didáticas são aprendidas, num movimento que articula a experiência individual com a experiência coletiva; muitos conhecimentos são mobilizados, com a finalidade de provocar problematizações e mudanças no trabalho do professor e contribuir para a tomada de decisões no dia a dia da sala de aula.

5 A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DO PROJovem URBANO: entre o anunciado e o realizado na perspectiva dos sujeitos da pesquisa

A formação dos professores do ProJovem Urbano será analisada neste capítulo, a partir das concepções desses professores acerca do processo formativo e das implicações para a prática pedagógica que desenvolvem, aliadas às percepções obtidas através das entrevistas. O principal eixo da análise é a relação que pretendemos fazer das concepções que os professores do ProJovem têm sobre a formação continuada oferecida pelo Programa e as possíveis mudanças geradas dessa formação na prática pedagógica desses professores. Portanto, neste capítulo, apresentamos a organização, a descrição e a análise dos dados que foram concretamente observados, vivenciados e levantados através das entrevistas semiestruturadas.

As entrevistas foram realizadas no período de 02-07 a 23/07/2010. Elas foram gravadas, transcritas e em seguida analisadas à luz do referencial teórico explicitado neste estudo. Todas as entrevistas realizadas com as professoras aconteceram no local de trabalho sem, contudo, haver prejuízo de suas atividades, pois organizamos um agendamento prévio para os nossos encontros, prevendo a chegada das entrevistadas sempre com 1 hora de antecedência ao início das aulas. Fazíamos apenas uma entrevista por dia.

O trabalho de levantamento e análise dos dados foi desenvolvido em três momentos e de três formas distintas, porém interligadas. Organizamos o primeiro momento do trabalho com as professoras pesquisadas, objetivando identificar o papel pedagógico da formação continuada do ProJovem Urbano como instrumento que subsidia as práticas dos professores. No segundo momento trabalhamos com a equipe pedagógica⁴² e com a formadora da FUNDAR, objetivando investigar como se configura o espaço de trabalho desses profissionais no Programa, e, em decorrência, suas ações no contexto da formação continuada. O terceiro momento do trabalho consistiu em uma análise, na qual confrontamos as posições, as ideias expressas nos dois momentos anteriores, construindo, assim, uma síntese das percepções produzidas pelos profissionais citados, o que nos encaminhou para a reflexão sobre as questões da pesquisa. Esta tarefa objetivou elucidar o problema proposto em suas múltiplas determinações.

Dessa maneira, objetivando uma melhor compreensão dos dados obtidos nas entrevistas, explicitamos algumas evidências das concepções e práticas pedagógicas

⁴² Estamos nomeando “equipe pedagógica” o trabalho realizado entre a coordenação pedagógica e a direção pedagógica.

investigadas, identificando as professoras por pseudônimos. Para identificá-las, substituímos seus respectivos nomes por nomes de pedras preciosas⁴³.

Na análise dos dados, tendo como referência os aportes teóricos indicados, através do Capítulo 1, que trata da formação continuada de professores, procuramos trabalhar a entrevista com os professores a partir de três categorias de análises, em torno das quais organizamos e interpretamos os diferentes aspectos observados. São elas: concepção de formação continuada, concepção de prática pedagógica e concepção de ensinar e aprender.

Organizamos os dados, agrupando-os em função das categorias levantadas. Dessa forma, todas as características subjacentes à formação continuada dos professores do ProJovem Urbano estão selecionadas em função de cada categoria indicada. Segundo Ludke e André (1986), a descrição minuciosa dos dados é exigência fundamental para que os investigadores qualitativos os analisem em toda a sua riqueza, respeitando a forma como foram registrados e buscando visualizar todos os fenômenos como pistas em potencial, que podem corroborar para a compreensão da realidade.

Ao selecionarmos as categorias de análises, ressaltamos com mais propriedade e clareza a percepção dos professores em relação a sua concepção de formação continuada, das contribuições dessa formação para o seu trabalho de sala de aula, e, ao mesmo tempo, das orientações metodológicas da formação que visam promover a sua reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Optamos pelas categorias selecionadas, porque consideramos que desvendaríamos melhor as concepções pedagógicas da formação continuada oferecida aos professores do Programa do ProJovem Urbano e suas implicações para a prática pedagógica desses professores.

Na perspectiva dos argumentos aqui expressos, definimos como objetivo para a primeira categoria de análise, identificar as concepções de formação continuada a partir dos discursos pretendidos dos professores, como concebem as práticas formativas em questão e quais as contribuições para a prática de sala de aula. Na segunda categoria de análise, por sua vez, nosso objetivo visa compreender as concepções dos professores de prática pedagógica, mediada por seus posicionamentos sobre a importância da metodologia da formação no processo de ensino-aprendizagem. Finalmente, na terceira categoria de análise, nosso objetivo visa identificar nos posicionamentos das professoras entrevistadas, concepções de ensinar e aprender, percebendo as relações destas concepções no exercício da ação docente.

⁴³ A opção pelo nome de pedras preciosas dado às entrevistadas partiu de uma sugestão feita pela primeira professora entrevistada, quando esta foi informada por nós de que seriam identificadas por pseudônimos. Imediatamente ela foi nomeada “Safira”.

5.1 A concepção de formação continuada na óptica dos sujeitos da pesquisa

Esta categoria de análise será discutida a partir do que foi elucidado pelas professoras participantes da pesquisa sobre suas concepções de formação continuada. Tais concepções foram de fundamental importância para a dinamização dos conceitos de formação continuada, destacando concepções e percepções que os professores têm sobre a formação e sua repercussão mais imediata na prática docente quanto: à organização do trabalho pedagógico; ao tratamento dado às disciplinas do currículo integrado; às concepções de ensino e aprendizagem; à revisão crítica da própria prática; à relação estabelecida entre os sujeitos professor- aluno, aluno – aluno; às situações de aprendizagens construídas a partir das trocas de experiências e interação entre os professores; à articulação teoria e prática, entre outros.

A formação continuada se expressa como eixo principal desta investigação. Por essa razão, buscamos clarificar tal concepção de formação pelos professores, desvelando desde os conceitos construídos até seu caráter de instrumento de mudanças na prática educativa. Assim, ao abordá-la, procuramos lançar nosso olhar sobre aspectos específicos da formação na perspectiva do ProJovem Urbano, tendo por base a concepção de formação como desenvolvimento profissional docente e como meio que possibilita a reflexão sobre a própria prática.

Diante do exposto, nosso ponto de partida, agora, provém das análises dos depoimentos das professoras pesquisadas. Portanto, quando questionadas sobre as possíveis contribuições da formação continuada para a melhoria da prática docente, não houve discordância em relação à necessidade de aperfeiçoamento profissional. Assim, para 100% das entrevistadas a formação continuada representa uma oportunidade não só de suprir as defasagens de ensino, como de superá-las. Nesse sentido, apontaram diversos conceitos, entre eles registramos:

- **Prof.^a Ágata:** “É atualização, é estar buscando novos conhecimentos, é aperfeiçoamento profissional”.
- **Prof.^a Ametista:** “É para melhorar o trabalho do profissional, tendo em vista que o próprio mercado de trabalho exige esse aperfeiçoamento”.
- **Prof.^a Cristal:** “Ela vem para responder às necessidades de aperfeiçoamento do profissional. Esse profissional precisa garantir formação permanente”.

- **Prof.^a Esmeralda:** “É uma maneira do profissional está buscando novas possibilidades de melhorar a sua prática, enfim, seus conhecimentos”.
- **Prof.^a Jade:** “É uma oportunidade para o professor aprender a lidar com as questões do dia a dia, saber lidar com as dificuldades que o aluno enfrenta, além de ajudar o professor a se sentir mais preparado”.
- **Prof.^a Pérola:** “É uma maneira de garantir que o profissional esteja se atualizando permanentemente, ela dá um suporte para o trabalho, dá também uma injeção de ânimo para o professor”.
- **Prof.^a Pérola:** “É uma maneira de garantir que o profissional esteja se atualizando permanentemente, ela dá um suporte para o trabalho, dá também uma injeção de ânimo para o professor”.
- **Prof.^a Safira:** “É um meio para o professor se atualizar, se orientar e saber lidar com as questões de sala de aula, saber trabalhar melhor com os alunos”.

As professoras, conforme vimos, consideraram que a formação continuada é um dos meios possíveis, importantes e necessários para que o professor esteja sempre buscando novos conhecimentos, novas práticas, novos momentos de aprendizagem a fim de que não fique “estagnado” no tempo, garanta-se no mercado de trabalho, tenha acesso a novas práticas pedagógicas e às metodologias, de modo a garantir que os alunos melhorem sua aprendizagem.

Marin (2003) referindo-se à mesma formação, diz que esta deveria transformar a escola em espaço de troca e de reconstrução de novos conhecimentos. Deveria partir do pressuposto da educabilidade do ser humano, numa formação que se dá num *continuum*, em que existe um ponto que formaliza a dimensão inicial, mas não existe um ponto que possa finalizar a continuidade desse processo. Assim, a formação continuada é, em si, um espaço de interação entre as dimensões pessoal e profissional em que aos professores é permitido apropriarem-se dos próprios processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida.

Dentre as declarações explicitadas, no depoimento da professora Cristal é possível percebermos que ela expressa a compreensão de que o professor não deve abster-se de estudar, pelo contrário, ele deve está consciente da necessidade permanente de sua formação. A esse respeito, ressaltamos ainda, que a concepção de formação continuada, segundo a professora Pérola, perpassa a compreensão de estudar sempre com o objetivo de melhorar em

tudo, como atualização profissional, como suporte didático para melhorar o trabalho e como motivação na profissão.

As professoras entrevistadas ao sustentarem a formação continuada como uma dimensão do trabalho de profissionalização docente e como aprimoramento do trabalho pedagógico, corroboram a concepção também defendida pela formadora da Fundar, que considera a formação continuada um momento em que os professores podem aprimorar os seus conhecimentos. Já na visão do coordenadora pedagógico, tal formação contribui para que o professor possa observar o que pode mudar e como melhorar a sua prática.

Constatamos, nos depoimentos de 100% das professoras entrevistadas, a compreensão da formação continuada como sendo de grande relevância para que elas possam ampliar e alterar de maneira crítica a própria prática. Compreendemos que uma das formas de desenvolver esse processo de formação é através da socialização de experiências. De acordo com Balzan (1996, p.48). “essa socialização se torna prioridade, dada a necessidade de nos atualizarmos constantemente e da melhor maneira possível”.

Nas palavras da professora Ametista, ficou evidenciada essa compreensão quando ela expressou que o processo de ensino e aprendizagem é dinâmico e que o professor precisa buscar o aperfeiçoamento profissional, para que possa atuar no mercado de trabalho como profissional competente. Nesse sentido, podemos dizer que o exercício da ação docente requer preparo. Preparo que não se esgota nas formações continuadas, mas para o qual há uma contribuição específica como formação teórica em que a unidade teoria e prática são fundamentais à práxis transformadora. O educador Paulo Freire (1996) explicita a importância de o professor ser um profissional comprometido e detentor de competências que o tornem capaz de desenvolver práticas transformadoras.

Essa posição também se confirma na fala da professora Jade quando ela diz que a formação continuada “ajuda o professor a se sentir mais preparado”. Compreendemos que hoje, a resignificação da atuação profissional, em qualquer área, é uma necessidade imposta pelas mudanças de paradigmas, no avanço tecnológico, nas novas descobertas científicas e na evolução dos meios de comunicação. Não faz mais sentido o profissional pensar que, ao terminar sua formação escolar, estará pronto para atuar na sua profissão.

Tal compreensão nos faz acreditar que a formação continuada deve constituir-se um espaço de produção de novos conhecimentos, de troca de diferentes saberes, de pensar e refazer a prática do professor. Este foi um aspecto bem destacado pela professora Esmeralda no seu relato sobre a concepção de formação continuada: “É uma maneira de o profissional

estar buscando novas possibilidades de melhorar a sua prática, enfim, os seus conhecimentos”.

Frente ao posicionamento dessa professora, acreditamos que a formação continuada deve produzir ações reflexivas e investigativas capazes de contribuir para que os professores desenvolvam uma consciência crítica. Consciência esta que lhes permita analisar a realidade e suas contradições, bem como se situar nela não apenas para entendê-la, mas para contribuir com a sua transformação.

“A reflexão sobre a própria prática” é uma das concepções utilizadas pelo Programa do ProJovem Urbano para referir-se à formação continuada, o que significa que ela constitui-se um meio para o professor rever a sua própria prática e assim atribuir-lhe novos significados da proposta pedagógica do Programa. Esta concepção é coerente com o discurso presente em 100% das entrevistadas, ao enfatizarem o desenvolvimento da crítica, criatividade e reflexão nos processos de formação e na sala de aula. Inclusive o PPI do ProJovem Urbano ressalta, como princípio norteador das ações na formação continuada, considerar o professor como pesquisador de sua prática, respeitando seus saberes e experiências.

Na entrevista foi solicitado às professoras que explicassem de que maneira a metodologia adotada na formação promove a reflexão crítica sobre a prática pedagógica, e assim se manifestaram: “no trabalho de interação com os colegas professores; nos relatos de experiências sobre o trabalho que o professor desenvolve; nas discussões e nos questionamentos que as formadoras nos fazem; nas atividades de simulações para posteriormente trabalhar com os alunos; nas situações problemas, enfim, nos momentos em que se desenvolvem atividades práticas e as formadoras avaliam essas atividades dizendo o que foi bom ou não, onde precisa melhorar, inclusive apontando novas sugestões,”

Como podemos perceber, as professoras demonstram como aspecto positivo o clima de trabalho, de reciprocidade, de parceria e também de amizade entre os professores, nos encontros de formação continuada. Também valorizam o trabalho em equipe, porque aprendem mais e melhor nas trocas de experiências com seus pares.

Para Imbernón (2004), o professor precisa vivenciar momentos de reflexão numa perspectiva crítica do conhecimento que possibilite o desenvolvimento profissional e permita avaliar a necessidade potencial e a qualidade de inovação educativa. Nesse contexto, a formação deve preocupar-se em estimular, no professor, o desejo de saber como ensinar o aluno e como formar nele atitudes, a partir de um conteúdo. Segundo o mesmo autor,

O conhecimento profissional consolidado mediante a formação permanente, apóia-se tanto na aquisição de conhecimentos teóricos e de competências e rotinas como no desenvolvimento de capacidade de pensamento da formação, análise e reflexão crítica em, sobre e durante a ação, o diagnóstico, a decisão moral, a avaliação de processos e a reformulação de projetos (IMBERNÓN, 2004, p.171).

É nesse sentido que as professoras percebem a formação continuada e a possibilidade concreta desta em colaborar com sua prática pedagógica. Para nós, tal entendimento fica evidenciado nos seguintes pronunciamentos das professoras:

Os encontros de formação são momentos em que nós relatamos experiências, falamos das dificuldades em relação ao nosso trabalho, buscamos solução para os problemas, para as dificuldades (Professora Amestista).

A formação é o momento em que nós aprendemos com os colegas. Eles falam sobre as atividades que desenvolveram e é claro a gente acaba não só aprendendo, mas também, percebendo que se ele fez e foi bom por que eu não posso fazer? A formação do ProJovem tem uma coisa boa que é: ela nos coloca em permanente atividade (Professora Cristal).

Podemos perceber que as reflexões das professoras mostram a necessidade dos professores, em suas experiências de formação continuada, buscarem o aperfeiçoamento de uma prática vista como insuficiente e lacunar presente na formação inicial. Nesse processo, é preciso manter o professor motivado, para que busque sempre seu desenvolvimento profissional e possa, de maneira crítica, permear sua qualificação para o trabalho. Segundo Imbernón (2004, p. 78),

Quando os professores trabalham juntos, cada um pode aprender com o outro. Isso os leva a compartilhar evidências e informação e a buscar soluções. A partir daqui os problemas importantes das escolas começam a ser enfrentados com a colaboração entre todos, aumentando as expectativas que favorecem os estudantes e permitindo que os professores reflitam sozinhos ou com os colegas sobre problemas que os afetam.

Apoiando-nos na análise do referido autor, ressaltamos que a formação continuada deverá ter como paradigma uma prática inovadora em contínuo desenvolvimento, exigindo do professor uma atualização permanente. Com base no depoimento das professoras acima citadas, deduzimos que a formação continuada apresenta-se como sendo uma condição imprescindível para os saberes; da mesma forma, apresenta-se também como um espaço de construção e reconstrução de novos conhecimentos e práticas pedagógicas, implicando alterações na organização do trabalho, nas aprendizagens, nas estratégias de ensino, nos recursos, refletindo-se positivamente nas relações sociais estabelecidas entre os professores.

Assim, falar de possibilidades no contexto das práticas pedagógicas levou-nos a pensar em mudanças, em quebra de paradigmas que dominaram e/ou ainda persistem em dominar a ordem social vigente, porém com um detalhe: estes já não dão mais conta da complexidade vivida atualmente. Diante dessa compreensão, podemos dizer que a reflexão crítica sobre a prática é um momento fundamental na formação continuada dos professores, pois o distanciamento epistemológico da prática, como advoga Freire (1996), deve aproximar, ao máximo, o professor da prática. Ou seja, a práxis requer do professor um posicionamento crítico da realidade e do contexto onde está inserido.

Ainda relacionado aos aspectos da metodologia da formação continuada na promoção ou não da reflexão sobre a prática pedagógica, as professoras entrevistadas indicaram pontos de diversas naturezas para a formação do ProJovem Urbano, a saber: “é um instrumento que contribui bastante para o trabalho do professor; coloca o professor em permanente atividade; orienta o professor a trabalhar de forma articulada, interdisciplinarmente; ela dá todo um suporte pedagógico; ela é necessária em função das orientações didáticas que são diferentes do ensino regular; ela contribui para que o professor sinta-se desafiado no seu trabalho. Ao mesmo tempo, três das entrevistadas apontaram a formação continuada como cansativa e repetitiva.

Os depoimentos evidenciados anteriormente remetem-nos, no mínimo, a duas considerações: a primeira, quando 100% das professoras colocam em evidência a contribuição da formação continuada do ProJovem Urbano na promoção da reflexão sobre a prática, na melhoria da ação pedagógica na sala de aula e, conseqüentemente, da aprendizagem dos alunos, dos saberes construídos, do trabalho coletivo, das estratégias interativas entre pares, do suporte teórico-metodológico que é próprio do Programa.

Os relatos que seguem confirmam essas informações:

A formação continuada nos dá a direção do nosso trabalho, informando como devemos agir em sala de aula (Prof.^a Jade).

A formação continuada do ProJovem vem justamente para suprir as necessidades do educador (Prof.^a Esmeralda).

