

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social em Educação

Tatiana Lage de Castro

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO: a formação de professores no
Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação
Comunitária (ProJovem Urbano) – do Município de Belo Horizonte.**

Belo Horizonte
2013

Tatiana Lage de Castro

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO: a formação de professores no Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (ProJovem Urbano) – do Município de Belo Horizonte.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Conhecimento e Inclusão Social em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Hormindo Pereira de Souza Junior

Belo Horizonte
2013

Tatiana Lage de Castro

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO: a formação de professores no Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (ProJovem Urbano) – no Município de Belo Horizonte.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Conhecimento e Inclusão Social em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Hormindo Pereira de Souza Junior (Orientador)- UFMG

Rosemary Dore Heijmans - UFMG

João Bosco Laudares – CEFET/MG

Belo Horizonte, 30 de agosto de 2013.

*Pelo amor e amizade, sentimentos eternos, dedico este trabalho ao meu irmão
Maxwell – a saudade será para sempre.*

AGRADECIMENTOS

Agradecimento, o que quer dizer essa palavra? Termo que apresenta muitos entendimentos, manifestar gratidão, reconhecer, retribuir..., porém, todos esses significados são poucos em comparação a tudo que devo a todas as pessoas que contribuíram para a conclusão deste trabalho.

Primeiramente, ao meu orientador Hormindo que, com muito carinho, atenção, dedicação, amizade, esteve presente, em momentos onde tudo estava obscuro, ele fez ficar mais leve com sua paz de espírito. Obrigada Hormindo! Por ter acreditado, sem você esse sonho não seria concretizado.

A todos da pesquisa do Observatório da Educação, em especial, Rosemary Dore, que, com sua amizade, confiou em meu trabalho e ajudou a trilhar novos horizontes, ao João Bosco Laudares, que me mostrou novas possibilidades.

Aos amigos que tanto me deram forças em situações tão adversas, Conceição que, mais do que amiga, uma verdadeira irmã, ao James, pelo apoio e amizade, à Elaine, desde sempre, uma grande amiga, à Paula pelos incentivos constantes e companheirismo, e tantas outras pessoas especiais, Herbert, Miriã, Livia, Sirlei, Resângela, Mônica, e tantas outras pessoas.

À toda a equipe da Escola Municipal João Pinheiro, que me acolheram de braços abertos e com tanto carinho me ajudaram a trilhar o caminho da docência, e claro, a todos os meus alunos, que fizeram a construção desse trabalho ficar bem mais leve, com palavras doces e gentis, aprendo todo dia com vocês a ser professora, e a ser uma pessoa melhor a cada dia.

Aos meus entrevistados, que se propuseram a expor fragmentos de suas vidas e de sua profissão, verdadeiros formadores de pessoas.

À Capes, pelo incentivo na realização desta Pesquisa.

Não poderia deixar de fazer uma *mea culpa*, pelos não citados, aqueles que ficaram fora do ato formal, dissertativo, mas estão presentes, com certeza, nas entrelinhas deste trabalho, anônimos pela pressa do mundo e, mais precisamente, dos prazos acadêmicos, minhas desculpas e meu muito obrigado!

Em especial:

Aos meus pais, Maria de Fátima e José Brasil que, com todo amor, carinho e dedicação, me fizeram “tornar-se pessoa”.

Ao Gleisson, pelo amor, amizade, companheirismo, em momentos em que eu estava longe. Obrigada por estar presente em minha vida.

Às minhas avós, “Terezinhas”, exemplos de simplicidade e de mulher, aos meus tios que sempre estiveram ao meu lado, em especial a Tia Edna, Tio Abdala, Tia Márcia, Tia Dina, Tio Márcio e Tia Itamar.

“Sonho que se sonha só / É só um sonho que se sonha só / Mas sonho que se sonha junto é realidade” (Prelúdio – Raul Seixas).

O trabalho do educador, do professor tornado educador, é esse trabalho de interpretação do mundo, para que um dia este mundo não nos trate mais como objetos e para que sejamos povoadores do mundo como homens. (SANTOS apud SEVERINO, 2003)

RESUMO

O presente trabalho analisa o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem Urbano, em específico, a formação de professores ofertada aos docentes do Programa. Instituído em 2005, na primeira gestão do Governo Lula, o ProJovem Urbano tem como finalidade a conclusão do ensino fundamental, a qualificação profissional e a ação comunitária de jovens, com idades entre 18 e 29 anos. O Programa em questão oferta aos docentes uma formação inicial e continuada durante 18 meses, com o intuito de que os professores tenham um conhecimento mais profundo dos princípios e conceitos, entre outros aspectos norteadores do Programa. Tendo em vista que existem diversas abordagens teóricas em relação à formação de professores, este trabalho desenvolveu uma interlocução entre diferentes autores dessa área, considerando suas especificidades conceituais. Esse diálogo busca alcançar um eixo norteador do que possa vir a ser considerada uma formação de professores embasada em um campo conceitual crítico e consistente. Neste direcionamento, não existe uma fórmula certa para a formação de professores, mas é necessário discutir diversas abordagens para a formação desses profissionais. Essas abordagens são discutidas nesse trabalho utilizando-se estudos acadêmicos que abordam a formação do professor reflexivo; outros trabalhos que analisam a formação crítico-reflexiva; e por fim, estudos que abordam o desenvolvimento da autonomia, as dimensões dos conteúdos específicos, a dimensão das habilidades técnicas e a dimensão das relações situacionais; entre estes: Tanuri (2000); Nóvoa (1997); Ludke (2004); Tardif (2012); Imbernón (2011); Severino (2003), dentre outros. A metodologia de pesquisa empregada neste estudo está centrada na abordagem qualitativa, considerada a mais propícia para alcançar os objetivos propostos e capturar os diferentes significados vivenciados pelos docentes durante sua formação. Nesse sentido, o Estudo de Caso foi utilizado como estratégia de pesquisa, considerada pertinente em um contexto complexo e dinâmico, como o da formação de professores para o ProJovem Urbano. A triangulação de métodos foi utilizada, com o intuito de minimizar as limitações de cada instrumento de coleta de dados da pesquisa, a saber: entrevista semiestruturada, do tipo centralizada no problema, observação naturalista e pesquisa documental. A Análise de Conteúdo foi usada para a interpretação dos dados das entrevistas, que foram realizadas com os professores no Programa em questão do ensino fundamental, qualificação profissional e ação comunitária, na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais. Assim, através das observações de campo e das entrevistas realizadas, os seguintes resultados foram obtidos: a grande maioria dos entrevistados percebe pouca relação entre a formação continuada ofertada pelo ProJovem Urbano e sua prática em sala de aula, sendo que as técnicas, as atividades e os métodos que utiliza, muitas vezes, advém de sua própria experiência docente e história de vida. Ainda, assim, trouxeram para a entrevista críticas ao modelo formativo adotado pela edição 2012 do ProJovem Urbano no Município de Belo Horizonte, por perceberem este como excessivamente teórico, desconectado de sua prática docente e de sua vivência escolar. Nessa direção, a formação ofertada pelo ProJovem Urbano em Belo Horizonte possui uma visão tradicional de formação de professores.

Palavras-Chave: ProJovem Urbano; Formação de Professores; Políticas Públicas

ABSTRACT

This work analyzes the Brazilian National Youth Inclusion Program - ProJovem Urbano, in specific teacher training offered to the program's teachers. Established in 2005, in the first administration of the Lula Government, ProJovem Urbano aims at the completion of basic education, vocational training and community action of young people between the ages of 18 and 29 years. The program in question offers initial and continued training for teachers during 18 months, in order for teachers to have a deeper knowledge of principles and concepts, among other aspects guiding the program. Given that there are several theoretical approaches in relation to teacher education, this work developed a dialogue between different authors in this area, considering their conceptual specificities. This dialogue seeks arrive at a guiding principle of which may be considered a teacher education grounded in a critical and consistent conceptual field. In this direction, there is not a right formula for teacher education, but it is necessary to discuss the various approaches to their training. These approaches are discussed in this work using scholars' studies that address the reflective teacher education; others works that analyze the critical-reflective education, and finally, studies that address the autonomy development, the specific contents dimensions, the technical skills dimension, and situational relations dimension, among them: Tanuri (2000); Nóvoa (1997), Ludke (2004); Tardif (2012); Imbernon (2011), Severino (2003), among others. The research methodology used in this study is focused on the qualitative approach, considered the most conducive to achieving the proposed objectives and capturing the different meanings experienced by teachers during their training. In this sense, the case study was used as a research strategy, considered relevant in a complex and dynamic context, such as the training of teachers for the ProJovem Urbano. The triangulation of methods was used in order to minimize the limitations of each data collecting instrument, namely: type problem-centered semi-structured interview, naturalistic observation and documentary research. The content analysis was used to interpret the data from the interviews, which were conducted with teachers in the program in question from elementary schools, professional training, and community action, in the city of Belo Horizonte, Minas Gerais. Thus, through field observations and interviews, the following results were obtained: the vast majority of respondents perceive little relationship between continuing education offered by ProJovem Urbano and their practice in the classroom, being the techniques, activities and methods they use, often stem from their own teaching experience and their life history. Even so, they brought criticism of the training model adopted by the 2012 edition of Urban ProJovem in the Municipality of Belo Horizonte to the interview, because they perceive this as too theoretical and disconnected from their teaching practice and their school experience. In this direction, the training offered by ProJovem Urbano in Belo Horizonte has a traditional view of teacher training.

Keywords: ProJovem Urbano; Teacher Education; Public Policies

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Álbum de Fotografias da Escola Normal – 1908	19
Figura 2 - Alunas do Curso de Formação de Professores da Escola Normal Pedro II (Anos 50)	23
Figura 3 - Normalistas (Década de 60)	25
Figura 4 - Relação entre Turmas, Núcleos e Pólos	51
Figura 5 - Formação Inicial e Continuada	58

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Levantamento de Literatura sobre ProJovem nos Anais da ANPED	13
Quadro 2 - Levantamento de Literatura sobre ProJovem no Site Scielo	13
Quadro 3 - Levantamento de Literatura sobre o ProJovem no Banco de Teses e Dissertações CAPES	13
Quadro 4 - Documentos Normativos do ProJovem	38

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Carga Horária da Formação de Professores	64
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

Art. – Artigo

Cap. – Capítulo

CEFAM - Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CFE - Conselho Federal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONSED - Conselho dos Secretários Estaduais de Educação

DF - Distrito Federal

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

HEM - Habilitação Específica para o Magistério

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

Nº - Número

PABAAE - Programa de Assistência Brasileiro Americana ao Ensino Elementar

USUAID – United States Agency for International Development (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional)

1 INTRODUÇÃO

O Brasil é um Estado Social de Direito, de inspiração Democrática por imposição constitucional, o que significa que o eixo orientador das ações estatais são as políticas públicas. Assim, a avaliação das políticas públicas para a educação, bem como seus programas, constitui-se como atos que permitem o controle social, através de diagnósticos e resultados de pesquisas, dentre outros. Esta avaliação contribui para uma maior transparência das ações governamentais frente à sociedade, requisito importante para o exercício da democracia.

Nesse sentido, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem Urbano, objeto de estudo desta pesquisa, se insere no âmbito das Políticas Públicas, elaboradas durante a gestão do Governo Lula, especificamente no ano de 2008, tendo como principal objetivo possibilitar a conclusão do ensino fundamental, a qualificação profissional e ação comunitária, a jovens na faixa etária entre 18 a 29 anos. Salienta-se que o referido programa é uma reformulação do ProJovem, originalmente instituído em 2005.

No Programa em questão, é ofertada, aos docentes, uma formação inicial e continuada, sendo realizada durante todo o decorrer do curso (18 meses), com o intuito de que os professores tenham um aprofundamento nos conhecimentos, princípios, conceitos, entre outros aspectos norteadores do Programa. Ressalta-se que, ao realizar pesquisas em sites, como ANPED, Periódicos CAPES, Banco de teses e dissertações Capes e ferramentas da internet em geral, percebeu-se a carência de pesquisas sobre formação de professores para o ProJovem Urbano, sendo que os estudos que abordam este Programa tem como foco outros aspectos, distintos da formação docente, o que demonstra a pertinência do presente trabalho. Segue, abaixo, uma compilação dos artigos publicados na ANPED, das reuniões 26^a à 33^a, Periódicos CAPES e Banco de teses e dissertações CAPES, sobre o ProJovem Urbano.

Quadro 1 - Levantamento de Literatura sobre ProJovem nos Anais da ANPED

Reunião	GT	Título
30ª	Estado e Política Educacional	Emancipação, Juventude e Políticas Públicas: o caso do ProJovem
33ª	Trabalho e Educação	PROJOVEM urbano: atitude protagonista e empreendedora como qualificação básica para o trabalho
	Educação de Pessoas Jovens e Adultas	A educação de jovens no governo Lula: considerações sobre o PROJOVEM no município de João Pessoa

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 2 - Levantamento de Literatura sobre ProJovem no Site Scielo

Site	Título	Autores
Scielo	A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido Profissional	Gaudêncio Frigotto Maria Ciavatta Marise Ramos

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 3 - Levantamento de Literatura sobre o ProJovem no Banco de Teses e Dissertações CAPES

Mestrado/ Doutorado	Título	Autor	Ano
Mestrado	Língua, discurso e identidade: quem é o jovem excluído para o ProJovem Urbano?	Argus Romero Abreu de Moraes	01/04/2010
Mestrado	ProJovem Urbano da Escola Papa João XXIII do Bairro Vila União: Significados atribuídos pelos jovens na perspectiva da Psicologia Comunitária e da Psicologia ambiental.	Deyseane Maria Araújo Lima	01/04/2010
Mestrado	À luz do dia, nem todos os gatos parecem pardos: percepções de jovens sobre os limites e possibilidades do ProJovem Urbano	Diego Monte Blanco	01/12/2009
Mestrado	A Formação Continuada dos Professores do PROJOVEM Urbano: Uma discussão necessária	Francisca das Chagas Lima Oliveira	01/11/2010
Mestrado	A (DES) Proteção Social da Juventude: uma análise à luz da avaliação do PROJOVEM URBANO Usuários/as	Geniely Ribeiro da Assunção	01/09/2010
Mestrado	Governamentalidade e Inclusão pela Gestão dos riscos nas Políticas de Juventude: um estudo a partir dos egressos do ProJovem	Mariana Lins de Oliveira	01/04/2010
Mestrado	Política Pública para Juventude: a implementação do PROJOVEM URBANO em IRANDUBA/AM	Paula Suellen Frota de Melo	01/04/2010
Doutorado	Políticas públicas para a juventude e gestão local no Brasil: agenda, desenho e implementação.	Hila Bernardete Silva Rodrigues	01/12/2009
Doutorado	Novos Marcos de Dualismo Educacional na Sociedade Contemporânea: inclusão social, cidadania e protagonismo juvenil na	Marcia Gardenia Lustosa Pires	01/11/2010

<i>Mestrado/ Doutorado</i>	<i>Título</i>	<i>Autor</i>	<i>Ano</i>
	educação de jovens trabalhadores – o caso do PROJOVEM URBANO FORTALEZA		

Fonte: Elaborado pela autora

Neste direcionamento, para uma melhor definição da Pesquisa, foram formulados os seguintes objetivos:

Objetivo Geral

- Analisar o processo de formação de professores para o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem Urbano do Município de Belo Horizonte.

Objetivos Específicos

- Investigar a formação de professores do ProJovem Urbano do município de Belo Horizonte, ofertada pela Instituição de Ensino Superior.
- Identificar se a formação continuada oferecida pela Instituição de Ensino Superior contempla os aspectos relativos à prática do professor em sala de aula, bem como a relação entre seus pares e alunos.
- Verificar se a metodologia adotada na formação dos docentes para o ProJovem Urbano possibilita aos professores uma articulação entre teoria (fundamentos, conceitos do Programa) e prática (da sala de aula).

Diante das considerações acima, adotou-se a divisão dessa dissertação em sete capítulos, que se integram entre si, conforme a seguir:

1. **Introdução** – apresentação do objeto de estudo e objetivos propostos para o desenvolvimento da pesquisa.
2. **Formação de professores: aspectos históricos e políticos** – descrição dos principais marcos teóricos sobre a formação de professores no Brasil, aborda-se o desenvolvimento da formação de professores, desde as primeiras iniciativas, durante o Primeiro Império, até os dias atuais, destacando-se, assim, os avanços e perspectivas políticas para a formação de docentes.

3. **O Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária – ProJovem Urbano** – descrição dos precedentes históricos e documentos normativos do Programa, bem como, a organização da formação de professores ofertada pelo ProJovem Urbano.
4. **Perspectivas teóricas sobre a formação de professores** - abordagens teóricas sobre a formação de professores, com a interlocução de autores que discutem a formação crítico-reflexiva, outros que analisam o desenvolvimento da autonomia docente, as dimensões dos conteúdos específicos e a dimensão das habilidades técnicas.
5. **Aspectos Metodológicos** - descrição e caracterização da pesquisa, bem como os procedimentos metodológicos utilizados.
6. **Os caminhos percorridos pela pesquisa** - a apreensão do discurso dos professores do ProJovem Urbano - Análise dos dados coletados da pesquisa empírica, os quais são cotejados com aportes teóricos dos pesquisadores da área em questão.
7. **Considerações Finais** - conclusões da pesquisa apresentada.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ASPECTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS

O resgate do contexto histórico das políticas públicas educacionais para a formação de professores faz-se necessário tendo em vista os aspectos sociais, políticos, econômicos, entre outros, específicos de cada época, assim como, a forma como se processou esse desenvolvimento sócio histórico, para que, deste modo, possamos nos aprofundar na compreensão das várias facetas dessas políticas públicas para a formação docente.

2.1 Esboço Histórico

As primeiras iniciativas no Brasil, quanto à formação de professores, estão vinculadas à instrução pública, principalmente ao ensino primário, ou seja, é o momento de implementação das ideias liberais na construção da hegemonia burguesa, a qual passa a ver na educação uma forma de consolidação de seu ideário.

De acordo com Tanuri (2000), a partir da Revolução Francesa, concretiza-se a concepção de uma escola normal sob a responsabilidade do Estado, voltada para a formação de professores leigos, deparando-se com um contexto favorável para a difusão dessas ideias durante o século XIX, configurado, principalmente, pela consolidação dos Estados Nacionais e implementação dos sistemas públicos de ensino, quando, então, se multiplicaram as escolas normais.

Antes de surgirem às primeiras escolas para a formação de docentes, já existiam preocupações no sentido de selecioná-los. Iniciativas relacionadas à seleção, não apenas precedem as de formação, mas “permanecem concomitante com estas, uma vez que, criadas as escolas normais, estas seriam por muito tempo insuficientes, quer numericamente, quer pela incapacidade de atrair candidatos” (TANURI, 2000, p.62). Salienta-se, por exemplo, o Alvará de 06/11/1772, que regulamenta os exames a que deveriam ser submetidos os professores do ensino elementar, em Portugal e seus domínios.

É com a Lei Geral de Ensino, de 15 de outubro de 1827 – durante o Primeiro Império –, que começa a se efetivar a intervenção estatal na formação e

organização dos docentes no Brasil. “A partir daquele estatuto, tem início um processo de homogeneização, unificação e hierarquização em relação às iniciativas diversificadas que caracterizaram a fase anterior”. (VILLELA, 2000, p.100).

O Brasil conheceu sua primeira lei de educação a fim de fazer jus ao mandamento constitucional da gratuidade do ensino primário para os considerados cidadãos. Ela possuía um caráter nacional e pressupunha a formação de docentes como incumbência dos poderes gerais. (CURY, 2003, p.3).

A Lei de 1827, não apenas definiu a formação de docentes e a gratuidade do ensino primário, mas consagrou também a instauração do método do ensino mútuo¹ no Brasil, dispondo em seu artigo 5º, de acordo com Tanuri (2000, p.63), que “os professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino irão instruir-se em curto prazo e à custa de seus ordenados nas escolas da Capital”. Tal método definiu vários aspectos da instrução pública, relacionados às escolas, aos professores, às matérias ensinadas, aos métodos, etc.

Essa lei determinava a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, estabelecendo, ainda, quais os conteúdos a serem ensinados e que estes deveriam ser ensinados pelo método mútuo [...] A importância com a educação elementar nessa época vêm afirmar a importância da instrução pública no processo de consolidação do Estado Nacional e na expansão, entre nós do ideário civilizatório e cientificista do século XIX. (ROSA, 2003, p.91-94).

A criação das escolas normais foi um marco no processo de institucionalização da profissão docente, tomando-se por base um duplo movimento: por um lado, o controle estatal era feito de forma mais restrita; por outro, os docentes melhoravam seu status profissional, providos, então, de um dado conhecimento especializado.

As escolas normais, no século XIX, substituem definitivamente o “velho” mestre-escola pelo “novo” professor do ensino primário [...] De fato, o mesmo Estado que institui, também, outros mecanismos de conformação dessa profissão, como, por exemplo, a seleção pelos concursos e o controle pelos mecanismos de inspeção e vigilância, e são eles que contribuem para o redirecionamento no conceito de “profissionalização”. (VILLELA, 2000, p.100-101).

¹ O método mútuo permitia que um só professor, auxiliado de monitores, pudesse ensinar a um número maior de alunos, podendo encarregar-se de instruir até mil alunos. Possibilitava também que os alunos ficassem menos tempo na escola. (ROSA, 2003, p.92).

Segundo Tanuri (2000), nas províncias, as escolas normais, submetidas a um processo de intensa criação e extinção, foram marcadas por incertezas e atribuições, para só obterem algum êxito a partir de 1870, quando se consolidam as ideias burguesas de democratização e obrigatoriedade da instrução primária, bem como da liberdade de ensino.

Ao final do Período Imperial, grande parte das províncias não tinha mais do que uma escola normal em sua jurisdição; onde havia mais de uma escola normal, geralmente, adotava-se a separação de alunos por sexo, sendo organizados com dois a quatro anos de estudos. “À República caberia a tarefa de desenvolver qualitativa e, sobretudo, quantitativamente as escolas normais e de efetivar a sua implantação como instituição responsável pela qualificação do magistério”. (TANURI, 2000, p.67).

O advento da República não trouxe significativas alterações para a instrução pública, na verdade esse período deu continuidade às ideias educacionais presentes nas duas últimas décadas do Império.

Concomitante a este processo, a Constituição da República, promulgada em 24/02/1891, não representou uma profunda mudança no que concerne ao ensino normal, conservou a descentralização presente no Ato Adicional de 1834 e assegurou à União, a competência para legislar sobre o ensino superior na Capital da República (art.34, nº 30), conferindo-lhe, também, a atribuição de criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados, bem como prover a instrução secundária no Distrito Federal (art. 35, nº 3 e 4). Com base neste mesmo documento, Tanuri (2000) afirma que:

[...] Em decorrência do art. 62, nº 2, que facultava aos estados qualquer direito que não lhes fosse negado por cláusulas expressas da Constituição, a instrução primária e a profissional, inclusive o ensino normal, ficaram sob a responsabilidade dos estados e municípios, uma vez que, além do já mencionado, apenas se atribuía à União a função um tanto vaga de animar no país o desenvolvimento das letras, artes e ciências. (p.68).

Figura 1 - Álbum de Fotografias da Escola Normal – 1908



Fonte: www.arquivoestado.sp.gov.br

No âmbito da formação de professores para a educação profissional, a criação da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás, em 1917, representou o início das iniciativas para a formação de docentes na referida modalidade de ensino. Fechada, em 1937, embora tivesse chegado a ter 5.301 matriculados durante esse período, habilitou apenas 381 professores (309 mulheres), sendo que, em sua maioria, para atividades ligadas ao trabalho manual em escolas primárias e, em menor número, professores, mestres e contramestres para as escolas profissionais. (MACHADO, 2008).

No final de 1920, as escolas normais já haviam se consolidado, tanto em termos de duração, quanto de estudos. O movimento escolanovista contribuiu para a articulação do curso secundário e ampliou a formação profissional, o que foi possível pela introdução de disciplinas, princípios e práticas por parte do referido movimento. A base pedagógica era fundamentada pela psicologia experimental. “Escola nova, ensino ativo, método analítico, testes e medidas são palavras-chave da época”. (TANURI, 2000, p.72).

