

A PROPOSTA PEDAGÓGICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO EDUCADOR DO PROJovem URBANO: ORIENTAÇÕES E ARTICULAÇÕES COM O CURRÍCULO

*THE PEDAGOGICAL PROPOSAL OF
CONTINUING EDUCATION OF TEACHER OF
PROJovem URBANO: GUIDELINES AND JOINTS
WITH THE CURRICULUM*

Francisca das Chagas Lima Oliveira
Lélia Cristina Silveira de Moraes
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO

O presente artigo constitui parte do estudo sobre a formação continuada dos professores do ProJovem Urbano. Seu objetivo foi analisar essa formação oferecida pelo Programa, visando a desvelar as concepções teórico-metodológicas que a fundamentam e suas implicações para a prática docente. Como parte da pesquisa, a observação em campo nos possibilitou compreender as orientações para a organização do trabalho pedagógico que demandam dos educadores a competência para planejar e agir em equipe, contextualizando os conteúdos do currículo. Os resultados da pesquisa mostraram que a troca de experiências entre os professores enriquece o processo de formação. Evidenciaram ainda que os sujeitos envolvidos na pesquisa perceberam as mudanças ocorridas durante suas trajetórias no processo de formação continuada oferecida pelo Programa.

Palavras-chave: Formação Continuada de Professores, Currículo Integrado, Proposta pedagógica.

ABSTRACT

This article is part of a study on the continuing education of teachers of *ProJovem Urbano*. Its goal was to analyze the training offered by the program, aiming at uncovering its theoretical-methodological conceptions and their implications to the teaching practice. As part of the research, the field observation allowed us to comprehend the guidelines for the organization of the teaching work which require of the educators the competence to plan and act as a team, contextualizing the curriculum content. The survey results showed that the exchange of experiences among teachers enriches the training process. They also showed that the subjects involved in the study perceived the changes during their careers in the process of continuing education offered by the program.

Key-words: Teachers' continuing education, Integrated curriculum, Pedagogical proposal.

Introdução

Analisar a formação continuada dos professores do Programa do ProJovem Urbano, compreendendo como ocorre o processo formativo desses professores e as implicações da formação para a sua prática pedagógica, é objetivo do nosso estudo. Para tanto, priorizamos refletir sobre as concepções de formação continuada; compreender a organicidade e funcionalidade do currículo integrado; e, ainda, identificar o processo identitário do professor a partir desses referenciais.

Portanto, desenvolver um estudo a partir desses referenciais nos possibilitou buscar respostas para muitas discussões relativas à formação docente, quando a literatura da atualidade destaca a relevância da prática profissional como constitutivo da formação do educador e como um desafio que se impõe à formação de apreender o mundo em condições de transformá-lo, e não somente reproduzi-lo.

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. Corroborando essa discussão, Garcia (1999) diz que a formação de professores deve propiciar situações que viabilizem a reflexão e a tomada de consciência das limitações sociais, culturais, ideológicas da profissão docente, considerando como horizonte um projeto pessoal e coletivo.

Logo, acreditando que a formação continuada de professores deva ser consolidada na perspectiva de uma concepção de educação e de uma prática pedagógica consciente, e que o professor assumira a condição de sujeito concreto, é que justifica o nosso estudo.

Neste artigo discutimos alguns resultados da pesquisa sobre a formação continuada do educador que atua no ProJovem Urbano na capital São Luís - Ma, em que buscamos desvelar as concepções teórico-metodológicas que a fundamentam e suas implicações para uma formação docente voltada para o desenvolvimento do currículo do ProJovem, centrada na aprendizagem dos alunos. Foram envolvidas no estudo as professoras do ProJovem, que estão identificadas por pseudônimos, com nomes de pedras preciosas³ e as formadoras da instituição responsável pela formação.

³ A opção por nome de pedras preciosas, dado às entrevistadas, partiu de uma sugestão feita pela primeira professora entrevistada, ao ser informada por nós de que seriam identificadas por pseudônimos. Imediatamente, ela foi nomeada "Safira".

A abordagem metodológica que fundamentou a investigação foi a pesquisa qualitativa. Essa nos subsidiou na compreensão e interpretação do fenômeno estudado, possibilitando-nos superar a abstratividade inicial da pesquisa e, ao mesmo tempo, lhe dar concretude. Essa opção metodológica justificou-se ainda por favorecer uma interpretação do cotidiano da formação continuada desenvolvida no ProJovem, capturando o conteúdo da referida formação, bem como as experiências vivenciadas pelos professores 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. Na concepção dessas autoras, nesse tipo de pesquisa, os problemas devem ser estudados no ambiente em que eles ocorrem naturalmente, sem qualquer manipulação intencional do pesquisador.