Na formação a gente tá sempre buscando um trabalho diferenciado [...] estamos sempre sendo desafiados (Prof.^a Âgata).

A formação continuada me dá orientações [...] de como trabalhar na perspectiva da interação com os colegas e com os alunos (Prof.^a Safira).

Como vimos, as professoras apontaram a formação continuada oferecida pelo Programa do ProJovem Urbano como perspectiva de ampliar os horizontes em relação ao bom desempenho da função. Todavia, o coordenador pedagógico afirmou que os professores têm

revelado resistências às mudanças. Da mesma maneira, a diretora pedagógica revelou que não observa muitas mudanças em relação às práticas dos professores do Programa. Segundo seu depoimento, "na formação, os professores tomam ciência do que deve ser feito em sala de aula [...]. Agora, têm os professores que são comprometidos e têm aqueles que não são".

A situação descrita nos permite inferir e dizer que dada a relevância da formação continuada para o professor, esta não pode ficar debitada apenas às iniciativas individuais do professor, mas, sobretudo, tem de representar uma meta clara no projeto da equipe pedagógica e da coordenação local do ProJovem. Portanto, se para a equipe pedagógica do ProJovem em São Luís a referida formação não tem contemplado mudanças na prática dos professores, isso implica pensar caminhos mais eficientes de intervenção, e que se preveja uma articulação de ações pedagógicas mais imediatas em direção às mudanças desejadas. Segundo o PPI (BRASIL 2008a), a formação continuada é aquela que nasce da prática e a ela retorna.

A segunda consideração levantada diz respeito às concepções da formação como cansativa e repetitiva. Pelas respostas de três professoras entrevistadas, podemos constatar o seguinte: é cansativa porque acontece quinzenalmente, por ser aos sábados e ser o dia todo; é repetitiva, porque o roteiro da pauta de formação não muda, tampouco a metodologia da mesma. Nesse sentido, elas reclamam por reformulações tanto no roteiro das pautas quanto no tempo didático da formação. Para esse universo de professoras, todos esses fatores acabam por desmotivá-las. Os depoimentos a seguir revelam as afirmações:

O que nós reclamamos é o fato da formação ser o dia inteiro sabe, e ainda aos sábados, quer dizer, é o dia do nosso descanso, e então fica complicado, entendeu? (Prof.^a Pérola).

A metodologia da formação é muito repetitiva, o que acaba nos cansando e pouco contribuindo. Ela poderia acontecer mensalmente (Prof.^a Safira).

Acho muito cansativa e repetitiva, creio que poderíamos perfeitamente ficar somente em um turno (Prof.^a Ametista).

As falas citadas refletem uma postura ativamente responsável das professoras pelas mudanças e inovações da formação continuada oferecida pelo Programa do ProJovem Urbano. Em outros momentos da pesquisa elas não deixaram de reconhecer a validade da formação na produção de novos conhecimentos e como referência para o seu desempenho profissional, porém apontaram alguns aspectos negativos, conforme já explicitado anteriormente.

A partir dos depoimentos relatados, foi possível verificarmos que o ponto crucial apontado sobre a formação continuada do ProJovem está localizado em uma metodologia

repetitiva, superposta, vista como algo estático. Isso revela um desejo por parte das entrevistadas de que essa formação precisa apresentar-se mais dinâmica, mais variada. O depoimento a seguir da diretora pedagógica explicita igualmente as mesmas considerações levantadas pelas professoras: “Vejo a formação continuada um pouco maçante por ser uma coisa muito repetitiva. A didática do Programa é muito dentro de um modelo, de um padrão e que não muda”.

Nesse depoimento, ficou evidente para nós uma crítica feita à formação do Programa do ProJovem Urbano. No entanto, podemos inferir que tal crítica refere-se não ao trabalho da FUNDAR como Instituição Formadora, mas à própria estrutura do referido Programa, conforme ressaltou a diretora pedagógica.

Sobre essa questão a formadora da FUNDAR divergiu das posições dos professores e da equipe pedagógica, conforme o seguinte depoimento: “A formação continuada é muito boa, muito interessante e muitos resultados são positivos [...]. Só o fato da formação existir já é um ponto positivo”. No depoimento da formadora ficou demonstrado bastante otimismo e credibilidade em relação à formação continuada. Ficou claro em suas colocações que a formação oferecida aos professores do Programa tem contribuído favoravelmente com a formação profissional dos mesmos.

5.2 A formação continuada desenvolvida no ProJovem: implicações para a prática docente na perspectiva dos sujeitos da pesquisa

Voltar-se à própria atividade docente e refletir sobre ela vem se tornando um exercício bastante valorizado entre educadores, pelo reconhecimento da prática como fonte de um conhecimento específico que só pode ser construído em contato com esta mesma prática.

Abordamos no Capítulo 1 deste estudo a concepção de Schön (1997) o qual afirma que as práticas reflexivas envolvem três conceitos distintos que mobilizam: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. Contudo, é ao refletir sobre a ação que se consciencializa o conhecimento tácito, se procuram crenças errôneas e se reformula o pensamento. Então, a reflexão sobre a reflexão na ação é aquela que ajuda o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer. Trata-se de olhar retrospectivamente para a ação e refletir sobre o momento da reflexão na ação, isto é, sobre o que aconteceu, o que o profissional observou, que significado atribui e que outros significados pode atribuir ao que aconteceu.

Fazendo uma correlação com esse ponto de vista, não podemos deixar de destacar que ensinar constitui uma fonte de reflexão na ação. Assim, para potencializar a discussão em pauta vamos refletir e analisar as respostas das professoras entrevistadas sobre a questão proposta. Nos depoimentos das professoras elas afirmaram:

A formação continuada faz com que eu perceba os meus limites, onde eu posso ir e onde eu posso chegar. Sobre os avanços são muitos, pois se eu perceber como eu entrei no Programa e como estou hoje, nossa, é bem diferente (Prof.^a Cristal).

A professora Cristal sentiu-se muito à vontade para falar da formação continuada como um instrumento potencializador da sua prática. Pareceu-nos ser uma professora com mentalidade aberta, livre de preconceitos ao se autoavaliar e com muita predisposição para aprender com a formação continuada. Segundo Imbernón (2009, p. 42). “A formação por si só consegue muito pouco se não estiver aliada a mudanças do contexto, da organização, de gestão e de relações de poder entre os professores”.

Outra professora fez comentários semelhantes aos da professora Cristal:

Não só a formação, mas também, o acompanhamento que é feito nos núcleos. Estes possibilitam que a gente faça a reflexão para observarmos os limites e os avanços, fazendo-nos perceber no que já melhoramos e no que precisamos melhorar. [...] Eu acho que quando o professor é assistido, acompanhado, orientado ele se torna melhor em sua prática [...] (Prof.^a Esmeralda).

No depoimento da formadora da FUNDAR ela justificou que em São Luís a ida aos núcleos deixou de ser acompanhamento e passou a constituir-se formação continuada, complementando as horas do sábado. Disse-nos que vai a uma sala de aula, assiste à aula e depois conversa com o (a) professor (a) avaliando o que foi observado. Sobre esse procedimento fez os seguintes comentários que comungam com o depoimento da professora Esmeralda:

A nossa ida aos núcleos ajuda muito os professores perceberem certas situações e buscar as soluções na própria formação continuada. Quer dizer, vamos juntos buscar as soluções para os problemas que são idênticos e que precisam ser superados. Nossas idas aos núcleos é também uma forma de fazer o professor refletir sobre a própria prática pedagógica.

Com base nos argumentos explicitados pelas professoras e pela formadora, pudemos observar que há uma expressiva concordância em seus pontos de vista no que se refere à formação continuada oferecida pelo ProJovem Urbano. Pois, essa formação leva o professor a perceber o seu papel ativo, bem como reconhecer que, através da reflexão sobre a

prática, é possível ele adquirir, conhecimento crítico de sua ação docente, podendo a partir daí reconstruir os condicionantes de sua ação.

Do nosso ponto de vista, refletir sobre a própria prática requer que o professor confronte-se com as formas de organização de seu pensamento; será preciso olhar de frente seus medos, enfim, suas escolhas. Por isso, acreditamos que é um processo por certo delicado, tendo em vista que obrigará o professor a liberar-se das amarras de sua subjetividade e assumir o compromisso com a mudança.

Segundo Imbernón (2004), as mudanças nas pessoas, assim como na educação, acontecem de forma lenta, mas nunca linear nem uniforme. Ninguém é capaz de realizar mudanças de um dia para outro. Para mudar uma cultura tão arraigada na profissionalização docente, isso vai requerer tempo, o que nos leva a concluir que o professor deve estar aberto às mudanças, e deve refletir criticamente sobre sua prática docente, pois, mesmo acreditando estar fazendo a coisa certa, sempre poderá melhorar alguma coisa, afinal a prática envolve um movimento dinâmico.

No depoimento a seguir, a concepção apresentada por uma professora sobre a questão em pauta, divergiu de algum modo em relação às citadas anteriormente. Em sua resposta fez as seguintes considerações:

É, eu posso dizer que sim, que a formação continuada favorece a reflexão sobre a nossa prática, que é possível percebermos nossos limites e avanços, até porque na formação a proposta básica é que o professor relate a sua experiência de sala de aula; nesse ponto eu percebo que de alguma forma possibilita refletir sobre a prática, você se ver no outro. As formadoras têm a preocupação de deixar o espaço aberto para esses momentos [...] mas eu volto a dizer, nós estamos sempre vendo as mesmas coisas, o formato da formação é sempre o mesmo, muda somente as temáticas das unidades formativas [...] eu acho que nós poderíamos estar recebendo outras dicas e o trabalho com os alunos renderia mais [...]. (Prof.^a Pérola).

Foi possível observarmos na fala da professora Pérola que a formação continuada muito embora tenha sido conceituada como importante instrumento de apoio para o seu fazer pedagógico e para a criação de espaços para a sua reflexão sobre a prática, esta poderia melhorar no seu formato, favorecendo assim alternativas criativas que pudessem vir a atender às suas necessidades pessoais e profissionais. Ela voltou a criticar a formação na sua organização, sugerindo mudanças. Não podemos deixar de dizer também que a fala dessa professora revela a postura de alguém que está “sufocada” com o modelo de formação proposto.

Entretanto, na resposta do coordenador pedagógico, quando questionado sobre a importância da formação do ProJovem para o alcance dos objetivos do Programa, ele declarou:

É na formação continuada que os professores buscam as respostas e as soluções para todas as dúvidas e problemas em relação ao Programa e às práticas de sala de aula. [...] Nesse sentido, acho a formação importantíssima.

No depoimento da diretora pedagógica quando questionada sobre a mesma pergunta feita para ao coordenador pedagógico, ela afirmou:

A formação continuada se encarrega de orientar os professores. [...] Agora, é claro, que nós aproveitamos as orientações da formação para os nossos acompanhamentos. [...] O planejamento, por exemplo, é todo feito com base nas orientações que os professores recebem na formação continuada.

Pelo que vimos nos depoimentos da equipe pedagógica, a formação continuada oferecida pelo ProJovem Urbano busca formas didáticas e metodológicas para a promoção do processo ensino-aprendizagem dos alunos do Programa, e, para isso, mobiliza os conceitos de reflexão. Da mesma forma, a referida equipe dá o suporte no planejamento seguido das orientações da formação, para que os professores encontrem respostas e soluções para os problemas que enfrentam no exercício da docência. Nesse sentido, levou-nos a crer que há uma comunhão de ações entre a formação e o trabalho e de acompanhamento e assessoramento do coordenador e da diretora pedagógica.

A validade da reflexão sobre a prática e a importância que tem a formação continuada na sua vida profissional fez a professora Ametista divergir em alguns pontos levantados pela professora Pérola. Ela descreve, assim, a metodologia da formação e as contribuições para a melhoria da sua prática:

Com certeza que a metodologia da formação tem favorecido para eu identificar os meus limites, avanços e melhoria na minha prática, até porque a formação é muito desafiadora. A formação nos orienta dizendo que ao final de cada unidade, o aluno deve ser capaz de elaborar uma síntese integradora, tem que saber os conteúdos, tem que saber relacionar o conteúdo aprendido com a sua capacidade de produção. Eu me sinto desafiada, então, diante de todo esse desafio; eu, professora, tenho que estar muito bem preparada. [...] Eu penso que o professor deve ser sensato para perceber os seus limites, os seus avanços e saber tomar as atitudes corretas para garantir que os alunos aprendam, não é verdade?

Foi possível perceber no relato da professora Ametista que o Programa do ProJovem Urbano exige um padrão de aprendizagem dos alunos que esteja voltado para o desenvolvimento de um conjunto de competências e habilidades essenciais, a fim de que

possam apropriar-se dos conhecimentos de forma sistematizada e contextualizada. Nesse processo, a professora deixou claro que sua prática é o grande ponto de referência para ela mesma.

Diante do exposto, a análise que fizemos das entrevistas permitiu-nos considerar as percepções das professoras entrevistadas sobre a avaliação que fizeram da formação continuada oferecida pelo Programa do ProJovem Urbano.

Para garantir que elas pudessem explicitar sem nenhum constrangimento sua opinião ao avaliar a formação, disponibilizamos espaço para um diálogo aberto, franco e seguro de modo que pudessem ficar bem à vontade para tecer comentários gerais, críticas e sugestões a respeito da formação continuada. Nosso objetivo era que, por meio desse diálogo, elas se sentissem seguras para emitirem suas opiniões, trazendo, portanto, informações mais específicas e capazes de melhor subsidiar nossas investigações.

Nessa perspectiva, as professoras entrevistadas avaliaram a formação do ProJovem Urbano como sendo: muito boa, necessária, enfim, contribui satisfatoriamente. O gráfico a seguir ilustra estas avaliações.

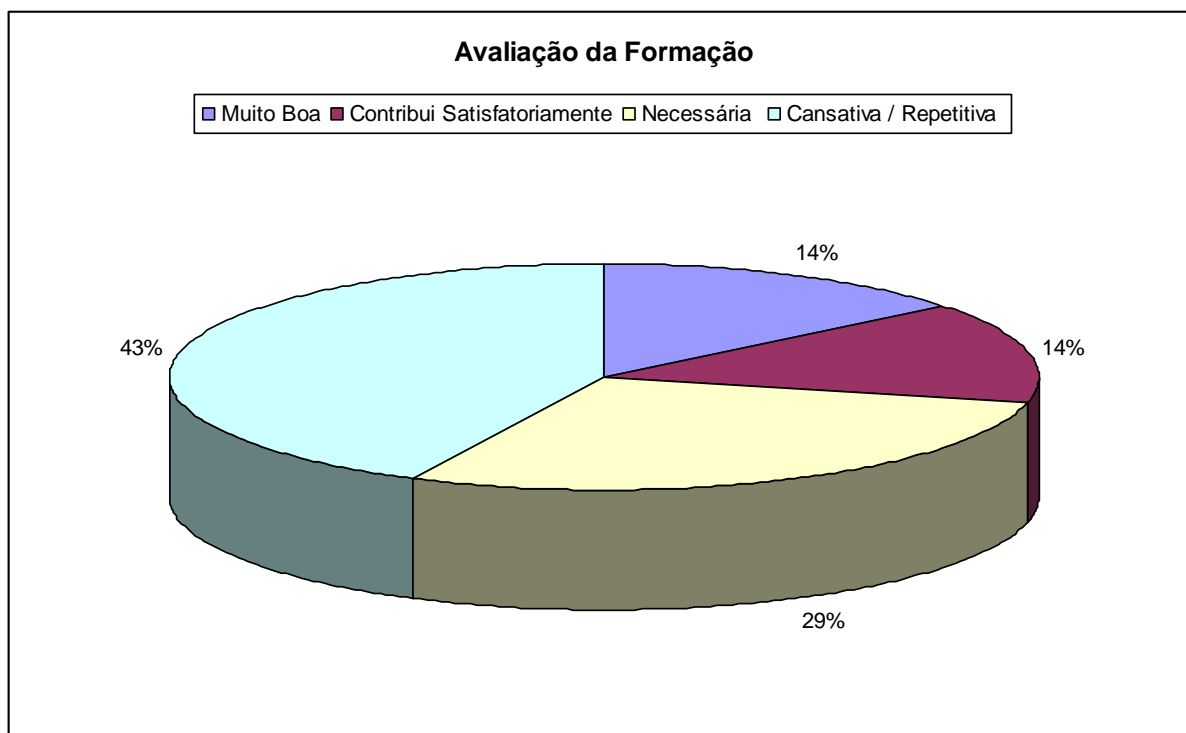


Gráfico 1 - As professoras participantes da pesquisa avaliando a formação continuada do ProJovem .

No entanto, as profissionais revelaram críticas a alguns aspectos da formação. O alvo de suas críticas concentra-se naquilo que já fora dito anteriormente: “a formação é muito cansativa e repetitiva”. Ao sentiram-se bem mais à vontade, acrescentaram que a estrutura do Programa do ProJovem faz tornar a formação muito “fechada e rígida”. Nesse momento em

que assim qualificavam a formação, pedimos que explicassem em que sentido a formação é “fechada e rígida”. Elas então reafirmaram que a metodologia da formação é muito boa, porém, é muito repetitiva; não muda e não inova, o que acaba lhes cansando porque já sabem como começa e como termina.

Com base em tais avaliações, pudemos perceber ainda que a formação continuada do campo investigado, cujo propósito didático é contribuir para as mudanças que se fazem necessárias para a melhoria da ação pedagógica do professor, parece não ser suficiente. Percebemos que as críticas levantadas pelas professoras revelam evidências de certas insatisfações em relação à metodologia da formação. A princípio, pareceu-nos haver uma contradição nos depoimentos representados pelas três professoras entrevistadas, pois ora a definiam como sendo muito boa, positiva, necessária, ora a qualificavam negativamente, adjetivando-a pelo uso dos termos já expressos anteriormente.

Alguns posicionamentos das entrevistadas corroboram essa análise:

Eu acho a formação continuada muito boa, ela nos dá muitas pistas interessantes para trabalharmos, as formadoras são muito competentes, mas acho também que essa formação não deveria ser o sábado todo porque é muito cansativo, entendeu? (Prof.^a Cristal).

Acho a formação interessante, acho boa porque ela nos dá a oportunidade de aprendermos sempre mais. Apesar disso, acho cansativa, porque é o dia todo, mas a gente sai de lá com muitos ensinamentos que irão com certeza nos ajudar em sala de aula (Prof.^a Jade).

Eu avalio a formação de forma positiva, ou seja, é boa, embora eu a considere cansativa, [...] porque é o dia todo, e porque é no sábado (Prof.^a Ametista).