O movimento da Escola Nova centrava-se na revisão dos padrões tradicionais de ensino: não mais programas rígidos, mas flexíveis, adaptados ao desenvolvimento e à individualidade das crianças; inversão dos papéis do professor e do aluno, ou seja, educação como resultado das experiências e atividades deste, sob o acompanhamento do professor; ensino ativo em oposição a um criticado “verbalismo” da escola tradicional. (TANURI, 2000, p.72).

A partir do ideário escolanovista, observa-se tentativas no sentido de inserir tais concepções na legislação educacional, o que levou a novas remodelações no âmbito da escola normal. Destaca-se a reforma realizada por Anísio Teixeira no Distrito Federal, através do Decreto 3.810, de 19/03/1932. No texto do decreto, fica claro “o intento de abolir o ‘vício de constituição’ das escolas normais: pretendendo ser, ao mesmo tempo, escolas de cultura geral e de cultura profissional, falhavam lamentavelmente nos dois objetivos”. (TANURI, 2000, p.73). Nesse sentido, Anísio Teixeira expõe melhor sua proposta: “se a escola normal for realmente uma instituição de preparo profissional do mestre, todos os seus cursos deverão possuir o caráter específico que lhes determinará a profissão do magistério”. (p.73).

A lei federal nº 452, de 05 de julho de 1937, durante o Governo Vargas, determinou a organização da Universidade do Brasil, a qual passa a ser composta por uma Faculdade Nacional de Educação, com seu respectivo curso de educação. A então Faculdade teria como finalidade “preparar trabalhadores intelectuais, realizar pesquisas e preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal”. (CURY, 2003, p.9).

Dentro desse contexto, surge o curso de Pedagogia em 1939, instituído na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, a partir do Decreto 1.190, de 04/04/1939, visando à dupla função de formar bacharéis para atuarem como técnicos da educação, e licenciados, destinados à docência nos cursos normais.

[...] Iniciava-se um esquema de licenciatura que passou a ser conhecido como 3+1, ou seja, três anos dedicados às disciplinas de conteúdo – no caso da pedagogia, os próprios “fundamentos da educação” – e um ano do curso de Didática, para a formação do licenciado. (TANURI, 2000, p.74).

Com o Estado Novo, o Ensino Normal passa a sofrer a primeira regulamentação por parte do Governo Federal. Em 1937, “as lutas ideológicas em torno dos problemas educacionais entravam numa espécie de hibernação”. (ROMANELLI, 1999, p.153). A constituição de 1937 modificava a situação, pois

deixava de proclamar a educação como dever do Estado, desobrigado em sua ação e responsabilidade. “[...] Aquilo que na constituição de 1934 era um dever do Estado passa, na constituição de 1937, a uma ação meramente supletiva”. (p.153). Com isso, em 1942, o então Ministro do Governo Vargas, Gustavo Capanema, começa a realizar reformas em alguns ramos de ensino.

[...] Ainda uma vez o Governo preferia conduzir-se para o terreno das reformas parciais, antes que para o da reforma integral de ensino, como exigia o momento. Essas reformas, nem todas realizadas sob o Estado Novo, tomaram o nome de Leis Orgânicas do Ensino. Abrangeram elas todos os ramos do primário e do médio, foram complementadas por outras, e decretadas entre os anos de 1942 a 1946². (ROMANELLI, 1999, p.154).

Ainda assim, durante o período republicano observa-se um crescimento considerável das escolas normais. Em 1949, eram ao todo 540 escolas, espalhadas por todo território nacional.

Em 1946, dentro de um espírito de redemocratização das políticas públicas no país, surge a Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-lei nº 8.530, de 02 de janeiro de 1946), como ramo de ensino do Segundo Grau, com o intuito de prover a formação de professores, necessária às escolas primárias.

A Lei n. 8.530/46 previa a existência de 2 ciclos. O primeiro de 4 anos, para regentes era dado pela escola normal regional. E o segundo ciclo, para professores primários, com 3 anos, seria dado na escola normal junto à qual haveria um grupo escolar. Ao Instituto de educação caberia a especialização em magistério e a habilitação para administradores escolares para o ensino primário. Junto aos Institutos deveria haver grupo escolar e jardim da infância. (CURY, 2003, p.9).

Ressalta-se que a Lei Orgânica do Ensino Normal, promulgada no mesmo dia em que foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Primário, obteve os mesmos efeitos em relação a esta última, pois centralizou as diretrizes, apesar da descentralização administrativa do ensino, e ainda fixou as normas para implementação, em todo território nacional, desses ramos de educação. O Decreto-lei 8.530/46, que instituiu a Lei Orgânica do Ensino Normal, tinha a finalidade de: “prover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias; habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas; desenvolver e propagar

² Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto-lei nº 4.073/42); Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-lei nº 4.244/42); Lei Orgânica do Ensino Comercial (Decreto-lei nº 6.141/43); Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto-lei nº 8.529/46); Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-lei nº 8.530/46) e a Lei Orgânica do Ensino Agrícola (Decreto-lei nº 9.613/46) [Nota inserida pela presente autora].

os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância”. (ROMANELLI, 1999, p.163). Para Tanuri (2000):

As Leis Orgânicas de Ensino ampliaram a reduzida articulação existente no ensino brasileiro, na medida em que articularam o primeiro ciclo da escola secundária com todas as modalidades de escolas de segundo ciclo, inclusive a normal [...] No caso do curso normal, a articulação somente ocorreria com alguns cursos das Faculdades de Filosofia, sendo possível admitir que do ponto de vista do legislador haveria um caminho natural oferecido ao professor primário: do ensino das crianças ao ensino dos adolescentes. (p.76).

Em 1947, surge o primeiro Curso de Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Industrial – curso esse criado na época, em razão da demanda para este tipo de formação, acompanhando o que preconizava a Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto-lei nº 4.073/42). No entanto, tal curso teve uma duração efêmera, sendo ofertado por apenas um ano e três meses. (MACHADO, 2008).

Com o período desenvolvimentista dos anos 50, iniciam-se, no Brasil, tentativas de modernização do ensino, tanto na escola média, quanto no ensino superior, o que atingiu também a formação de seus professores. Nesse sentido, se faz necessária a referência sobre a atuação do Programa de Assistência Brasileiro–Americana ao Ensino Elementar (PABAE), entre 1957 e 1965 – resultado de um acordo entre MEC/INEP e USUAID. Esse acordo teve como prioridade a instrução de professores das escolas normais, a partir de metodologias de ensino com base na psicologia, sendo que esse objetivo também se estendeu ao campo da supervisão e do currículo, com o intuito de atingir os postos de liderança, para que estes pudessem multiplicar tais ideias. (TANURI, 2000). O PABAE procurou solucionar os problemas referentes às questões técnicas e metodológicas do ensino primário, sendo um dos principais atores da difusão do tecnicismo no país nos anos 60 e 70.

Figura 2 - Alunas do Curso de Formação de Professores da Escola Normal Pedro II (Anos 50)



Fonte: <http://www.es.gov.br/site/noticias/show.aspx?noticiald=99652419>

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024, de 20/12/1961) não trouxe significativas transformações ao ensino normal, pois em seu texto manteve-se a organização anterior, no que se refere à duração dos estudos e à divisão dos ciclos.

Registra-se apenas a equivalência legal de todas as modalidades de ensino médio, bem como a descentralização administrativa e a flexibilidade curricular, que possibilitaram o rompimento da uniformidade curricular das escolas normais. (TANURI, 2000, p.78).

Na mencionada lei prevalecem a normatização e a descentralização da administração do ensino em relação à União. A partir da criação dos respectivos sistemas de ensino, a questão docente é tratada, especificamente, no Título VII, cap. IV, intitulado “Da formação do magistério para o ensino primário e médio”, atribuindo-se ao Curso Normal, com base em seu artigo 52, que

[...] a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares, destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos relativos à educação da infância. (WEBER, 2000, p. 131).

No que diz respeito à escola normal, a Lei 4.024/61 determinava que esta seria composta por dois graus: o ginásial, de quatro séries, levando ao diploma de regente de Ensino Primário, conforme artigo 54; e o grau colegial, de três séries anuais, com o diploma de professor primário; sendo que ambos os diplomas garantiam o ingresso no magistério primário público ou privado, conforme artigo 58. No Parágrafo Único do artigo 59, o qual trata especificamente da formação de professores para o ensino médio, ficou estabelecido que a formação seria ofertada nas faculdades de filosofia e letras, e a disciplinas específicas do ensino técnico, em cursos especiais de educação técnica. Porém, a referida Lei admitia uma exceção aos professores do ensino normal, estes, além de se formarem em faculdades de filosofia, ciências e letras, poderiam também estudar em cursos de formação de professores para o ensino normal, nos Institutos de Educação, dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das faculdades de filosofia, ciências e letras. (WEBER, 2000).

Em relação ao aumento dos estudos e a elevação do nível de formação, é o momento em que começam a aparecer iniciativas favoráveis à formação do professor primário no nível superior, bem como para a formação de professores para o ensino profissional. Nesse sentido, destaca-se: a Portaria Ministerial 141/61, que estabelece normas para registros de professores do ensino industrial; o primeiro Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE), referente ao currículo mínimo do Curso de Pedagogia (Parecer CFE 251/62 – relatado pelo Conselheiro Valnir Chagas e homologado pelo então Ministro da Educação Darcy Ribeiro), o qual dá os primeiros passos em relação à formação superior do professor primário, prevendo até a superação do modelo de formação em nível médio das regiões mais prósperas do Brasil; o Parecer nº 257/63, que estabelece o curso especial de educação técnica em cultura feminina, destinado a formar o magistério de economia doméstica e trabalhos manuais; e o Parecer CFE 252/69, que modifica o currículo mínimo e procura garantir possibilidades do exercício do magistério primário pelos formados em Pedagogia, até mesmo em cursos de menor duração, os quais realizam estudos de Metodologia e Prática do Ensino Primário.

No Parecer 251/62 o relator aponta a necessidade de o professor primário vir a ser formado em ensino superior. Ele fixa um currículo mínimo do curso de Pedagogia bem como sua duração. Haveria uma base comum com posterior formação diferenciada. O especialista poderia coexistir em todo e qualquer professor, desde que tivesse experiência de ensino em qualquer área de conteúdo. O Parecer 283/62 do CFE propõe a ideia de polivalência. O Parecer 292/62 do CFE também de autoria de Valnir Chagas regulamenta os cursos de licenciatura na tentativa de superar a dicotomia expressa no esquema 3+1. (CURY, 2003, p. 10).

Tais medidas acabaram por embasar legalmente o movimento de remodelação curricular dos cursos de Pedagogia, que viria a ocorrer nos anos 80 e 90, no sentido de ajustá-los à tarefa de preparar o professor para os anos iniciais da escolaridade. (TANURI, 2000).

Figura 3 - Normalistas (Década de 60)



Fonte: http://tabernadahistoriavc.blogspot.com/2010_10_01_archive.html

Após 1964, as preocupações em relação aos conteúdos curriculares, ao treinamento de professores e a literatura educacional se voltam para os aspectos internos da escola, principalmente no que se refere à modernização da prática docente, a operacionalização dos objetivos (instrucionais e operacionais), o planejamento, a coordenação e controle das atividades, os métodos e técnicas de avaliação e a utilização de novas tecnologias de ensino.

Tratava-se de tornar a escola eficiente e produtiva, ou seja, de torná-la operacional com vistas à preparação para o trabalho, para o desenvolvimento econômico do país, para a segurança nacional. O referencial teórico que passa a embasar parte significativa da produção pedagógica, principalmente durante os anos 70, é o da Teoria do Capital Humano. Dentro dessa visão tecnicista, acentua-se a divisão do trabalho

pedagógico, desenvolvem-se os serviços de Supervisão, iniciando-se nos cursos de Pedagogia, a partir da implementação do Parecer 252/1969, a formação dos especialistas. (TANURI, 1999, p.79).

O Parecer nº 632/69, do Conselheiro Newton Sucupira, busca uma compreensão sobre o conteúdo desenvolvido em uma Faculdade de Educação, que não se limita apenas ao curso de Pedagogia. Nesse sentido:

O Parecer 252/69 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 de escolarização. (CURY, 2003, p.11).

A Lei nº 5.540/68, promulgada durante o Regime Militar, promoveu a reordenação do ensino superior, com isso trouxe alterações significativas no currículo do curso de pedagogia, fracionando-o em habilitações técnicas para a formação de especialistas, e ainda, orientou os estudos de Metodologia e Prática de Ensino de 1º grau para a formação do professor primário em nível superior. (TANURI, 2000). Ressalta-se que a referida Lei determinou que a formação dos professores do ensino de segundo grau, tanto para as disciplinas gerais quanto técnicas, deveria se dar no nível superior, o que, porém, não se concretizou. Normas complementares, como o art. 16 do Decreto-lei nº 464/69, definiram que não havendo professores e especialistas formados em nível superior, poderia se fazer exames de suficiência, realizados nos Institutos Oficiais de Ensino Superior indicados pelo Conselho Federal de Educação, admitindo-se, através desses exames, conferir tal habilitação, para, a partir de então, estabelecer um prazo de cinco anos para regularizar a situação dos não diplomados em nível superior, que na época da Lei nº 5.540/68, lecionavam disciplinas específicas no ensino técnico ou exerciam funções de especialistas no ensino primário, exigência essa que também não se consolidou. (MACHADO, 2008).

Salienta-se ainda, a carência de professores de ensino técnico habilitado em nível superior nessa época. A exigência da Lei nº 5.540/68 levou o MEC, em 1969, por meio do Decreto-lei 655/69, a organizar e coordenar os cursos para o ensino técnico agrícola, comercial e industrial. (MACHADO, 2008).

Já a Lei 5.692/71, que estabeleceu as diretrizes e bases para o primeiro e segundo graus, também contemplou a escola normal. Como estava no processo de profissionalização obrigatória adotada no segundo grau, o ensino normal transformou-se em uma das habilitações desse nível de ensino, o que levou a abolição da profissionalização ministrada pelas escolas ginásiais. Nesse direcionamento, as escolas normais perdiam seu status de escola e de curso, ao diluir-se numa das muitas habilitações profissionais do ensino de segundo grau, a chamada Habilitação Específica para o Magistério (HEM).

Com efeito, ao admitir a habilitação específica de grau superior, no nível de graduação, representada por licenciatura obtida em curso de curta duração, para o exercício do magistério no ensino de 1º a 8º séries, a Lei nº 5.692/71 concebe a preparação para a docência como passível de ser incluída entre os cursos profissionais que, segundo a área abrangida, poderão “apresentar modalidades diferentes quanto ao número e à duração, a fim de corresponder às condições do mercado de trabalho” [...] Ao ensejar “a organização de cursos profissionais de curta duração destinados a proporcionar habilitações intermediárias de grau superior”, conforme previsto no § 1º do artigo 23 mencionado, formação passou a ser oferecida sobretudo por Instituições de Ensino Superior isoladas, durante mais de duas décadas, se, por um lado, contribuiu para o acréscimo de matrículas nesse nível de ensino, por outro, certamente, consistiu em um elemento que provocou repercussões negativas na qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido no Ensino Fundamental, repercussões que ainda hoje podem ser apreendidas nas avaliações de desempenho escolar dos alunos e no processo de desvalorização social do professorado. (WEBER, 2000, p.133-134).

A Indicação nº 22/73 do CFE faz uma revisão na política de formação docente, a partir da lei 5.692/71, sobre o conjunto de professores e, em especial, no que se refere aos pedagogos.

Também não se pode ignorar que a reforma universitária de 1968, ao lado das licenciaturas plenas, e junto com a lei 5692/71 possibilitaram o abrigo da figura das licenciaturas curtas cujo nome já indica um processo mais rápido e ligeiro na formação de docentes [...] O final dos anos 70 e a década de 80, embora sem chegar a uma proposta concreta sobre o fazer pedagógico, ensejou muitas discussões, muitos encontros e congressos. A crítica se voltou tanto para o dualismo existente entre o docente e o especialista quanto para o papel atribuído a este último como figura de controle tecnicista e de concepção distante da execução. Quanto ao docente critica-se a ausência de conteúdos na formação universitária do professor desejoso de atuar nos primeiros anos de escolarização. A crítica não se descuidou das chamadas licenciaturas curtas cujo objetivo de passagem e transitoriedade se firmou em status definitivo. (CURY, 2003, p.12).

A década de 80 trouxe significativas mudanças na área de educação e no país como, por exemplo, as eleições de governadores com perfil democrático, adoção de políticas públicas mais compromissadas com a educação escolar, além de preocupações em torno da ampliação do acesso à escolarização. Entre estas, destaca-se a iniciativa do Governo Federal em apoiar a melhoria da chamada habilitação de magistério, através dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), ao nível de 2º grau.

Já a década de 90, antes da eleição do presidente Fernando Henrique Cardoso, a presença do Brasil em Jomtien³ e as iniciativas dos governos estaduais deram importantes frutos no que concerne a presença de um novo ator: o Conselho dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED)⁴, a emergência de Institutos Superiores voltados para a formação docentes atuantes nos anos iniciais da escolarização. (CURY, 2003).

Entre as iniciativas ocorridas neste período, ressalta-se o Movimento dos Educadores e a criação do Comitê Pró-Formação do Educador, em 1983, e, ainda, a posterior criação da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), em 1990.

Até pelo nome pode-se ver como tais movimentos abrigam tendências em vista da transformação do curso de pedagogia como desdobramento da práxis dos educadores, em especial das Faculdades de Educação de universidades públicas. É deste movimento que nasce a expressão *base comum nacional* para a formação de toda e qualquer profissão da educação escolar. (CURY, 2003, p. 13).

A partir de tais iniciativas, a formação de professores passa a relacionar as concepções teóricas com as atividades práticas, com o objetivo de superar as limitações curriculares formuladas durante o Regime Militar. Deste modo, muitos dos Institutos de Ensino Superior, sobretudo, as universidades públicas, redefiniram seus currículos no sentido de uma habilitação específica para os anos iniciais da escolarização, não permitindo que os estudantes cursassem outras possíveis habilitações. (CURY, 2003).

³ Documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990, também conhecida como Conferência de Jomtien.

⁴ O CONSED, criado em 1986, nasceu da necessidade e da busca de uma articulação organizada entre os titulares dos órgãos executivos estaduais de educação a fim de proceder a ações conjuntas de interesse comum, de discutir propostas e planos de relativos à política educacional e de estabelecer um intercâmbio de experiências. (CURY, 2003, p.13).

Tal presença da Universidade Pública não deve obscurecer o fato que a predominância do processo formativo das licenciaturas se dá no âmbito do ensino privado e em instituições isoladas e nem ocultar o fenômeno de uma presença quantitativa medíocre do setor público universitário na composição da categoria dos docentes atuantes nos diferentes sistemas de ensino. Certamente tal ausência se deve menos à falta de vontade destas instituições universitárias e muito mais a políticas públicas que impediram o crescimento do setor público. (CURY, 2003, p.14).

Os problemas vivenciados pelos profissionais da educação em relação à formação inicial e/ou continuada, as necessidades de uma formação que contemple teoria e prática como um todo, não tem se evidenciado como uma preocupação efetiva por parte do poder público (o que pode ser percebido ao longo da história da formação docente), tanto em aspectos relacionados aos planos de carreira, quanto àqueles referentes ao piso salarial e status na sociedade, bem como, à sua profissionalização. Desse modo, faz-se necessário analisar as políticas públicas atuais para a formação docente, para compreender o que mudou e quais os progressos alcançados para a valorização desses profissionais.

2.2 As Atuais Políticas Públicas para a Formação Docente

A promulgação da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, apesar dos ganhos obtidos, não resolveu de forma satisfatória as deficiências das políticas públicas anteriores para formação dos docentes, tanto para o nível fundamental e médio, quanto para a educação profissional. A LDB atribuiu um Título específico para os Profissionais da Educação, o Título VI, o qual elenca dispositivos referentes à valorização desses profissionais, bem como sobre a sua formação. (CURY, 2003).

Entre os avanços obtidos, observa-se a substituição do termo “profissionais do ensino”, que remete a um caráter conteudística, pela expressão “profissionais da educação”, que além dos conteúdos a serem ensinados, ressalta também as dimensões políticas e sociais da prática educativa. (WEBER, 2000).

O artigo 61 delimita as condições necessárias para um profissional da educação, além dos fundamentos para a formação desses profissionais, nos seguintes termos:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos.

[...] Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009). (BRASIL, 1996, p.42).

Já o art. 62 refere-se à formação docente, sendo essa admitida em nível superior, em cursos de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, além da possibilidade do curso normal de nível médio para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, bem como os parágrafos sobre a formação inicial, continuada e capacitação profissional.

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 formação 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. (Regulamento)

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009). (BRASIL, 1996, p. 42).

Observa-se que a formação nos cursos de Pedagogia e Licenciatura, nos Institutos Superiores de Educação e nas Escolas Normais, sinaliza para uma política educacional que tende a nivelar por baixo a formação:

“os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração”. (SAVIANI, 2009, p.148).

O artigo 63 se refere à formação de profissionais para a educação básica, dentro dos Institutos Superiores de Educação, dos quais fará parte o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e primeiras séries do ensino fundamental. Já o artigo 64, trata especificamente da formação dos profissionais da educação para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional da educação básica, formação esta ofertada em cursos de Pedagogia ou em nível de Pós-Graduação, sendo que tais profissionais deverão se formar a partir de uma base nacional comum.

Tudo indica que, aparentemente, a lei deixou continuar antigos problemas relacionados ao nível de formação, a o *locus* institucional com a formalização dos Institutos Superiores de Educação, à dualidade legal entre o pedagogo como especialista nas habilitações e o educador /docente, ao conjunto de componentes curriculares necessários, carreira, avaliação e mesmo à questão federativa. (CURY, 2003, p.16).

É importante ressaltar o papel da autonomia universitária, seja no art. 53, seja no referido art. 62. Na lei em discussão, as universidades são autorizadas a formar docentes para atuarem na educação básica, em cursos com outra designação, distinta daquela claramente exposta no art. 63. “Ao mesmo tempo, é preciso que a *formação básica comum*, válida para todos os profissionais da educação atuantes na educação básica deve ser considerada”. (CURY, 2003. p.17).

A formação comum, característica própria da educação básica, encontra no art.26 o lugar onde os profissionais da educação farão daquele estabelecimento seu local de atuação.

Neste momento, a Lei de diretrizes e bases está respondendo à Constituição Federal que, buscando garantir a todos a *igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola* (art. 206) perante os conhecimentos, os valores e as competências aí transmitidos. [...] É óbvio que o *comum* ao qual o aluno tem direito de aprender e para cujo sucesso os docentes e os profissionais da educação estão implicados (art. 13 e 14 da LDB) não pode estar ausente dos que atuarão nos estabelecimentos de ensino sobre tudo por meio das propostas pedagógicas (art. 12). Logo, este *comum* é parte integrante da formação *comum* de todos os profissionais da educação porque necessária a todos os estudantes da organização da educação nacional [...] Esta experiência é, pois, um outro *comum* a todo e qualquer profissional da educação. (CURY, 2003, p.18).

Os profissionais da educação, de acordo com a LDB 9.394/1996, devem possuir formação docente e/ou formação pedagógica conforme o art. 62, e ainda, experiência em docência, segundo o art.67.

Na Lei em questão, a diferenciação do pessoal do magistério pode ser observada nos artigos 62 e 64. De acordo com Cury (2003), para tais profissionais utiliza-se a distinção entre “profissionais da educação *para* o ensino” e os “profissionais da educação e *do* ensino”, ou seja, o “pessoal docente” ou “docente” ou “professor”. Ressalta-se que o art. 67 não admite o “profissional da educação *para* o ensino”, sem que o mesmo tenha experiência como “profissional da educação e do ensino”, isto é, como docente.

Salienta-se que, o art. 67 também trata da carreira do profissional docente, o qual propõe a valorização dos professores enquanto profissionais, com estatutos e planos de carreiras definidos pelos os sistemas de ensino, além do ingresso ao magistério público ser realizado exclusivamente através de concursos públicos de provas e títulos. (GATTI, 1997).