A pesquisa qualitativa nos oportunizou estudar os fenômenos da formação continuada de professores do ProJovem Urbano dentro do contexto social e histórico em que vivem. Para Marx (1983), o fundamental na pesquisa seria descobrir as dinâmicas que regeriam e modificariam os fenômenos estudados, analisando-se as suas várias formas de evolução e conexões internas, tais dinâmicas atuariam nas condições materiais, inclusive no âmbito do próprio pensamento.

Para coleta dos dados, utilizamos como instrumento e técnica de pesquisa a entrevista semiestruturada e a observação participante. Para o registro das observações, utilizamos um diário de campo, seguindo a proposta de Bogdan e Biklen (1997), que propõem que o conteúdo das observações seja composto de uma parte descritiva e uma parte 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.

Formação continuada de professores: revisando concepções e tendências

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. (CANDAUI, 2001; IMBERNÓN, 2004; NÓVOA, 1995). O consenso entre esses 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.

Essa forma de pensar desses autores converge com a posição defendida por Saviani (2000), ao afirmar 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 a sua formação.

De certo que esse 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 (1983), 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.

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 (1995) 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 inerente 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, 2003).

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), essa passou a ser mencionada na literatura pedagógica, parecendo mais ter prosperado a difusão do termo “reflexão” do que uma concepção concreta sobre ela.

Assim, o mesmo autor critica 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 esse 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 em 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), essa 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) expressa que, para o exercício de quaisquer trabalhos, e a prática educativa não diverge dessa 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 “imbrincada” da relação com a realidade concreta.

Na perspectiva de uma educação transformadora do homem e da sociedade, cremos que a formação de professores, quer inicial ou 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 dessa um novo projeto, um novo perfil de educador, com uma nova base formadora.

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, dentre outros termos que se queira designá-la. .

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 essa discussão trazendo os apontamentos de Christopher Day, em que o autor diz que há, na atualidade, uma leitura de que os professores estão sendo atingidos por um processo de “proletarização do magistério”⁴, em 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 dizem respeito às suas condições de trabalho como 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 dada a 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 e apontam entre as razões a descontinui-

⁴ 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.

dade das ações planejadas, a desarticulação entre teoria e prática, a ênfase nos aspectos normativos, enfim, desvinculação entre projetos coletivos e/ou institucionais.

O Programa do ProJovem Urbano, a sua proposta pedagógica – situando alguns elementos

O Programa do ProJovem Urbano é 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 experimental⁵, de acordo com o Artigo 81⁶ 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 oferta e certificação de conclusão do ensino fundamental e de qualificação profissional (formação inicial).

O ProJovem Urbano foi criado como ação integrante da Política Nacional de Juventude. Inserido nessa política, esse coloca-se diante de um duplo desafio: criar condições necessárias para romper o ciclo de reprodução das desigualdades e restaurar a esperança da sociedade em relação ao futuro educacional, criando e validando múltiplas formas e múltiplos espaços de aprendizagem, de modo a ampliar o acesso aos sistemas de ensino e aumentar a probabilidade de permanência neles.

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 esse um Programa estratégico, implementado em 2008, con-

siderando como um dos principais desafios para a sua gestão a redefinição do público potencial a ser por ele atendido, a instância de gestão do ProJovem Urbano, a gestão intersetorial e por fim o redesenho da matrícula⁷.

Para as Diretrizes do referido programa, a base legal (lei de Diretrizes e Bases 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).

O ProJovem Urbano, dada a relevância que estabelece entre educação e trabalho, expressa que, para o alcance das suas finalidades educativas, é necessário garantir, entre outros, 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 Projeto Pedagógico Integrado, 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.

Para o enfrentamento das questões sociais, o ProJovem Urbano define no Artigo 3º do decreto nº 5.154/2004 o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social na forma prevista em seu § 2º e ressalta a necessidade de articulação entre a educação profissional e a educação de jovens e adultos, na incumbência de garantir a qualificação profissional para o trabalho e a elevação da escolaridade do trabalhador.

Segundo a Secretaria Nacional de Juventude e o Conselho Nacional de Juventude, o ProJovem Urbano representa, hoje, uma possibilidade de acesso ao direito à educação sob uma nova alternativa legal. Por essa razão, o Programa se constitui em uma modalidade de educação básica

5 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.

6 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).

7 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.

para sujeitos concretos, em contextos concretos, com histórias concretas.