No momento dessa entrevista perguntamos para a professora: a formação é boa em que sentido? Ela então respondeu destacando que a formação do ProJovem lhe proporciona conhecimentos teórico-práticos, além de ser um aprendizado coletivo. O depoimento a seguir é ilustrativo:

Porque ela nos proporciona novas abordagens, pedagogicamente nos ensina como trabalhar a leitura e a produção de textos com os alunos. Quer dizer, são coisas práticas que nós não aprendemos na universidade e que talvez sozinhas nós não conseguiríamos. Nenhuma escola onde eu trabalho se discute ou se direciona um trabalho nesse sentido (Prof.^a Ametista).

Sabemos que, para se chegar a uma compreensão dos determinantes de uma dada prática sobre a realidade, é necessária uma mobilização de apropriação, organização e exposição dos fatos num processo teórico e prático. Nesse sentido, tomando como ponto de referência a análise dos depoimentos citados acima, fomos buscar a explicação e a

compreensão de seus determinantes com a finalidade de desvelar a questão em estudo. Assim, com o objetivo de compreender a pertinência das considerações observadas nos depoimentos das entrevistadas, recorreremos à sustentação teórica nos estudos de Nóvoa (1995), Tardif (2005) e Fusari et al (2005). São as contribuições desses autores que estarão na base deste estudo para a elucidação das considerações suscitadas.

A contribuição de Nóvoa (1995) para o nosso estudo foi no sentido de compreender os elementos de tensão a que às vezes são submetidos os professores num programa de formação que lhes é oferecido. O referido autor destaca a intensificação do trabalho docente, com uma sobrecarga de trabalho a que são submetidos os professores. A perspectiva trazida por Tardif (2005) nos permitiu compreender que a prática docente não se reduz à aplicação de saberes teóricos, mas um espaço de produção de saberes originado dessa prática. De acordo com Fusari et al (2005), a formação continuada depende das condições de trabalho do professor. Segundo os autores acima mencionados, é preciso que os educadores sejam valorizados, respeitados e ouvidos, portanto devem expor suas experiências, ideias e expectativas.

Diante da dubiedade que consideramos inicialmente nos depoimentos expressos pelas entrevistadas sobre o Programa de formação do ProJovem Urbano, procuramos realizar uma análise crítica, no nível empírico, como tentativa de explicitar os determinantes que denunciavam as reivindicações das professoras quanto à (re) organização de um trabalho pedagógico que para elas não fosse “cansativo”, tampouco, “repetitivo”.

Nesse enfoque, as avaliações das professoras entrevistadas tornaram-se para nós, uma discussão necessária, uma vez que sinalizou um provável comprometimento para o alcance dos objetivos da formação continuada propostos pela Coordenação Nacional do ProJovem Urbano, assim como para a Instituição Formadora (FUNDAR). Sendo assim, compreendemos que as insatisfações reveladas poderão constituir-se desafios a serem resolvidos pela equipe do referido Programa, a fim de não se estabelecerem barreiras ao trabalho docente, ou inibir e restringir a sua participação na produção do conhecimento.

Às vezes, a maior preocupação com o professor, protagonista da formação continuada, é em dotá-lo com muitas informações, ou até mesmo determinar o tipo de conhecimento necessário para transmitir aos seus alunos, esquecendo que naquele processo ele é o sujeito ativo de sua aprendizagem. Conforme diz Demo (2002), os projetos de formação continuada devem proporcionar a volta aos estudos e pesquisas sobre novas teorias pedagógicas e sobre inovações didáticas. Para a ANFOPE (2000), a formação continuada trata

da continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e os novos meios para desenvolver e aprimorar o trabalho pedagógico.

Assim, indagadas a respeito das contribuições da formação continuada do ProJovem Urbano para a melhoria da prática dos professores, o coordenador e a diretora pedagógica foram unânimes em afirmar que tal formação é um elemento vital na organização das situações didáticas pois possibilita a construção das competências profissionais conforme teoriza o PPI. No entanto, revelaram pontos negativos da formação quando descreveram as mudanças observadas no trabalho dos professores. Nas suas palavras fizeram as seguintes avaliações:

Eu sei que os professores compreendem que a formação continuada do ProJovem é para melhorar a sua prática, que é para lhe dar maior segurança e também para que ele possa implementar aulas mais dinâmicas e diferentes, mas na prática ele faz diferente(Coordenador Pedagógica).

Os professores têm consciência de que a formação oferecida pelo Programa é para que eles possam melhorar a sua prática pedagógica, de refletirem sobre essa prática [...]. Mas, eu não vejo muitas mudanças nas suas práticas. (Diretora Pedagógica).

Como análise final dos questionamentos aqui revelados, queremos deixar claro o nosso posicionamento quanto à formação continuada. Consideramos que ela é parte do processo de construção da identidade do professor, portanto, o papel dessa formação é contribuir para fortalecer a identidade do professor, pois os saberes profissionais são os componentes mais substantivos desse processo identitário. Queremos dizer também que compreendemos que o objetivo pedagógico da formação continuada é a aprendizagem referente ao trabalho do professor, daí fazer-se necessário que a equipe pedagógica e a coordenação local providenciem ações para dar uma boa orientação aos conflitos emergentes. Entendemos que os processos de estudos realizados na formação continuada devem se realizar de forma mais proveitosa, favorecendo assim a superação da dicotomia presente no contexto da referida formação.

5.2.1 Percepções das professoras entrevistadas sobre as contribuições da formação para o crescimento pessoal e profissional

Por meio de nossa coleta de dados e das análises comparativas realizadas, pudemos identificar algumas contribuições da formação continuada do ProJovem Urbano para o desenvolvimento pessoal e profissional das professoras entrevistadas do referido Programa.

Cabe destacar que para o Programa do ProJovem Urbano, uma das diretrizes da formação é usar a metodologia de trabalho pautada na interação social e na construção do conhecimento com a finalidade de favorecer a articulação entre teoria e prática e a integração entre as dimensões pessoal e profissional dos professores.

Sobre as contribuições da formação continuada para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, Nóvoa (1992), valendo-se de uma retrospectiva histórica, mostra que os estudos sobre a formação e atuação de professores, de forma geral, foram marcados por uma separação entre o eu pessoal e o eu profissional. Nóvoa (1992) associa o conceito de formação continuada à ideia de inconclusão do homem. Por essa razão, identifica a formação como processo que implica ações e remete à necessidade de saber ser, saber fazer e fazendo-se. A partir dessa lógica, o autor citado, diz que é possível relacionar a formação de professores com o desenvolvimento pessoal, visto que esta tem o sentido de produzir a vida, assim como o desenvolvimento profissional tem o sentido de produzir a profissão docente.

Frente a essa breve discussão conceitual, trazemos algumas das concepções coletadas, organizadas e analisadas a partir dos depoimentos das professoras entrevistadas, as quais nos permitiram identificar as contribuições da formação do ProJovem no âmbito do seu desenvolvimento pessoal e profissional. De modo geral, vários pontos foram considerados: equilíbrio profissional; domínio para realizar o planejamento; domínio e segurança em sala de aula; liderança; autonomia; aprendizagem; saber lidar com o público juvenil; boa convivência; afetividade; respeito; interação; diálogo, entre outros.

Cabe ressaltar que o projeto de formação continuada concebido e desenvolvido pelo ProJovem Urbano, segundo o PNFGFE (BRASIL, 2008c), expressa uma concepção de formação centrada na articulação tanto na gestão do ensino quanto na atuação dos educadores em sala de aula. Tal formação é orientada por uma metodologia de trabalho que favorece a integração entre as dimensões pessoal e profissional. Nesse sentido, o conceito de desenvolvimento profissional expresso pelas entrevistadas pressupõe a ideia de crescimento, de evolução, de ampliação das possibilidades de atuação profissional e de valorização. Assim, buscando contribuir com a sistematização dessa análise, descrevemos a seguir algumas falas que corroboram as nossas conclusões:

O ProJovem acrescentou bastante para mim, eu posso perceber, hoje, a facilidade que eu tenho com a sala de aula, eu aprendi no ProJovem (Prof.^a Esmeralda).

A formação do ProJovem me trouxe o equilíbrio profissional, me trouxe maior segurança com o trabalho pedagógico. [...] me deu um novo olhar para a educação, me mostrou que é possível a mudança através da educação [...] (Prof.^a Ametista).

O ProJovem tem essa coisa diferente que nos leva a passar por situações que nós nunca tínhamos passado, mas que faz com que a gente cresça como pessoa e como profissional (Prof.^a Ágata).

Eu aprendi com a formação que o ProJovem é um programa diferenciado e trabalhar com esse público requer também um trabalho diferenciado [...]. Nesse sentido a formação me ajudou muito (Prof.^a Jade).

Como vimos, o modo de conceber a formação continuada do ProJovem Urbano pelas professoras entrevistadas nos faz inferir que esta permite que o educador pense e reflita sobre o seu fazer pedagógico como autoavaliador e questionador da sua própria prática. Percebemos nas falas das entrevistadas que suas ideias sobre a formação oferecida pelo Programa sinalizam para o desenvolvimento da docência.

Considerada dessa maneira, a formação do ProJovem Urbano tem a finalidade de transformação e modificação de alguma coisa positiva que contribui favorável e significativamente para a constituição do sujeito, algo imprescindível para que se conquiste a satisfação pessoal e profissional que consideramos ser permanente e contínuo. Segundo Veiga et al,

[...] associa-se o conceito de formação de professores à inconclusão do homem. A formação identifica-se com a idéia de percurso, processo, trajetória de vida pessoal e profissional. Por isso a formação não se conclui, ela é permanente. (VEIGA et al, 2002, p.16).

A reflexão de Veiga et al (2002) nos parece pertinente para conceituar a formação com relação ao desenvolvimento pessoal e profissional, pois destacam que estar em permanente processo de formação é igualmente investir sobre si mesmo. Analisada sob esse ponto de vista, a formação continuada está relacionada a algo construído de forma consciente e desejada, sendo o professor responsável pelo seu próprio desenvolvimento.

Quando questionadas sobre as contribuições da formação continuada do ProJovem para o seu crescimento pessoal e profissional, as professoras entrevistadas consideraram a referida formação como sendo fundamental e necessária ao exercício das suas atividades docentes. Acreditamos que o crescimento pessoal e profissional ao qual se referem tem a ver com o alcance da tomada de consciência do seu fazer pedagógico, observando que se sentem mais preparadas profissionalmente.

Constatamos no depoimento das entrevistadas que o projeto de formação do ProJovem para elas contribui porque:

- As aprendizagens se dão por meio de situações práticas entre os professores;

- A parceria entre os professores: um vai ajudando o outro a desenvolver atividades;
- A convivência com os colegas traz contribuições favoráveis ao trabalho pedagógico;
- Ajuda a manter uma relação de confiança no trabalho;
- As formadoras são competentes, bem preparadas;
- Desenvolve amizades, empatias, trocas de experiências e de conhecimentos.

A formadora da FUNDAR legitima essas afirmações quando diz:

Que a formação continuada trata das questões pedagógicas dos professores, portanto, a sua finalidade é orientar, é identificar os problemas e buscar juntos a solução. [...] É todo o resultado de uma prática que já vem sendo trabalhada com eles desde a formação inicial, que é de estar encaminhando orientações para que os professores automaticamente construam as suas autonomias e consigam pensar o trabalho do Programa de forma interdisciplinar e interdimensional.

O coordenador pedagógico reforçou essa análise quando relatou:

Os professores dizem que é a partir da formação continuada que a sua prática pedagógica tem mudado [...]. Para mim, ela se constitui como aquele momento em que o professor pode observar onde pode mudar e então, melhorar a sua prática.

As considerações levantadas pela coordenação pedagógica nos levou a acreditar que a sua análise discorreu, primeiramente, numa concepção de formação continuada que teve como base o depoimento dos professores que dizem que a formação produz mudanças na sua prática pedagógica. Em seguida, tirou suas conclusões afirmando que a mesma formação permite o desenvolvimento profissional do professor, de forma a suscitar a aquisição de conhecimentos que o torne capaz de melhorar a sua prática

A diretora pedagógica deu o seguinte depoimento, ao fazer uma análise crítica sobre a formação: “Tem professor que faz uso muito bem da formação continuada para melhorar a sua prática, agora, não sei dizer se eles fazem uso de tudo o que acontece na formação, isso não dá para dizer”.

Tomando como análise o depoimento da direção pedagógica, para nós ficou explicitado que a prática docente decorrente da formação continuada oferecida pelo ProJovem Urbano precisa ser melhor percebida pela equipe pedagógica, tendo em vista que é esta equipe que orienta, acompanha e assessora o professor tanto na formação continuada como no planejamento e nos núcleos.

Diante de todos os relatos que expusemos, gostaríamos de dizer que estes vêm confirmar para nós a importância da formação, a fim de que o professor possa tornar-se mais consciente da necessidade e da urgência em assimilar os princípios que orientam suas atividades docentes em direção à autonomia. Como diz Contreras (2002, p. 201), “A autonomia se constrói no encontro, como desenvolvimento das convicções e finalidades profissionais, mediadas pelo entendimento e pelo diálogo”.

5.2.2 As professoras entrevistadas falando das suas práticas pedagógicas do ponto de vista da formação continuada do ProJovem

Entendemos que o comprometimento dos professores com a sua profissão exige a reflexão permanente sobre a sua prática pedagógica. A prática pedagógica de que tratamos nessa discussão tem como premissa básica a necessidade de uma reformulação pedagógica que priorize uma prática para o desenvolvimento pessoal e profissional. Portanto, o professor nesse contexto vai colocar-se em uma postura norteadora do processo de ensino e aprendizagem, levando em consideração que sua prática pedagógica em sala de aula tem papel fundamental no desenvolvimento intelectual de seu aluno.

Dentro dessa dimensão, fica evidente para nós que é por meio da ação reflexiva sobre os fazeres pedagógicos que as mudanças podem acontecer. A propósito dessa análise, Zabala (1998, p. 13) diz que “a melhoria de nossa atividade profissional, como todas as demais, passa pela análise do que fazemos de nossa prática e do contraste com outras práticas”.

Nosso posicionamento frente ao argumento do autor citado acima consiste na crença de que o professor, para conquistar sua autonomia social e intelectual, precisa assumir posturas reflexivas e críticas sobre o ensino como prática social. Certamente que o desenvolvimento profissional pressupõe a ideia de crescimento, de evolução, de ampliação das possibilidades de atuação dos professores. “A prática de pensar a prática é a melhor maneira de aprender a pensar certo”. (GADOTTI, 2009, p. 131).

No desenvolvimento das análises das entrevistas consideramos relevante abordar de modo mais detalhado as concepções das professoras acerca de sua própria prática pedagógica. Nesse sentido, procuramos, a seguir, expor essas concepções sobre sua visão de prática centrada no professor.

Eu procuro ser uma professora dinâmica, procuro manter uma relação de diálogo com os meus alunos, procuro trabalhar de maneira que garanta que os alunos aprendam (Prof.^a Safira).

A minha prática pedagógica é boa, eu procuro trabalhar com os alunos a partir de situações problemas, de questionamentos, de levantar os conhecimentos prévios, procuro ter uma relação boa com os alunos (Prof.^a Esmeralda).

A concepção das professoras entrevistadas sobre sua própria prática está centrada, de um modo geral, no reconhecimento de uma metodologia pautada no diálogo entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Os dois relatos mostram também que a didática adotada pelas referidas professoras buscam uma eficiência prática e uma legitimação teórica nas questões que se remetem ao ensinar e ao aprender, buscando, assim, transformar suas práticas pedagógicas e as representações cotidianas dos alunos em novas possibilidades.

Com este intento, compreendemos que o saber pedagógico é o saber construído pelo professor no seu cotidiano. Quer dizer, é o saber que permite ao professor a interação com os seus alunos, construindo, dessa maneira, os saberes pedagógicos com base nas necessidades pedagógicas extraídas da realidade. Formados pela sedimentação dos outros saberes, os saberes da experiência são o núcleo do saber docente (TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 2002).

Outra professora entrevistada comenta: “Olha, o tradicionalismo não tem como fugir da nossa prática pedagógica, agora não dá para ser só tradicional, não dá para ser só teórico ou só técnico, tá?” (Prof.^a Ágata). Com esse depoimento a professora expressa uma questão básica: a prática pedagógica tradicional ainda guarda resquícios na sua formação. Tal modelo nos remete a situações incômodas, pois neste contexto as regras são impostas e os conteúdos e procedimentos didáticos não têm nenhuma relação com o cotidiano do aluno e muito menos com as realidades sociais.

Conforme observamos, a problematização da prática pedagógica das entrevistadas girou em torno de duas questões fundamentais. A primeira diz respeito à prática pedagógica progressista que leva à compreensão de um processo de ensino e aprendizagem, que, preferencialmente, considera o ambiente em que o aluno vive e a sociedade onde está inserido. Nesse sentido, as metodologias são mais dinâmicas, mutáveis e articuladas aos conhecimentos. A segunda gira em torno de uma concepção de prática em que a atividade pedagógica explicita um ensino individualizado, descontextualizado, uniforme, enfim, uma metodologia que privilegia a sequenciação dos conteúdos.

Apesar do depoimento que fez sobre a prática tradicional, a professora Ágata justifica-se dizendo:

Eu, na realidade, já mudei muito a minha prática. [...] No ProJovem não dá para o professor ter uma prática tradicional, porque você só consegue fazer com que o aluno acompanhe o Programa se o professor for aquele que abre espaços para o diálogo. Nós, no ProJovem Urbano, trabalhamos sempre com a realidade do aluno. Então, para trabalhar considerando essa realidade o professor precisa ter uma visão muito ampla de uma prática pedagógica que favoreça esse tipo de trabalho.

As palavras da professora Ágata indicam com precisão a relevância do papel do professor do ProJovem Urbano como um profissional que precisa estar engajado numa prática pedagógica transformadora. Reconhece o valor do diálogo e recomenda, como passo inicial, partir da prática social do aluno como ponto culminante do processo educativo. Freire (1987) considera o diálogo uma exigência existencial e amorosa, a chave da emancipação, mas não um diálogo qualquer, e sim um diálogo mediado pela expressão de reflexão e de ação, ou seja, da “práxis”.

À luz do que foi exposto e, tomando como premissa o depoimento da professora Ágata, propomos ampliar a discussão do questionamento levantado nessa categoria de análise dizendo que o nosso objetivo aqui é visualizarmos a apropriação dos conhecimentos pedagógicos apreendidos na formação e sua relação com a prática pedagógica desenvolvida no cotidiano da sala de aula.

O conhecimento pedagógico é um conceito base que implica “o domínio do saber fazer como do saber teórico e conceitual” (BOLZAN, 2002, p.23). O referido conhecimento pedagógico do qual a autora se refere embasa a experiência prática e a reflexão que se dão a partir da análise da experiência vivenciada no exercício da sala de aula, bem como a transformação que acontece no profissional docente e no grupo por meio da reflexão sobre sua prática pedagógica.