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão 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 de provas e títulos;

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

III - piso salarial profissional;

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

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

VI - condições adequadas de trabalho.

§ 1º 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. (Renumerado pela Lei nº 11.301, de 2006)

§ 2º Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico. (Incluído pela Lei nº 11.301, de 2006). (BRASIL, 1996, p. 44).

Os profissionais citados no art.64, então designados como especialistas, ao serem inclusos no quadro de carreira dos sistemas de ensino, caso pertençam aos quadros das secretarias de educação, serão empregados no serviço público. Tais especialistas, ao darem auxílio pedagógico para aqueles que fazem da docência o exercício do magistério, sendo exigido dos primeiros, a experiência docente como pré-requisito para essa prática profissional, tornam-se, deste modo, parte do magistério, ou seja, profissionais da educação.

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996, p.43).

Nesse direcionamento, a LDB 9.394/1996 denomina de professores ou docentes, aqueles que, em qualquer nível ou etapa da educação escolar, estejam em efetivo exercício da docência, a qual é condição mínima para o exercício de outras funções do magistério ou profissionais da educação dos diversos níveis.

Iniciativas integradas já foram tomadas como é o caso das Diretrizes Curriculares do Curso Norma I Médio pelo Parecer CEB 1/99 e Resolução CEB 2 / 99, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil pelo Parecer CEB 22/98 e Resolução CEB 1/99, as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental pelo Parecer CEB 4/98 e Resolução CEB 2/98, as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio pelo Parecer CEB 15/98 e Resolução 3/98 e as Diretrizes para os Institutos Superiores de Educação pelo Parecer CP 115/99 e Resolução CNE/CP 1/99. As Diretrizes são obrigatórias para o conjunto da formação docentes e como elas são normas gerais e não um currículo mínimo ou um conjunto de disciplinas, elas propiciam uma larga abertura para a criatividade das instituições, em especial, as de caráter universitário. (CURY, 2003, p.21).

As diversas iniciativas das políticas educacionais, embora de grande relevância, não tem exaurido as competências do Conselho Nacional de Educação (CNE), nem as urgências trazidas a cada transição de Governo, e nem tão pouco as diversas demandas pelos interessados no assunto. (CURY, 2003).

Cabe destacar que, após a promulgação da LDB 9.394/1996, a principal fonte de recursos destinados aos docentes da educação básica passa a ser administrada pelo Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) – posteriormente FUNDEB –, instituído pela Emenda Constitucional nº 14/1996 e regulamentado pela Lei nº 9.424/1996, fundo este que abrangia todos os estados brasileiros e o Distrito Federal, sendo os recursos oriundos dos próprios estados e municípios. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

Esses fundos possibilitaram aos estados e municípios a implementação de políticas públicas para a formação em serviço de docentes, “entendidas como um direito dos profissionais da educação e como uma condição indispensável para o efetivo exercício da profissão”. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p.34).

Assim, com a obrigatoriedade de formação superior para todos os docentes, determinada pela LDB 9394/1996, o FUNDEF passa auxiliar para que novas

articulações fossem constituídas entre administrações mantenedoras da educação básica e instituições formadoras de docentes.

Vários governos dos estados e dos municípios passaram a trabalhar em parceria, mediante convênios com universidades federais, estaduais e, por vezes, algumas comunitárias dos respectivos estados, para o desenvolvimento de programas especiais de licenciatura voltados aos professores em exercício nas redes públicas que possuíam apenas formação em nível médio, conforme requeria a legislação anterior. Os programas eram semipresenciais e utilizavam recursos midiáticos diversos, uma vez que havia necessidade de certificar grande número de professores, gerando uma demanda de larga escala que os cursos regulares da educação superior, no seu formato clássico, não tinham condições de atender a curto ou médio prazo. Com o Fundeb, alarga-se o escopo desses programas. (GATTI; BARRETO; ANDRE, 2011, p.34).

A importância da formação inicial como preparação profissional exerce um papel fundamental na própria organização da educação nacional, não apenas como um momento de passagem entre o nível básico e o superior, mas por ser um momento de inserção na qualificação escolar, sendo uma condição cada vez mais necessária à inserção do indivíduo no mercado de trabalho.

Existem várias instâncias envolvidas em tais questões, como a Comissão Nacional nomeada pelo MEC, a Comissão dos Especialistas, os quais são chamados a oferecer subsídios para a formação docente, além de diversos segmentos da sociedade interessados nessa temática.

Preconiza-se, assim, o Conselho Nacional de Educação como um *lócus*, ao mesmo tempo, normativo e político, onde serão encaminhadas a complexidade e variabilidade de propostas difusas, ou seja, um ponto de convergência para os diversos pontos de vistas e interesses, advindos dos inúmeros segmentos da sociedade brasileira. Dado que o referido Conselho é um órgão que assegura a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional, assim audiências públicas devem ser realizadas no sentido de considerar a pluralidade de opiniões dos sujeitos interessados nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Formação Docentes para a Educação Básica. (CURY, 2003).

Ressalta-se que as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, instituídas no dia 15 de maio de 2006, não ficaram imunes às características da mencionada LDB 9.394/1996. (SAVIANI, 2009).

Destaca-se também o Decreto nº 2.208/97, referente à formação de professores para a educação profissional, que veio regulamentar os artigos da LDB

9.304/96 relacionados à educação profissional. Em específico, o artigo 9º estabelece que as disciplinas do ensino técnico podem ser ministradas, não apenas por professores, mas também por instrutores e monitores, além de prever que os mesmos, devem ser selecionados, principalmente, pela experiência profissional, e que a preparação para o magistério não precisa ser prévia, podendo se dar em serviço, durante a prática laboral. (MACHADO, 2008).

Art 9 º As disciplinas do currículo do ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente, em função de sua experiência profissional, que deverão ser preparados para o magistério, previamente ou em serviço, através de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica. (BRASIL, 1997, p.2).

Em 4/4/2006 foi aprovado, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), o Parecer CNE/CP nº 5/06, que aprecia a Indicação CNE/CP nº2/02 sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para cursos de formação de professores para a educação básica.

Este parecer prevê que os cursos de licenciatura destinados à formação de professores para os anos finais do ensino fundamental, o ensino médio e a educação profissional de nível médio serão organizados em habilitações especializadas por componente curricular ou abrangentes por campo de conhecimento, conforme indicado nas diretrizes curriculares. (MACHADO, 2008, p.14).

Ressalta-se que o CNE aprovou, em 28 de maio de 2009, a resolução CNE/CEB nº2/2009, juntamente com o parecer CNE/CEB nº 09/2009, o qual orienta os planos de carreira e remuneração dos docentes da educação básica pública, sendo que essa orientação se baseia na legislação do FUNDEB e na Lei nº 11.738/2008, que fixou o piso salarial dos docentes da educação básica. (GATTI; BARRETO, ANDRÉ, 2011).

Essa Lei estipulava que, até 31/12/2009, os entes federados deveriam elaborar ou adequar seus planos de carreira e remuneração do magistério. A Resolução CEB/CNE nº 02/2009 veio ao encontro dessa determinação, orientando com princípios e aspectos a serem observados nesses planos. Ela caminha na direção de uma articulação entre diferentes políticas de ação do MEC – Lei do Fundeb e Lei do Piso Salarial de professores – e com os diferentes entes federativos. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p.150).

Vários dos princípios expressos no artigo 4º da Resolução CNE/CEB nº2/2009 focalizam a necessidade da formação continuada dos profissionais, tais como: horas de trabalho coletivas, no espaço escolar como momento de formação do profissional da educação; programas permanentes e regulares de formação continuada de diferentes maneiras; licenças para formação continuada dos docentes, desde que não prejudique os interesses de aprendizagem dos educandos; além de incentivos a progressão na carreira por meio da qualificação do trabalho profissional, o qual agrega as avaliações de desempenho do profissional do magistério e do sistema de ensino. (GATTI; BARRETO, ANDRÉ, 2011).

Em 2010 é instituído o Projeto de Lei nº 8.035, que aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio de 2011-2020. O referido Projeto de Lei atribui metas e estratégias específicas para a formação dos professores, em especial as metas 15 e 16, além da valorização do professorado e planos de carreira, presentes nas metas 17 e 18.

A meta 15 reforça o que já estava presente no artigo 62 da LDB 9.394/96, ou seja, que os professores da educação básica possuam formação em nível superior, sendo essa obtida nos cursos de licenciatura, na área de conhecimento em que atuam, como pode ser observado em algumas estratégias da mencionada meta, a saber:

Meta 15: Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Estratégias:

[...] 15.3) Ampliar programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de incentivar a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública.

15.4) Consolidar plataforma eletrônica para organizar a oferta e as matrículas em cursos de formação inicial e continuada de professores, bem como para divulgação e atualização dos currículos eletrônicos dos docentes.

15.5) Institucionalizar, no prazo de um ano de vigência do PNE - 2011/2020, política nacional de formação e valorização dos profissionais da educação, de forma a ampliar as possibilidades de formação em serviço.

[...] 15.7 Promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura, de forma a assegurar o foco no aprendizado do estudante, dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica.

[...]15.9 Valorizar o estágio nos cursos de licenciatura, visando trabalho sistemático de conexão entre a formação acadêmica dos graduandos e as demandas da rede pública de educação básica. (BRASIL, 2010 p.18-19).

Já as metas 17 e 18, como mencionados anteriormente, dizem respeito aos planos de carreira para todos os professores dos sistemas de ensino e valorização do magistério público da educação básica.

Meta 17: Valorizar o magistério público da educação básica, a fim de aproximar o rendimento médio do profissional do magistério com mais de onze anos de escolaridade do rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente.

Meta 18: Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os profissionais do magistério em todos os sistemas de ensino. (BRASIL, 2010, p.19-20).

É importante salientar que, no âmbito das políticas públicas, há, por vezes, um “descompasso entre a concepção mais abrangente e a proposição mais restrita – e sua materialização acaba por ser ainda mais estreita” (GATTI; BARRETO, ANDRÉ, 2011, p.153).

Assim, em um regime onde a colaboração dos entes federativos do Brasil não possui sua regulamentação, de forma que estabeleça e definir claramente o papel da União, dos estados e municípios, tem-se o risco de que, decisões tomadas em âmbito da União, não alcancem e nem penetrem nas demais instâncias federadas. (GATTI; BARRETO, ANDRÉ, 2011).

Em síntese, torna-se necessário destacar que, leis, normas e resoluções terão em seu percurso diferentes interpretações e concepções burocráticas que permeiam a realidade dos sistemas educacionais, bem como questões referentes a relações políticas em âmbito regional e local, cultural e material, dentro do contexto sociohistórico onde são implantadas. “A regulamentação da articulação dos poderes, com sabedoria, poderia contornar, em grande parte, essas dificuldades”. (GATTI; BARRETO, ANDRÉ, 2011, p.153).

3 O PROGRAMA NACIONAL DE INCLUSÃO DE JOVENS: EDUCAÇÃO, QUALIFICAÇÃO E AÇÃO COMUNITÁRIA – PROJOVEM URBANO

Neste capítulo, será abordado o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária – ProJovem Urbano, a partir de seus precedentes históricos, documentos normativos, bem como, a organização da formação dos educadores ofertada pelo Programa, foco dessa pesquisa, destacando-se as transformações pelas quais passou o ProJovem, desde sua criação até a conclusão do presente trabalho.

Neste direcionamento, como parâmetro desta Pesquisa, citam-se, abaixo, os principais documentos normativos do ProJovem Urbano:

Quadro 4 - Documentos Normativos do ProJovem

Documentos Normativos	Ementa
Lei nº 11.129 de 30 de junho de 2005	Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis nºs 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências.
Lei nº 11.692 de 10 de junho de 2008	Dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem, instituído pela Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005; altera a Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004; revoga dispositivos das Leis nºs 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, 10.748, de 22 de outubro de 2003, 10.940, de 27 de agosto de 2004, 11.129, de 30 de junho de 2005, e 11.180, de 23 de setembro de 2005; e dá outras providências.
Decreto nº 6.629 de 4 de novembro de 2008	Regulamenta o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem, instituído pela Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005, e regido pela Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008, e dá outras providências.
Projeto Pedagógico Integrado – PPI ProJovem Urbano	Instituído em 2008. Disponível em: < www.secj.pr.gov.br >.
Plano Nacional de Formação para Gestores, Formadores e Educadores – ProJovem Urbano	Instituído em 2008. Disponível em: < www.projovem.gov.br >
Manual do Educador: orientações gerais.	Instituído em 2008. Disponível em: < www.projovem.gov.br >
Resolução CD/FNDE nº60 de 09 de novembro de 2011.	Estabelece os critérios e as normas de transferência automática de recursos financeiros ao Distrito Federal, aos estados e a municípios com cem mil ou mais habitantes, para o desenvolvimento de ações do Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem Urbano, para entrada de estudantes a partir de 2012.

Fonte: Elaborado pela autora

3.1 O Rosto do Programa

A trajetória das políticas sociais voltadas especificamente para a juventude é recente no Brasil. Até meados da década de 1990, as políticas públicas para a educação, saúde e trabalho não contemplavam, naquela conjuntura, a questão da juventude, sendo os jovens abrangidos por políticas sociais destinadas as todas faixas etárias (SPOSITO; CARRANO, 2003). A promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, apesar de ter se voltado para a discussão da situação dos jovens e dos adolescentes no país, deixou de contemplar aqueles maiores de 18 anos, que ficaram a margem dos debates sobre direitos e cidadania levantados pelo ECA. (SILVA; ANDRADE, 2009).

A questão da juventude passa a ser tema nas políticas públicas de âmbito federal, a partir de 1997. No entanto, as ações voltadas para a juventude giravam em torno de percepções que associavam os jovens à violência, aos comportamentos de risco e à transgressão. (SILVA; ANDRADE, 2009). Nesse período, é possível reconhecer que a própria questão da juventude se apresenta como um problema em si mesmo, requerendo, então, estratégias para enfrentar esses problemas, que se configuraram principalmente através da criação de programas esportivos, culturais e de trabalho, como forma de controle social do tempo livre dos jovens. (SPOSITO; CARRANOO, 2003).

De qualquer modo, mesmo que não se possa falar na esfera federal de políticas estratégicas orientadas para os jovens brasileiros, algumas propostas foram executadas, sobretudo com base na ideia de prevenção, de controle ou de efeito compensatório de problemas que atingem a juventude, transformada, em algumas situações, num problema para a sociedade. (SPOSITO; CARRANOO, 2003, p.21).

A partir de 2004, inicia-se no Brasil um processo de diálogo entre movimentos sociais e governo federal sobre a necessidade de se instaurar uma política nacional para a juventude no Brasil. O desafio era, de um lado, pensar políticas públicas que garantissem a superação das “[...] diversas situações de vulnerabilidade e risco social apresentadas para os jovens e, por outro, que buscassem oferecer oportunidades de experimentação e inserção social múltiplas, que favorecessem a integração dos jovens nas várias esferas sociais”. (SILVA; ANDRADE, 2009, p.49). Entre as iniciativas criadas nesse período destaca-se:

i) realização da Conferência Nacional de Juventude pela Comissão Especial de Juventude da Câmara dos Deputados, que organizou debates – conferências regionais – em todo o país sobre as principais preocupações dos jovens brasileiros e possíveis soluções para seus problemas; ii) criação do Grupo Interministerial ligado à Secretaria-Geral da Presidência da República (SGPR), que realizou um extenso diagnóstico das condições de vida dos jovens do país e dos programas e das ações do governo federal voltados total ou parcialmente para a população juvenil; iii) realização do Projeto Juventude, do Instituto Cidadania, que também propôs como metodologia debates regionais e temáticos e organizou uma pesquisa nacional para traçar o perfil da juventude; iv) encaminhamento de projeto de lei (PL) propondo a do Estatuto de Direitos da Juventude (PL no 4.529/2007); e v) encaminhamento de PL versando sobre o Plano Nacional de Juventude (PL no 4.530/2004), o qual estabelece os objetivos e as metas a serem alcançadas pelos governos para a melhoria das condições de vida dos jovens brasileiros. (SILVA; ANDRADE, 2009, p.50-51).

Em 2005, foi criada a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), com o objetivo de articular os programas para juventude existentes em âmbito federal, a partir das orientações do relatório do Grupo Interministerial⁵, entregue a presidência da república. O referido grupo identificou nove desafios que deveriam pautar a política nacional para a juventude:

1. Ampliar o acesso e a permanência na escola de qualidade.
2. Erradicar o analfabetismo entre os jovens.
3. Preparar para o mundo do trabalho.
4. Gerar trabalho e renda.
5. Promover vida saudável.
6. Democratizar o acesso ao esporte, ao lazer, à cultura e à tecnologia da informação.
7. Promover os direitos humanos e as políticas afirmativas.
8. Estimular a cidadania e a participação social.
9. Melhorar a qualidade de vida dos jovens no meio rural e nas comunidades tradicionais. (SILVA; ANDRADE, 2009, p.51).

Cabe ressaltar ainda que, nesse mesmo ano de 2005, a Organização das Nações Unidas lançou um Informe sobre a situação da juventude no mundo, o qual enfatizou, em linhas gerais, o fato de jovens do início do terceiro milênio continuarem a enfrentar problemas muito complexos, com destaque para a epidemia da AIDS e a pobreza. (SILVA; ANDRADE, 2009).

Neste contexto, é instituído o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), através da Lei nº 11.129/2005 e regulamentado pelo Decreto 5.557/2005, em meio às políticas sociais para juventude implementadas na primeira

⁵ O Governo Federal, em 2004, criou o Grupo Interministerial, coordenado pela Secretaria Geral da Juventude da Presidência da República, para realizar um levantamento e analisar os programas federais dirigidos para a população jovem do Brasil.

gestão do Governo Lula. O principal objetivo deste Programa é possibilitar a conclusão do ensino fundamental, a qualificação profissional e a ação comunitária, a jovens na faixa etária entre 18 e 24 anos, que tenham concluído a 4ª série. Estipulou-se, a princípio, como carga horária do curso 1.600 horas, sendo 800 horas presenciais, direcionadas para o *Ensino Fundamental*, 350 horas para a *Qualificação Profissional*, e 50 horas para *Ação Comunitária*. Aos alunos do Programa, ainda é concedida uma bolsa mensal no valor de R\$ 100,00. (BRASIL, 2005).

Essa modalidade inicial se organizava através de quatro unidades formativas (Juventude e Cidade; Juventude e Trabalho; Juventude e Comunicação; Juventude e Cidadania), com duração de três meses, cada unidade.

Na qualificação para o trabalho, o aluno elabora um *Plano de Orientação Profissional (POP)*, com o objetivo de compreender melhor a dinâmica do trabalho e planejar o percurso da sua formação profissional. Salienta-se que o Programa oferece 23 *arcos ocupacionais* (administração, agroextrativismo, alimentação, arte e cultura I e II, construção e reparos I e II, educação, esporte lazer, gestão pública e terceiro setor, gráfica, joalheria, madeira e móveis, metalmeccânica, pesca e piscicultura, saúde, serviços domésticos I e II, serviços pessoais, telemática transporte, turismo e hospitalidade e vestuário) que se correlacionam com os mais variados cursos (arquivador, auxiliar administrativo, chapista, cozinheiro, pintor, recreador, etc.), sendo que cada cidade, *lócus* da formação, deve oferecer os *arcos ocupacionais*, de acordo com as oportunidades de trabalho e peculiaridades existentes na região. Cada aluno pode escolher um arco, para o qual deverá elaborar o seu *POP*. Para a ação comunitária, o aluno deverá fazer um *Plano de Ação Comunitária (PLA)*, que se refere ao planejamento de uma ação comunitária próxima a realidade na qual ele vive. Salienta-se que todo material do curso é gratuito.

O Programa será implementado em Núcleos locais, reunindo 5 turmas de 30 jovens, que funcionarão diariamente, em locais onde haja espaços adequados disponíveis e, se possível, próximos aos domicílios dos estudantes. Os núcleos, por sua vez, estarão vinculados a uma Estação Juventude, local para onde os jovens e os educadores, que atuam nos núcleos, possam se deslocar com alguma frequência [...] Cada Estação Juventude deverá contar com profissionais de apoio nas áreas de formação profissional e de assistência social, além de acervos multimídia, equipamentos e instalações que complementem o trabalho realizado em sala de aula. Poderá também servir como espaço de formação e reunião para os educadores e demais profissionais vinculados ao Programa. (BRASIL, 2005, p.37-38).

Cada núcleo é composto por cinco professores habilitados nas diferentes áreas do ensino fundamental (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Sociais, Ciências da Natureza e Língua Estrangeira), que irão atuar como professores-orientadores (um por turma) e como professores-especialistas, além de contar também com docentes responsáveis pela qualificação profissional. (BRASIL, 2005). Os professores serão selecionados de acordo com os seguintes critérios: formação docente em nível de graduação nas áreas de ensino fundamental, qualificação profissional e ação comunitária (neste último caso, com graduação em serviço social); e também disponibilidade de tempo de, no mínimo, 30 horas semanais.

Através dos resultados da avaliação do Programa, e com a formação do grupo de trabalho GT Juventude em 2007, o qual 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, viu-se a necessidade de promover um Programa amplo e diversificado, de inclusão social dos jovens. Assim, no ano de 2008, através da Lei nº.11.692, regulamentada pelo Decreto nº.6.629, de 4 de novembro de 2008, o PROJOVEM passa a oferecer quatro modalidades através do ProJovem Integrado: *ProJovem Adolescente* (consiste na reestruturação do Programa Agente Jovem e destina-se a jovens de 15 a 17 anos), *ProJovem Campo* (busca fortalecer e ampliar o acesso dos jovens agricultores no sistema educacional), *ProJovem Trabalhador* (unifica os Programas Consórcio Social da Juventude, Juventude Cidadã e Escola de Fábrica, visando a preparação dos jovens de 18 a 29 anos para o mercado de trabalho) e *ProJovem Urbano*, sendo este último objeto do presente trabalho.

A finalidade do Programa é proporcionar a formação integral aos jovens, por meio de uma associação entre: formação básica (elevação da escolaridade, tendo em vista a conclusão do ensino fundamental); qualificação profissional (com certificação de formação inicial) e participação cidadã (com a promoção de uma experiência de atuação social na sociedade). O Programa apresenta ainda, como finalidades específicas: a reinserção dos jovens no processo de escolarização; a identificação de oportunidades potenciais de trabalho e a capacitação dos jovens para o mundo do trabalho; a participação dos jovens em ações coletivas de interesse público; a inclusão digital como instrumento de inserção produtiva e de comunicação; e a ampliação do acesso dos jovens à cultura. (BRASIL, 2008 c).

É importante salientar a crítica realizada por Andrade (2010), a respeito da qualificação profissional e ação comunitária, ofertadas aos alunos do ProJovem Urbano. A qualificação profissional, além de incentivar a competição no mercado de trabalho, estimula a formação de empreendedores, fato evidenciado através da análise dos guias de estudo dos alunos e no Projeto Pedagógico do Programa, conforme observações deste autor. A concepção do sentido do trabalho presente no ProJovem Urbano é a de uma atividade produtora, tanto para a formação do indivíduo, como a de alguém que se sente capaz de contribuir para o crescimento da sociedade, dotado de conhecimentos úteis, ou seja, que tenha serventia prática. Andrade (2010) faz a seguinte crítica em relação a essa concepção do Programa:

Apareceria aí então uma visão reducionista da vivência social na medida em que se toma o exercício de uma ocupação economicamente produtiva como o eixo estruturante da vida de cada um de nós em sociedade. Erigindo o pertencimento a um espaço produtivo como o meio através do qual se promove a vinculação do sujeito à coletividade na qual este se reconhece o ProJovem Urbano termina por orientar-se por uma concepção eminentemente redutora da vida social; por outro lado, ao apresentar a atividade de trabalho como necessária ao bem-estar de todos na sociedade e, portanto, tornando equivalentes todos as formas de inserção no interior do processo de produção, também se produz um obscurecimento das relações que condicionam a realização do trabalho na sociedade capitalista. (ANDRADE, 2010, p.9).