Sabemos que 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, conhecimentos e expectativas, pois esses sujeitos dos quais estamos nos referindo são representantes das camadas mais empobrecidas da população (negros, jovens, 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.

Arroyo (1996), na sua maneira de visualizar os sujeitos da educação de jovens e adultos, diz que esses 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 os repetentes, evadidos, defasados, aceleráveis, deixando de fora as dimensões da condição humana desses sujeitos que são fundamentais para o processo educacional.

Sob tais argumentos, é conveniente destacar o pensamento de Pistrak (2000, p. 11) quando ele afirma que o desafio colocado aos 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”. 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 exclusivamente na origem de classes.

Frente ao discutido, queremos destacar que, do ponto de vista da proposta pedagógica do ProJovem Urbano, a gestão de sala de aula engloba a gestão da aprendizagem e do ensino. Tal gestão, segundo o Programa, supõe levar em conta a negociação entre os alunos e os professores, 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, 2008, p. 62).

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 orientação Manual do Educador (BRASIL, 2008b, p. 63), “o professor deve lançar mão de todos os procedimentos e recursos disponíveis para que o aluno aprenda”.

Com isso, diante da proposta pedagógica do ProJovem Urbano, a organização do espaço e do tempo pedagógico, segundo o Manual do Educador, constituem instrumentos didáticos importantes e necessários para o planejamento dos professores, haja vista que através dele os professores 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 método de projetos; as pesquisas entre outras.

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 onde atuam os professores, o trabalho docente é um tanto individual, o que acaba por fazer com que estes desenvolvam suas atividades sem buscar intercâmbio com outros parceiros.

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 constan-

tes desafios que se impõem em sua vida cidadã e no mundo do trabalho, como um projeto de transformação social. Corroborando essa discussão, Candau afirma que “a ação do professor deve estar fundada em uma premissa: a reconstrução do conhecimento pelo aluno” (CANDAU, 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.

A organização curricular do ProJovem Urbano e as exigências para a formação continuada dos professores: os sujeitos falam

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.

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 continuada oferecida 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 onde este se or-

ganiza 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 modo que os conteúdos das disciplinas não se esgotem na carga horária atribuída a cada componente curricular.

Os eixos estruturantes da matriz curricular são: Unidade Formativa I- Juventude e Cultura; Unidade Formativa II- Juventude e Cidade; Unidade Formativa III- Juventude e Trabalho; Unidade Formativa IV Juventude e Comunicação; Unidade Formativa V - Juventude e Tecnologia; Unidade Formativa VII- Juventude e Tecnologia; Unidade Formativa VI- Juventude e Cidadania. Cada Unidade Formativa constrói-se em torno de um eixo estruturante que funciona como um tema transversal, isto é, orienta a seleção final dos conteúdos e sua organização em tópicos.

Tal modelo de currículo advoga uma proposta pedagógica diferenciada em que 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, dentre outros.

Ao buscarem 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 que: a) a formação continuada orienta os professores a trabalharem o currículo na articulação com as três dimensões; b) orienta que os conteúdos sejam trabalhados a partir dos conhecimentos prévios dos alunos; c) é preciso considerar os ritmos de aprendizagens dos alunos; d) valoriza-se o trabalho interdisciplinar; e) os conteúdos devem ser adaptados às peculiaridades dos alunos; f) sugere que se trabalhe com estratégias de ensino diversos (textos, vídeos, filmes, pesquisas, visitas...) 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, dentre 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 que:

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 verificar que na formação continuada do ProJovem, o currículo constitui um componente teórico imprescindível. As atividades de cunho educativo explicadas pela referida professora, constituem elementos essenciais que colaboram para a identidade sociocultural 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.

A 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, 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 se encontra 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 a professora Ágata, 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, 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, apoiamos-nos nos subsídios teóricos dos documentos do Programa do ProJovem Urbano, tais como: O PPI (2008 a) e o ME (2008 b). 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 documentos 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, 2008 a).

Assim sendo, o currículo do ProJovem Urbano foi trabalhado com os professores nos encontros de formação continuada com a finalidade de orientar as atividades de ensino; propiciar oportunidades entre os professores para saberem escolher e tomarem decisões na resolução de problemas enfrentados em sala de aula; utilizar diferentes procedimentos e instrumentos de avaliação. Para sistematização desse trabalho com os professores, a formadora da instituição responsável pela formação os orienta para que não só relatem suas experiências de sala de aula, mas que planejem e contextualizem vivências de construção de como trabalharão os conteúdos, incentivando a autonomia destes profissionais.