Nesse sentido, fomos buscar evidências nas vozes das professoras entrevistadas que manifestaram suas ideias sobre as contribuições da formação continuada do ProJovem Urbano da seguinte maneira:

Nas formações, em algumas situações, a formadora divide as equipes por disciplinas, então, aquelas atividades que são próprias da disciplina possibilitam que você perceba os conteúdos dos livros com os outros colegas, esse olhar do outro nos faz perceber coisas da nossa prática pedagógica que sozinha a gente não é capaz de dar conta. Então, nessa situação, a troca de experiência tem ajudado sim a reflexão sobre a nossa prática, sobre as informações que circulam entre nós, dizendo como trabalhar, o que fazer em relação ao conteúdo X, eu acho que é dessa forma (Prof.^a Esmeralda).

Esse posicionamento da professora citada acima nos pareceu representativa de uma compreensão sobre a formação continuada como provocadora de uma mudança de cunho epistemológico, em direção a um novo fazer pedagógico. Ficou bastante visível na sua fala que a aprendizagem é relatada aqui como um processo de investigação e produção do conhecimento. Segundo Bolzan (2002, p. 106), “o conhecimento pedagógico compartilhado vai sendo construído, mesmo de maneira incipiente, à medida que os professores vão se colocando no grupo, dando opiniões, apontando alternativas”.

Observamos que no relato das professoras que virão posteriormente, suas visões se aproximam muito do discurso da professora Esmeralda. As vozes das professoras Jade e Ágata indicam semelhantes ideias:

Como eu te falei, a formação do ProJovem é um momento em que nós trocamos experiências e aprendemos maneiras diferentes de trabalhar em sala de aula (Prof.^a Jade).

Eu sempre digo que a formação é uma das partes mais interessantes, porque essa troca de experiências, que por sinal acontece muito nas formações, nos ajuda muito a melhorar a nossa prática (Prof.^a Ágata).

Esses relatos vêm confirmar a importância que tem o diálogo e a troca de experiências para consolidar os saberes da prática profissional. Nóvoa (1995) defende que o desenvolvimento profissional exige uma prática cotidiana e contínua, cujas trocas de experiências com os parceiros de trabalho consolidarão espaços de formação mútua. Concordamos com o posicionamento de Nóvoa, pois entendemos que a formação resgata a necessidade de interação e integração entre os docentes rumo à aprendizagem.

Nesta direção, podemos interpretar o seguinte relato da professora Safira: “A formação tem colaborado para que eu possa refletir sobre a minha postura como professora, porque eu sei que eu ainda estou engatinhando, sabe? Eu preciso aprender muito mais”.

A partir da fala da professora Safira, observamos que avaliar a própria prática implica identificar erros e acertos, como também constitui momento para reformular e propor-se a mudar. A possível abertura de mudanças de atitudes e a disponibilidade com que ela se coloca para o aprimoramento da sua prática educativa constituem meios de aprimoramento em direção às práticas autônomas.

No gráfico a seguir podemos observar de forma mais detalhada os resultados apontados dessa discussão pelas professoras.

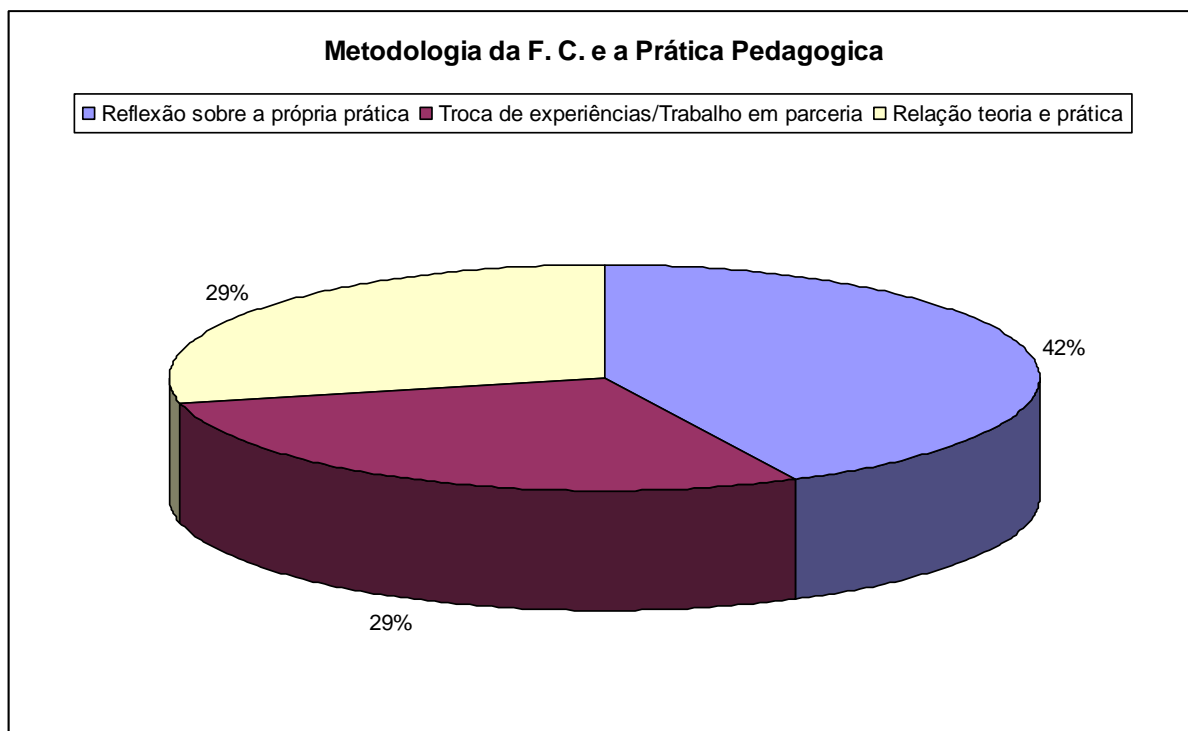


Gráfico 2: As professoras entrevistadas manifestando suas ideias sobre as contribuições da formação continuada na prática pedagógica.

Observando as indicações apresentadas no Gráfico 2, constatamos que a formação continuada para 42% das professoras pesquisadas favorece a reflexão sobre a própria prática. Do mesmo modo, na troca de experiências entre os colegas de profissão, elas constroem saberes necessários à formação continuada e à prática educativa.

A formadora da FUNDAR assim se manifestou ao falar da formação continuada como instrumento que potencializa a reflexão sobre a prática dos professores:

A formação continuada se constitui de momentos de discussão, de reflexão sobre a própria prática, de fazer pensar as questões do cotidiano da sala de aula e de aprendizagem dos alunos. [...] A formação representa aquele momento onde o professor se permite apropriar dos conhecimentos e assim melhorar a sua prática pedagógica.

A importância da reflexão sobre a própria prática que leva o professor a assumir uma postura consciente do trabalho que está realizando pareceu-nos ser a tônica das reflexões que estão sendo levadas aos professores do Programa do ProJovem. Isso se expressa quando a formadora e as professoras entrevistadas falaram da necessidade de estarem constantemente refletindo sobre sua prática, trocando ideias, socializando conhecimentos.

No entanto, quando propusemos na entrevista que o coordenador pedagógico avaliasse o aprendizado dos professores a partir das contribuições da formação continuada o coordenador dá o seguinte depoimento:

Tenho uma visão negativa da ação pedagógica do professor do Programa a partir do que propõe a formação continuada, porque eles não têm colocado em prática o que aprendem na formação. [...] Pouquíssimos professores têm feito aulas mais dinâmicas e significativas.

O coordenador pedagógico ao tornar explícita a sua avaliação, possibilitou-nos perceber que é necessária uma reorganização do trabalho pedagógico, no sentido de criar espaços de diálogos, de parcerias que garantam a superação das discrepâncias observadas entre o que foi avaliado pelas professoras e a formadora e a análise do coordenador. Se a formação centra-se na organização das condições de ensino, tem o planejamento que, sob a responsabilidade da equipe local, poderá atuar a favor de um trabalho que oriente e acompanhe os professores, acreditando na possibilidade de que tudo pode mudar sua visão e postura em relação à prática pedagógica dos professores. É preciso criar condições materiais concretas para viabilizar esse projeto de formação.

A resposta do coordenador pedagógico, como a descrita anteriormente, indica a descrença em relação à prática dos professores do Programa. Portanto, como um dos nossos objetivos específicos era identificar as concepções dos professores acerca da formação continuada trabalhada no Programa do ProJovem Urbano e as implicações para a prática pedagógica que desenvolvem, os depoimentos das professoras nos deram a entender que a formação da qual participam e a prática pedagógica que desenvolvem não são atividades distintas e divorciadas, mas são atividades que estão articuladas.

Para finalizar essa discussão sobre a prática pedagógica das professoras do Programa do ProJovem Urbano e as contribuições da formação nas respectivas práticas, queremos dizer que defendemos a ideia de formação continuada que gire em torno de uma metodologia pautada no diálogo, nas trocas de experiências entre os professores, de forma que se sintam incentivados a promover a partilha mútua de saberes e experiências. Que a formação não se resuma a um processo unidirecional em que há apenas uma voz.

5.2.3 A prática pedagógica e suas implicações sobre a aprendizagem dos alunos

Exercer a docência sem pensar a prática é empobrecer a própria prática naquilo que ela tem de mais importante: o poder de transformar a realidade por meio do

questionamento da prática. Compreendemos que o compromisso docente perpassa pela importância social do seu trabalho. A dimensão transformadora de sua ação resulta da competência técnica e do comprometimento político com o ato de educar.

Dentro desse contexto de transformação, humanização e reformulação do ensino e da análise crítica da prática pedagógica, faz-se necessária a compreensão de estratégias pedagógicas que conduzam à aprendizagem significativa e a consciência crítica. Para Perrenoud (1997), a profissionalização só será um progresso quando, do ponto de vista social, o aumento do nível de instrução geral se tornar prioritário, numa tentativa de acelerar uma evolução global da sociedade.

Partindo dessa compreensão, definimos como objetivo para a discussão em pauta, saber das entrevistadas se as suas práticas pedagógicas refletiam favoravelmente na aprendizagem dos alunos a partir da formação continuada do ProJovem Urbano. Os depoimentos das entrevistadas assim se revelaram:

A formação continuada tem a maior preocupação com a aprendizagem dos alunos; nós estamos sempre debatendo sobre as dificuldades dos alunos, então, todo o trabalho da formação é preparar bem o professor e garantir que os alunos aprendam. [...] Percebo que muitos alunos avançaram bastante (Prof.^a Esmeralda).

Sem dúvidas que a minha prática melhorou com a formação e isto tem incidido na aprendizagem dos alunos. [...] Temos a formação que dá todo o suporte para que isso aconteça. Os temas que são tratados em sala são bem aceitos pelos alunos, agora, uns participam, dão idéias, porém outros só querem saber de frequência (Prof.^a Cristal).

Nada do que fazemos em sala de aula é invenção nossa. A formação é toda organizada e direcionada para o nosso trabalho [...] Então, tudo na formação é pensado em como nós professores devemos fazer de melhor para garantir que os alunos aprendam. [...] Têm alunos que avançaram muito, mas, os que faltam é um problema, entendeu? (Prof. Ametista).

Os depoimentos revelaram que as estratégias de orientação vindas da formação continuada para serem utilizadas pelas professoras propiciam condições de aprendizagem para os alunos, deixando claro o papel que lhes cabe. No entanto, o fator infrequência dos alunos é um elemento negativo que interfere nos resultados esperados. Do mesmo modo, pudemos perceber das professoras entrevistadas suas disponibilidades para atender os propósitos didático-metodológicos da formação, visto que para elas estes são o grande ponto de referência do seu trabalho.

Nesse sentido, percebemos que as professoras têm consciência de suas práticas e de como está acontecendo o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. Reconhecem a relevância da formação do Programa e dos conhecimentos adquiridos nesse espaço formativo.

No entanto, nos depoimentos a seguir observamos que elas denotam uma postura com indicadores de análises mais críticos, respaldando suas ações docentes. Assim elas relataram:

A gente não segue rigorosamente as orientações da formação. É certo que a formação abre um leque de possibilidades para garantir a aprendizagem dos alunos e nós temos que fazer jogo de cintura para adaptarmos à realidade deles entendeu? [...] Mas eu percebo hoje que há uma diferença muito grande em relação à aprendizagem deles, é uma pena que a evasão é muito grande. (Prof.^a Ágata).

É lógico que a formação ajuda muito, o resultado é que muitos alunos têm conseguido avançar porque são aqueles mais interessados, mas, de certo modo, tem também todo um esforço nosso entre os colegas do núcleo, onde se ajuda muito um ao outro, entendeu? Quando um está com dificuldades o outro ajuda (Prof.^a Pérola).

A aprendizagem dos alunos não é só mérito da formação continuada, mas, também, do esforço do professor. [...] No nosso grupo de trabalho nós conseguimos também articular certas situações didáticas que favorecem à aprendizagem dos alunos (Prof.^a Safira).

Verificamos nestes depoimentos que as professoras apesar de reconhecerem e valorizarem a relevância da formação do ProJovem, expressam que o mérito dos resultados das aprendizagens dos alunos são também seus. Demonstraram uma vontade de superação das dificuldades da prática buscando o apoio didático no próprio grupo de trabalho. Nesse contexto, o diálogo e a parceria entre os colegas são fundamentais para consolidar os saberes da prática profissional. Conforme afirma Alarcão (2003, p. 44) “O professor não pode agir isoladamente na sua escola. É neste local, o seu local de trabalho, que ele, com seus colegas, constrói a profissionalidade docente”.

Ou seja, essa forma de organização que as professoras encontraram entre elas próprias, resgata a necessidade de interação e integração exigindo assim uma ação coletiva que permita a discussão e a reconstrução de conhecimentos a partir de pontos de vistas diferenciados de modo a propiciar o repensar do fazer pedagógico.

Contudo, dadas a utilidade e pertinência da formação continuada, consideradas pelas professoras entrevistadas, a formadora reforça a importância dessa formação em relação à prática pedagógica. Ela ressalta que

É sobre a prática pedagógica do professor que a formação se organiza. A formação orienta os professores para que construam autonomia, para que reflitam sobre a própria prática a partir dos conhecimentos e da formação pedagógica que eles já possuem.

O discurso expresso da formadora nos fez compreender que a formação do ProJovem dá a oportunidade de os professores colocarem seus conhecimentos em ação, inclusive para provocar uma reflexão crítica sobre a prática. Em sua abordagem sobre o

conhecimento e a autonomia dos professores, vê a formação como oportunidade para que eles percebam que eles próprios são possuidores de conhecimentos teóricos que podem contribuir para o entendimento do processo ensino-aprendizagem.

Quanto à autonomia dos professores da qual a formadora relatou, nós também no Capítulo 1, apresentamos o pensamento de Contreras (2002), o qual afirma que o desenvolvimento profissional do professor está relacionado à recuperação da autonomia destes em seus trabalhos. Dissemos ainda que para o referido autor o alcance da autonomia intelectual do professor pode ajudar a reverter a “proletarização do magistério”.

Assim, fazendo uma correlação com a visão da formadora, a diretora pedagógica relatou sobre a articulação da formação com o planejamento dos professores:

O que os professores planejam deve estar de acordo com as orientações da formação, porque os conteúdos são discutidos lá na formação. O planejamento não pode estar desarticulado das orientações da formação. São as formadoras que dão orientações metodológicas de todo o Programa.

Tomando assim como referencial esses argumentos da diretora pedagógica, pudemos verificar que tanto a formação quanto o planejamento, mesmo constituindo-se momentos distintos, se articulam, pois ambos definem procedimentos de ensino e propostas pedagógicas. Isto é, a formação constitui-se de momentos de discussão e de encaminhamentos dos problemas da sala de aula e da aprendizagem dos alunos, enquanto o planejamento compõe-se como instrumento que sistematiza a ação concreta do professor.

Diante do que foi exposto, queremos dizer que, do nosso ponto de vista, as estratégias de formação analisadas neste estudo nos possibilitaram as seguintes considerações: os professores foram competentes para analisarem as questões do seu cotidiano; ao pesquisar e refletir sobre suas práticas revelaram a necessidade de construir outros saberes que lhes permitem aprimorar o seu fazer docente; que seus saberes pedagógicos construídos no cotidiano lhes possibilitaram a interação com os seus alunos, enfim, deram prioridade à dimensão coletiva do ensinar e do aprender, pela autonomia compartilhada, pela parceria entre os colegas de trabalho.

Ou seja, para o Programa do ProJovem Urbano, o ensino e a aprendizagem são termos indissociáveis para a construção do conhecimento. Assim, não se pode compreender a importância do primeiro sem conhecer o significado a que o segundo nos remete nessa construção. Ensino e aprendizagem, por conseguinte, fazem parte de uma mesma ação.

Saviani (1991) sustenta na concepção histórico-crítica de ensino-aprendizagem uma teoria dialética na qual a construção do conhecimento se dá num movimento dinâmico

entre o conhecimento empírico e o conhecimento científico. Nesse sentido, entendemos que é tarefa do professor criar um ambiente motivador em sala de aula, para que os alunos adquiram confiança em sua própria competência para enfrentar os desafios que se apresentem.

Tomando como base esse entendimento de ensino e aprendizagem e com a finalidade de sistematizar a discussão, questionamos as professoras entrevistadas com a seguinte pergunta: Na proposta pedagógica do ProJovem o ensino não é entendido como transmissão e acúmulo de informação e a aprendizagem é vista como construção ativa do aluno na interação com seus professores e colegas. Como você desenvolve essa ação em sua prática de sala de aula?

Algumas das entrevistadas assim se manifestaram a respeito dessa questão:

[...] Para o ProJovem, trabalhar o novo conhecimento a partir do que os alunos já sabem é prioridade. Assim, quando se valoriza esses conhecimentos dos alunos eu estou dizendo que o que eu vou ensinar não é a minha verdade. Eu preciso mostrar para eles que eles têm potenciais, têm conhecimentos. Quando eu explico isso para eles eu estou mostrando para eles que o conhecimento se constrói, não se compra nem se vende. É com essa compreensão de ensino e aprendizagem que eu desenvolvo a minha prática de sala de aula, entendeu? (Prof.^a Jade).

Ficou evidenciado no depoimento da professora Jade que ela tem consciência da importância de não só respeitar os saberes prévios socialmente construídos pelos alunos, mas também de discutir com eles a razão de ser desses saberes. Certamente com esse procedimento didático o ensino se tornará mais prazeroso e mais significativo. O processo de valorização dos conhecimentos dos alunos defendido pela professora Jade contribui para formar no aluno do Programa uma percepção positiva e ajustada de si mesmo.