Já em relação à participação cidadã, esse mesmo autor a analisa como uma ação individualizada, e não coletiva, como forma de uma intervenção na própria localidade, a qual só passa a ser assimilada pelos outros membros da comunidade local, se os mesmos estiverem dispostos a incorporar tais atitudes. Assim, é importante considerar que a participação dos alunos em tal atividade aparece “igualmente como uma espécie do que poderíamos talvez chamar de ‘cidadania de gueto’, isto é, aquela que fica circunscrita identitária e espacialmente a uma parte do tecido social”. (ANDRADE, 2010, p.7).

Se não se pode desconsiderar que qualquer forma de mobilização individual ou coletiva representa potencialmente uma ampliação do horizonte formativo de todo cidadão (é isto, aliás, que define o caráter ativo inerente ao exercício da cidadania), a incorporação de uma atitude de auto-responsabilização permanente pelo estado das condições de vida próprias e/ou dos demais que são como nós pode vir a contribuir para o estabelecimento de uma espécie de “mercado autônomo de bens sociais” no qual quem consegue produzir maior grau de mobilização ou consegue mobilizar mais recursos materiais da comunidade têm a possibilidade de, se não solucionar, pelo menos minorar os problemas que afligem uma dada comunidade. (ANDRADE, 2010, p.10).

Em relação ao planejamento do ProJovem Urbano, a Coordenação Nacional e a equipe técnica do CAEd/UFJF realizaram, em 2007, um estudo para redefinir o público a ser atendido pelo o referido Programa, a partir de variáveis populacionais, tais como escolaridade, faixa etária e distribuição geográfica. Assim, utilizou-se dos dados do IBGE (análise de série histórica populacional), principalmente aqueles gerados a partir de: Pnad 2005 (Pesquisa Nacional por amostra de domicílios) e Pnad 2006, estimativa 2006, sistema IBGE de recuperação automática (Sidra) e contagem populacional 2006, como forma de auxiliar na redefinição do público, além de informações do Sistema de Monitoramento e Avaliação do Programa.

Dessa forma, com base nos estudos mencionados acima, considerou-se como população excluída, jovens na faixa etária entre 18 e 29 anos, que possuem de um a sete anos de escolaridade, pois, conforme dados do IBGE, estes correspondem a 9 milhões de brasileiros na faixa etária de 18 a 29 anos, com um a sete anos de escolaridade, sendo que 6,4 milhões vivem na zona urbana. Assim, observou-se a importância de modificar o público atendido, ou seja, para além dos municípios que possuem população igual ou superior a 200 mil habitantes, bem como ampliar a faixa etária do público, para jovens entre 18 e 29 anos de idade que saibam ler e escrever, e ainda, contemplar também jovens que estejam em unidades prisionais ou socioeducativas. (BRASIL, 2008 e).

Em relação à gestão do Programa, esta estrutura-se da seguintes forma: Gestão nacional, Gestão local e Pólos. A Gestão Nacional, vinculada à Secretaria Nacional de Juventude, tem como responsabilidade articular as gestões locais, visando o cumprimento dos princípios, fundamentos e diretrizes nacionais do ProJovem Urbano, além da coordenação dos materiais de ensino e aprendizagem, a formação dos educadores e também o processo de monitoramento e avaliação externa do Programa. A Gestão Local, formada por representantes das secretarias estaduais, municipais ou do Distrito Federal (DF), é responsável pelas áreas de juventude, educação, desenvolvimento/assistência social e trabalho. As equipes são compostas por um Coordenador Executivo, Coordenador Pedagógico e Pessoal de apoio técnico e administrativo. Os Pólos são a menor instância da gestão, sendo que cada Pólo é formado por 16 núcleos, que variam de 2.400 até 3.200 alunos, possui uma equipe composta por um diretor executivo, um diretor pedagógico e pessoal de apoio técnico e administrativo. Nos Pólos, cada educador de Formação básica atua em cinco turmas e cada educador de Participação Cidadã, em dez. Os educadores

da Qualificação Profissional atuam em turmas reestruturadas, de acordo com os arcos ocupacionais oferecidos pela cidade de atuação (no máximo, quatro arcos). (BRASIL, 2008 e).

Ressalta-se que cada núcleo deve ter cinco turmas, sendo cada uma destas, preferencialmente, composta por 40 alunos, admitindo, em último caso, variar até 20 alunos. Um núcleo deve ter no mínimo 150 e no máximo 200 alunos. De preferência, as cinco turmas devem funcionar na mesma escola, caso isso não seja possível, poderão funcionar em unidades próximas. Se o número de alunos não atingir o mínimo estipulado, as turmas deverão ser reorganizadas e o núcleo, fundido com outro núcleo. Uma melhor exemplificação dos núcleos será representada através de um esquema exposto na seção “A Organização do Trabalho, Espaço e Tempo Pedagógicos do ProJovem Urbano”.

A matrícula, no Programa, deverá ser realizada nos estados, municípios e DF, em cada ano, sendo o período definido pela Coordenação Nacional do ProJovem Urbano. Para se matricular, é condição necessária que o jovem saiba ler e escrever, o que será aferido através de teste de proficiência, organizado pela Coordenação Nacional, e aplicado localmente; se o número de inscrições ultrapassar o número de vagas, a seleção será realizada por meio de sorteio público; o aluno deverá ser matriculado em um núcleo próximo a sua residência ou local de trabalho. Salienta-se que, para receber a bolsa no valor de R\$ 100,00, paga durante os 20 meses do curso, o aluno deverá comparecer todo mês, pelo menos a 75% das atividades presenciais, e entregar um mínimo de 75% dos trabalhos previstos de cada mês. (BRASIL, 2008 e).

Em 2011, o Programa passa por novas reformulações, como pode ser observado na resolução CD/FNDE nº60, de 09 de novembro de 2011. A Coordenação Nacional, que antes era ligada a Secretaria Nacional da Juventude, passa a ser vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (SECADI/MEC), além dos recursos destinados ao Programa serem, a partir de então, disponibilizados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). É importante salientar que a proposta continua a mesma, oferecer conclusão do ensino fundamental, qualificação profissional e participação cidadã a jovens entre 18 e 29 anos que saibam ler e escrever; e também, que o Projeto Pedagógico Integrado (PPI) e o

Plano Nacional de Formação para Gestores, Formadores e Educadores continuam os mesmos da proposta anterior.

Entre as modificações realizadas pela atual Gestão Nacional, destacam-se alterações na forma de contratação dos professores, em específico, o acréscimo de mais três profissionais, a saber: Educador de Acompanhamento do Acolhimento de Crianças (visto que, nessa nova proposta, os filhos dos estudantes do ProJovem Urbano, que tenham entre 0 e 8 anos de idade, podem frequentar o estabelecimento escolar, com espaço reservado para eles, inclusive com alimentação); Educador para atendimento educacional especializado (para alunos que possuem algum tipo de 'necessidade especial') e tradutor e intérprete de libras; como forma de ampliar o acesso ao Programa.

Os professores do ProJovem Urbano devem ter os seguintes perfis (BRASIL,2011):

Educador de áreas específicas (Ensino Fundamental – EJA)

- Habilitação em nível superior em sua área de atuação (licenciatura plena);
- Conhecimentos básicos em informática;
- Preferencialmente com experiência na educação de jovens e adultos e no ProJovem;
- Disponibilidade de 30 horas semanais.

Educador de participação cidadã

- Graduação em ciências humanas, sociais aplicadas ou em Educação, com experiência comprovada em projetos sociais ou serviços comunitários (na proposta anterior, como já referido, o educador da Participação Cidadã deveria ter formação em serviço social);
- Disponibilidade de 30 horas semanais.

Educador da qualificação profissional

- Habilitação superior na área de educação profissional técnica e tecnológica e experiência comprovada em cursos de formação profissional;
- Conhecimentos básicos em informática;
- Disponibilidade de 30 horas semanais.

Educador de qualificação profissional para arcos ocupacionais e formação técnica geral

- Habilitação superior na área relacionada ao arco ocupacional que estará sob sua responsabilidade, com experiência comprovada em cursos de formação profissional; ou Técnico com formação em nível médio na área relacionada ao arco ocupacional que estará sob sua responsabilidade;
- Conhecimentos básicos de informática;
- Disponibilidade de 30 horas semanais.

Educador de acompanhamento do acolhimento de crianças

- Formação mínima em nível médio na modalidade normal;
- Conhecimentos básicos de desenvolvimento infantil;
- Disponibilidade de 20 horas semanais.

Educador para atendimento educacional especializado

- Habilitação para a docência com formação continuada em educação especial.

Tradutor e interprete de libras

- Profissional certificado pelo Prolibras ou com licenciatura em Letras/Libras;
- Disponibilidade de 30 horas semanais.

3.1.1 O Currículo do ProJovem Urbano

De acordo com o Manual do Educador do ProJovem Urbano (2008 e), o currículo do Programa propõe aliar teoria e prática, formação e ação, explorando a dimensão educativa do trabalho e participação cidadã. Assim, a formação básica, a participação cidadã e a qualificação profissional devem articular-se e estarem em ligação com a inserção dos jovens de forma plena, criativa e produtiva na sociedade atual.

O currículo do ProJovem Urbano foi concebido nessa perspectiva e pretende ultrapassar o campo das intenções para promover situações pedagógicas que efetivamente favoreçam a construção do protagonismo juvenil. Isso implica criar estruturas, tempos e espaços de aprendizagem vinculados aos objetivos do Programa e planejar ações nas quais se

concretizem as experiências julgadas fundamentais para o processo de inclusão pretendido. (BRASIL, 2008 e, p.34).

A proposta curricular do Programa tem como base o Currículo Integrado, o que, dentro dessa política, significa que o aluno aprende quando ele mesmo organiza os conhecimentos de forma própria, relacionando o que tem de novo com aquilo que já estava presente em sua formação e vivência. Isso quer dizer que é necessário contextualizar e considerar o aluno como protagonista de sua formação, como ser humano e cidadão. (BRASIL, 2008 e).

O currículo do ProJovem Urbano se organiza como uma rede, resultante dos cruzamento entre os eixos estruturantes com os conteúdos curriculares selecionados. Assim, os eixos estruturantes e os conteúdos a serem trabalhados foram selecionados a partir do público, dos objetivos e diretrizes definidos para o Curso. (BRASIL, 2008 e).

Os eixos estruturantes do Programa 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); e Unidade Formativa VI (Juventude e Cidadania).

Salienta-se que o currículo também prevê o trabalho com temas integradores (cinco em cada unidade formativa), os quais se relacionam de forma direta com a vida dos jovens, proporcionando a organização dos conteúdos, de forma que os conteúdos se relacionem, não apenas com o passado, mas também com o que os alunos desejam para seu futuro. Para cada Unidade Formativa do ProJovem Urbano, foram 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. Os temas se desdobram ao longo do curso, abordando, em cada unidade, aspectos relacionados ao eixo estruturante.

Outro aspecto importante do currículo do ProJovem Urbano é a Qualificação Profissional e a Participação Cidadã. Dentro da Participação Cidadã, tem-se o Plano de Ação Comunitária (PLA), que deve ser elaborado, desenvolvido, avaliado e sistematizado ao longo de todo o curso. A fase inicial de elaboração do plano consiste na construção de um mapa com os desafios da comunidade, a qual exige o conhecimento da cidade, da realidade social em que estão inseridos os jovens do

Programa, devendo serem utilizados, os conhecimentos aprendidos nos diversos componentes do currículo, quer os de formação básica, quer os de qualificação profissional, quer os de participação cidadã. Já na Qualificação Profissional, tem-se o Projeto de Orientação Profissional (POP), que implica em um olhar interdisciplinar entre as dimensões da qualificação profissional, da formação básica e da participação cidadã. Diferente do PLA, o POP não é um plano que deverá ser desenvolvido e avaliado durante todo o curso, embora tenha sido instituído com o objetivo de auxiliar o jovem a situar-se no mundo do trabalho; refere-se a uma reflexão contínua sobre as atividades curriculares propostas ao longo do Programa. Dessa forma, é preciso conhecer a cidade do ponto de vista das oportunidades que ela oferece para o desenvolvimento profissional, durante o ProJovem Urbano e após sua conclusão. (BRASIL, 2008 e).

Quanto à carga Horária do Programa, a mesma é composta de 2.000 horas, sendo 1.560 horas presenciais e 440 horas não presenciais, as quais deverão ser cumpridas ao longo dos 18 meses do curso (78 semanas). Tal percurso foi estruturado nas seis unidades formativas, como dito anteriormente. O desenvolvimento das atividades previstas pressupõe a dedicação dos jovens ao curso por aproximadamente 26 horas semanais. As horas presenciais (20 horas semanais) incluem as atividades em sala de aula, visitas, pesquisas de campo, participação em palestras, práticas relacionadas ao campo de Qualificação Profissional e à Participação Cidadã, sob a supervisão de um educador. As horas não-presenciais são dedicadas às leituras e atividades das unidades formativas e à elaboração de planos e registros nos espaços e tempos escolhidos pelos estudantes.

Em relação às Unidades Formativas, cada uma possui seu eixo estruturante e os temas que devem ser trabalhados em cada unidade, sendo os eixos expressos da seguinte forma: a Unidade Formativa I (Juventude e Cultura) considera o jovem e a cultura como uma construção histórica e coletiva que atribui sentido ao mundo, forma identidades, produz linguagens e ferramentas, institui regras e costumes; na Unidade Formativa II (Juventude e Cidade) são trabalhadas a juventude e as práticas de ocupação do espaço urbano pelos jovens, fazendo um “reposicionamento” diante das dinâmicas urbanas de inclusão e exclusão social; a Unidade Formativa III (Juventude e Trabalho) tem como base o Mundo do Trabalho na sociedade contemporânea: transformações pelas quais vem passando e práticas

de inserção dos jovens no mercado de trabalho; a Unidade Formativa IV (Juventude e Comunicação) tem como fundamento a informação e comunicação na sociedade contemporânea e as práticas dos jovens nesse contexto; a Unidade Formativa V (Juventude Tecnologia) refere-se à ciência e tecnologia na sociedade atual e suas repercussões na vida do jovem; já a Unidade Formativa VI (Juventude e Cidadania) fornece aos alunos noções de diferenças socioculturais que segmentam a juventude brasileira: preconceitos e discriminações intra e intergeracionais; reposicionamento diante das dinâmicas de inclusão e exclusão sociais que expressam desigualdades e diferenças (geração, gênero, raça/etnia, deficiências físico-psíquicas). (BRASIL, 2008 e).

3.1.2 A Organização do Trabalho, Espaço e Tempo Pedagógicos do ProJovem Urbano

No ProJovem Urbano, conforme já exposto, os núcleos estão ligados aos pólos, sendo as atividades de ensino e aprendizagem realizadas principalmente no núcleo, que é o local de organização do trabalho pedagógico no curso. Nesse sentido, embora os educadores da formação básica, da qualificação profissional e participação cidadã sejam lotados no pólo, a equipe de ensino organiza-se por núcleos.

Os professores orientadores (PO) de cada uma das cinco turmas são os mesmos professores especialistas do núcleo, que se incumbem do ensino das diferentes áreas e disciplinas da Formação Básica. Os educadores de Participação Cidadã atuam em dois núcleos diferentes, mas, em cada um integram a equipe docente. Também os professores de Qualificação Profissional, embora trabalhem com turmas reestruturadas de acordo com os arcos ocupacionais escolhidos, têm sua referência pedagógica no núcleo. (BRASIL, 2008, p.54).

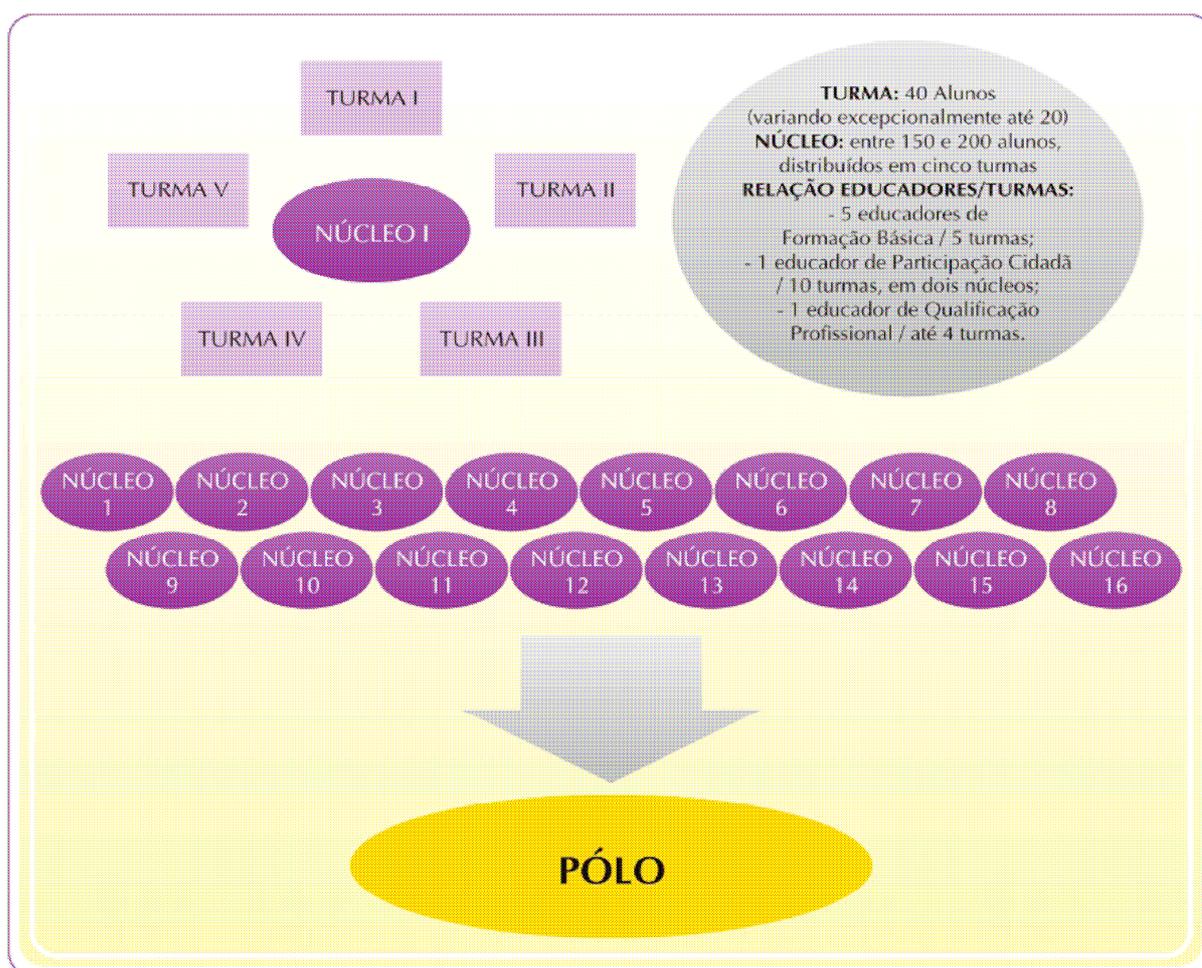
O núcleo deve conter cinco salas de aula, um laboratório de informática e uma sala para os professores. Como exposto anteriormente, as cinco turmas podem funcionar no mesmo local ou no máximo, em dois locais próximos.

Já o Pólo funciona como espaço de coordenação dos núcleos, sendo realizadas, neste espaço, reuniões de planejamento das atividades pedagógicas e

também de formação continuada. As reuniões também poderão acontecer em espaços definidos pela coordenação local, não se restringindo ao Pólo.

O esquema a seguir representa a relação entre as turmas, núcleos e pólos. (BRASIL, 2008 e).

Figura 4 - Relação entre Turmas, Núcleos e Pólos



Fonte: BRASIL, 2008e

No que diz respeito ao tempo do aluno no ProJovem Urbano, este é de responsabilidade da Coordenação Local, sendo que cada unidade formativa é realizada durante treze semanas, configurando um total de 78 semanas, com 1.560 horas presenciais e 440 horas de atividades à distância. Cada semana deverá incluir, ao longo de todo o curso, 20 horas presenciais teórico-práticas. (BRASIL, 2008e).

Já o tempo dos educadores do Programa deve ser distribuído da seguinte forma: (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, com carga horária semanal de 30 horas. (BRASIL, 2008 e).

Assim, para compreender as diversas atividades dos educadores no Programa, faz-se necessário especificar as funções de cada um.

Em relação aos educadores de Formação Básica, segundo o Manual do Educador (2008 e), é necessário pensar tanto no tempo dispendido por estes profissionais para atuar na formação básica, bem como sua atuação no papel de professor orientador. Já os horários dos educadores, tanto os da educação básica quanto os de qualificação profissional e participação cidadã, devem estar organizados em forma de rodízio.

Como requisito para a função de professor especialista, é necessário ter habilitação em uma das áreas curriculares do ensino fundamental (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Língua Inglesa). Para auxiliar no trabalho com os alunos, o professor tem como apoio o Guia de Estudos e o Manual do Educador, os quais trazem conteúdos específicos para complementar sua formação docente. A carga horária do professor especialista é de duas horas semanais para cada turma, cabendo-lhe acompanhar e avaliar o processo formativo dos jovens no núcleo.

Na função de professor orientador, o educador auxilia os alunos sem distinguir áreas do conhecimento. Assim, o educador de Formação Básica orienta uma das cinco turmas, através da participação em todas as atividades dos jovens, promoção do trabalho interdisciplinar e integração de todas as ações curriculares.

Na orientação das sínteses interdisciplinares no ProJovem Urbano, um dos aspectos mais importantes diz respeito ao trabalho em equipe: ao serem estimulados a se organizarem em torno de ações coletivas para o desenvolvimento das atividades curriculares, os jovens são instigados à coresponsabilidade, à troca de conhecimentos e a experiências que proporcionam referências comuns e sentido de pertencimento, contribuindo para a construção da identidade pessoal, do respeito pelo outro, da coresponsabilidade e da solidariedade. Assim, é crucial que os educadores trabalhem cooperativamente e levem seus alunos a fazê-lo também, planejando e executando coordenadamente as atividades de ensino e aprendizagem, de modo a favorecer, juntamente com a apropriação dos conteúdo básicos e a concretização da interdimensionalidade e da interdisciplinaridade, a formação das identidades dos jovens, o desenvolvimento de seus valores éticos e de cidadania. Para promover as ações interdisciplinares, o educador trabalha transversalmente com o Guia

de Estudo (durante três horas semanais), criando situações de ensino e aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento de temas integradores. Como foi dito, cada unidade formativa tem cinco temas integradores, que são elaborados pelos alunos em cerca de duas semanas cada um. (BRASIL, p.56-57, 2008 e).

Dentro deste Programa, o ensino da informática é um aspecto importante para a inclusão social. O educador responsável por este conteúdo é o professor orientador da turma, sendo as aulas específicas para este conteúdo, realizadas uma vez por semana. De acordo com o Manual do Educador (2008 a), esse tempo é importante para construção da interdisciplinaridade e da interdimensionalidade. Deste modo, além de “digitar” suas sínteses integradoras – o POP e o PLA –, os alunos podem, entre outras coisas, fazerem pesquisa na Internet e trocar e-mails com colegas do mesmo núcleo ou de outros.

A função do educador de participação cidadã é acompanhar a elaboração e implementação do Plano de Ação Comunitária (PLA). Para tanto, é necessário conhecer o local que o aluno está inserido, identificando movimentos sociais, comunitários, juvenis, etc. Também deve articular contatos, visitas de parcerias para viabilizar os PLA, além de contribuir para a articulação entre os jovens de cada núcleo em atividades que possibilitem o intercâmbio entre eles. O educador da Participação Cidadã atenderá dois núcleos durante uma hora semanal por turma. Deste modo, seu tempo de trabalho em cada núcleo é de cinco horas, totalizando dez horas semanais.

Já o educador da qualificação profissional tem como ambiente de trabalho o pólo ou a coordenação local. Sua função é planejar e orientar a implementação dos arcos ocupacionais escolhidos pelo município. Assim, ele entra em contato com as empresas e organizações que sejam relacionadas com os arcos, agenda visitas guiadas e estágios dos alunos. Também pesquisa filmes, livros, etc., que aproximem os jovens com o mundo do trabalho, analisa os Planos de Orientação Profissional (POP) dos jovens, com vistas ao desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar com os educadores de Participação Cidadã e Educação Básica.