Sob tais orientações, percebemos que a atuação dos professores frente ao currículo proposto é questão de maior importância porque, para a proposta pedagógica do programa, espera-se que eles se apropriem dos princípios e diretrizes do ProJovem Urbano. Nesse sentido, o currículo 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 experiências julgadas fundamentais para o processo de inclusão pretendido.

Em consequência desse entendimento, 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, a inclusão” (BRASIL, 2008^a, p. 78).

Sob tais preceitos, os professores que atuam no ProJovem Urbano deverão desenvolver certas competências profissionais, dentre elas: programar, coordenar, realizar, junto com a equipe do núcleo, as atividades das respectivas disciplinas e as atividades integradoras, adequando as sugestões do Guia de Estudo às necessidades dos alunos; estimular a atitude crítica e criativa dos alunos, entre outras.

Pudemos observar que o currículo proposto pelo programa aponta caminhos para uma for-

mação profissional que se pretende abrangente, enfatizando a aplicação de conhecimentos amplos vivenciados nos ambientes cotidianos de trabalho. Assim, como podemos observar para sistematização desse trabalho, a reflexão sobre a prática constitui uma das concepções utilizadas pelo ProJovem Urbano para referir-se à formação continuada, o que significa que ela constitui-se como um meio para o professor rever a sua própria prática e assim atribuir-lhe os novos significados da proposta pedagógica. Segundo o documento do Programa, o PPI, o princípio norteador das ações na formação continuada, considera o professor como pesquisador de sua prática, respeitando seus saberes e experiências.

Considerações Finais

O estudo revelou a forte crença na possibilidade de uma formação continuada 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.

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, é expresso concretamente seu compromisso com o desenvolvimento do currículo, visando desenvolver suas práticas pedagógicas na direção de uma aprendizagem dos alunos.

Merece atenção o fato de que não há uma participação efetiva dos professores na organização da proposta pedagógica do ProJovem, na verdade, muito mais executores da proposta, isso, contudo, não se constituiu objeto de discussão entre os professores e nem dificultou o êxito da formação.

Podemos inferir que esse comportamento talvez se expresse em detrimento das relações de trabalho que são estabelecidas entre o Programa ProJovem e os professores, visto que estes são todos contratados.

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, segundo os próprios professores, 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.

Referências

ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção da Nossa Época).

BEHERENS, Marilda A. *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BOLZAN, Dóris P.V. *Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BRASIL. 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.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96* de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

CANDAU, Vera M. Formação continuada de professores: tendências atuais : Candau, V. M. F. (org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis, Vozes, 2001.

CONTRERAS, José. *Autonomia de professores*. Tradução de Sandra TrabuccoValenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Petrópolis: Vozes, 1983.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

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

KUENZER, Acácia. Z. (Org.). *Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2005.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA (coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PIMENTA, Selma G. *Reverendo o ensino de 2º Grau: propondo a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 1995.

RANGEL Carmem M.; FIGUEIRA, Eliane. *Formação no ProJovem Urbano*. Textos Complementares para Formação de Gestores. (Coleção ProJovem Urbano). Brasília- DF, 2008.

SAVIANI, Demerval. *Plano nacional de Educação: por uma outra política educacional*. Campinas: Autores Associados, 2000.

SATO, M. Formação em Educação Ambiental da escola à comunidade. In: *Panorama da Educação Ambiental no ensino fundamental*. Brasília. MEC. SEF, 2001.

SCHON, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1983.

Sobre as autoras

Francisca das Chagas Lima Oliveira.

Pedagoga, Mestra em Educação pela Universidade Federal do Maranhão. Área de Atuação: Supervisão Escolar; (SEMED e SEEDUC). Título da Pesquisa: "A formação continuada dos professores do ProJovem Urbano: uma discussão necessária" CDU- 371.13 (812.1). Endereço: Rua da Física, Qd. 11, Casa 14 Bairro Cohafuma, São Luís-MA. E-mail: franciscaclo@yahoo.com.br

Lélia Cristina Silveira de Moraes.

Pedagoga. Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará. Área de atuação- Professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMA. Integra o Grupo de Pesquisa Escola, Currículo, Formação e Trabalho Docente do PPGE/UFMA. É parecerista Ad Hoc da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Maranhão – FAPEMA. E-mail: leliacris@hotmail.com. Endereço: Travessa Retiro Natal, Condomínio MajesticResidence, Casa 16 Bairro Recanto Fialho . CEP 65073-720 São Luís-MA .

Recebido em: 10.12.2012

Aceito para publicação em: 22.12.2012