Conforme já nos referimos neste estudo, construir uma educação para jovens das camadas populares requer pensar possibilidades de transformar o espaço educativo que respeite os interesses, conhecimentos e expectativas desses jovens. Logo, para isso será necessário promover a participação e a relação entre professores e alunos e os próprios alunos. Conforme Gadotti (2000), o educador, para pôr em prática o diálogo, não deve colocar-se na posição de detentor do saber, deve antes, colocar-se na posição de quem não sabe tudo, conforme reconheceu a professora Jade.

As professoras entrevistadas buscam a inovação para tentar trabalhar de forma mais prazerosa e cativar seus alunos. A professora Pérola assim se manifestou:

Eu reforço a questão de que o aluno já vem para a escola com uma bagagem de conhecimentos. Nós não podemos dizer que o aluno vem vazio de conhecimentos para a escola, sobretudo os alunos do ProJovem que já possuem muitas experiências de vida, das vivências, de tudo que ele já aprendeu na vida ele leva essas

experiências para a sala de aula. Então, a gente não pode desconsiderar isso, por essa razão, eu procuro trabalhar achando que o aluno pode ter uma boa aprendizagem desde que eu saiba fazer a mediação. Eu penso que é assim a minha prática de sala de aula.

Com muita propriedade, a professora Pérola revelou no seu depoimento a importância do papel do professor na mediação do conhecimento. De fato, não podemos pensar que a construção do conhecimento seja entendida como individual. Freire (1983) afirma que o conhecimento é produto da atividade e do conhecimento humano marcado social e culturalmente. No Capítulo 2 deste estudo trouxemos a contribuição de Candau (2000, p. 88) quando ela diz que “A ação do professor deve estar fundada em uma premissa: a reconstrução do conhecimento pelo aluno”.

A maioria das professoras entrevistadas enfatizou veementemente a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos com o conteúdo a ser ensinado, da mediação do professor no processo de construção do conhecimento, enfim, no trabalho docente constituir-se como intermediário entre os conteúdos da aprendizagem e a atividade construtiva para a assimilação. Isto se tornou claro também nos depoimentos a seguir:

No meu trabalho eu não vejo desarticulação entre ensino e aprendizagem. Percebo que as trocas que se dão entre alunos e professores e vice-versa são indispensáveis quando se fala nesses dois elementos. Para um bom ensino e uma boa aprendizagem, a interação é importante, como também a mediação do professor. O professor é alguém com mais experiência, não aquele que sabe tudo (Prof.^a Safira).

O próprio Programa diz que ensino não pode ser entendido como transmissão de conteúdos, mas, a aprendizagem deve ser entendida como construção. Eu acho que por trás dessa concepção tem uma coisa que é muito importante que é a metodologia que nós professores temos que organizar para a aula não ficar monótona, cansativa, e a outra coisa é a boa relação que o professor tem que ter com os alunos. Se isso for garantido eu acho que a aprendizagem vai ser possível (Prof.^a Cristal).

Diante de todos os depoimentos citados anteriormente, pudemos constatar a consciência que as professoras têm do seu papel de agente mediador na organização de suas atividades docentes, indo em busca de práticas que sensibilizem os alunos do ProJovem Urbano a participarem ativamente da construção de seus conhecimentos e de suas vidas escolares.

Entretanto, no depoimento da professora Ágata, ela fez uma crítica ao Programa do ProJovem dando destaque à sistemática de avaliação que o Programa utiliza. Ela destacou o seguinte problema:

Para mim, é conflitante os conceitos de ensino e aprendizagem que o ProJovem Urbano prega, quer dizer, na teoria diz uma coisa e na prática faz outra coisa. Se sou

eu a professora que convive e interage com os alunos, se sou eu que sei qual é o nível de aprendizagem dos meus alunos, se sou eu quem conhece os limites e as possibilidades deles, porque então os alunos são submetidos a uma avaliação feita pelo CAED, onde as provas chegam prontas para os alunos e nós professores sequer temos acesso? Não temos acesso nem antes nem depois da aplicação da prova. Os alunos são avaliados como um todo, não tem como você avaliar dessa maneira, cada realidade é uma realidade, se entre os núcleos percebemos que há diferenças imagina a nível nacional, entendeu? Os conceitos são bonitos, mas a Coordenação Nacional está se contradizendo com esses mesmos conceitos (Profª Ágata).

Essa problemática da qual a professora Ágata destacou pareceu-nos incomodá-la bastante. As repercussões apontadas pela professora sobre a sistemática de avaliação proposta pelo ProJovem Urbano são extremamente indesejáveis para ela. A análise que fizemos do seu depoimento é que ela compreende que avaliar envolve o levantamento de informações sobre a aprendizagem dos alunos que devem ser analisadas, considerando os critérios e objetivos do seu plano de ensino. Inclui também o processo de tomada de decisões e a melhoria da qualidade do ensino, que por sua vez implica diagnóstico para informar as ações em desenvolvimento e a necessidade de regulações constantes.

Do nosso ponto de vista, ficou a conclusão de que a avaliação relatada pela professora Ágata, os propósitos avaliativos levam em consideração que a terminalidade do processo educativo é o objetivo principal da avaliação que é feita e acompanhada pelo CAED. Nesse sentido, é importante destacarmos que a avaliação não pode ser usada como instrumento reducionista, como se avaliar pudesse limitar-se à aplicação de meios para coleta de dados com posterior mensuração de valor. Se esta não é a finalidade, deixamos aqui um questionamento: Por que os professores do Programa não participam desse momento avaliativo do CAED? A professora Ágata traz uma voz de revolta porque para ela avalia-se para identificar necessidades e prioridades. Então, á medida que ela não se sente parte desse processo, a avaliação perde todo o sentido.

Como educadores que somos não compreendemos que a ação de educar e a ação de avaliar se constituem dois momentos distintos, não relacionados, como julgamentos de resultados. Pelo contrário, avaliar é dinamizar oportunidades de ação e reflexão num acompanhamento permanente do professor.

Ao terminar essa discussão, gostaríamos de estabelecer uma ligação com uma ideia que salientamos no primeiro capítulo deste estudo. Referimo-nos que o conhecimento profissional se faz fonte de reflexão (...), através de parcerias e redes de aprendizagem. A formação não se conclui; cada momento abre possibilidades para outros momentos de formação, portanto, é necessário assumir o caráter de recomeço, renovação, inovação da vida pessoal e profissional, tornando, a prática, mediadora da produção do conhecimento

mobilizado na experiência de vida profissional e em sua identidade, construindo, assim, uma prática interativa e dialógica entre o individual e o coletivo.

5.3 A relação formação inicial e continuada no ProJovem sob a percepção das entrevistadas.

Quando se pensa na formação e na prática do professor, fica evidente para nós que elas se dão em diversos tempos e espaços, assim como em diversos níveis. Sabemos que os conhecimentos necessitam ser constantemente atualizados e avaliados quanto à sua pertinência em relação às demandas sociais e às possibilidades de satisfação e realização pessoal e profissional.

Alguns tempos atrás, acreditava-se que, concluída a graduação, o profissional estaria preparado para atuar na sua área pelo resto da vida. No entanto, essa realidade mudou, sobretudo para o profissional docente. Este deve estar consciente de que sua formação só será completa quando se autoproduzir. Segundo Nóvoa (1995), os professores têm de se assumir como produtores da sua profissão.

Compreendemos que o desenvolvimento profissional corresponde à obtenção do curso superior acrescido do conhecimento acumulado ao longo da vida. Por essa razão, não basta somente a graduação; é essencial atualização permanente. São grandes os desafios que o professor enfrenta, porém, manter-se atualizado e desenvolver práticas pedagógicas eficientes constituem uma necessidade.

Tal necessidade de atualização permanente do professor remete à necessidade de uma formação continuada. Sabemos que a Universidade ocupa um lugar essencial na formação do professor, mas não o único. Sob tais argumentos, encontramos em Nóvoa (1995, p. 26) a afirmação que subsidia a nossa compreensão quando este diz que “a formação de professores é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no setor educativo: aqui não se formam apenas profissionais; aqui, produz-se uma profissão.”

Assim, no sentido de compreender a relação da formação continuada com a formação acadêmica inicial das respectivas entrevistadas registramos, a partir dos seus depoimentos, que elas denotaram posturas críticas ao enfatizarem que a formação acadêmica é considerada muito teórica, porém desprovida de ações práticas. No relato de 100% das professoras, elas dizem que “a formação acadêmica ensina as teorias, enquanto a formação continuada orienta a prática”. Ainda assim, todas elas veem a relação entre as duas formações.

Chamou-nos atenção a resposta de uma professora:

A minha formação acadêmica sem a formação continuada oferecida pelo ProJovem jamais me garantiria que eu pudesse dar aulas [... uma coisa é você aprender a teoria na universidade, a outra coisa é você estar aprendendo numa formação que vai te dizer o como fazer para que os alunos saiam daqui com uma boa formação. (Prof.^a Cristal).

Essa visão crítica da professora certamente nos convida para uma reflexão e uma discussão sobre o caráter político da educação e do currículo no desenvolvimento de um projeto de transformação da ordem social. Quer dizer, no processo de formação do profissional da educação, todos os componentes curriculares deveriam trabalhar a unidade teoria e prática para não se perder a visão de totalidade da prática pedagógica e da formação como meio de eliminar distorções decorrentes da priorização de um dos dois polos.

Não temos dúvidas de que a tarefa de ser educador exige a compreensão dos saberes e das competências necessárias ao exercício da prática educativa. Tal competência abrange o conhecimento teórico, que compreendemos ser fundamental na interação desse saber com o saber fazer, isto é, a práxis docente.

Situando o conceito de práxis dentro de uma visão marxista, podemos dizer que ela é a síntese da teoria e da prática através da ação política. Pimenta e Anastasiou (2005) explicitam que a atividade teórica por si só não leva à transformação da realidade e não se materializa, não sendo, portanto, práxis. Freire (1996) afirma que a teoria não dita a prática, em vez disso, ela serve para manter a prática ao nosso alcance de forma a mediar e compreender de maneira crítica o tipo de práxis necessária em um ambiente específico, em um momento particular.

Outrossim, queremos ressaltar que a nossa pesquisa nos possibilitou perceber que as professoras entrevistadas são conscientes da importância da mediação didática para realizarem uma boa prática pedagógica. Isso se confirma no depoimento de uma das professoras:

Didaticamente a formação continuada do ProJovem me abre espaços para que eu leve também para as outras escolas onde eu trabalho, uma prática diferente, sobretudo com o trabalho interdisciplinar. Quer dizer, na formação eu tenho aprendido outras didáticas que só a formação acadêmica não me permitiria. Mesmo sendo um trabalho para um público diferenciado, a formação acaba me dando muitas possibilidades de trabalho. (Prof.^a Ametista).

A opinião dessa professora faz-nos pressupor que os aspectos de âmbito pessoal, referentes à formação, se mostraram tão relevantes quanto os de natureza estrutural e organizacional, quando se trata de garantir a qualidade da formação continuada tanto pelo

Programa do ProJovem Urbano quanto pela FUNDAR. No mesmo trecho da entrevista, quando questionada em que momento ela percebia a relação da formação continuada com a formação acadêmica, ela esclarece dizendo:

Na universidade se aprende teorias e poucas práticas. Na formação do ProJovem eu aprendo como lidar com a prática, sem dizer que, lá na formação, muitas teorias são discutidas, porque não se fala de prática sem teoria, não é verdade? (Prof.^a Ametista).

Logo, com o objetivo de subsidiar nossas análises a partir dos depoimentos das professoras entrevistadas, buscamos respaldo para a questão em pauta na compreensão em Giroux (1997), Nóvoa (1995), Freire (1996) entre outros. Concordamos com esses autores no sentido de que é necessário e urgente que o professor assimile os princípios que orientam a atividade docente em direção à autonomia, que a reflexão e a crítica contribuam para o exercício da docência e que o professor possa refletir sobre sua prática de forma sistemática e objetiva, orientado por um suporte teórico- metodológico que possibilita o repensar da ação educativa em direção a uma aprendizagem crítica, criativa e libertadora.

Diante do exposto, podemos concluir esta análise dizendo que o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a relação necessária entre teoria e prática seria o diferencial que conduziria dialeticamente tal relação em direção a uma nova práxis. Compreendemos que a práxis necessária ao fazer docente requer do educador um posicionamento crítico da realidade e do contexto nela inserido. Neste sentido, Giroux (1997) nos faz trazer para esta discussão a necessidade de termos o professor como intelectual, crítico e transformador.

5.4 A organização curricular do ProJovem e as exigências para a formação continuada

Na proposta curricular do Programa do ProJovem Urbano o princípio fundamental é o da integração entre Educação Básica, Qualificação Profissional e Participação Cidadã. Para que as três dimensões possam se fortalecer articuladamente, cada uma dessas dimensões deve desenvolver-se na sua plenitude e em perfeita sintonia com as demandas da proposta pedagógica do referido Programa, tendo em vista a garantia da inserção plena, criativa e produtiva dos educandos na sociedade contemporânea.

Assim, o currículo do ProJovem Urbano está orientado para promover situações pedagógicas que efetivamente favoreçam a construção do protagonismo juvenil. O Programa considera como prioridade didática trabalhar os conteúdos em função da inclusão social dos jovens estudantes, bem como a formação de cidadãos críticos e atuantes.

Para desenvolver o princípio da integração nas três dimensões do currículo, a organização do trabalho pedagógico, a avaliação dos processos de ensino e aprendizagem, a formação inicial e continuada oferecidas pelo ProJovem e a elaboração dos materiais didáticos são instrumentos que fazem parte das diretrizes curriculares que orientam o objetivo geral do referido Programa.

Para o alcance do objetivo geral, o Programa planejou o desenho do currículo, de modo que este se organiza como uma rede resultante do cruzamento dos eixos estruturantes com os conteúdos curriculares selecionados. Assim, nesse modelo de currículo as áreas temáticas são articuladas por eixos estruturantes, de maneira que os conteúdos das disciplinas não se esgotem na carga horária atribuída a cada componente curricular.

Tal modelo de currículo advoga uma proposta pedagógica diferenciada no qual os discursos passam a constituir um novo sentido: trabalho coletivo e interdisciplinar; reflexão sobre a prática; integração entre a dimensão pessoal e profissional; metodologia de trabalho baseada na interação social e na construção do conhecimento; vivências de situações de corresponsabilidade, entre outros.

Ao buscar identificar a maneira pela qual o currículo do ProJovem Urbano é trabalhado com os professores no Programa de formação continuada, os depoimentos das professoras entrevistadas explicitaram: a) a formação continuada orienta os professores a trabalharem o currículo na articulação com as três dimensões; b) os conteúdos devem ser trabalhados a partir dos conhecimentos prévios dos alunos; c) os ritmos de aprendizagens dos alunos precisam ser considerados; d) deve ser valorizado o trabalho interdisciplinar; e) os conteúdos devem ser adaptados às peculiaridades dos alunos; f) as estratégias de ensino devem ser diversas, utilizando textos, mostrando vídeos ou filmes, realizando pesquisas e experiências, e respeito às diversidades dos alunos.

Diante do que foi exposto, fica evidente que o currículo do ProJovem Urbano é organizado e desenvolvido considerando as múltiplas experiências presentes nas diferentes culturas, a partir dos conhecimentos prévios dos alunos, da interdisciplinaridade, entre outros. Desse modo, nos pareceu que as professoras entrevistadas compreendem a importância de considerar todos esses elementos apontados anteriormente como diretrizes operacionais do currículo.

Constatamos isso no depoimento da professora Ametista quando diz:

Todas as orientações da formação em relação ao currículo são para que ele seja trabalhado na perspectiva da interdisciplinaridade [...]. Olha só, dentro da minha área quando eu estou trabalhando, vamos supor o tema integrador, “Países desenvolvidos”. Automaticamente eu tenho que saber articular a questão dos

profissionais no contexto de um país desenvolvido, as formas de trabalho, isso está dentro da área de qualificação profissional. Agora, dentro de participação cidadã, podemos falar sobre os direitos do trabalhador, as questões dos níveis sociais, sobre as áreas de trabalho. Então, como tu podes perceber, o currículo do ProJovem não é isolado, ele não tem sentido se não for articulado nas três dimensões, entendeu? (Prof.^a Ametista).

Analisando as considerações apresentadas pela professora Ametista, pudemos perceber que na formação continuada do ProJovem, o currículo se constitui um componente teórico imprescindível. As atividades de cunho educativo explicadas pela referida professora constituem elementos essenciais que colaboram para a identidade sócio-cultural em que o ambiente de aprendizagem se produz. Sacristán (1995) afirma que uma escola sem conteúdos culturais é uma proposta irreal, além de descomprometida com a sociedade.

Ao nosso ver, os conhecimentos são considerados instrumentos indispensáveis na luta política das camadas populares. Portanto, tal conhecimento que beneficia os jovens que pertencem a esse segmento social, é um elemento imperativo para a participação efetiva na sociedade. Assim sendo, novamente comungamos com o pensamento de Sacristán (1995) quando ele enfatiza que o currículo escolar deve expressar a diversidade cultural existente em nossa sociedade, organizando-se com base nas múltiplas experiências presentes nas diferentes culturas.

Essa percepção também encontra-se presente na fala da professora Ágata:

Temos no ProJovem um currículo que já está pronto [...]. não tem como fugir, porque ele está pronto do começo ao fim do curso [...], ele está todo organizado em função dos temas integradores.

Analisando a resposta da professora Ágata, percebemos que a sua visão sobre o currículo do ProJovem apresenta divergências em relação ao posicionamento da professora Ametista, por exemplo. Pareceu-nos que para ela o modelo de currículo proposto não atende às necessidades reais de sua prática. Ficou caracterizada uma voz de alerta. Na entrevista pedimos que ela explicasse melhor esse seu posicionamento e ela assim respondeu:

É, esse trabalho com o currículo é orientado na formação e feito por nós de acordo com o Programa entendeu? Então não tem como fugir, não dá para ser diferente porque ele não é construído aqui, ele já vem todo pronto. O que o professor vai fazer com esse modelo de currículo é procurar adaptar para os nossos alunos.

Ao buscarmos uma explicação para o dado acima revelado, apoiamo-nos nos subsídios teóricos dos documentos do Programa do ProJovem Urbano, tais como: O PPI (BRASIL, 2008a) e o ME (BRASIL, 2008b). Com base nos documentos mencionados, o

currículo do ProJovem é apontado como uma das principais dificuldades na implementação do curso do ProJovem Urbano. Os mesmos documentos dizem também que o motivo desse desencontro pode ser a ideia equivocada de que a implementação da proposta curricular se concretize nos modelos da organização escolar tradicional em que “a metodologia privilegia a lógica, a sequência e a ordenação dos conteúdos” (BEHRENS 2005, p.43).