O educador da qualificação profissional deve planejar e realizar as atividades relacionadas com: o domínio de conceitos básicos sobre o trabalho; o conhecimento do “mundo do trabalho”; o conhecimento dos Arcos Ocupacionais; e a qualificação propriamente dita. (BRASIL, 2008 e).

O planejamento das atividades no núcleo, de acordo com o Projeto Pedagógico Integrado (PPI), deverá ser feito na semana anterior ao início destas. Assim, nas reuniões semanais, o planejamento será detalhado, articulando-se as aulas das áreas específicas (especialistas) com as atividades integradoras, além de incluir as sínteses interdisciplinares, o POP e o PLA. Ressalta-se a importância de todos os educadores (formação geral, qualificação profissional e participação cidadã) planejarem coletivamente o trabalho com os alunos.

Os educadores, em relação às três dimensões curriculares, devem trabalhar em conjunto. Nesse sentido, o educador da educação básica co-orienta o POP e o PLA com os educadores da Qualificação Profissional e Participação Cidadã; e, ao mesmo tempo, os educadores da Qualificação Profissional e Participação Cidadã colaboram com as sínteses interdisciplinares. Para que haja essa integração, tais profissionais dispõem de horas semanais de trabalho fora da sala de aula, além de participarem de reuniões no pólo de planejamento das atividades semanais do núcleo, sendo previstas duas horas para tal atividade. (BRASIL, 2008 e).

Para a avaliação dos alunos, são previstas, também, horas semanais de correção dos trabalhos, de provas, bem como, atendimento aos alunos com “dificuldades”, sendo que, para estas atividades, os educadores e alunos deverão estabelecer um horário semanal de plantões.

3.1.3 A Avaliação dos Alunos do Programa

Para o Programa, a avaliação é vista como um processo de natureza qualitativa e quantitativa sobre o ensino e aprendizagem, de forma a fornecer os seguintes subsídios:

[...] (a) planejar as intervenções docentes; (b) criar formas de apoio aos alunos que apresentem dificuldades; (c) verificar se os objetivos propostos estão sendo alcançados; (d) obter subsídios para a revisão dos materiais e da metodologia do curso. (BRASIL, p.66, 2008 e).

Assim, os tipos de avaliações utilizadas pelo Programa são: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação somativa.

A avaliação diagnóstica geralmente é utilizada na fase inicial de trabalho, com o objetivo de obter informações sobre os alunos como, por exemplo, os conhecimentos que os alunos possuem sobre determinado conteúdo, o contexto em que a ação pedagógica se desenvolve, possibilitando a definição ou redefinição dos objetivos do trabalho a ser percorrido. A avaliação formativa consiste em identificar os avanços e barreiras da aprendizagem dos alunos, como forma de contribuir para melhorar, orientar, regular a ação didática. Já avaliação somativa, apesar de, em muitos casos, estar associada à aprovação e reprovação, ela pode ser considerada um momento de relevância do trabalho realizado. (BRASIL, 2008 a).

Ressalta-se que a certificação dos alunos é feita pelo estabelecimento da rede de ensino que oferta o Programa, em Ensino Fundamental – EJA e em Qualificação Profissional Inicial, aos jovens que tenham atendido as condições de permanência, conclusão e aprovação no curso do Programa. (BRASIL, 2011).

3.2 A Formação de Professores no ProJovem Urbano

Como pode ser observado no capítulo anterior, a formação de professores tem sido uns dos focos das políticas educacionais, porém, apesar dos ganhos obtidos, ainda há muito que avançar, principalmente, no que se refere à formação continuada. Nesse direcionamento, o Programa em questão oferta uma formação inicial e continuada aos professores envolvidos no Programa, pois, na concepção do ProJovem Urbano, entende-se que os educadores não estão preparados para tantas “novidades”, principalmente em relação ao trabalho coletivo e interdisciplinar, por isso é necessário que estes recebam uma formação especialmente voltada para o Programa, com vistas a superar modelos de formação tradicionais, que costumam pensar o professor dentro do processo de ensino como mero transmissor de conteúdos. Na proposta do Programa em questão, nem só o professor ensina e o aluno aprende: “o ensino não é entendido como transmissão e acúmulo de informação, pois a aprendizagem é vista como construção ativa do aluno, na interação com seus professores e colegas”. (BRASIL, p.8, 2008 d).

Assim, para auxiliar os desafios apresentados durante o Programa, o educador deverá passar por uma formação inicial de 160 horas, antes do início do

curso, e uma formação continuada, ao longo dos 18 meses do curso, com duração de 12 horas mensais.

3.2.1 A Formação Inicial e a Continuada Ofertadas pelo Programa

A formação inicial ofertada pelo Programa parte do princípio de que todos os educadores já possuem os conhecimentos básicos necessários para atuar em uma área disciplinar do currículo do ProJovem Urbano, por isso não se pretende oferecer uma formação acadêmica e nem a revisão de conteúdos das disciplinas do currículo, a intenção é que todos – coordenadores/diretores/apoios, formadores e educadores –, que estejam envolvidos nesse processo, tenham uma formação nos fundamentos e especificidades do Programa.

Considera-se necessário que a formação inicial oferecida antes do começo do curso permita a todos os coordenadores/diretores/apoios, formadores e educadores a apropriação do Projeto Pedagógico Integrado – PPI – do ProJovem Urbano, dos conceitos envolvidos no desenho curricular, e lhes dê a oportunidade de refletir sobre o ensino e aprendizagem das disciplinas do curso. É nesse sentido que o PPI afirma que os educadores devem diplomar-se em ProJovem Urbano. Nessa perspectiva, a formação inicial busca proporcionar aos coordenadores/diretores/apoios, formadores e educadores a apropriação dos princípios, pressupostos e metodologias do programa e condições para considerar o aluno/educador como sujeito, valorizando suas experiências pessoais e seus saberes da prática. (BRASIL, p.9, 2008 d).

Já a formação continuada deve permitir que o professor reflita sobre sua prática pedagógica, revendo-a no processo do curso e atribuindo-lhe novos significados. Nas atividades de formação continuada deverão predominar momentos de discussão sobre a sua prática pedagógica, questões do cotidiano da sala de aula, especialmente quanto á aprendizagem dos alunos. (BRASIL, 2008 d).

Segundo o Plano Nacional de Formação (BRASIL, 2008 d), o educador exerce dois papéis distintos e ao mesmo tempo inseparáveis: no ProJovem Urbano todo educador é especialista em sua área, mas é também orientador da aprendizagem, a qual é vista como processo de construção da autonomia da aluno. O educador, no Programa é visto, simultaneamente, de duas maneiras: como um perito que domina a sua área de conhecimentos e sua atividade docente; como um

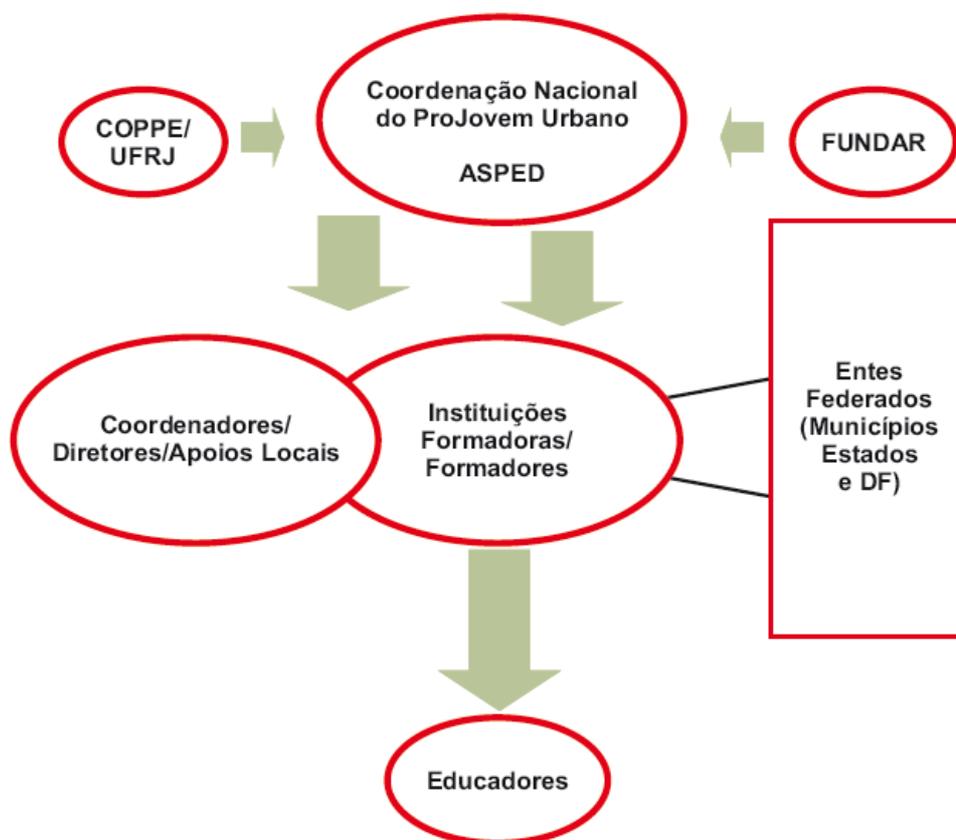
pensador capaz de refletir criticamente sua prática; e como um cidadão que faz parte de uma sociedade e de uma comunidade.

As diretrizes que norteiam a formação inicial e continuada são as seguintes:

- Promover o conhecimento do Projeto Pedagógico Integrado do curso, considerando as perspectivas de diferentes categorias de educadores em relação ao currículo e aos princípios que o fundamentam, às diretrizes curriculares, aos objetivos e às estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação.
- Promover o papel do Professor Orientador como ator fundamental para o efetivo desenvolvimento do projeto pedagógico.
- Promover a integração entre os participantes objetivando o trabalho coletivo como a forma ideal de desenvolver o projeto pedagógico do Programa.
- Levar os participantes da formação a vivenciarem situações de corresponsabilidade, troca de conhecimentos e experiências que proporcionem referências comuns e sentido de pertencimento ao programa, contribuindo para a construção das identidades profissionais, pessoais, do respeito pelo outro e da solidariedade.
- Usar metodologia de trabalho 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 participantes do Programa.
- Valorizar a experiência pregressa como base da construção de novas aprendizagens.
- Organizar a avaliação da aprendizagem, durante a formação, como processo cumulativo, abrangente, sistemático e flexível de obtenção e julgamento de informações de natureza qualitativa e quantitativa da aprendizagem.
- Estimular a ampla participação dos participantes no planejamento e desenvolvimento de sua própria formação.
- Promover o uso da tecnologia para criar mecanismos de discussão e promoção de experiências entre os atores.
- Ampliar as práticas de leitura e escrita para promover a inserção plena dos alunos na cultura da escrita.
- Transformar a leitura e a escrita em práticas presentes no cotidiano dos alunos desenvolvidas por meio dos usos sociais e culturais da língua. (BRASIL, p.10, 2008 d).

Não obstante, segue abaixo, o formato do acompanhamento da formação inicial e continuada.

Figura 5 - Formação Inicial e Continuada



Fonte: BRASIL, 2008d

Participam do processo de formação, os coordenadores, diretores, formadores e educadores, sendo que a implementação da formação, bem como seu monitoramento e avaliação estão a cargo da Coordenação Nacional do ProJovem Urbano (CNP). Esta Coordenação conta também com a colaboração da Fundação Darcy Ribeiro (FUNDAR), com a Coordenação dos Programas de Pós-Graduação de Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (COPPE/UFJF), das Universidades que compõem o Sistema de Monitoramento e Avaliação, este coordenado pelo Centro de Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal de Juiz de Fora (Caed/UFJF), e dos Estados, Municípios e Distrito Federal, parceiros do Programa. (BRASIL, 2008d).

Ressalta-se que, cada Estado ou Município e DF participante do Programa deverá selecionar a instituição formadora, bem como planejar e implementar a formação inicial e continuada dos educadores sob sua jurisdição, como melhor explicitado a seguir.

3.2.2 As Instituições responsáveis pela Formação

As Instituições Formadoras (IF) são entidades de ensino superior ou, outras, especializadas em processos de formação, com experiência comprovada na formação de professores, e com capacidade para atuar na formação de educadores da educação básica, e também com educadores de qualificação profissional (neste caso específico, de acordo com os arcos ocupacionais de cada município), bem como com a participação cidadã, além de conhecimentos básicos em informática.

A instituição escolhida deverá apresentar as seguintes condicionalidades:

- Não ser de propriedade e nem possuir em seu quadro quaisquer funcionários contratados para o desenvolvimento do ProJovem Urbano local.
- Possuir condições técnicas de orientar a condução da Qualificação Profissional, tanto no que se refere à Formação Técnica Geral quanto aos Arcos Ocupacionais, durante o processo do programa. (BRASIL, p.12, 2008 d).

As IF contratadas pelos municípios, estados ou DF deverão se responsabilizar pela qualidade da formação, sendo suas obrigações:

- Organizar sua equipe gestora constituída de dois ou mais profissionais, que assumam as funções de gestão pedagógica e administrativa e de informação das atividades da IF.
- Selecionar e contratar os formadores para o trabalho a ser desenvolvido durante o período de duração do programa.
- Participar dos cursos de formação inicial e continuada para os profissionais da equipe gestora das IF e formadores do ProJovem Urbano.
- Oferecer, sempre que necessário, cursos de formação inicial destinados aos educadores do ProJovem Urbano.
- Promover atividades de formação continuada, com a duração de doze horas mensais durante os dezoito meses do curso, destinadas aos educadores de sua jurisdição.
- Criar instrumentos de registro de frequência dos educadores.
- Desenvolver estratégias que permitam observar durante todo o processo de formação dos educadores se os participantes estão se apropriando da proposta pedagógica do programa.
- Promover, além das horas determinadas para a formação continuada, reuniões periódicas com os formadores dos educadores para orientação e acompanhamento da formação.
- Garantir a cada educador que atender aos requisitos estabelecidos pela instituição formadora, certificado de Curso de Formação de Educadores do ProJovem Urbano.
- Atuar de acordo com a direção da Coordenação Local a que está vinculada, seguindo as diretrizes da formação.

- Participar de cursos e fóruns de formação, tutorados pelas instituições responsáveis pela formação de formadores, na perspectiva da formação em rede. (BRASIL, p.13, 2008 d).

3.2.3 A Formação dos Diversos Atores do Programa

Como explicitado anteriormente, participam da formação inicial (antes do início do curso) e continuada (ao longo do curso), coordenadores, diretores, apoios e educadores.

A formação de coordenadores/diretores/apoios, profissionais da equipe gestora das IF/formadores e educadores deverá ser organizada em duas partes: os aspectos gerais, relativos ao Programa e que se repetirão ao longo do processo de formação; e os aspectos específicos, que dizem respeito a cada categoria (coordenadores, diretores, apoios, equipe gestora e formadores de instituições formadoras e educadores).

Assim, seguem, abaixo, os objetivos gerais que norteiam a formação no ProJovem Urbano:

- Possibilitar que os participantes do programa apropriem-se do Projeto Pedagógico Integrado.
- Garantir que todos os membros das instituições formadoras, coordenações locais e educadores do ProJovem Urbano tenham perfeito conhecimento do papel que cada um desempenha no conjunto.
- Fomentar o intercâmbio entre os participantes para troca de experiências, relatos de inovações e discussões sobre os problemas enfrentados pelos jovens participantes do programa.
- Oferecer subsídios que permitam a elaboração e implementação dos planos de ação dos entes federados e das instituições de formação.
- Apresentar aos participantes as tecnologias de comunicação que serão utilizadas no ProJovem Urbano para comunicação e informação.
- Oferecer subsídios para que todos os atores do programa apóiem o aluno na sua transformação de sujeito alfabetizado para sujeito alfabetizado e letrado, ou seja, capaz de utilizar a leitura e a escrita nas diferentes atividades sociais e culturais da sociedade. (BRASIL, p.14, 2008 d).

Sendo as temáticas a serem trabalhadas para a formação dos coordenadores/diretores/apoios, formadores e educadores, as seguintes:

- O Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária – ProJovem: história de sua criação, implementação e avaliação.

- A Juventude atual e suas características. O significado da inclusão no ProJovem Urbano.
- O Projeto Pedagógico Integrado do ProJovem Urbano: aspectos pedagógicos e metodológicos.
- O currículo integrado - As três dimensões do ProJovem Urbano.
- O papel do PO e suas atribuições.
- Os arcos ocupacionais e a formação profissional.
- Avaliação: os diferentes processos utilizados no ProJovem.
- Os parceiros: entes federados e instituições de formação.
- Os pólos e núcleos do ProJovem Urbano.
- A estratégia de formação - Características da formação inicial e continuada
- O material pedagógico do curso.
- O Portal do ProJovem Urbano e o papel do tutorial *on-line*.
- Estratégias para reduzir a evasão e para garantir a aprendizagem. (BRASIL, p.15, 2008 d).

Para as aulas, durante a formação dos diversos participantes, são disponibilizadas as seguintes materiais: Manual do Educador – Orientações Gerais; Manual do Educador – Unidades I a VI; Guias de Estudo – Unidades I a VI; Vídeos de Formação – I a VI; Texto de Apoio aos vídeos de formação; Manual de Formação de Gestores; Guias de Estudo e Manuais do Educador dos Arcos Ocupacionais; Agenda do Estudante; POP/PLA; CRA I, II e III; Estudos Complementares – Português; e Estudos Complementares – Matemática. É importante ressaltar que o Programa consta de um tutorial para a formação, com orientações sobre a formação inicial e continuada, disponível no site do Programa⁶.

Cabe salientar que, a Coordenação do ProJovem Urbano fornece, as IF's e demais formadores, orientações que dizem respeito a padrão de atividades, atribuição de competências e tomadas de decisões.

Não obstante, como o objeto deste estudo está centrado na formação dos educadores do ProJovem Urbano, deter-se-á na formação desses profissionais a seguir.

3.2.4 A Formação dos Educadores

A formação dos educadores de educação básica, qualificação profissional e participação cidadã, acontecem em nível local, sendo que a formação inicial ocorre antes do início das aulas.

⁶ Site do ProJovem Urbano: <http://www.projovemurbano.gov.br/site/>

De acordo com Plano Nacional de Formação (2008 d), não basta que os educadores transmitam conteúdos para os alunos, é preciso considerar as diferentes dimensões dos jovens, por isso este profissional deve ir além da condição de especialista, ele tem de ser um verdadeiro educador, que consiga fazer a mediação entre o projeto de educação da sociedade e os projetos individuais dos alunos.

Assim, ele tem de fazer não só a mediação entre os alunos e o conhecimento, característica do olhar de cada disciplina, mas também aquela de construir a interdisciplinaridade estabelecendo inter-relação de conhecimentos teóricos, práticos, sociais, emocionais, éticos, estéticos, etc. [...] Conseqüentemente, cada educador do ProJovem tem dois tipos de ação a realizar: os educadores de Formação Básica (EF) desempenham a função de professor especialista, em todas as turmas do núcleo e, ao mesmo tempo, a de professor orientador de uma das turmas; os professores de Qualificação Profissional (QP) e de Participação Cidadã (PC) também exercem as duas funções, pois, além de ministrar aulas de Formação Técnica Geral e de Participação Cidadã, são orientadores do POP (Projeto de Orientação Profissional) e do PLA (Plano de Ação Comunitária), respectivamente. (BRASIL, p.24, 2008 d).

Os educadores da formação básica, na função de especialista nas áreas do ensino fundamental (Português, Matemática, Ciências Sociais; Ciências da Natureza e Língua Inglesa), possuem as seguintes atividades: ministrar aulas de suas disciplinas, com o apoio do Guia de Estudo e do Manual do Educador, este último com sessões destinadas a cada conteúdo específico; trabalhar com os jovens na construção de conceitos de suas áreas de conhecimento; participar das atividades de formação inicial e continuada (a cada 15 dias). Ressalta-se que, os professores da educação básica devem ter curso de licenciatura plena na área de ensino fundamental.

Por outro lado, os educadores da participação cidadã desempenham as seguintes atividades: ministram aulas relativas aos temas da Participação Cidadã; planejam e orientam as atividades de Participação Cidadã; apóiam e acompanham a elaboração e a implementação do Plano de Ação Comunitária (PLA); realizam um mapeamento de oportunidades de engajamento social na comunidade, identificando organizações atuantes da sociedade, movimentos sociais, comunitários, juvenis, programas da rede pública socioassistencial, de saúde, de educação, de cultura; articulam contatos, visitas e possibilidades de parceria de interesse dos jovens, para viabilizar os PLA; buscam relacionar essas atividades com os arcos de ocupações selecionadas pelo município, de modo a integrar a Qualificação Profissional e a

Participação Cidadã; contribuem, também, para a articulação entre os jovens de cada núcleo, em atividades de intercâmbio e apresentações públicas do PLA. (BRASIL, 2008 d).

As atividades a serem exercidas pelos educadores da qualificação profissional são as seguintes: ministram aulas de formação técnica; planejam e orientam a implementação dos arcos ocupacionais escolhidos pelo município; entram em contato com empresas e outros tipos de organização relacionados aos arcos; agendam visitas guiadas e estágios dos alunos, bem como a ida de profissionais aos núcleos, para serem entrevistados pelos alunos; pesquisam filmes, vídeos, livros etc., de interesse para auxiliar os jovens no contato com o “mundo do trabalho”; acompanham a respectiva dinâmica local, de forma a poder dar orientação segura aos jovens dos respectivos núcleos; analisam, também, os Planos de Orientação Profissional (POP) dos jovens, de maneira a poder interagir efetivamente com os Profissionais de Ação Social e com integrantes da Equipe de Formação Básica, na co-orientação dos jovens; participam das atividades de formação inicial e continuada. (BRASIL, 2008 d).

Temáticas a serem tratadas nas atividades de formação inicial:

- Detalhamento das características do ProJovem Urbano;
- A juventude atual e o perfil do público do ProJovem Urbano;
- Currículo: metodologias e eixos estruturantes;
- Aspectos interdisciplinares e multidisciplinares;
- Os Guias de Estudo e Manuais do Educador;
- As atividades do educador e a organização de seus horários de trabalho;
- A função de professor orientador;
- Qualificação Profissional, arcos ocupacionais;
- A elaboração do POP;
- As atividades de Participação cidadã;
- A elaboração do PLA;
- As atividades de avaliação, as fichas de registro e as provas;
- Interpretação de resultados de avaliação;
- Atividades de recuperação;
- Estratégias metodológicas para aprendizagem;
- Estratégias para evitar a evasão dos alunos;
- Experiências bem sucedidas;
- As atividades de formação inicial e continuada;
- O Tutorial *on-line*;
- O uso da Internet no curso;
- Relatórios de trabalho. (BRASIL, p.28, 2008 d).

As temáticas a serem abordadas na formação continuada são:

- 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 próxima quinzena;
- aprofundamento de metodologias de ensino a serem utilizadas nas salas de aula; avaliações periódicas de desempenho dos alunos;
- questões relacionadas ao POP e ao PLA;
- troca de experiências entre educadores;
- orientação sobre temáticas a serem desenvolvidas;
- recomendações para uso do Tutorial do ProJovem. (BRASIL, p.29, 2008 d).

Em cada IF deve haver tantos grupos de formação continuada, quanto sejam necessários, de forma a organizar as equipes de formação continuada dos pólos de cada município ou grupo de municípios. (BRASIL, 2008 d).

No que se refere à carga horária, a formação inicial dos educadores será de 160 horas antes do início do curso. Sendo a carga horária da formação continuada de 12 horas mensais, no decorrer dos 18 meses de curso. A figura a seguir demonstra esquematicamente como é distribuída a carga horária da formação.

Tabela 1 - Carga Horária da Formação de Professores

Modalidades de Formação	Atividades presenciais	Atividades não presenciais	Total
Formação inicial	96h	64h	160h
Formação continuada	216h		
Total	312h	64h	376h

Fonte: BRASIL, 2008d

Em síntese, pretendeu-se, neste capítulo, explicitar os pontos teóricos-conceptivos do ProJovem Urbano, bem como a formação inicial e continuada ofertada aos educadores do referido Programa, dispostos nos documentos oficiais que norteiam o Programa, bem como seus marcos normativos, para que o leitor compreenda as especificidades e características tanto do Programa, quanto da formação ofertada.