As considerações levantadas pela professora Ágata e as análises que fizemos com base nos documentados citados anteriormente, se legitimam com as afirmações da formadora quando diz:

O currículo do ProJovem Urbano já está desenhado no próprio material de Orientações Gerais, Nós, da FUNDAR, apenas implementamos aquilo que já está ali, pronto. [...] Nossas orientações para os professores são orientações que nós seguimos segundo o material que a proposta do Programa pede.

Convém dizer que o Programa pede que se adote uma concepção de currículo como algo que se faz ao longo do tempo e como um processo que envolve “escolhas, conflitos e acordos que se dão em determinados contextos com a finalidade de propor o que se vai ensinar”. (BRASIL, 2008a).

5.5 A relação formação continuada e o processo ensino-aprendizagem: as percepções dos sujeitos

Iniciamos esta análise enfatizando que, para o educador, é seu papel promover a aprendizagem de seus alunos. Cabe a ele decidir o “para quê”, o “que” e “como” ensinar. Assim, levamos em consideração que ensinar é muito mais do que dar informações, instruções e propor atividades. Ensinar significa desenvolver nos alunos competências que possibilitem que eles sejam pesquisadores, criativos, construtores de valores, autocríticos.

Freire (1996, p.25) assinala que “não há docência sem discência”, pois “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. É essa interação dialética professor-aluno, que torna a prática pedagógica um desafio maior e muito mais prazeroso, na qual se passam a estabelecer vínculos de amizade e respeito como sendo fatores imprescindíveis ao processo ensino-aprendizagem.

Dessa forma, o ato de ensinar requer o exercício constante da reflexão crítica sobre as práticas cotidianas docentes, de forma que também é preciso que se esteja inserido no processo de formação, a fim de aprimorar os conhecimentos, buscar novos saberes, apreender novas estratégias de ensino e os mecanismos de reflexão. Assim sendo, as professoras

entrevistadas ao serem solicitadas a dar suas opiniões sobre o que é ensinar e aprender afirmaram:

Não tem como ensinar sem aprender e aprender sem ensinar, eu estou sempre ensinando e aprendendo (Prof.^a Ágata).

Ensinar é quando eu sensibilizo o meu aluno para uma discussão, para um debate. [...] Aprender é quando o aluno sabe utilizar nas diversas situações os conhecimentos construídos (Prof.^a Ametista).

Ensinar é repassar da melhor forma para o meu aluno aquilo que sei. Aprender é participar, é questionar, é estar disponível para aprender, é ter coragem de perguntar o que não entendeu (Prof.^a Cristal).

Eu acredito que ensinar está muito relacionado com aprender. Acredito que, quando você ensina, você também aprende (Prof.^a Esmeralda).

Ensinar é facilitar a aprendizagem dos alunos, é o professor ir buscar meios para que os alunos possam alcançar a sua aprendizagem, entendeu? Aprender é trocar conhecimentos, [...] é trocar informações. Se aprende numa relação de diálogo (Prof.^a Jade).

Como professora, não só ensino como aprendo [...] nessa troca eu percebo ensino e aprendizagem se estabelecendo mutuamente (Prof.^a Pérola).

Eu acredito que ensinar e aprender, nada mais é do que a troca de experiências. Na medida que se ensina, também se aprende (Prof.^a Safira).

Visando reforçar as colocações aqui apresentadas pelos depoimentos das entrevistadas, aproveitamos a afirmação de Freire (1992, p. 81):

Ensinar é assim a forma de que toma o ato do conhecimento que o (a) professor(a) necessariamente faz na busca de saber o que ensina para provocar nos alunos o seu ato de conhecimento também. Por isso ensinar é um ato criador, um ato crítico e não mecânico.

Os argumentos de Freire (1992) nos revelam que para ensinar é necessário um envolvimento maior com a prática pedagógica, que deve ir muito além de ensinar o que os sistemas de ensino estabelecem nas matrizes curriculares. O educador deve ensinar o que os alunos precisam saber, enquanto sujeitos situados em um determinado momento histórico, buscando, assim, despertar neles a consciência política e cidadã, desempenhando um movimento dinâmico e dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer.

As professoras participantes da pesquisa, quando convidadas para falarem sobre suas concepções de ensinar e aprender, revelaram de forma clara e concisa sobre a importância do professor, no seu papel de facilitador e de mediador. Ressaltaram que o conhecimento em si resulta de um processo solidário de interação, de relação de trocas, de diálogo. Porquanto, quem aprende não é apenas objeto de ação daquele que ensina, mas

sujeito ativo dos processos de conhecer (FREIRE, 1996, p.26). O Gráfico a seguir ilustra as concepções das professoras pesquisadas sobre a discussão em questão.

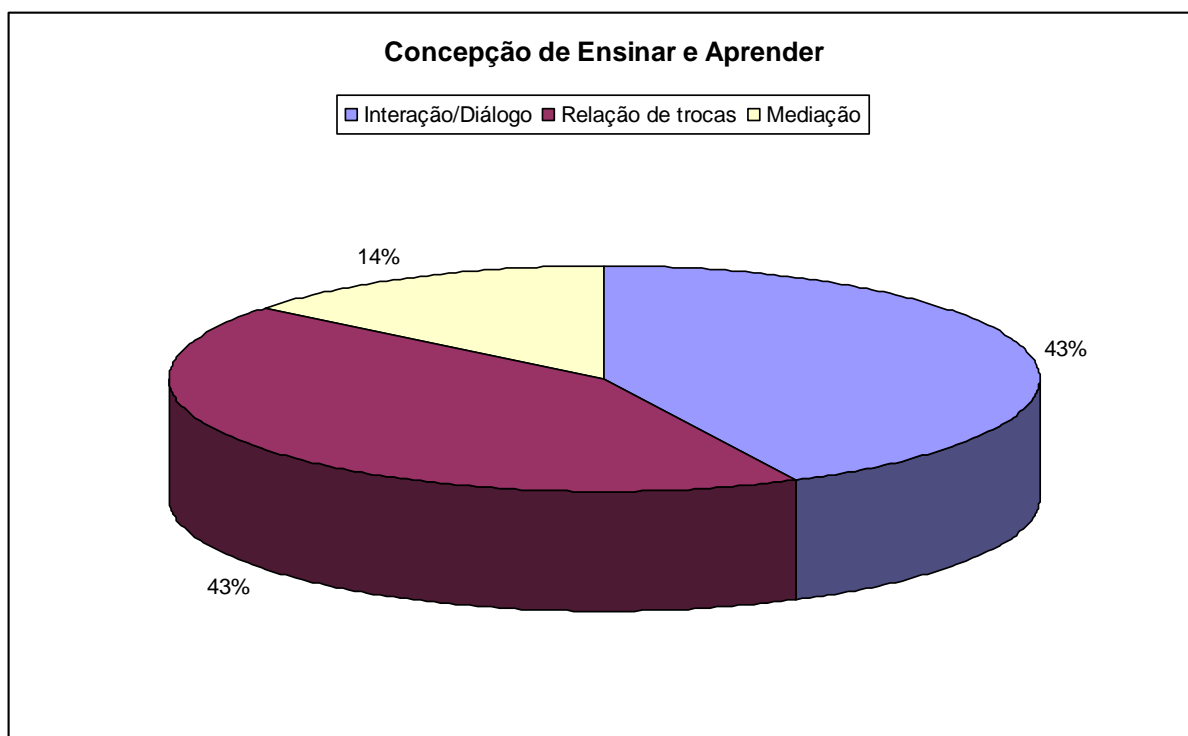


Gráfico 3 - Conceito de ensinar e aprender na percepção dos sujeitos pesquisados.

Analisando as indicações apresentadas no Gráfico 3, verificamos que o conceito de ensinar e aprender presente entre as professoras entrevistadas, é que ensinar é um encontro dialógico entre professor e aluno, além do que, conforme pudemos depreender dos seus depoimentos, ensinar e aprender constituem uma relação interativa. Tal relação é tão interativa que à medida que se ensina também se aprende. Pudemos constatar que os posicionamentos das entrevistadas comungam com o pensamento de Freire (1992, p. 112) quando este afirma: “Uns ensinam e, ao fazê-lo, aprendem. Outros aprendem e, ao fazê-lo, ensinam”.

Outro ponto observado e analisado nos relatos das entrevistadas diz respeito à importância fundamental que a metodologia assume no processo de ensino e aprendizagem. Apontaram o diálogo, a discussão, o debate, os questionamentos, as trocas de experiências e conhecimentos, a interação entre professor e aluno como exigência para uma ação pedagógica democrática. Vista dessa forma, a metodologia adotada pelas professoras converge para o nosso posicionamento que a consideramos não como um instrumento neutro, ao contrário, ela deve ser tomada no seu sentido mais amplo, isto é, como um instrumento teórico-prático que

permita o conhecimento verdadeiramente possível e a prática pedagógica efetivamente transformadora.

Tomando por base o nosso posicionamento, buscamos as palavras de Behrens (2005,) que confirma:

A abordagem progressista [...]. Na realidade estabelece um intercâmbio entre sujeito do conhecimento e o objeto a ser conhecido. Contempla processos interativos que têm a negociação como mola propulsora, para possibilitar a renegociação e a construção de um processo relacional do indivíduo consigo mesmo, com a realidade e com os outros (BEHRENS, 2005, p.77).

Nas palavras da autora acima mencionada, percebemos quão importante é o papel do educador em empenhar-se na busca do diálogo permanente como fonte empreendedora na produção do conhecimento.

De modo geral, percebemos que ensinar e aprender nas concepções das professoras entrevistadas pressupõe uma metodologia em que a tarefa do educador consiste em problematizar, em propor desafios, desencadear reflexões, de tal modo que as suas intervenções sejam adequadas às aprendizagens dos alunos. Assim, as falas das professoras denotaram que ensino e aprendizagem são duas facetas de um mesmo processo. Nesse sentido, Libâneo (1997) diz que a condução do processo de ensino requer uma atividade clara e segura do processo de aprendizagem.

Desse modo, consideramos que a dinâmica ensino e aprendizagem requer muito mais do que a mera transmissão de conhecimentos. O depoimento da professora Esmeralda explicita muito bem a observação que ressaltamos. Ela destaca:

Eu acredito que quando se fala de ensino se pensa num professor como facilitador e mediador da aprendizagem. A pessoa só aprende se ela se colocar disponível para aprender e a pessoa só ensina quando ela também se coloca disponível para aprender.

Verificamos na resposta da professora Esmeralda que ela tem bastante clara uma proposta pedagógica que concebe o processo de ensino e aprendizagem envolvido por um conteúdo que é ao mesmo tempo produção e produto. Ela tem consciência de que seu papel é de facilitadora da aprendizagem, por isso sente-se aberta às novas exigências, procurando compreender uma relação de empatia, assegurando, sobretudo, a produtividade do ensino e da aprendizagem.

Por conseguinte, o depoimento da professora Pérola nos deu a entender que para ela o processo de profissionalização docente requer que o professor possa avaliar criticamente sua atuação e o contexto em que atua. Assim, ela esclarece:

Como professora, não só ensino como aprendo. Eu geralmente busco saber o que os alunos sabem, ou seja, quais são os conhecimentos prévios que eles têm e depois eu vou complementando com os conhecimentos que eu possuo e nessa troca, eu percebo ensino e aprendizagem se estabelecendo mutuamente. Eu nunca digo para os meus alunos que eu sou a dona da verdade, pelo contrário, eu digo para eles que se eles me perguntarem alguma coisa e eu não souber, vou ter a coragem de dizer que não sei, mas vou procurar trazer a verdade, porque ninguém sabe tudo.

Percebemos nessa resposta da professora Pérola, que ela tem conhecimento de que no processo pedagógico alunos e professores são sujeitos, portanto, devem atuar de forma consciente e responsável. Ao passo que, no processo de ensino e aprendizagem, pode-se entender que há necessidade de se estabelecer vínculos significativos entre as experiências de vida dos alunos, aos conteúdos oferecidos pela escola, estabelecendo assim relações necessárias para a compreensão da realidade social em que vivem e para a mobilização em direção a novas aprendizagens com sentido concreto.

5.5.1 Percepção de ensino e aprendizagem no trabalho docente

Compreendemos que a principal tarefa do professor é garantir a unidade didática entre ensino e aprendizagem, através do processo de ensino. Não podemos esquecer que a educação se dá na coletividade, mas o indivíduo é singular (histórico, particular, contextual, complexo). Logo, é necessário compreender que o processo de ensino e aprendizagem se dá na relação entre indivíduos que possuem suas histórias de vida e estão inseridos em contextos de vida próprios.

No entender de Pimenta e Anastasiou (2005, p.195), “a respeito do método de ensinar e fazer aprender (ensinagem) pode-se dizer que ele depende, inicialmente, da visão da ciência, do conhecimento e do saber escolar do professor”. Em sintonia com essas ideias, Saviani (1991) acrescenta que a educação destina-se à promoção do homem, no sentido de que os conhecimentos e os conceitos trabalhados na escola possam, de fato, contribuir para o seu desenvolvimento, para que ele tenha condições de viver e conviver em sociedade, compreendendo criticamente a realidade em que está inserido.

Os posicionamentos dos autores acima mencionados nos permitem inferir, acrescentando à discussão o nosso pensamento de que a atividade docente é caracterizada pelo

desafio permanente do professor em estabelecer relações interpessoais com os alunos, de modo que o processo de ensino e aprendizagem seja articulado e que os métodos utilizados tornem efetivos os objetivos a que se propõem.

Como um dos nossos objetivos específicos era analisar as possíveis mudanças geradas pela formação continuada na profissionalização dos educadores do ProJovem Urbano, consideramos oportuno questionar as entrevistadas sobre como percebiam a relação entre ensino e aprendizagem no trabalho docente. A professora Ametista assim se manifestou a respeito dessa questão:

Vejo essa relação de ensino e aprendizagem no meu trabalho como mudança. Quero dizer, mudança de comportamento, de atitudes, de concepções. É o aluno saber se colocar como cidadão de direitos e deveres. Por outro lado, vejo também que ensino e aprendizagem se dão sempre numa relação de trocas, isto é, professores e alunos e alunos entre si.

Ficou evidente que a professora Ametista tem consciência de que o desafio posto para o professor é, sobretudo, contribuir com a educação do aluno e do cidadão visando buscar a formação do homem concreto; por isso fala da necessidade de resgatar valores tão importantes como direitos e deveres do cidadão, enfim, das mudanças de comportamento. Ficou evidenciado no seu depoimento que, como professora, deverá exercer um novo papel que é estimular a aprendizagem e educar através do ensino centrado na troca, no diálogo, na inter-relação.

A situação descrita anteriormente nos coloca diante do depoimento da professora Safira que converge para a visão da professora Ametista:

Eu não vejo ensino sem aprendizagem. A aprendizagem tem relação direta com o ensino. No trabalho do professor, ensino e aprendizagem significa diálogo, interação, troca de experiências, busca de conhecimentos. Acho que são essas coisas, entendeu?

A professora Safira percebe que ensino e aprendizagem constituem-se um ato político. Ficou evidente para nós que ela compreende ensino e aprendizagem como momentos que podem se constituir pelo confronto de ideias, de opiniões, de se discutir e refletir, de se estabelecer relações de parcerias entre alunos e professores em direção à compreensão e reconstrução dos conhecimentos.

Mediante o que foi exposto pelas duas professoras, cabe ressaltar que o nosso posicionamento também converge para as suas opiniões. Para nós, a aprendizagem reflete-se na convivência, nas trocas, na interação entre pessoas. A aprendizagem constitui-se o

processo de apropriação e transformação do saber socialmente elaborado, portanto, não sendo imanente ao sujeito, mas construída na relação mediada pelo outro e pela cultura. Segundo Libâneo (2003), criar a unidade entre ensino e aprendizagem é o papel fundamental dos processos de ensino na escola, tendo em vista que as relações entre alunos, professores e matérias escolares são dinâmicas.

Por ocasião da pesquisa, foi possível discutir com as professoras entrevistadas ainda sobre a aprendizagem dos alunos do Programa e algumas dificuldades foram apresentadas durante esse processo, são elas: os alunos faltam muito às aulas; grande evasão; alunos que vêm para o Programa somente por conta da bolsa de R\$ 100,00; muitos alunos já concluíram o ensino médio o que favorece um desnivelamento, prejudicando os ritmos de aprendizagem; problemas pessoais e familiares que acabam afetando diretamente a aprendizagem; as alunas que são mães levam os bebês para a escola por não terem com quem deixá-los, atrapalhando a concentração dos outros alunos na sala de aula.

A falta de interesse dos alunos também foi tema geral nas respostas das professoras quando solicitadas a falarem da aprendizagem deles. Os depoimentos a seguir confirmam esta afirmativa:

Tem aluno e alunos, não é verdade? Alguns são muito interessados, mas outros, não; alguns estão na sala por estar, para terem frequência e receberem a bolsa (Prof.^a Ágata).

O aluno é descomprometido, ele falta muito e está no Programa porque quer receber a bolsa. Muitos já possuem o ensino médio e isso termina dificultando o nosso trabalho porque hoje no Programa se recebe aluno que não sabe ler e nem escrever. (Prof.^a Esmeralda).

Há um desinteresse muito grande na maioria dos alunos; se você vai dar uma aula diferente eles reclamam, são resistentes e acabam tolhendo o nosso trabalho porque o que eles querem é que o professor copie no quadro e eles copiem também. Os alunos faltam muito e isso acaba prejudicando o nosso trabalho na sala de aula (Prof.^a Jade).

As respostas apresentadas acerca dessa questão revelam a necessidade de os professores buscarem estratégias de trabalho que os ajudem a sair desses dilemas. De acordo com o referencial teórico apresentado no Capítulo 1 desta pesquisa, Tardif (2005) afirma que o professor é um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo produz e lhe dá sentidos, é também um sujeito que possui conhecimentos e um saber fazer proveniente de sua própria atividade e a partir dos quais ele estrutura e orienta. Como já comentado anteriormente, o processo de ensino e aprendizagem é um conjunto de construção

de ações e estratégias que ocorre entre professor e aluno, portanto, a gestão mediadora e facilitadora do professor é o grande diferencial nesse processo.

Fazendo uma correlação com as considerações que levantamos acima, não podemos deixar de destacar um relato feito pela formadora da FUNDAR, quando solicitada a fazer uma avaliação do aprendizado dos professores do Programa. Ela afirmou:

Hoje, nós observando como os professores estavam no início do Programa, lá na formação inicial, e como eles estão agora, a maneira como colocam as suas ideias é bem diferente, estão bem melhores, eles avançaram bastante.

Com base na análise da formadora, podemos inferir dizendo que ficou clara na sua fala a evidência do crescimento profissional dos professores. Tal análise traduz-se num discurso positivo que acreditamos ser possível superar os dilemas citados pelas professoras entrevistadas.

Diante da análise que fizemos, existe por parte das entrevistadas uma preocupação em exercer o papel docente de uma maneira séria e comprometida com o desenvolvimento dos alunos. Alguns dados são importantes nesse sentido, merecendo destaque a valorização do diálogo na sala de aula, a utilização de novas metodologias, a preocupação em partir dos conhecimentos prévios, bem como atender às necessidades apresentadas pelos alunos. Percebemos, implicitamente, que as professoras estão interessadas em propiciar condições favoráveis de ensino e de aprendizagem.

Dando continuidade à análise do questionamento aqui proposto, registramos a fala da diretora pedagógica que, ao ser questionada se ela percebia se a formação continuada do ProJovem Urbano contribuía com o trabalho do professor em relação à aprendizagem dos alunos, afirmou:

É, contribui sim. Tem professor que é engajado, que tem responsabilidade, que é mais comprometido e procura fazer um bom trabalho, porém, tem professor que faz do ProJovem um pé de meia. [...] Tem também aquele professor que pode participar de mil formações mais se ele está ali só de corpo presente, entendeu? Então é muito relativo, isso vai de cada educador.

O depoimento do coordenador pedagógico, quando questionado sobre a mesma pergunta, tem semelhante argumento:

Percebo que existe aprendizagem por parte dos alunos. Os alunos avançaram bastante, mas, penso que os professores poderiam contribuir melhor em sala de aula. [...] Muitos professores nos fazem perceber que estão no Programa para fazerem um bico, em função disso, não têm compromisso com o exercício da práxis, nem com a formação continuada.

Certamente que os depoimentos acima, em certos momentos, nos causaram desconforto e indignação, levando-nos a uma reflexão no sentido de entender a educação como um processo dialético de desenvolvimento do homem que é constituído sócio-historicamente, logo, ela é uma prática social. É inegável que o compromisso ético e social do professor com a educação à qual se propõe, por certo, traduz a dimensão política do currículo pela qual o mesmo foi formado.

Pimenta (2000) afirma que valorizar o trabalho docente significa dotar o professor de perspectivas de análises que os ajudem a compreender os contextos histórico, social, cultural e organizacional nos quais se dá a atividade docente. Nesse sentido, não cabem justificativas que nos levem a compreender a ação educativa como “bico” e como “pé de meia”, mesmo entendendo que os determinantes sócio-históricos que formatam a política educacional podem conduzi-los para tratar a educação dessa forma. Como educadora que somos, investimos esforços na luta por uma educação com aspirações democráticas que configurem, também, uma sociedade democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo consideramos que os constantes processos de mudanças e reformas educacionais presentes no panorama educacional brasileiro, principalmente nos anos 90, têm colocado em evidência o papel dos professores como agentes fundamentais na materialização das políticas educacionais. Neste panorama, a formação docente tem sido destacada como essencial para o êxito das mudanças. Na realidade, em todos os discursos, a formação continuada começa a ser assumida como condição fundamental para o alcance dos objetivos das reformas educativas. No entanto, já não é tão habitual que se estabeleçam estruturas e propostas coerentes que “possibilitem uma maior inovação dos processos educativos das instituições de ensino e, muito menos, em que predominam governos de cunho conservador e políticas neoliberais (com algumas exceções e muitas contradições)” (IMBERNÓN, 2009, p.34).

Com base na literatura estudada, que nos possibilitou eleger o referencial teórico metodológico deste estudo, percebemos que o grande desafio que se impõe hoje para a formação de professores situa-se na compreensão das transformações que o mundo globalizado traz para a existência humana e para o conhecimento, alterando de forma significativa as políticas, estruturas e práticas educativas. Isto é, o fenômeno denominado mundialização, marcado pela modernidade competitiva, reestruturação produtiva, novas concepções de trabalho, constitui o que se conhece hoje como sociedade do conhecimento. Quer dizer, o conhecimento sendo objeto por excelência do trabalho educativo, instituindo-se como base das relações sociais de produção, afetando de modo significativo as relações interpessoais e de trabalho.

Os fatos atuais ligados ao avanço da ciência, da tecnologia, da globalização e dos processos de produção estão cada vez mais valorizando o conhecimento, sendo o professor o mediador da construção desses conhecimentos junto a seus alunos. Portanto, ele precisa estar permanentemente se atualizando, aprimorando os conhecimentos para que possa atuar no mercado de trabalho como profissional crítico, competente, dinâmico, inovador e reflexivo, em busca da qualidade do ensino.

Ao avaliarmos a política de formação de professores, podemos afirmar que o aprimoramento da escola e da educação, de modo geral, encontram-se comprometidos pelo desenvolvimento de diretrizes legais que privilegiam o aligeiramento e o rebaixamento da formação descomprometida com a pesquisa, a investigação e a formação docente, ao deslocar

a formação da universidade e, em seu interior, das faculdades, centros de educação e cursos de pedagogia para os institutos superiores de educação e cursos normais superiores em instituições isoladas.

A análise aqui apresentada nos possibilitou identificar que a formação continuada é uma das dimensões importantes para a materialização de uma política global de formação para o profissional da educação, articulada à formação inicial e a condições de trabalho, salário e carreira, e entendida como continuidade da formação profissional (ANFOPE, 1998). Tal identificação nos levou a compreender que as principais críticas relativas à educação em diferentes partes do mundo dizem respeito à mercantilização a que ela tem sido submetida, incluindo nesse cenário a desregulamentação e a autonomia, o que significa o abandono da responsabilidade por parte do Estado em relação a esse serviço.

Por meio deste estudo, verificamos também que embora o espaço de formação em serviço seja uma importante conquista dos professores, é preciso estar atentos à relação que esse processo mantém com as deliberações de organismos internacionais como o Banco Mundial. Ou seja, como as análises do referido Banco privilegiam as relações de custo-benefício, logo, a qualificação do professor é pensada em termos da melhor forma de se produzir um profissional competente tecnicamente. Autores como (SANTOS, 1995) e Beherens (2005) afirmam que a forte influência cartesiana leva o professor ao determinismo e ao racionalismo e, com essa exigência, o professor passa a aplicar a técnica em busca da performance.

Este estudo permitiu-nos ainda constatar que uma política de formação continuada de professores precisa ser considerada um direito relativo à profissão, como um dos princípios básicos e fundamentais da valorização profissional, bem como uma das condições necessárias para a melhoria da qualidade da educação e das relações sociais. Devido a essa compreensão, entendemos que o desenvolvimento profissional também deve ser apreendido como um dever, que precisa ser perseguido por todo profissional comprometido com o aperfeiçoamento do seu fazer.

Nessa direção, reiteramos a importância de destacar que é preciso que o professor seja permanente pesquisador de sua prática e não somente transmissor de conhecimentos. Assim, a busca pela formação continuada deve ser consolidada pela investigação e reflexão na prática e sobre a prática, ocorrendo por meio da socialização profissional e do autodesenvolvimento. Ou seja, tal formação deve ser realizada considerando o caráter coletivo de construção da identidade profissional docente e da sua prática pedagógica.

Esta investigação nos possibilitou reiterar a crença na possibilidade de uma formação continuada que vislumbresse formar professores conscientes de seu papel na sociedade, como também uma formação concebida como importante espaço de reflexão, de diálogo, de percepção de si mesmo, do outro e do mundo, de forma consciente e aberta às mudanças necessárias.

Tal procedimento vai além de meramente exigir que o professor reflita a respeito de sua prática pedagógica. Nesse sentido, percebemos que o formador desempenha um papel essencial nesse processo, visto que ele é aquele profissional que, sendo parte de um coletivo, medeia a construção do conhecimento com os professores para, em conjunto, compreender e apreender conceitos e práticas próprias do exercício profissional docente. Da mesma forma, a equipe pedagógica deve fortalecer o compromisso com o grupo de professores, subsidiando e organizando a reflexão, estimulando o processo de decisão visando à proposição de alternativas para superar os problemas da prática. Acreditamos que esta equipe representa uma figura essencial nesse processo integrador e articulador de ações.

Assim sendo, a formação continuada não pode ser resumida a encontros e palestras. Consideramos que é fundamental a implementação de políticas educacionais assentadas em um contexto crítico, reflexivo, gerador de autonomia, emancipação e transformação social (GIROUX, 1997). Por fim, consideramos nesta pesquisa que o desenvolvimento profissional não envolve apenas a formação, pois não se trata de um compromisso com a transmissão do saber crítico, mas também o compromisso com a própria transformação social, por meio da capacitação profissional para pensar e agir criticamente.

Os dados obtidos nesta pesquisa mostraram que na formação continuada do ProJovem Urbano as professoras compreendem que formação e prática pedagógica não são atividades distintas e divorciadas, pelo contrário, são práticas articuladas. Os resultados apontaram que assumir o seu papel de sujeito ativo, que desenvolve práticas reflexivas fundamentadas em um referencial teórico, busca compreender o cotidiano numa perspectiva ativa de inovação, no sentido de abertura para as mudanças. Isso representa a possibilidade de avanços, melhoria, conhecimentos, aprendizagens, novas experiências e práticas dialógicas.

Sendo assim, observamos que a formação oferecida pelo ProJovem Urbano leva em conta a dimensão coletiva do trabalho docente e as situações reais enfrentadas por esses profissionais em suas práticas cotidianas, valorizando, acima de tudo, suas experiências profissionais, de forma coletiva. Nessa perspectiva, percebemos que nas ações das professoras participantes da pesquisa, são expressos concretamente seu compromisso com a educação e a

sua competência em incluir suas práticas pedagógicas nas ações dos alunos, inserindo-as na sua realidade social .

Logo, no que se refere à questão levantada, que se centra em saber qual o papel pedagógico da formação continuada dos educadores do ProJovem Urbano e como esses educadores apreendem o referencial teórico-metodológico proposto no projeto de formação, organizado pela Coordenação Nacional do ProJovem e realizado pela FUNDAR, para subsidiar as práticas pedagógicas dos educadores no cotidiano da sala de aula, os dados colhidos através da entrevista semiestruturada, mostraram que o papel pedagógico da formação continuada desperta e fortalece a troca de experiências entre os educadores, a discussão e o aprofundamento de metodologias de ensino, as orientações sobre as temáticas a serem desenvolvidas e a reflexão sobre a própria prática. Os educadores demonstraram que apreendem esse referencial teórico metodológico com a finalidade de subsidiar suas práticas e, por conseguinte, garantir a aprendizagem dos alunos. Nesse processo a reflexão sobre a prática constitui elemento imprescindível.

Confirmamos, nos depoimentos das professoras participantes da pesquisa, o reconhecimento da importância do desenvolvimento pessoal e profissional, este, por sua vez, expresso na segurança e clareza do ato de ensinar e de aprender lhes favorecendo assim competência docente na condução do seu trabalho. No entanto, essa investigação permitiu-nos a constatação de que, em parte, esses conceitos não condizem com os da equipe pedagógica, a qual revelou que muitos professores demonstram certas resistências quanto ao referencial teórico-metodológico que apreendem na formação continuada, comprometendo assim a qualidade do trabalho docente.

Os dados obtidos por meio das entrevistas e da observação de campo nos possibilitaram perceber também alguns aspectos de natureza pedagógica que se constituem pontos de reflexão deste estudo. Dentre eles, destacamos:

- A necessidade de acompanhamento sistemático pela gestão local (coordenação e direção pedagógica) aos professores nos núcleos. A ausência desses profissionais no núcleo pesquisado, inclusive foi citada como sendo uma das dificuldades que eles sentem quando buscam soluções para os problemas do cotidiano na escola.
- A equipe pedagógica foi bastante enfática ao afirmar na entrevista que não dá conta do trabalho de acompanhamento nos núcleos, visto que a referida equipe é pequena (um coordenador e uma diretora pedagógica). Esta tem consciência

que deveria trabalhar mais próximo dos professores, no entanto, considera que essa tarefa tem se realizado de forma restrita.

- Como ponto falho, as professoras indicaram as más condições de infraestrutura para a realização da formação continuada. Exatamente nesse ponto falaram que a coordenação local não oferece as condições básicas para quem passa o dia inteiro em atividades formativas: salas apertadas, falta de lanche, banheiros em más condições de uso, às vezes falta água para se beber e também a falta dos próprios recursos didáticos que são utilizados na formação (textos, vídeos, entre outros).

Diante dessa realidade, é necessário dizermos que há na atualidade uma tendência clara para se buscarem ações formativas que permitam aos educadores se organizarem com base no trabalho colaborativo. Sabemos que uma das dificuldades do trabalho coletivo está no confronto de expectativas e desejos dos sujeitos envolvidos. Nessa perspectiva, coordenar a ação pedagógica implica redirecionamento e esclarecimento coletivo no sentido da escola, quer dizer, o trabalho pedagógico não existe em uma esfera de abstração; ele toma corpo e concretude apenas no coletivo.

Assim, consideramos que cabe à gestão local e à equipe pedagógica do ProJovem Urbano em São Luís-MA, no exercício de suas funções, organizar espaços, tempos e processos que considerem: a) o planejamento e a execução de um trabalho de acompanhamento nos núcleos com a finalidade de explicitar seus compromissos com a ação político-pedagógica transformadora; b) o envolvimento no processo de formação continuada, acompanhando e auxiliando os professores na sua ação docente; c) promoção de condições estruturais para que a formação continuada se concretize na perspectiva dos objetivos pretendidos pelo Programa do ProJovem Urbano.

Relativamente ao objetivo geral deste estudo, que é analisar a formação continuada dos professores do Programa do ProJovem Urbano, visando desvelar as concepções teórico-metodológicas que a fundamentam e suas implicações para a prática pedagógica desses professores, constatamos que a referida formação leva em conta a dimensão coletiva do trabalho docente e as situações reais enfrentadas por esses profissionais em suas práticas cotidianas. Nesse sentido, as professoras participantes da pesquisa veem na formação do ProJovem uma possibilidade para a melhoria da qualidade do ensino como também uma tentativa de resgatar uma (re)qualificação profissional.

Concluimos esta pesquisa com a certeza de ter alcançado nossos objetivos, respondendo assim às questões do nosso estudo. Não temos a pretensão de que as discussões

conferidas neste trabalho vão dar conta da questão da formação continuada dos professores em geral, e, em particular, dos professores do ProJovem Urbano, porém acreditamos que a mesma possa contribuir de alguma forma para novos estudos e novas pesquisas. Queremos dizer que este projeto de pesquisa não termina aqui, pois poderá ser o início de novas investigações.

Para não concluir, citamos Bertolt Brecht:

“Fôssemos finitos, tudo mudaria

Como somos infinitos muito permanece”

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena W.; BRANCO, Pedro Paulo M. (orgs.). **Retratos da juventude brasileira - análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Editora da Fundação Perseu Abramo: Instituto Cidadania, 2005.

ALBUQUERQUE, Maria G.M.T.; FARIAS, Isabel M. S. **Educação de Jovens e Adultos na perspectiva de usuários do ProJovem em Caucaia**. 2007. Disponível em: <<http://www.isecure.com.br/anpae/294.pdf>>. Acesso em: 10/10/2009.

ALARCÃO, Isabel. **Ser professor reflexivo**. In ALARCÃO, Isabel. et al (org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Portugal: Porto, 1996.

_____. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção da Nossa Época).

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Porto Editorial: Presença, 1976.

ANCÍZAR, Silvio S. G. **A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto**. In: FAZENDA, Ivani.(org). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo, Cortez, 2006.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - ANFOPE. In: X Encontro Nacional. Documento Final. Brasil, 1992.

_____. **Documentos finais do VI, IX, X Encontros Nacionais da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação**. Belo Horizonte, 1992, 1998 e 2000.

_____. **Documento final do XI Encontro Nacional da Associação Nacional dos profissionais da Educação**. Florianópolis, 2002.

ARROYO, Miguel. **Educação e cidadanias**. São Paulo: Cortez, 1996.

AZEVEDO, Janete. M. de Lins. **A educação como política pública**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1997. (Coleção Novos Tempos).

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Editora Minas Fontes, 2005.

BAKHTIN, M.M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1997.

BANCO MUNDIAL. **O combate à pobreza no Brasil**. Relatório n.º 20475-BR, 2001. 34 p. Disponível em <<http://www.fazendogenero8.ufsc.br/sto/ST7/Freitas>> Acesso em 14/11/2009.

BATISTA, Jr. Paulo N. **Mitos da globalização**. São Paulo: Pedex, 1998.

BEHERENS, Marilda A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BEISIEGEL, Celso de R. **Considerações sobre a política da união para a educação de jovens e adultos analfabetos**. 1996. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br>>. Acesso em 10/ 03/2009.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Editora, 1994.

BALZAN, N. C. **Discutindo o processo de socialização profissional**. In: REALI, A. M. de M. R.; MIZUKAMI, M.da G. N. (Orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 47-91.

BOLZAN, Dóris P.V. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

BRANDÃO, Carlos da F. **LDB passo a passo: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), comentada e interpretada, artigo por artigo**. São Paulo: Editora Avercamp, 2005.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília, 1971.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96** de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação - CNE. **PARECER CNE. 11/2000- CEB**, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000.

_____. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2006.

_____. Secretaria Nacional de Juventude. **Projeto Pedagógico Integrado do ProJovem Urbano**. Brasília, 2008a.

_____. Programa Nacional de Inclusão de Jovens- ProJovem. **Manual do Educador: orientações gerais**. Brasília, 2008b.

_____. **Plano Nacional de Formação para Gestores, Formadores e Educadores**. Brasília, 2008c.

CICOUREL, A. **Teoria e método em pesquisa de campo**. In: GUIMARÃES, A. Z. (org.). **Desvendando máscaras sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.

CABRAL NETO, Antonio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. **A formação de professor no contexto das reformas**. In: YAMAMOTO, Osvaldo; CABRAL NETO, Antonio (Org.). **O psicológico e a escola**. EDUFRRN: Natal, 2000.

CANDAU, Vera M. **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Formação continuada de professores: tendências atuais** : Candau, V. M. F. (org.). Magistério: construção cotidiana. Petrópolis, Vozes, 2001.

CASTEL, Robert. **A desigualdade e a questão social**. São Paulo: Educ, 1997.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 2006.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CORAZZA, Sandra Maria. **Labirintos da pesquisa diante dos ferrolhos**. Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação. Organizadora: Marisa Vorraber Costa. Lamparina: Rio de Janeiro, 2007.

CUNHA, E de P.; CUNHA, e S. M. **Políticas públicas sociais**. In: CARVALHO, A; SALES, F. (orgs.). **Políticas públicas**. Belo Horizonte, Editora, UFMG, 2002.