4 PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Existem diversas abordagens teóricas em relação à formação de professores, deste modo, neste trabalho, elaborou-se uma interlocução entre alguns autores que tratam de tal temática, a partir de suas especificidades conceituais, para se chegar a um eixo norteador do que possa vir a ser considerada uma formação de professores embasada em um campo conceitual crítico e consistente. Assim, parte-se da premissa que não existe a fórmula certa na formação de professores, mas que é necessária a discussão das diversas abordagens para a formação desses profissionais, utilizando-se, para tanto, de autores que discutem a formação do professor reflexivo, outros que analisam a formação crítico-reflexiva, e por fim, autores que abordam o desenvolvimento da autonomia, as dimensões dos conteúdos específicos, a dimensão das habilidades técnicas e a dimensão das relações situacionais.

3.1 Abordagens Teóricas

A formação docente deve ser planejada e desenvolvida com consciência e conhecimento das necessidades do campo educacional, que aponta para a formação de um profissional embasado, teórica e empiricamente, que tenha uma adequada formação didático-pedagógica, sensibilidade na comunicação, postura política e capacidade de trabalhar em grupo.

Nesse sentido, a formação de professores deve levar em consideração que a educação, como prática institucionalizada, tem por objetivo contribuir para integração do homem como um todo, ou seja,

[...] no universo do trabalho, âmbito da produção material e das relações econômicas; no universo da sociabilidade, âmbito das relações políticas; e no universo da cultura simbólica, âmbito da consciência pessoal, da subjetividade e das relações intencionais. (SEVERINO, 2003, p. 77)

É importante ter em mente que, quando se trata de formação de professores, não existe neutralidade no ato de ensinar, pois os docentes não “ensinam puros saberes científicos, tratados como independentes de um quadro social. Eles

ensinam, ao mesmo tempo, ideias, elementos ideológicos e propõem modelos de comportamento”. (LUDKE; BOING, 2004, p.1164)

Para Severino (2003), um projeto para formação de professores pressupõe a integração de três dimensões, que ao mesmo tempo em que se convergem se relacionam mutuamente. São as dimensões dos conteúdos específicos, a dimensão das habilidades técnicas e a dimensão das relações situacionais.

A dimensão dos conteúdos científicos tem a ver com a cultura científica em geral, com o saber. E não se trata apenas de uma acumulação de informações pré-elaboradas, assumidas mecanicamente, mas de um domínio que passa também pela assimilação do processo de produção do conhecimento [...] o domínio das habilidades didáticas, que se constituem a esfera dos instrumentos técnicos e metodológicos de sua profissão. Não se pode conceber o exercício da complexa tarefa educativa sobre bases espontaneístas ou amadorística [...] a terceira dimensão, formada pelas relações situacionais. A atividade do educador pressupõe, como necessidade iniludível, uma percepção clara e explícita das referências existenciais de todos os sujeitos que estão envolvidos no processo educacional. Essas referências dizem respeito, para os sujeitos, à compreensão de si mesmos, dos outros e de suas relações recíprocas, bem como de sua integração ao grupo social e à própria humanidade como um todo. (SEVERINO, 2003, p. 69-70).

Dessa forma, a formação de professores deve estar voltada, também, para a busca da profissionalização desses sujeitos, tendo em vista a instauração de uma nova profissionalidade docente, ao estimular uma cultura profissional entre os professores, além de uma cultura organizacional presente nas escolas.

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores no que diz respeito a uma autonomia contextualizada da profissão docente. É importante valorizar paradigmas de formação capazes de promover a preparação de professores que refletem sobre seu fazer, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem efetivamente como protagonistas na implementação das políticas públicas educacionais. Outro aspecto relevante da formação é o investimento nos saberes que o professor é portador, trabalhando-os sobre um ponto de vista teórico e conceitual, pois os problemas da prática docente não são apenas de ordem instrumental, todos eles comportam situações problemáticas que obrigam o docente a tomar decisões num terreno complexo, incerto, singular e conflituoso. (NÓVOA, 1997).

Para Nóvoa (1997), a formação de professores tem ignorado o desenvolvimento pessoal, confundindo *formar* e *formar-se*, desvalorizando a

articulação entre *formação* e os *projetos da escola*, sendo que a não articulação desses dois segmentos inviabiliza o desenvolvimento profissional dos professores, tanto na perspectiva do professor individual, quanto no coletivo docente. Assim, para este autor, a formação deve contemplar o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional. No desenvolvimento pessoal, concebe-se a formação a partir de uma perspectiva crítico-reflexiva, que possibilite aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação. Estar em formação implica um investimento pessoal, uma construção criativa e livre dos próprios percursos e projetos, com vistas à construção de uma identidade profissional. No que se refere ao desenvolvimento profissional, a formação pode estimular o docente na busca por sua autonomia, o que implica promover a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional. Já o desenvolvimento organizacional consiste no desafio de conceber a escola como espaço de formação, um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não se configurem como atividades distintas. A formação deve ser considerada como um processo em permanente construção, não apenas nos espaços institucionais, mas também no dia a dia das escolas e dos professores.

Na abordagem de Schon sobre a formação de professores (1997), o docente deve ser um profissional que reflita *na* e *sobre* a prática, e para ser um profissional reflexivo,

[...] existe, primeiramente, um momento de surpresa: um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, reflecte sobre esse facto, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. Depois, num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação; talvez o aluno não seja de aprendizagem lenta, mas, pelo contrário, seja exímio no cumprimento das instruções. Num quarto momento, efectua uma experiência para testar a sua nova hipótese; por exemplo, coloca uma nova questão ou estabelece uma nova tarefa para testar a hipótese que formulou sobre o modo de pensar do aluno. Este processo de reflexão-na-acção não exige palavras. (SCHON, 1997, p.83).

Assim, Schon centra sua concepção em torno de três ideias centrais: o conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. (CAMPOS; PESSOA, 2007).

Segundo Gómez (1997), o profissional competente atua refletindo na ação, criando assim uma nova realidade, experimentando, corrigindo e inventando, através do diálogo com essa mesma realidade, por isso, o conhecimento que o professor deve adquirir vai para além das regras, fatos, procedimentos didáticos e teorias produzidas pela área de conhecimento. No processo da *reflexão na ação* o aluno-professor não pode limitar-se a aplicar as técnicas aprendidas, mas também aprender a construir novas estratégias de ação, novos modos de enfrentar e definir os problemas.

No modelo de formação de professores como artistas reflexivos, a prática adquire o papel central de todo o currículo, assumindo-se como o lugar de aprendizagem e de construção do pensamento prático do professor. A prática encontra-se sempre num equilíbrio difícil e instável entre a realidade e a simulação: por um lado, deve representar a realidade da aula, com as suas características de incerteza, singularidade, complexidade e conflito; por outro lado, deve proteger o aluno-mestre das pressões e riscos da aula real, que excedem a sua capacidade de assimilação e reação racional. (GÓMEZ, 1997, p.110).

A abordagem do profissional reflexivo, pode-se dizer, questiona a concepção do educador visto apenas como técnico, o qual executa o que outros prescrevem, ou seja, uma reação “contra a aceitação de formas verticalizadas de reforma educacional, que envolvem os professores unicamente como participantes passivos”. (ZEICHNER, 2002, p.41).

Porém, para Zeichner (2002), o conceito de ensino reflexivo foi solapado por programas de formação de professores, os quais podem apresentar quatro aspectos que ocultam o potencial de desenvolvimento do educador, sendo estes:

[...] um enfoque para ajudar os professores a reproduzir melhor as práticas propostas pela pesquisa realizada por outros e um desdém pelas teorias e a *expertise* embutidas nas práticas dos educadores; 2. um pensamento meio-fim que limita a substância das reflexões dos professores a questões de técnicas de ensino e organização interna da sala de aula, negligenciando as de currículo; 3. facilitar as reflexões dos professores acerca de sua própria atividade docente e, ao mesmo tempo, desprezar o contexto social e institucional no qual se dá o ensino; e 4. Uma ênfase para ajudar os professores a refletir individualmente. Todas essas práticas ajudam a criar uma situação em que há apenas uma ilusão de desenvolvimento e autonomia do educador. (p.46).

Assim, para essa autora,

[...] os educadores precisam conhecer sua disciplina e saber transformá-la de modo a ligá-la àquilo que os alunos já sabem, a fim de promover maior compreensão. Precisam conhecer melhor os alunos - o que eles sabem e podem fazer, assim como os recursos culturais que levam à sala de aula. Os educadores também precisam saber explicar conceitos complexos, coordenar discussões, avaliar a aprendizagem do aluno, controlar a sala de aula, e assim por diante. [...] O ponto mais importante é que o ensino nunca é neutro. Os educadores devem agir com mais clareza política quanto aos interesses que suas ações cotidianas atendem. Pode ser que eles não consigam alterar certos aspectos da situação presente, mas pelo menos terão consciência do que está acontecendo. (p 47-.48).

Imbernón (2011), em seu livro sobre a “Formação permanente do professorado”, considera que o campo teórico e a prática da formação permanente do professorado apresentaram poucos avanços, no que diz respeito à análise, pesquisa e estudos sobre esse tema. Também sobre a formação de professores, é necessário desmascarar o pensamento educativo predominante (currículo igual, gestão idêntica, normas iguais, formação igual para todos etc.), ou seja, desvendar o currículo oculto que está presente na formação do professorado e descobrir outras formas de se conceber a educação e interpretar a realidade presente nesse contexto. A formação de professores deve romper com a forma de pensar que analisa a educação de “modo linear, sem permitir a integração de outras formas de ensinar, de aprender, de organizar-se, de ver outras identidades sociais, outras manifestações culturais e ouvir-se entre eles e ouvir outras vozes, marginalizadas ou não”. (IMBERNÓN, 2011, p.14-15). Esse autor, ao escrever sobre as mudanças sociais do século XX, descreve como essas podem influenciar os caminhos da educação e, de forma específica, a formação de professores:

- A evolução acelerada da sociedade em suas estruturas materiais, institucionais e formas de organização da convivência, modelos de família, de produção e de distribuição, que se refletem numa transformação das formas de viver, pensar, sentir e agir das novas e velhas gerações;
- As vertiginosas mudanças dos meios de comunicação de massas e da tecnologia subjacente, que foram acompanhados de profundas transformações na vida pessoal e institucional, puseram em crise a transmissão do conhecimento de forma tradicional (textos, leituras etc.) e, portanto, também as instituições que se dedicam a isso;
- Uma análise da educação que já não é patrimônio exclusivo dos docentes, mas de toda a comunidade e dos meios de que esta dispõe, estabelecendo diferentes e novos modelos relacionais e participativos na prática da educação, em que o contexto pode ser mais influente que a educação regrada;

- Um professorado que compartilha o poder da transmissão do conhecimento com outras instâncias socializadoras: televisão, meios de comunicação, educação formal, etc.;
- A relevância que adquire na educação a bagagem sociocultural (a comunicação, o trabalho em grupo, a tomada de decisões democrática, etc.) para além das típicas matérias científicas. (IMBERNÓN, 2011, p.19-20).

Algumas formações permanentes de professores geram certo desconforto, pois estão organizadas em torno de um *expert* ou acadêmico que, na maioria das vezes, visa somente a transmissão do conhecimento ou tenta solucionar os problemas do professor, como se estes não fossem capazes de produzir conhecimento, o que acaba por propiciar pouca identificação e engajamento do professor em relação ao seu processo formativo.

É importante que, nas instituições educativas, o professor seja capaz de gerar conhecimento pedagógico a partir de seu trabalho prático, pois, assim, ele terá maior autonomia profissional, além de permitir inovações com e entre seus colegas, por isso a importância do trabalho em equipe e do verdadeiro colegiado.

Também é relevante que as formações de professores levem em conta os fatores diversidade e contextualização, considerando-os como elementos importantes para a formação docente, por exemplo, a preocupação com a cidadania, meio ambiente, diversidade, tolerância, e que, tanto o desenvolvimento quanto a diferença entre as pessoas podem ter um lugar e um contexto histórico determinado, com influência contundente sobre as relações entre as pessoas e a sociedade em geral. Esse tipo de formação tende a gerar questionamentos sobre as práticas uniformizantes, levando-se em conta tanto a instituição quanto o contexto fora dela, âmbitos estes onde emergem situações problemas que atingem diretamente o professor. (IMBERNÓN, 2011).

Assim, para que os professores se impliquem no processo formativo, é fundamental que estes se sintam valorizados durante este processo e percebam um benefício pessoal e profissional em sua formação.

Também deve estar presente durante a formação permanente um clima de integração e colaboração entre o professorado, através uma organização estável e, ao mesmo tempo, flexível entre os membros participantes, levando-se em conta a diversidade entre os professores, para que, assim, possa se pensar e agir de formas diferentes, o que contribui para uma aceitação melhor de mudanças e inovações das práticas propostas na formação, tanto do contexto interno quanto externo.

A melhoria da escola requer um processo de transformação sistêmico, portanto, mudanças que afetam toda a instituição e comunidade escolar, nesse sentido, a formação docente influencia e recebe influência do contexto em que está inserida, sendo que tais mudanças acabam também por condicionar os resultados da escola. (IMBERNÓN, 2011).

Para este mesmo autor, os professores recebem muita formação e, em contrapartida, após os processos formativos, observa-se poucas mudanças concretas, tanto em termos pedagógicos quanto institucionais, muito em razão do predomínio de políticas de formação docente e formadores que promovem uma formação transmissora e uniformizante, com pouca inserção no dia a dia do professor em sala de aula, com uma teoria descontextualizada e generalista, distante dos problemas práticos do professorado.

A formação de professores não se desenvolve somente a partir de uma aproximação entre o professorado e o contexto em que estão imersos, mas também, deve conter em si uma cultura formativa, a qual produza processos entre teoria e prática da formação, com introdução de novas concepções, metodologias, conceitos e perspectivas, tais como: a relação entre os professores; os processos emocionais dos docentes; uma formação que se volte para a complexidade da docência; a crença de ter a capacidade de gerar conhecimentos pedagógicos no interior da própria escola, com os colegas; possibilidades de autoformação; o trabalho em equipe e a comunicação entre os pares; e a formação em conjunto com a comunidade escolar. Isto implica em complementar a formação, que é estritamente disciplinar e com questões pedagógicas genéricas, que levam à rotinização do processo formativo, ao abandono por parte do professor, ao cansaço, à sua ausência, mesmo estando fisicamente presente, de forma que a formação passe a ser percebida por ele, como algo que não lhe pertence. Torna-se, assim, necessária, uma reestruturação profissional do professor e de sua formação, a qual precisa ir além de toda manifestação explícita e implícita da racionalidade técnica, dos conteúdos curriculares e do controle técnico-burocrático da educação. (IMBERNÓN, 2011). Assim, este autor propõem alguns pontos que devem ser incluídos nas políticas e práticas de formação docente:

- reflexão sobre a prática num contexto determinado;

- criação de redes de inovação, comunidades de prática formativas e comunicação entre professorado;
- possibilidade de uma maior autonomia na formação com intervenção direta do professorado;
- partir dos projetos de cada escola e/ou sistema de educação, conforme o caso, para que o professorado decida qual a formação necessita, e, assim, levar adiante o desenho, a colocação em prática, a avaliação de tais projetos e, sobretudo, potencializar uma formação capaz de estabelecer reflexões e participação dos docentes durante seu processo, possibilitando-se, assim, que os docentes aprendam com a reflexão, por exemplo, em situações problemas presentes em seu contexto, e a partir das necessidades de todos, para se estabelecer um novo professorado ativo em sua formação.

A formação docente, de modo geral, apresenta-se distanciada da prática do professor, principalmente, nos modelos formativos que primam pelos aspectos quantitativos em relação aos qualitativos, de caráter individualista, baseados na transmissão de conteúdos sem a participação dialogada com os docentes. Deste modo, promove-se a formação de um professor mais culto, com mais conhecimento pedagógico em termos teóricos, mas não, necessariamente, um profissional inovador. (IMBERNÓN, 2011).

Nesse sentido, a formação permanente do professor na análise das situações problemáticas citadas acima, demonstra a importância de dar a palavra ao protagonista da formação, a fim trazê-lo para uma posição mais ativa e participativa, além de responsabilizá-lo sobre sua própria formação e desenvolvimento da instituição em que exerce seu ofício, com vistas à promoção de projetos de mudança, tanto pessoais e profissionais, quanto institucionais.

A formação baseada em situações problemáticas centradas nos problemas práticos responde às necessidades definidas da escola. A instituição educativa se transforma em lugar de formação prioritário mediante projetos ou pesquisa-ações frente a outras modalidades formativas de treinamento. A escola passa a ser foco do processo ação-reflexão-ação como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria. Não é a mesma coisa que na escola se dê uma inovação, a que a escola seja sujeito ou objeto de mudança. Portanto, para que se dê essa formação, é preciso promover a autonomia dos centros e as condições necessárias para que se dê esta autonomia: capacidade de mudança e de automudança. Será necessária uma reconstrução da cultura escolar como objetivo não só final, mas

também de processo, pois o centro deve aprender a modificar a própria realidade cultural das escolas. (IMBERNÓN, 2011, p.53).

Dessa forma, participar do processo de sua formação significa que o professor esteja presente, de maneira consciente, implicando sua ética, seus valores, sua ideologia, de modo que seja capaz, por fim, de compreender a si mesmo e aos outros, tanto seus pares e discentes, quanto a instituição como um todo, e até mesmo o sistema educacional e o contexto social no qual está inserido. Assim, torna-se fundamental que formação proporcione uma melhoria profissional inteligível e que seja compreensível e explicitada, de forma que os docentes internalizem a importância do outro no fazer docente.

A formação continuada apresenta-se como instrumento necessário e imprescindível para melhorar o coletivo de trabalho do professorado, as instituições educativas e, por fim, a aprendizagem do aluno. Porém, a escola tal como está organizada atualmente, tem promovido no professor uma cultura do tipo individualista, de isolamento. Nesse sentido,

Não devemos confundir tampouco o isolamento do individualismo com a individualidade ou individualização, já que a individualidade é a capacidade para exercer o juízo discrecional e independente e a individualização pressupõe o indivíduo como diferente, ator, designer e criador de sua própria biografia, identidade, redes sociais, compromissos e convicções. A individualidade e a individualização podem ser positivas, já que o professor precisa de momentos para repensar seu projeto de vida. Pode ser bom realizar práticas individuais e isso pode comportar um certo isolamento. Toda prática profissional e pessoal necessita, em algum momento, de uma situação de análise e reflexão que deve ou pode se realizar de forma solitária. (IMBERNÓN, 2011, p.58).

O professor precisa de momentos para repensar seus projetos de vida e sua prática profissional através da análise e reflexão, de forma solitária, porém, é necessário que o docente esteja presente também em ações e processos coletivos, tanto para desenvolvimento da escola e do sistema educacional como um todo, quanto para seu crescimento pessoal e profissional, haja vista os aprendizados e amadurecimento proporcionados por tais experiências, individuais e coletivas.

Para romper com o individualismo e isolamento, que prejudicam a formação do coletivo de professores na instituição, Imbernón (2011) propõe as seguintes ações:

- Aprender mediante a reflexão e a resolução de situações problemáticas da prática professorado, ou seja, a partir das vivências, dúvidas, impasses e desafios que emergem durante sua atividade profissional, sem que se utilize como base, apenas o currículo, assim, é preciso improvisar, trabalhar intensamente durante as pausas e entre as sessões do processo formativo para elaborar uma formação de professores mais em consonância com as necessidades e anseios destes profissionais;
- Aprender num ambiente de colaboração, de diálogo profissional e de interação social: compartilhar problemas, fracassos e êxitos. Deste modo, a formação deve promover um clima de escuta ativa e comunicação entre os participantes. A inovação institucional pretende que a transformação resida no coletivo, faça parte da cultura profissional em questão e se incorpore aos processos educativos da escola, como processos habituais de funcionamento. Essa inovação institucional é um dos objetivos da formação permanente.

Assim, para promover uma cultura colaborativa, é necessário: entender o que acontece no coletivo dos professores; praticar e compartilhar a reflexão individual e coletiva; acreditar na inovação; promover o comprometimento por parte dos professores com seus processos de trabalho; aceitar a diversidade de opiniões sobre o processo ensino-aprendizagem; e, por fim, reivindicar tempo e espaços para uma formação permanente na própria escola, a partir de um projeto de mudança que atenda as necessidades da instituição e dos professores. (IMBERNÓN, 2011).

O grupo de professores precisa, em conjunto, participar dos processos de inovação e formação ligados aos projetos gerais da escola, para que, dessa forma, esse projeto possa assumir uma maior relevância. Esse protagonismo deve se destacar a partir de debates e discussões de bases reais coletivas, para, assim, dirigir-se a uma maior cultura colaborativa.

Para que se possa entender os processos que permeiam o ensino em uma instituição, é necessário, também, levar em conta a subjetividade do docente. Pois, o profissional professor não é somente aquele que transmite e aplica determinado tipo de conhecimento produzido pelas diversas áreas das ciências, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais, pelo contrário, ele é um ator em sentido forte do termo, alguém que assume sua prática com base nos significados

que ele mesmo atribui, um sujeito que produz conhecimento através do seu dia a dia enquanto docente, e a partir dos quais ele estrutura e orienta. (TARDIF, 2012).

Deve-se conceber a prática docente, não apenas como um lugar de aplicação de saberes advindos das teorias científicas, mas também um lugar onde há produção de saberes específicos que partem dessa mesma prática. Enfim, o trabalho docente deve ser considerado como espaço de produção, transformação, mobilização de saberes, teorias e produção de conhecimentos. (TARDIF, 2012).

Não obstante, dentro das concepções tradicionais da relação entre teoria e prática, no âmbito da formação de professores, o saber está aliado prioritariamente à teoria, sendo que a prática, ou é desprovida de saber ou é portadora de um falso saber. Segundo tal concepção, o saber é produzido fora da prática (pela ciência, pela pesquisa pura, etc.), sendo que a relação com a prática só pode ser uma relação de aplicação. Para Tardif (2012), esta concepção tradicional dominou e domina os cursos de formação de professores nas universidades. Conforme este mesmo autor, nas instituições de ensino superior promotoras de cursos de formação de professores, estes profissionais são pensados como simples aplicadores de conhecimentos produzidos pelos pesquisadores universitários.

Mas a concepção tradicional não é apenas profundamente redutora, ela também é contrária à realidade. Hoje sabemos que aquilo que chamamos de “teoria”, de “saber” ou de “conhecimentos” só existe através de um sistema de práticas e de atores que as produzem e as assume. (TARDIF, 2012, p.235).

Deste modo, o conhecimento produzido sobre a formação profissional dos professores está permeado por diferentes saberes (o saber dos peritos, dos didatas, dos teóricos da educação, os saberes provenientes dos pesquisadores em educação, etc.), porém, como se esses saberes não pudessem e nem deveriam ser produzidos pelos próprios professores. (TARDIF, 2012).

Noutras palavras não existe trabalho sem um trabalhador que saiba fazê-lo, ou seja, que saiba pensar, produzir e reproduzir as condições concretas de seu próprio trabalho. O trabalho – como toda prática – exige, por conseguinte, um sujeito do trabalho, isto é, um ator que utiliza, mobiliza e produz os saberes de seu trabalho. Não poderia ser diferente com os professores, os quais realizam um trabalho que não é simples nem previsível, mas complexo e enormemente influenciado pelas próprias decisões e ações desses atores. (TARDIF, p.237, 2012).

Em síntese, destaca-se aqui, duas teses defendidas por Tardif (2012), a primeira, na qual os professores são compreendidos como sujeitos do conhecimento e possuem saberes do seu próprio ofício; e a segunda, refere-se às práticas dos docentes, seu trabalho do dia a dia, entendidos, não somente como espaços de aplicação de saberes produzidos por terceiros, mas também, lugares de produção, transformação e de mobilização do conhecimentos que são próprios da prática docente.

Contraditoriamente, o professor é capaz de formar pessoas e tem competência para tal, mas, ao mesmo tempo não se reconhece que possuem competência para serem protagonistas de sua própria formação, mesmo que seja em apenas alguma parte do processo, e, assim, capaz de determinar, junto com os outros atores do sistema educacional e comunidade acadêmica, os conteúdos, formas, o que seja importante para eles em sua prática profissional. (TARDIF, 2012).

Nesse direcionamento, a formação continuada é, na grande parte dos cursos de formação docente, composta, predominantemente por conteúdos e disciplinas (didática, psicologia, sociológica, etc.), as quais foram concebidas, em sua maioria, com pouca relação com o dia a dia e com as necessidades do professor. Para Tardif (2012), o principal desafio dos próximos anos para a formação docente consiste em abrir um maior espaço para os conhecimentos oriundos da própria prática do professor, conhecimentos estes que devem estar incluídos no próprio currículo. Ainda, este mesmo autor destaca que, um curso de formação de professores deve levar em conta os seguintes aspectos:

- Os saberes dos professores são temporais, ou seja, são adquiridos através do tempo;
- Uma boa parte do que os professores sabem sobre o como ensinar, sobre os papéis presentes no ambiente escolar, entre outros aspectos do processo de ensino-aprendizagem, provém de sua própria história e experiência de vida, sobretudo, no âmbito do contexto escolar, além de outras experiências profissionais nas quais também tenha atuado.

Os saberes dos professores apresentam um caráter heterogêneo e variado, que se manifesta em três sentidos: em primeiro lugar, estes provêm de fontes diversas, por exemplo, são adquiridos a partir de seu trabalho, de sua cultura pessoal, de sua

própria história de vida e de sua experiência escolar anterior, além de se apoiar em certos conhecimentos adquiridos na universidade; em segundo lugar, esses saberes são heterogêneos porque não formam em si, um repertório de conhecimentos propriamente unificado, ou seja, é pouco plausível que um professor organize seu conhecimento a partir de uma única disciplina, concepção ou técnica de ensino, etc., das quais ele dispõe, conforme a sua necessidade; e, finalmente, os saberes são variados porque os professores, no dia a dia do seu trabalho, procuram atingir diferentes tipos de conhecimentos necessários para ensinar, de determinado tipo de competência ou de aptidões, ou seja, a prática dos professores é heterogênea no que se refere aos objetivos de sua ação e em relação aos saberes que são mobilizados durante o ato de ensinar. (TARDIF, 2012).

O professor tem sua própria história de vida, emoções próprias, personalidade, cultura (ou mesmo, culturas), pensamentos e ações, ou seja, é um ator, ao mesmo tempo, particular e social, que traz marcas dos contextos em que se insere. O objeto do trabalho docente são os seres humanos e, conseqüentemente, os saberes dos professores carregam em si as marcas do objeto de seu trabalho. Assim, os seres humanos tem sua particularidade enquanto indivíduos, mesmo que se identifiquem com um grupo social, eles se constituem em primeiro lugar, enquanto indivíduos, e é esse fenômeno da individualidade que está introjetado no trabalho do professor, pois, embora ele trabalhe com um grupo de alunos, deve atingir os indivíduos que os compõem, cada um em sua existência particular, pois são esses indivíduos que aprendem, nesse sentido, a formação continuada de professores não pode tratá-los como se todos fossem iguais, como se a formação fosse a mesma para todos, porém, na maioria dos casos, os formadores desconsideram que o professor tem sua própria individualidade, sua história de vida, como se o professor não fosse sujeito de sua própria prática e que é necessário que um terceiro os ensine como proceder em seu ofício.

O ensino é uma prática profissional que produz mudanças emocionais inesperadas na trama experiencial da pessoa docente. As práticas profissionais que envolvem emoções suscitam questionamentos e surpresa no indivíduo levando-o, muitas vezes de maneira involuntária, a questionar suas intenções, seus valores e suas maneiras de fazer. Esses questionamentos sobre a maneira de ensinar, de entrar em relação com os outros, sobre os efeitos de suas ações e sobre os valores nos quais elas se apoiam exigem do professor uma grande disponibilidade afetiva e uma capacidade de discernir suas reações interiores portadoras de certezas sobre os fundamentos de sua ação. O trabalho diário com os alunos

provoca no professor o desenvolvimento de um conhecimento de si, de um conhecimento de suas próprias emoções e valores, da natureza, dos objetos, do alcance e das consequências dessas emoções e valores na sua maneira de ensinar. (TARDIF, p.268, 2012.)

Em síntese, podemos dizer que a formação de professores deve ser muito mais do que promover a aquisição de habilidades técnicas, não que elas não sejam necessárias, mas ir além, ou seja, é importante que o educador saiba que ensinar não é só transferir conhecimentos aos alunos, mas criar as possibilidades para sua construção e produção, é valorizar a realidade que ele está inserido, é despertar a curiosidade epistemológica, portanto, aquele que pretende se engajar na tarefa de formar o professor, também deve estar atento e agir em consonância com os aspectos implicados no processo formativo deste profissional, aspectos estes que, também são inerentes ao processo de ensino-aprendizagem que professor pretende empreender junto com seus alunos.

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero o objeto, que ele é o sujeito que me forma e eu, o objeto por ele formado, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da "formação" do futuro objeto de meu ato formador. É neste sentido que ensinar não é só transferir conhecimentos, conteúdos nem formar ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. (FREIRE, 2006, p.23).

5 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Tendo em vista a carência de estudos que tenham como tema a formação de professores para o ProJovem Urbano, considerou-se que a abordagem qualitativa seria a mais propícia para alcançar os objetivos propostos para o presente trabalho, com vistas a apreensão dos diferentes significados que estes profissionais imprimem à sua prática e, de forma específica, à sua formação docente, “de modo a auxiliar a compreensão das relações entre os indivíduos, seu contexto e suas ações” (ANDRÉ, 1983, p.66), deste modo, a partir do referencial teórico apresentado no capítulo anterior, valendo-se de conceitos e pressupostos advindos de pesquisas em formação de professores, entre os quais, Tardif (2012) e Imbernón (2011), buscou-se, então, através de uma metodologia de pesquisa, de caráter qualitativo, a abordagem dos sujeitos da pesquisa, os professores do ProJovem Urbano do Município de Belo Horizonte, observando-se como estes percebem a relação entre a formação continuada ofertada por esse Programa e sua prática de sala de aula.

A forma com que o indivíduo percebe o social e também a si mesmo em interação com este social, interfere no modo com que o sujeito relaciona com seu meio, mesmo que sua concepção seja distinta da concretude e da realidade dos processos exteriores, mesmo que seja subjugado pela ordem social e pelo contexto que o cerca, continua sendo, em última instância, sujeito de si mesmo.

Nesse sentido, pretende-se, neste trabalho, utilizar como estratégia de pesquisa, o “Estudo de Caso”, por considerar essa abordagem pertinente em um contexto complexo e dinâmico, com situações que necessitam ser traçadas para, assim, analisar a formação de professores para o ProJovem Urbano ofertada pela instituição de ensino superior, ao em vez de tratar tais aspectos como meras repetições e incidências.

Segundo Yin (2005), o estudo de caso permite uma investigação holística e significativa dos fenômenos individuais, sociais, políticos e de grupo, além de outros fenômenos relacionados.

Assim, para esse autor, o estudo de caso é uma investigação empírica que,

- investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando
- os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. (YIN, 2005, p.32).

Ainda, para Yin (2005), o fenômeno e o contexto não são sempre discerníveis em situações reais. Dessa forma a investigação do estudo de caso enfrenta

- uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado,
- baseia-se em várias fontes de evidências, como dados precisando convergir em um formato de triângulo, e, como outro resultado,
- beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados. (p.33).

Nesse direcionamento, o estudo de caso, como estratégia de pesquisa, compreende um método que permite lidar com uma variedade de evidências como, por exemplo, os documentos, artefatos, entrevistas e observações, entre outros, além de permitir a triangulação entre tais métodos.

Ressalta-se que, neste estudo, optou-se por realizar a triangulação entre métodos, o que significa a combinação de diferentes métodos para limitar sua reatividade, com intuito de superar as limitações de cada método por meio da combinação de mais de um deles. (FLICK, 2004, p.65). Dessa forma, serão descritos abaixo: o contexto e os participantes da investigação; os instrumentos de pesquisa que foram utilizados e como foi realizada a análise dos dados.

5.1 O Contexto e os Participantes da Pesquisa

A edição de 2012 do ProJovem Urbano ofertada pelo Município de Belo Horizonte, a qual foi investigada pela presente Pesquisa, conta com 14 educadores, sendo 10 do ensino fundamental, 2 de participação cidadã e 2 de qualificação profissional. Essa edição é composta por 3 núcleos, que funcionam em 5 escolas nas regiões do Barreiro, Centro-Sul, Leste e Venda Nova.

O lócus de investigação da referida pesquisa foi uma instituição de ensino superior, contratada pelo município de Belo Horizonte para ofertar a formação aos educadores do ProJovem Urbano.

Deste modo, nesta investigação, acompanhou-se a formação continuada dos alunos-professores do Município de Belo Horizonte ofertada pelo referido Programa, sendo que tal formação acontece na instituição de ensino superior contratada.

Não obstante, foram entrevistados 10 educadores, sendo 6 professores da educação básica, 2 da qualificação profissional e 2 da participação cidadã do Programa em questão.

5.2 Os Instrumentos de Pesquisa

Como dito anteriormente, foi realizada uma triangulação entre os métodos de pesquisa. Assim, para a coleta de dados, utilizou-se os seguintes instrumentos: a Observação Naturalista e a Entrevista Semiestruturada.

5.2.1 A Observação

A observação é uma importante fonte de informações nas pesquisas qualitativas, pois anotações cuidadosas e detalhadas dos acontecimentos, pessoas, ações e objetos, permitem ao pesquisador: checar, na prática, a veracidade ou pertinência de certas repostas; explorar tópicos que os investigados não se sentem à vontade para discutir, além do registro do comportamento em seu contexto espaço-temporal. (MAZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999, p.164).

Vianna (2003) apresenta quatro tipos de observação: observação casual observação formal, observação participante e a observação naturalista, sendo essa última o instrumento metodológico utilizado no presente trabalho.

A observação naturalista, como o próprio nome diz, é feita no ambiente natural, e não procura manipular, modificar ou mesmo limitar o meio ou os comportamentos dos participantes. Esse tipo de observação é útil quando se inicia uma pesquisa em uma área sobre a qual pouco ou nada se sabe sobre ela. (VIANNA, 2003).

Um estudo naturalista também se impõe quando temos um único indivíduo, grupo ou um conjunto de acontecimentos, no qual, as indagações são inteiramente direcionadas e específicas para a pessoa, ambientes, eventos em questão. Além disso, um estudo naturalista também permite, entre outros aspectos, descobrir certas contingências (algo que tem possibilidade de acontecer no futuro) que poderiam

servir de base para o estudo de questões ou pesquisas mais complexas. (VIANNA, 2003).

Assim, neste estudo, observou-se parte da formação continuada ofertada aos professores do Programa, compreendendo o período entre junho e outubro de 2012, sendo que esta formação ocorria durante um sábado de cada mês, de 8 às 17h. Ressalta-se que, a formação dos educadores acontece durante os 18 meses do curso, deste modo, não foi possível acompanhar toda formação, muito em razão dos prazos acadêmicos limitados pela data de conclusão e defesa da dissertação.

5.2.2 As Entrevistas

As entrevistas foram realizadas com os educadores da formação básica, da qualificação profissional e da participação cidadã, como mencionado anteriormente. Assim, entrevistou-se seis professores de educação básica, dois professores de qualificação profissional e dois de participação cidadã, sendo cada um deles de diferentes núcleos do programa ofertado pelo município de Belo Horizonte. Salienta-se que as entrevistas ocorreram ao fim da observação de campo, o que possibilitou uma compreensão melhor dos fenômenos pesquisados e dos processos em análise, além de possibilitar também um maior amadurecimento na condução das entrevistas, dado o fato de a Pesquisadora já se encontrar, então, imersa no lócus de investigação.

Assim, esta pesquisa valeu-se da entrevista semiestruturada do tipo centralizada no problema. Este tipo de instrumento de pesquisa possui três características centrais:

[...] a orientação do pesquisador para um problema social relevante; orientação do objeto, isto é, que os métodos sejam desenvolvidos ou modificados com respeito a um objeto de pesquisa; e, finalmente, orientação do processo no processo de pesquisa e na compreensão do objeto de pesquisa. (FLICK, 2004, p.100).

Na entrevista centralizada no problema, elabora-se um guia da entrevista para auxiliar a narração desenvolvida do sujeito entrevistado, como base para dar a entrevista um novo rumo, caso o relato fuja dos objetivos da pesquisa.

[...] O entrevistador deve decidir, com base no guia da entrevista, quando apresentar seu interesse centralizado no problema na forma de questões (isto é direcionadas), a fim de diferenciar ainda mais o tópico. São mencionadas quatro estratégias comunicativas centrais na entrevista centralizada no problema: a entrada conversacional, as induções geral e específica e as questões ad hoc. (FLICK, 2004, p.101).

5.3 Análise dos Dados

Para a análise dos dados foram utilizadas como estratégias de pesquisa, a Análise de Conteúdo e Análise Documental.

5.3.1 Análise de Conteúdo

Para realizar a análise dos dados que foram coletados a partir da observação naturalista e da entrevista centralizada no problema, utilizou-se a Análise de Conteúdo para a interpretação dos dados cotejados.

A análise de conteúdo é uma técnica de investigação que, através de uma “descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações”. (BARDIN, 1977, p.36). Assim, dentro da análise de conteúdo foi utilizada a técnica de categorização.

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão de caracteres comuns destes elementos. (BARDIN, 1977, p.117).

Dessa forma, classificar elementos em categorias significa investigar o que cada um deles tem em comum com outros, e o que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum entre eles.

A categorização é um processo de tipo estruturalista e comporta duas etapas:

- O inventário: isolar elementos.

- A classificação: repartir os elementos, e portanto procurar ou impor uma certa organização às mensagens. (BARDIN, 1977, p.119).

Assim, para Bardin (1977), um conjunto de boas categorias deve ter as seguintes qualidades: a exclusão mútua (estipula que cada elemento não pode existir em mais de uma divisão); a homogeneidade (o princípio da exclusão mútua depende da homogeneidade das categorias); a pertinência (uma categoria é pertinente quando está adaptada ao material de análise escolhido e quando está dentro ao referencial teórico definido); a objetividade e fidelidade (a mesma grelha categorial deve ser codificada da mesma maneira); e a produtividade (um conjunto de categoria é produtivo quando fornece resultados férteis em hipóteses, inferências e dados exatos).

5.3.2 Análise Documental

Também se objetivou, neste estudo, realizar a análise dos documentos referentes ao Programa, entre os quais, Projeto Pedagógico Integrado (PPI) do ProJovem Urbano, Manual do Educador, Plano Nacional de Formação para Gestores, Formadores e Educadores, além das leis e decretos que instituíram o referido Programa, dentre outros.

Salienta-se que, a análise documental é um conjunto de operações que visa representar o conteúdo de um documento, de uma forma original, com intuito de facilitar a sua consulta. (BARDIN, 1977).

[...] a análise documental tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação por intermédio de procedimentos de transformação. O propósito a atingir é o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo). (BARDIN, 1977, p.45-46)

Assim, a análise documental permitiu a passagem entre um documento primário (bruto) em secundário (representação do primeiro), como, por exemplo, os resumos (condensação dos documentos) e a indexação (classificar os elementos da informação dos documentos).

Salienta-se que, para o processo de análise e compreensão do Programa em questão, foi de grande relevância o entendimento dos documentos normativos adscritos ao ProJovem Urbano, haja vista sua referência como base formal, legal e conceitual para embasar e organizar a formação inicial e continuada ofertada aos docentes do ProJovem Urbano.

6 OS CAMINHOS PERCORRIDOS PELA PESQUISA: A APREENSÃO DO DISCURSO DOS PROFESSORES DO PROJovem URBANO

Este capítulo tem como objetivo relatar os resultados obtidos a partir dos dados coletados através das entrevistas com 10 educadores do ProJovem Urbano do município de Belo Horizonte, tanto dos professores da Educação Básica, quanto dos professores de Qualificação Profissional e Participação Cidadã, analisando-os a partir do referencial teórico utilizado no presente trabalho em conjunto com as observações de campo realizadas pela Pesquisa durante a formação continuada ofertada aos professores do ProJovem Urbano. Deste modo, através da Análise de Conteúdo, foram identificadas 9 (nove) categorias, que foram utilizadas para analisar os dados coletados: 1. O Perfil dos Professores do ProJovem Urbano do município de Belo Horizonte; 2. Causas que levaram os entrevistados a ingressarem no ProJovem Urbano; 3. Impasses e desafios no Trabalho Docente e Formação Continuada do ProJovem Urbano; 4. Prática em Sala de Aula e Formação Continuada; 5. Relação Educador/Aluno, Educador/Educador e Formação Continuada; 6. Planejamento, Metodologias de Ensino e Formação Continuada; 7. Eixos Formativos e Formação Continuada; 8. Formação Continuada para Qualificação Profissional e Participação Cidadã; 9. Proposições dos entrevistados em relação á formação continuada.

6.1 O Perfil dos Professores do ProJovem Urbano do Município de Belo Horizonte

Um dos pontos abordados a partir da análise das entrevistas, se refere ao perfil dos educadores que lecionam na entrada⁷ de 2012 do ProJovem Urbano do município de Belo Horizonte – salienta-se que, não foram encontradas pesquisas anteriores que descrevem de forma específica o perfil dos educadores deste Programa, tanto dados qualitativos quanto quantitativos, além disso, os dados aqui levantados sobre o perfil se referem apenas as entrevistas realizadas para essa

⁷ Como citado nos capítulos 03 e 05, cada edição do ProJovem Urbano tem duração de 18 meses, sendo que a entrada de 2012 terá seu término no final de 2013, a saber, posterior à conclusão do presente trabalho.

pesquisa. Assim, dentre os fatores observados para elaboração deste perfil, tem-se: formação do professor, experiência na docência e trajetória profissional.

Observa-se, com base nos depoimentos dos entrevistados, que todos os sujeitos da Pesquisa possuem curso superior na área em que atuam no Programa, além de também apresentarem experiência como docente na respectiva área, sendo este um pré-requisito de seleção para ingresso como professor do ProJovem Urbano. Assim, os professores de Qualificação Profissional são graduados na área de Turismo (a formação do educador da Qualificação Profissional participante da entrevista se refere ao arco ocupacional ofertado nesta entrada de 2012, a saber, “Turismo e Hospitalidade”) e o de Participação Cidadã é formado em Psicologia. Alguns educadores possuem pós-graduação *lato sensu*, sendo que, também, neste nível acadêmico, a formação obtida é correlata à sua respectiva área de atuação no Programa.

“Fiz minha graduação em letras em uma escola de Sete Lagoas, que é a FEM, depois fiz uma especialização aqui na Federal, pela Fale, que é uma especialização no ensino de língua inglesa, mediada pela internet. [...] Tem quinze anos que estou em sala de aula e já tem dezoito anos que graduei em letras”. (PI).

“Formei na UFMG em ciências biológicas na licenciatura, mas não tenho pós-graduação. [...] Trabalho como professora há cinco anos”. (PCN).

“Tenho licenciatura em Matemática, depois fiz uma especialização em matemática pura. Já trabalho como docente há treze anos, iniciei meu trabalho em escolas públicas, com o encantamento pela educação, fui dando sequência. (PM).

“Sou formada em Ciências Sociais, fui aluna do Patrus, do Santiago, de muita gente boa. Estudei na época da fundação do PT em Belo Horizonte. [...] era professora de escola particular enquanto estudava”. (PC2).

“Fiz Turismo e o Magistério no ensino técnico, dentro do Turismo, fiz alguns cursos de Marketing. [...] Na verdade, estou na docência há um bom tempo atrás, quando fiz o magistério eu fiquei dois anos como professora substituta”. (PQP2).

As trajetórias profissionais dos sujeitos entrevistados são as mais diversas. De acordo com os documentos do Programa, os professores de Participação Cidadã devem possuir experiência em projetos sociais ou serviços comunitários, e os de Qualificação Profissional, experiência na correlata área de atuação. A partir das entrevistas, constatou-se que o ProJovem Urbano no município de Belo Horizonte selecionou os docentes de acordo com os critérios estipulados pelo Programa,

referentes aos quesitos para ser um educador deste, tanto os de Educação Básica, quanto os de Qualificação Profissional e Participação Cidadã, além disso, observa-se que os educadores dessa edição possuem uma ampla experiência com a educação de jovens e adultos, docência em escolas particulares e públicas, trabalhos pedagógicos em empresas, bem como, atuação profissional junto a movimentos sociais, não somente os professores da Participação Cidadã, mas também parte dos professores do Ensino Fundamental, e também da Qualificação Profissional.

“Minha formação é em psicologia e minha experiência foi sempre ligada à juventude em área de risco, então sempre destinei os meus estágios, minhas atividades na faculdade sempre na área social e juventude. Então, quando sai, trabalhei em um projeto da própria faculdade, trabalhei em projetos sociais”. (PC1).

“Na docência, estou desde 2005, porque na verdade, depois que graduei, fui trabalhar na escola pública, na área de geografia. Trabalhei durante um ano, depois sai e fui trabalhar no corporativismo, fiquei até 2010, em paralelo com um trabalho voluntário na prefeitura de Ribeirão das Neves, lá trabalhei com jovens e foi assim que vim para o ProJovem em 2011”. (PQP1).

“Fiz letras, terminei em 2002, sai da empresa neste mesmo ano, logo em seguida já fui fazer uma pós-graduação na área da educação. Quando sai da empresa, fiquei um ano parada e logo em seguida fui para a área de educação, que é apaixonante. [...] Desde 2003, comecei na rede pública como professora designada, nunca quis fazer concurso para não ficar presa, como comecei muito tarde, eu queria ver se eu tinha outras possibilidades. Depois, em 2005, mandei meu currículo para uma seleção do ProJovem e fui selecionada, no mesmo ano estava fazendo uma disciplina isolada na Letras e fiquei sabendo de uma seleção no SENAC para trabalhar com jovem aprendiz, mandei meu currículo e também fui selecionada, a partir daí comecei a trabalhar no SENAC durante a manhã e tarde, e no ProJovem a noite. Lá no SENAC, nós preparamos o Jovem que está estudando para o primeiro emprego. (PLP).

“[...] estou na docência há vinte e dois anos, desde adolescente trabalho com movimentos sociais, grupo de jovens. Depois de formada, fui trabalhar no interior, com isso, fiz um trabalho mais próximo dos alunos, comecei com poucas aulas, depois, quando vi, já estava dando aula para todos os alunos da cidade, trabalhava em três períodos, de manhã, de tarde e de noite. Sempre trabalhei com esse perfil de ProJovem mesmo. [...] Trabalhei em alguns projetos de inclusão, como “Acertando Passos”, e, em geralmente em vilas, depois minha filha adoeceu e parei de trabalhar no Estado”. (PCH2).

Salienta-se que, os educadores do ProJovem Urbano de Belo Horizonte lecionaram em diferentes níveis de ensino, além de, como já citado anteriormente, também já terem trabalhado fora da educação formal, em projetos sociais e empresas.

6.2 Causas que Levaram os Entrevistados a Ingressarem no ProJovem Urbano

Os sujeitos da pesquisa, ao refletirem sobre as causas que os levaram a ingressar como educadores do ProJovem Urbano, apresentaram diversos motivos, entre os quais: desejo de trabalhar com jovens que se encontram em situação de vulnerabilidade (como citado por alguns entrevistados, o público do ProJovem Urbano é heterogêneo e advém de camadas populares da sociedade: “prostitutas”, “moradores de rua”, “desempregados”, etc.), destaca-se, em seus depoimentos, o prazer em trabalhar com este público; um outro fator se relaciona com a possibilidade de trabalhar com um Programa que, para eles, difere do modelo tradicional da EJA, e de outros níveis de ensino, visto que, além do Ensino Fundamental, oferta-se a Qualificação Profissional e a Participação Cidadã, tais percepções resultam de suas comparações com experiências obtidas em outras modalidades e níveis de ensino, ou mesmo outros programas com os quais já trabalharam ou têm conhecimento; um outro aspecto destacado em suas falas refere-se à possibilidade de adquirir experiência na docência, em vista de seu progresso profissional como professor; por fim, um último ponto ressaltado em suas falas refere-se à questão salarial, dado que, conforme relato de parte dos sujeitos entrevistados, nas primeiras edições (Entradas) do ProJovem Urbano, o salário superava a remuneração das escolas estaduais de Minas Gerais, o que, para eles, era um bom atrativo, porém, atualmente, segundo estes mesmo depoimentos, nessa edição de 2012, o salário já se equipara com o do referido sistema de ensino estadual.