CURY, Carlos R. J. **A educação como desafio na ordem jurídica**. In: LOPES, E. M. ET AL (org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CURY, Carlos R. J. **Políticas públicas de educação e desigualdade**. Textos complementares para formação de gestores. Brasília, 2008.

DEMO, Pedro. **O conhecimento moderno: sobre ética e intervenção do conhecimento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. **Professor e seu direito de estudar**. In: Shigunv Neto. Alexandre (org.). **Reflexos sobre a formação de professores**. Campinas: Papirus, 2002. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

ESCOREL, Sarah. **Exclusão social no Brasil contemporâneo: um fenômeno sócio-cultural?** XIX Encontro da ANPOCS. Caxambu, outubro de 1995.

FÉRES, Maria J. V. **ProJovem Urbano: gestão e desafios**. Brasília: Programa Nacional de Inclusão de Jovens - ProJovem Urbano, 2008.

FINI, Inês M. **Sobre a pesquisa qualitativa em educação, que tem a fenomenologia como suporte**. (org.). Maria Aparecida Viganí Bicudo e Vitória Helena C. E. **A pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico**. Piracicaba: Editora Unimep, 1994.

FOCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Trad.: Raquel Ramallete. Vozes: Rio de Janeiro, 2008.

FRIEDMAN, M. **Capitalismo e Liberdade**. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Petrópolis: Vozes, 1983.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUSARI, J. C. **Formação contínua de educadores na escola e em outras situações.** In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. (orgs.) *O Coordenador pedagógico e a formação docente.* 3. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

FUSARI, J. C. et al. **Formação contínua de Educadores na escola e em outras situações.** In, BRUNO, E. B. G; ALMEIDA, L R.; CHRISTOV, L. H. **O coordenador pedagógico e a formação docente.** 6. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Comunicação docente.** São Paulo: Editora Loyola, 1985.

_____. **Perspectivas atuais da educação.** Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2000.
Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392000000200002&script=sci_arttext>. Acesso em 14/11/2009.

_____. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório.** São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Pensamento pedagógico brasileiro.** 8 ed. São Paulo: Ática, 2009.

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

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica de aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais.** Rio de Janeiro: Record, 1999.

HORTA, José S. B. **Direito e obrigatoriedade escolar.** Caderno de Pesquisa. N. 104, julho de 1998.

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

_____. **Formação permanente do professor: novas tendências.** São Paulo: Cortez, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo Demográfico 2000**. Educação: Resultados da Amostra. IBGE, 2003. Disponível em: <<http://dáblios.universia.com.br/gestor/materia.jsp?materia=2524>>. Acesso em: 14/11/2009.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar.** Rio de Janeiro, IBGE, 2005.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IPEA. **Juventude e Políticas Sociais no Brasil.** (orgs). José Abrahão de Castro, Carla Coelho de Andrade, Luseni Maria. C. de A. Brasília, 2009.

KRAMER, S. **Melhoria da qualidade do ensino:** o desafio da formação de professores em serviço. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, n. 70, p.189-207, maio/ago. Brasília, 1989.

KUENZER, Acácia. Z. **A formação dos profissionais da educação:** propostas de diretrizes curriculares nacionais. Educação Brasileira.vol.21, nº42, jan./jun., pp. 145-167. 1999.

_____. (Org.). **Ensino médio:** construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2005.

LIBÂNIO, José C. **Democratização da escola pública:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

_____. **A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender.** São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Educação Escolar:** política, estruturas e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LINHARES, Célia. **Formação continuada de professores:** comunidade científica e poética. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

LIMOEIRO, Miriam C. **Ideologia e desenvolvimento - Brasil: JK – JQ.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1994.

MARIN, Alda Junqueira. **Formação de professores:** novas identidades, consciência e subjetividade. (Trabalho apresentado no XI ENDIPE - Goiania, Goiás, 2002). In: TIBALLI, Elianda F. Arantes, CHAVES, Sandramara Maria. (Orgs.). concepções e práticas de formação de professores - diferentes olhares. Rio de Janeiro: DP&JÁ, 2003.

MACHADO, Ozeneide V. Mello. **Pesquisa qualitativa:** modalidade fenômeno situado. In; BICUDO, Maria A. V., ESPÓSITO, Vitória H. C. Pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico. Piracicaba: Ed. UNIMEP, 1994.

MARQUES, M. O. **Formação do profissional de educação.** Ijuí- UNIJUI, 2002.

MARX, Karl. **O Capital** v.1/1. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1971.

_____. **Posfácio à 2ª Edição de O Capital.** In O Capital. São Paulo, Abril Cultural, 1983.

MATOS, Kelma. **PROJOVEM**: experiências com formação de professores em Fortaleza. UFC, 2009.

MANZINI, Eduardo. J. **A entrevista na pesquisa social didática**. São Paulo, v. 26/27. 1990.

MELO, Adriana A. S. **A mundialização da educação**: consolidação do projeto neoliberal na América Latina, no Brasil e Venezuela. Maceió: Edufal, 2004.

MINAY, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec/Abrasco, 1994.

MORAES, Maria C. M (Org.) Recuo da Teoria. In: **Iluminismo às avessas: produção do conhecimento e política de formação docente**. Rio de Janeiro DP&A, 2003.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**: Dom Quixote, 1992.

_____. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. **Diz-me como ensinas, dir-te-és quem eis e vice-versa**. In: FAZENDA, Ivani (org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1997.

OLIVEIRA, Marta K. **Jovens e Adultos como Sujeitos de Conhecimento e Aprendizagem**. In: TIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Educação de Jovens e Adultos. Novos leitores, novas leituras**. São Paulo: Ação educativa, 1999.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. **Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos 1997 - VI CONFINTEA**, realizada em Belém do Pará de 01 a 04 de abril de 2009.

PERRENOUD, Phelippe. **Prática Pedagógica, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____, Philippe et all. (org.) **Formando professores profissionais**. Quais estratégias? Quais competências? 2ª Ed. Ver. Porto Alegre: Artmed 2001.

PIMENTA, Selma G. **Revedo o ensino de 2º Grau**: propondo a formação de professores. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo. Cortez, 2000.

_____. **De professores pesquisadores e didática**. Campinas: Papirus, 2002.

PIMENTA, Selma G.; LIBÂNEO, J. C.. **Formação dos profissionais da educação**. In: **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, L.G.C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2005.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. Tradução: Daniel Aarão R. F. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

PLACCO, Vera M. N. S.; BATISTA, Sylvia H. S. **A formação do professor: reflexões, desafios e perspectivas**. São Paulo: Loyola, 2001.

RANGEL Carmem M.; FIGUEIRA, Eliane. **Formação no ProJovem Urbano**. Textos Complementares para Formação de Gestores. (Coleção ProJovem Urbano). Brasília- DF, 2008.

RAMOS, Marise N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

RIBEIRO, A. **Relatório da Formação Contínua de Professores** (1999). Disponível em <http://www.ipv.pt/millennium/19_spec4.htm>. Acesso em: 23 /09/2009.

ROMANELLI, Otaiza de O. **História da Educação no Brasil**. (1930-1973). Petrópolis RJ: Vozes, 1999.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores**. In: NÓVOA, Antonio. Profissão professor. Portugal: Porto Editora, 1995.

_____. **Currículo e diversidade cultural**. In: SILVA, T. T. da. MOREIRA, A. F. (Org). Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e cultural. Petrópolis: Vozes, 1998.

SANTOS, Boaventura Souza. **Construção multicultural da igualdade e da diferença**. VII Congresso Brasileiro de Sociologia, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, UFRS, 1995.

SATO, M. **Formação em Educação Ambiental da escola à comunidade**. In: Panorama da Educação Ambiental no ensino fundamental. Brasília. MEC. SEF, 2001.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1985.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1986. (Autores Associados).

_____. **Da nova LDB ao novo Plano nacional de Educação: por uma outra política educacional**. Campinas: Autores Associados, 2000.

SCHEIBE, Leda et al. **Formação de professores – políticas e debates**. Ilma Passos Alencastro Veiga; Ana Lúcia Amaral (orgs.). 3. ed. Campinas, São Paulo: Editora Papirus, 2006.

SCHON, Donald. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SEVERINO, Antonio J. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho D água, 2001.

SKINER, B. F. **Ciências do comportamento humano**. São Paulo: EDART, 1976.

SILVA, E. L. da; MENEZES, E. M. **A metodologia da pesquisa e elaboração da Dissertação**. Florianópolis: UFSC, 2001.

SPÓSITO, Marília P.(org.). **Juventude e escolarização (1980-1998)**. Série Estado do Conhecimento, n. 7. Brasília: INEP/MEC, 2002.

TARDIF, Maurice . **Saberes docentes e formação de profissional**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis RJ: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; GAUTHIER, C. (s/d). **Formação de professores contextos sociais: Perspectivas internacionais**. Porto: Rés Editora, 2002.

TEIXEIRA, Elenaldo C. **O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade**. Salvador: AATR, 2002.

TRIVINÕS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TORRES, Rosa. **Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial**. Trad. de Mônica Corullón (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2003.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. et al. **Formação de professores – políticas e debates**. Ilma Passos Alencastro Veiga; Ana Lúcia Amaral (orgs.). 3. ed. Campinas, São Paulo: Editora Papirus, 2006.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA OS PROFESSORES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
PESQUISADORA: FRANCISCA DAS CHAGAS LIMA OLIVEIRA
ORIENTADORA: LÉLIA CRISTINA SILVEIRA DE MORAES

Objetivo: Identificar e analisar as concepções dos professores sobre a proposta pedagógica de formação continuada e as contribuições para a sua prática pedagógica.

Sujeitos: Professores do Programa do ProJovem Urbano, do Núcleo 4 em São Luís-MA.

O que se pretende suscitar: As concepções de formação continuada como instrumento potencializador de mudança da prática pedagógica e como estratégia metodológica para a gestão de sala de aula.

QUESTÕES NORTEADORAS DA ENTREVISTA

Categorias de análise:

1. Concepção de Formação Continuada;
2. Concepção de Prática Pedagógica;
3. Concepção de Ensinar e Aprender.

1- Concepção de Formação Continuada

Objetivo: Identificar as concepções de formação continuada a partir dos discursos pretendidos dos professores, como concebem as práticas formativas em questão e quais as contribuições para a prática de sala de aula.

1.1- Qual a sua concepção de formação continuada?

1.2 - Na sua avaliação a metodologia adotada na formação continuada promove a reflexão sobre a sua prática pedagógica? De que forma isso acontece?

1.3 - Você percebe relação da formação continuada com a sua formação acadêmica? Explique.

1.4 - Como você avalia a formação continuada oferecida pelo ProJovem Urbano?

1.5- Quais as contribuições da formação para o seu crescimento pessoal e profissional?

1.6 - Como professor do Programa como compreende a formação continuada trabalhada no ProJovem Urbano quanto à organização curricular, conforme orientações contidas nos Guias de estudo?

2 - Concepção de Prática Pedagógica

Objetivo: Compreender as concepções dos professores de prática pedagógica, mediada pelos seus posicionamentos sobre a importância da metodologia no processo de ensino e aprendizagem

2.1 - Como você concebe a sua prática pedagógica?

2.2 - A formação oferecida pelo Programa do ProJovem tem colaborado para melhorar sua prática pedagógica? Como isso acontece?

2.3 - A metodologia adotada no programa de formação continuada desenvolvida no Programa do ProJovem tem possibilitado a reflexão crítica sobre sua prática favorecendo identificar os limites, os avanços e a tomada de posição para sua melhoria?

2.4 - Você considera que sua prática pedagógica a partir da formação continuada no Programa do ProJovem tem incidido favoravelmente na aprendizagem dos alunos? Fale sobre isso.

3- Concepção de Ensinar e Aprender

Objetivo: Identificar nos posicionamentos dos professores as concepções de ensinar e aprender percebendo as relações destas concepções no exercício da ação docente.

3.1- Em sua opinião, o que é ensinar e o que é aprender?

3.2 - Como você percebe a relação entre ensino e aprendizagem no trabalho docente?

3.3 - Segundo o ProJovem, na sua proposta pedagógica “o ensino não é entendido como transmissão e acúmulo de informação e a aprendizagem é vista como construção ativa do aluno na interação com seus professores e colegas”. (PNFGFE, p.6). Como você desenvolve essa concepção em sua prática de sala de aula?

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA A FORMADORA (FUNDAR)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PESQUISADORA: FRANCISCA DAS CHAGAS LIMA OLIVEIRA

ORIENTADORA: LÉLIA CRISTINA SILVEIRA DE MORAES

Objetivo: Compreender o papel pedagógico da formação continuada do Programa do ProJovem Urbano e as diretrizes que orientam as atividades de formação dos professores a partir das orientações da Fundação Darcy Ribeiro.

1. Qual o referencial teórico-metodológico que orienta o programa de formação continuada da Fundação Darcy Ribeiro (FUNDAR) nas atividades de formação continuada do ProJovem Urbano?
2. A prática pedagógica dos professores é o foco da formação trabalhada pela FUNDAR. Por que e como essa questão é trabalhada?
3. Na proposta da formação continuada a FUNDAR orienta e acompanha o planejamento dos professores? Como ocorre essa atividade?
4. Como você avalia o aprendizado dos professores no processo de formação continuada?
5. Como a formação continuada orienta os professores para trabalharem o currículo integrado?
6. Qual a concepção de formação continuada adotada pela FUNDAR no curso de formação?
7. Como se dá e qual a finalidade que tem o acompanhamento dos professores nos núcleos para o processo de formação continuada?

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA O COORDENADOR PEDAGÓGICO DO PROJovem EM SÃO LUIS-MA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PESQUISADORA: FRANCISCA DAS CHAGAS LIMA OLIVEIRA

ORIENTADORA: LÉLIA CRISTINA SILVEIRA DE MORAES

Objetivo: Analisar a proposta pedagógica de formação continuada do ProJovem Urbano sob o ponto de vista do coordenador pedagógico do Programa em que a pesquisa se realizará.

1. Como coordenador, quais são as mudanças observadas em relação à prática dos professores, tendo em vista que a finalidade da formação continuada é, sobretudo, oportunizar-lhes a reflexão sobre a prática?
2. Como são implementadas as ações pedagógicas pelo coordenador pedagógico a partir das orientações da FUNDAR e da Coordenação Local?
3. Qual a importância da formação continuada oferecida aos professores do ProJovem Urbano para o alcance dos objetivos do Programa?
4. O planejamento pedagógico desenvolvido com aos professores no núcleo é realizado e acompanhado por você, porém, também é responsabilidade da FUNDAR e da Gestão Local. Como se dá a articulação dessa ação entre esses três níveis de gestão?
6. De que modo o coordenador na execução das suas tarefas pedagógicas participa das atividades do currículo, da avaliação e da metodologia de trabalho do ProJovem Urbano que, inclusive, são tratados na formação continuada?
7. Você que orienta e acompanha a ação do professor no núcleo, acredita que a formação continuada dos educadores do Programa tem contribuído para a melhoria do desempenho dos alunos? Explique.

APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PARA A DIRETORA PEDAGÓGICA DO PROJovem EM SÃO LUIS-MA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PESQUISADORA: FRANCISCA DAS CHAGAS LIMA OLIVEIRA

ORIENTADORA: LÉLIA CRISTINA SILVEIRA DE MORAES

Objetivo: Analisar a proposta pedagógica de formação continuada do ProJovem Urbano sob o ponto de vista da direção pedagógica do Programa em que a pesquisa se realizará.

1. Como se define o trabalho da diretora pedagógica no ProJovem Urbano?
2. Como diretora pedagógica, quais são as mudanças observadas em relação à prática dos professores, tendo em vista que a finalidade da formação continuada é, sobretudo, oportunizar-lhes a reflexão sobre a prática?
3. Como são implementadas as ações pedagógicas pela direção pedagógica a partir das orientações da FUNDAR e da Coordenação Local?
4. Qual a importância da formação continuada oferecida aos educadores do ProJovem Urbano para o alcance dos objetivos do Programa?
5. O planejamento pedagógico desenvolvido com os professores no núcleo é realizado e acompanhado por você, porém, também é responsabilidade da FUNDAR e da Gestão Local. Como se dá a articulação dessa ação entre esses três níveis de gestão?
7. De que modo a diretora pedagógica na execução das suas tarefas pedagógicas participa das atividades do currículo, da avaliação e da metodologia de trabalho do ProJovem Urbano que, inclusive, são tratados na formação continuada?
8. Você que orienta e acompanha a ação do professor no núcleo, acredita que a formação continuada dos professores do Programa tem contribuído para a melhoria do desempenho dos alunos? Explique.

**APÊNDICE E - CARTA DE AUTORIZAÇÃO À COORDENAÇÃO LOCAL DO
PROJOVEM URBANO EM SÃO LUÍS, PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA**

Universidade Federal do Maranhão
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação
São Luís, 01 de julho de 2010

À Coordenação LOCAL do Programa do ProJovem Urbano em São Luís-MA
AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Eu, Francisca das Chagas Lima Oliveira pesquisadora, responsável pelo projeto de pesquisa intitulado “**A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DO PROJOVEM URBANO: Uma discussão necessária**”, venho, através desta, solicitar à Coordenação Local do ProJovem Urbano em São Luis a autorização dos professores do referido Programa, lotados no Núcleo 4 na Escola Luís Viana, situada no Bairro da Alemanha, para participarem da pesquisa em que os mesmos serão entrevistados.

Trata-se de um projeto de Trabalho de Conclusão do Mestrado em Educação. O projeto faz parte do Grupo de pesquisa “Escola, Currículo, Formação e Trabalho Docente da UFMA.

Atenciosamente,

Francisca das Chagas Lima Oliveira

**APÊNDICE F - CORRESPONDÊNCIA ENTREGUE ÀS PROFESSORAS
PARTICIPANTES DA PESQUISA**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PSQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO.

Prezado (a) Professor (a)

Sou aluna da 9ª turma do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão. Como mestranda estou desenvolvendo um projeto de pesquisa cuja temática é “A Formação Continuada dos Professores no Programa do ProJovem Urbano” e que tem por objetivo analisar a formação continuada dos professores do Programa do ProJovem Urbano visando desvelar as concepções teórico-metodológicas que a fundamentam e suas implicações na prática pedagógica desses professores.

Devo informar que as respostas de sua entrevista, assim como a sua identidade serão preservadas, vez que serão divulgados somente os resultados destes dados a mim confiados que servirão de embasamento para a minha pesquisa.

Diante do exposto, gostaria de contar com a sua colaboração para participar da entrevista em data, hora e local previamente acordado.

Atenciosamente,

Francisca das Chagas Lima Oliveira
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação
Da Universidade federal do Maranhão