As situações pelas quais os entrevistados tomaram conhecimento do Programa aparecem em seus depoimentos de diferentes formas, entre estas, relatam, de modo geral, que conheceram o Programa através de anúncios, comentários ou palestras na Faculdade, ou mesmo, obtiveram referências do ProJovem através de pessoas de seu círculo de convivência. Alguns deles não conheciam muito bem o Programa, seus objetivos, estrutura curricular e/ou propostas, sendo que estes tiveram ciência de tais aspectos durante a formação inicial. Nesse direcionamento, os sujeitos entrevistados expuseram as seguintes falas:

[...] “É engraçado, às vezes não temos palavras, acontece na vida da gente, mas eu tive o conhecimento de um Programa desse quando estava morando na Inglaterra, estudava em uma escola pública inglesa e dentro dessa escola tinha um Programa que eu não entendia muito bem, nem como ele funcionava. Via os jovens chegando lá e eu falava com eles: “o que vocês fazem aqui?” Qual era o curso deles? Eles falavam que era um curso profissionalizante, eles iam lá para aprender uma ocupação, o ensino técnico dentro de uma escola que não era técnica e eles ganhavam o certificado da formação normal. Quando cheguei aqui eu vi que o Projovem estava bem dentro disso. [...] O ensino de língua inglesa, em geral, se você vai para uma escola particular, os meninos fazem o curso de idioma fora da escola, o aluno que chega na sala de aula já fala inglês, então você tem que trabalhar outras coisas que não é o ensino da língua inglesa. Na escola pública eles não tinham muito interesse, o que vou fazer com inglês? Eu ficava meio perdido ali dentro. E quando eu vi que era a oportunidade de os meninos se profissionalizarem, eles estavam dando mais valor ao ensino de inglês, então achei muito interessante. O Projeto me atraiu muito, a filosofia, a pedagogia, eu vi que os alunos eram carentes de afeto, de atenção, de escola, que eles foram expulsos de uma certa forma, por não terem sido acolhidos da maneira que eles esperavam”. (PI).

“A princípio, em 2009, entrei pela questão salarial, estava nessa época o salário do Estado era bem pior do que é hoje e o que eles estavam pagando no Projovem era bem melhor. Fiz minha inscrição sem saber do que se tratava, fiz pela questão salarial, pois trabalharia a mesma quantidade de horas do Estado com um salário bem melhor. Hoje eu voltei pelo projeto, não é mais apenas a questão financeira. Hoje estou no Projovem pelo público, da política mesmo e do projeto em si. Projovem e EJA são a minha paixão”. (PCN).

“Porque sempre gostei desse público, então, quando eu estudava, eles falavam muito do Projovem, e quando eles falaram do projeto, eu sempre pensei: “isso tem a minha cara”, mas naquela época achava distante e quando eu trabalhava na área educacional, foi até bom trabalhar nessa faculdade, porque eles exigem experiência não só na área social, mas também educacional. Quando apareceu essa oportunidade, uma amiga que me falou da seleção, fiz minha inscrição e sai com aquele sentimento de que tinha passado. Eu demonstrei muita paixão, embora eu pensei estou em um serviço para entrar nesse. Consegui ser aprovado e senti muito realizada, não é onde quero estar para o resto da vida, mas acho que é um caminho para onde eu quero chegar”. (PC1).

“Eu já gostava de trabalhar com jovens e adultos e eu trabalhava em Contagem, primeiro por essa experiência, quando comecei, era com jovens entre 18 e 24 anos, dentro da faixa etária que eu trabalhava em Contagem. Então o primeiro atrativo foi esse, segundo o salário que na época era melhor que o Estado e em Contagem. Hoje o salário não está tão atrativo quando foi em 2007, hoje está quase equiparado ao Estado”. (PCH1).

[...] “através de um professor da UFMG conheci o Projovem e enviei meu currículo, em 2005 na primeira seleção, passei e isso me deu uma grande motivação. Quando cheguei nessa época na formação, gostei muito, pois é um projeto que te dá uma estrutura para você ouvir o alunos, diferente na escola estadual que você tem um projeto e tudo no papel, mas na realidade você tem mil barreiras, você tem material, se você faz um projeto você tem que persuadir um professor para entrar com você, se o projeto sai o professor fica enciumado e no Projovem não”. (PCH2)

Em suma, percebe-se, em seus relatos, que os professores do ProJovem, de modo geral, demonstram grande interesse em lecionar para alunos com as peculiaridades observadas no público do Programa, além da docência na educação de jovens e adultos, bem como, sentem-se realizados em trabalhar com o formato do ProJovem Urbano.

6.3 Impasses e Desafios no Trabalho Docente e Formação Continuada do ProJovem Urbano

Conforme o relato dos sujeitos entrevistados, o trabalho docente expõe os professores que atuam no ProJovem Urbano a diversos impasses e desafios, tanto no processo formativo do Programa quanto durante sua atuação profissional em sala na sala de aula, tais como: dificuldades e/ou resistência por parte dos colegas de trabalho para que se possa desenvolver sua prática de forma integrada através do trabalho em equipe, o que, no ponto de vista dos entrevistados, acaba por ‘emperrar’ as ideias e projetos a serem executados; discrepância de aprendizagem entre os alunos do Programa, muito em razão do fato de que, estipula-se como pré-requisito para se inscrever no ProJovem Urbano, apenas a habilidade com a leitura e a escrita, deste modo, formam-se turmas com alunos de diversas séries, sem que, para tanto, se delimite em qual série esse aluno interrompeu seus estudos; ainda assim, o profissional docente se depara com o desafio de ter de buscar inovações pedagógicas, por exemplo, através de atividades distintas, conforme os níveis apresentados pelos alunos, com diferentes graus de dificuldade, assim, a aula também deve ser elaborada como um desafio para cada aluno, algo instigante, que desperte neste a vontade de aprender, de buscar novos conhecimentos; não obstante, diante desse contexto de alteridade, configurado pelas peculiaridades apresentadas pelo público discente do ProJovem Urbano, os entrevistados relataram que, comumente, se deparam com situações durante sua prática profissional, nas quais tem de lidar com questões sociais e pessoais de seus alunos, que, muitas vezes, envolvem aspectos de violência, vulnerabilidades sociais e econômicas, empregabilidade, carências, etc., e, diante de tais situações, estes profissionais são, de certo modo, obrigados a decidir o quanto estarão envolvidos ou distanciados de

tais questões, em vista de sua prática docente ante as vivências de seus alunos. Assim, destaca-se, entre outras, as falas dos seguintes entrevistados:

“O desafio maior do ProJovem é que cada dia é um dia diferente, você nunca sabe que situação vai acontecer naquele dia, então você tem que está pronto para tudo. Um dia vai chegar uma aluna que foi violentada pelo marido, um dia um vai jogar a carteira dentro da sala, no outro um aluno chorando. O maior desafio do ProJovem, que, além de educador, você tem que ser um pouco psicólogo, é a minha maior dificuldade quando entrei pela primeira vez no Programa e hoje consigo lidar com ela melhor, é você conseguir manter um certo distanciamento dessas relações, porque você acaba absorvendo aquilo tudo e leva para a casa”. (PCN)

“Os desafios não são alunos, não é a área de risco, o desafio maior é o trabalho em equipe, pois cada um vem de uma área diferente, com uma experiência diferente, sinto que, pelo fato de ser um trabalho integrador, eu dependo das outras áreas. E nessa Entrada, percebo que não está naquele clima integrador e eu sinto que, às vezes, levo uma proposta nova e ela não é acolhida, ai, infelizmente, tenho que aceitar aquilo e ficar nas mesmas condições que permitem, porque, se o grupo não abraça, não adianta tomar a frente, porque, realmente, as coisas não vão para frente, então tem que ter esse foco integrador. Por outro lado, quando tem esse foco, o trabalho é muito satisfatório, os jovens percebem a proposta do Programa e eles abraçam a proposta, mas eu sinto que eu vou para um lado, os outros vão para o outro, acho que isso só prejudica os alunos”. (PC1).

“Manter esses alunos em sala, boa parte deles que trabalham, são serviços braçais e realmente eles ficam muito cansados. Então, meu maior desafio é manter esses alunos em sala, com atividades diferenciadas, desafio maior que eu vejo é como lidar com isso. Motivá-los a ficar dentro da sala de aula, porque se não eles pensam “não vou na aula porque já sei o que vai acontecer”. (PQP1).

“A principal dificuldade é o nível de aprendizagem dos alunos, porque você pode ter aluno que pode já ter quase terminado a antiga quarta série, quanto tem aluno que pode ter parado na primeira, segunda serie. Então você pega alunos com níveis de aprendizagem muito diferentes do outro”. (PCH1).

“Os meus maiores desafios no ProJovem, nesse momento, são questões relacionadas a relacionamento entre educadores”. (PQP2).

Vale ressaltar que, entre os objetivos da formação inicial e continuada ofertada pelo ProJovem Urbano, conforme seus marcos normativos, está a proposta de se trabalhar com os professores a elaboração de formas para lidar com seus impasses e desafios em sala de aula. Deste modo, ao serem questionados sobre como a formação contribui para auxiliá-los no trabalho com tais questões, foram expressas as seguintes falas:

“Vou ser muito sincera, acho que a formação é muito teórica e pouco aplicável, alguns temas nós conseguimos discutir, você vai observar que eu falo muito pouco durante as formações. Não que eu não queira fazer

intervenção, mas é porque estou cansada de escutar isso aqui, principalmente para nós que viemos de outras Entradas. Igual essa questão que o formador está discutindo sobre o tema Trabalho, isso já foi discutido três vezes, eu participei de três formações. A formação inicial de 2009 era extensa de quase dois meses, então já montamos esse PO que vamos fazer hoje três vezes. A sensação que temos é que estamos perdendo tempo. Se tivéssemos tempo de discutir e reunir, ela seria aplicável”. (PCN)

“A formação trabalha muito dentro dos temas integradores, então fica ali muito focado no tema integrador, eu sinto que a forma como é trabalhado não contempla a nossa atuação, porque a forma que a gente passa é totalmente diferente, vejo aqui como uma continuação os estudos da faculdade, o formador não traz nada inovador, com esse tema é interessante trabalhar isso, traz textos muito acadêmicos que se, na hora você trabalhar com esse aluno, esses textos você simplesmente se perde. Então eu vejo esses momentos de formação, o que ajuda é somente os momentos que temos juntos, até na hora do almoço rende mais do que rende aqui nos momentos de formação. Eu sinto que a formação não está em consonância com a demanda do ProJovem, já até falei isso para o RH responsável pelos professores, que deveria ouvir nossa demanda e não está de acordo”. (PC1).

“Na formação trazem temas pertinentes para trabalhar, mas é muito difícil, porque os alunos tem vontade própria, eles falam assim “Não vou hoje não, estudar é muito chato”. A gente vê que ele quer uma justificativa para não ir à aula. Acho que a gente recebendo essa formação, que é claro, não é perfeita, mas acho que ela dá um suporte muito grande, todas as nossas frustrações, trazemos para cá”. (PLP).

“O aluno que está mais adiantado te questiona: “isso já sei”, o que está lá embaixo acha que você está o desprezando, Na formação, a gente tenta equaciona isso, alguma coisa ajuda, nós tivemos recentemente, na formação, a aula de alfabetização, então a formação ajuda nesse sentido. Trazer ferramentas para auxiliar”. (PCH1).

[...] “aqui na formação discutindo coisas que estamos todos cansados de discutir, talvez se tivéssemos esse tempo para conversar, para aproximar mais uns dos outros e de outras formas, seria mais produtivo para as equipes. O que eu vejo muitas vezes e que eu vivo hoje, não são todos, mas que alguns educadores não se aproximam e não participam da forma que deveria ser e isso eu acho que é muito pela falta de oportunidade, pois o Programa está bem enxuto, então, nós não temos o tempo necessário para conviver, para conhecer o trabalho do outro, para discutir, planejar, e o tempo que temos para planejamento já estamos muito cansados, porque nós já passamos a manhã inteira discutindo coisas que já fizemos, você já deve ter percebido que não falo muito durante as formações, porque gosto de falar quando sei que vou acrescentar, mas vou falar alguma coisa que todo mundo está cansado de saber, então nesse momento falta isso, a questão de trabalhar os educadores e não de ficar discutindo temas da juventude que a gente já sabe”. (PQP2).

“Com essa formação de agora, achei muito diferente, senti falta de dinâmica, para mostrar realmente o que acontece em uma sala de aula, hoje nós não podemos reproduzir o que aprendemos aqui, a metodologia que os formadores usam com a gente, penso que o formador, para esse Programa tem que ser um pouco espelho, tenho uma trajetória que me deu essa experiência, mas tem muitos professores que tem uma trajetória completamente diferente, que são professores tradicionais, que gritam com aluno, manda aluno para fora de sala, coisa que no ProJovem é diferente, você não tem diretor, supervisor, então você tem que se garantir ali, em

qualquer escola o professor tem que se garantir ali dentro, você não tem que transferir sua responsabilidade, se o aluno quer sair, é porque sua aula não está legal. Penso que o professor do ProJovem tem que ser diferente, pois a demanda é diferente. Temos que lidar com problemas mais agudos, que não são da nossa realidade, são coisas que não temos experiência, o cara fala que matou um hoje, o cara de terno e com a Bíblia no braço dizendo que pastor ninguém para na rua, e que, por isso, ele vestiu terno. E aí, o que você faz? Então você tem que ter esse jogo de cintura, a formação não contribui para lidar com isso, ajuda mais a lidar com o livro, com as diferenças em sala de aula ajuda muito pouco". (PCH2).

Salienta-se que, parte dos entrevistados expressa em suas falas o desejo de desempenhar um trabalho integrado e em equipe, não só na sala de aula, mas também durante a formação ofertada pelo Programa, por exemplo, PQP2 propõe que ocorram, durante a formação, discussões, rodas de conversa, debates, etc., sobre temas específicos relacionados com a realidade de seus alunos e com prática que vivenciam em sala de aula.

A partir da análise dos relatos dos entrevistados, observa-se que a formação inicial e, principalmente, a continuada, pouco contribuem para a elaboração de proposta que auxiliem na resolução dos desafios e impasses enfrentados pelos educadores do ProJovem Urbano. Salienta-se que, tal ponto de vista está presente na maioria dos relatos. No caso daqueles que disseram que a formação contribui para a resolução dos 'problemas' em sala de aula, constata-se que tal percepção foi expressa de forma genérica em suas falas, além de não esclarecer de que maneira a formação tem auxiliado seu trabalho frente a tais impasses e desafios.

É importante observar que, alguns dos entrevistados ressaltam a dificuldade para transpor os conteúdos estudados durante a formação para o contexto da sala de aula. No caso de PLP, este centra tal questão no aluno, conforme seu relato, os alunos frequentemente apresentam uma postura desinteressada em relação aos conteúdos trabalhados. Deste modo, se o aluno não quer estar efetivamente presente na sala de aula, sem interesse pelo que está sendo proposto, porque, então, não se discutir, durante a formação continuada, as causas que levam a tal desinteresse, além de, também, propor formas de lidar com esta questão? Porque não debater com o grupo proposta para lidar com o desinteresse apresentado por seus alunos e desmotivação para permanecerem em sala de aula? Por que não se discutir em grupo o que fazer para estimular esses alunos? Por que não se compartilhar com a equipe de trabalho, estratégias exitosas frente a tais questões? Eis a importância do trabalho integrador e em grupo para esses professores, e a

formação continuada pode muito bem ser o momento e o espaço onde tais questões sejam trabalhadas com vistas ao desenvolvimento da equipe, tanto docentes quanto formadores.

Não obstante, segundo o depoimento de parte dos entrevistados, em razão da heterogeneidade e das peculiaridades do público discente do Programa, já destacadas anteriormente, além do fato de que estes advêm de diferentes séries e níveis distintos de aprendizagem, e ainda, com diferentes faixas etárias, denota-se a importância dos educadores do ProJovem Urbano desenvolverem e aprimorarem seus processos de trabalho em equipe, dentro de um ambiente comunicativo e estimulante, tanto para alunos quanto para professores, por exemplo, através do diálogo constante, proposição de debates, de forma colaborativa e consensual, com vistas ao desenvolvimento pedagógico de todos os envolvidos neste projeto.

É possível perceber também nas falas dos sujeitos entrevistados, suas dificuldades para se trabalhar com as realidades vivenciadas por seus alunos, entre as quais, foram citadas situações de prostituição, drogadicção, violência doméstica, vulnerabilidades sociais e econômicas, etc. Neste sentido, alguns entrevistados questionaram o fato de a formação inicial e continuada se direcionarem mais para o âmbito teórico em detrimento das discussões de tais questões vivenciadas por seus alunos, e com as quais, veem-se, de certo modo, envolvidos. Para Severino (2003), a formação, além de estar em consonância com os conteúdos científicos e as habilidades técnicas, também deve ser voltar para as relações situacionais vivenciadas pelo o educador, ou seja, é necessário que a formação continuada do ProJovem desperte no educadores a compreensão de si mesmos, dos outros e de suas relações recíprocas, deste modo, compreender a si mesmo e ao outro vem de encontro com o trabalho integrador e em grupo, trabalho este que se dá não somente com seus pares, mas também com seus alunos, formadores, em suma, envolve toda a comunidade escolar.

Os depoimentos dos educadores PC1 e PQP2 relacionam a falta do trabalho integrador e em equipe com o relacionamento entre os educadores, por exemplo, suas falas destacam o fato de um professor não saber o que outro está trabalhando com os mesmos alunos. Para esses educadores, a formação não tem contribuído para instigar um trabalho colaborativo e em equipe, o que, de outro modo, seria relevante tanto para seu trabalho quanto para a integração da instituição como um todo. Vale ressaltar que, entre os objetivos do Plano Nacional de Formação para

Gestores, Formadores e Educadores (2008d), o qual norteia a formação do ProJovem Urbano, está proposta a troca de experiências entre os docentes.

Para Imbernón (2011), é importante que a formação continuada para professores possa:

Desenvolver uma formação permanente em que a metodologia de trabalho e o clima afetivo sejam pilares do trabalho colaborativo. Um clima e uma metodologia formativa que situe o professorado em situações de identificação, participação, aceitação de críticas, de discordância, suscitando a criatividade e a capacidade de regulação. A capacidade de respeitar a diferença e de elaborar itinerários diferenciados com diferentes ferramentas com um caráter aberto e gerador de dinamismo e situações diversas. (IMBERNÓN, 2011, p. 60).

Em síntese, pode-se dizer que os impasses e desafios vivenciados pelos educadores do ProJovem são diversos, que a formação, em muitos momentos, não ajuda a encontrar um caminho para o trabalho com esses 'conflitos', os quais se dão tanto no trabalho com os alunos quanto com seus pares e equipe de trabalho, o que demanda uma formação que contemple não somente aspectos teóricos e habilidades técnicas para exercer a docência, mas também a realidade vivenciada pelos educadores em sala de aula.

6.4 Prática em Sala de Aula e Formação Continuada

A formação de professores, segundo Imbernón (2011), deve estar estritamente ligada aos problemas práticos do professor e do seu contexto, gerando assim uma cultura formativa que produz novas perspectivas e metodologias no ambiente de trabalho, sendo, deste modo, capaz de gerar conhecimento na própria escola, junto com os colegas, bem como, nas relações entre os docentes, alunos e comunidade escolar. Porém, de acordo com este mesmo autor, de modo geral, predomina nos processos formativos de professores a formação de caráter transmissor, com supremacia de teorias descontextualizadas dos problemas do professorado. Em contrapartida, é notória a importância de se levar em consideração, nas formações para professores, as vivências, experiências, práticas em sala de aula e o contexto escolar como um todo. Assim, conforme suas falas, a grande maioria dos professores entrevistados percebe pouca relação entre sua

prática de sala de aula, como professor de sua disciplina específica, e a formação ofertada pelo ProJovem, sendo que as técnicas e metodologias que utilizam para trabalhar determinado conteúdo são desenvolvidas a partir de sua experiência anterior, sem que, para tanto, a formação tenha auxiliado efetivamente no seu fazer. Como pode ser observado nos depoimentos dos educadores PC2, PCN e PCH2, até mesmo teorias trabalhadas durante a formação continuada, já foram estudadas em outros momentos por esses professores, por exemplo, em seus cursos de graduação, cursos extracurriculares, ou mesmo, outras formações das quais participaram anteriormente, o que torna os conteúdos que estão sendo novamente trabalhados durante a formação do ProJovem, muitas vezes, repetitivos e com pouca aplicabilidade na prática em sala de aula, tal constatação é percebida de forma mais evidente por aqueles que já participaram de processos formativos em edições anteriores do ProJovem Urbano. Além disso, para estes mesmos entrevistados, não se discute durante a formação como levar tais conteúdos para a sala de aula.

Em contrapartida, um dos objetivos presentes no Plano Nacional de Formação para Gestores, Formadores e Educadores (2008) é a abertura, durante o processo formativo, de espaços para discussão de problemas e questões observados na prática pedagógica e no cotidiano da sala de aula. Como se pode observar através dos seguintes depoimentos, esse objetivo é pouco atendido durante a formação continuada:

“Então é muito diferente da formação com lá, então não me ajuda nesse sentido. As técnicas didáticas que utilizo lá, não vem de nada da formação, busco levar as aulas trabalhando mais oficinas, tento partir do que aluno traz para nós construirmos juntos o conhecimento, como as minhas aulas é de participação cidadão, discuto os temas mais em rodas, dinâmicas, por exemplo, nessa semana fui falar de capoeira, eu trouxe um jovem com o perfil deles para falar com eles sobre a capoeira, para fazer uma aula com eles, então são coisas que tocam neles. Então, se eu trouxesse só a teoria e não partisse para essa questão da sensibilização, com certeza os alunos não ficariam na sala, eles são muito espontâneos em relação a isso, se eles não estão gostando eles não ficam na sala. Então temos que ter jogo de cintura e estratégias para que eles permaneçam ali, então o tempo todo temos que tentar trabalhar com a linguagem deles. [...] Eu percebo isso que a formação vai para um lado, cresço muito enquanto profissional, mas ali na prática mesmo funciona totalmente diferente”. (PC1).

“Nós temos o PO que fazemos o planejamento, com esse PO aproximamos muito do aluno, porque trabalhamos a trajetória dele o lugar onde ele vive a conscientização da preservação do meio ambiente, são vários os temas. Então, tudo isso a formação traz algo sobre esse tema, que são suporte para o nosso planejamento, claro que vamos na internet e buscamos mais

alguma coisa, mas os temas trabalhados na formação, é um dos suportes para contribuir no planejamento de PO. Agora os conteúdos de Língua Portuguesa, isso aí a gente discuti com os parceiros eu sou de português, discuto com o colega de português, a gente troca através de e-mails trabalhos, simulados, tudo a gente troca”. (PLP).

“Não tem nenhuma ligação, muito raramente, às vezes um texto, uma coisa pequena dá para aproveitar, mas falar que aproveito, que é ótimo, não é não. Nós viemos porque faz parte da carga horária, por essas questões e não pela questão da formação. É muito desinteressante, o que ele está falando hoje, estudei isso em 78 e 79, na faculdade, procurei estudar depois porque precisei melhorar, a gente sai da faculdade, mas continua estudando”. (PC2).

“Contribui com teoria, mas o como fazer, metodologias diferentes não, a atual nessa instituição não. Por isso senti muita diferença com a outra. Aqui lembro os conteúdos, alguns dados sobre os jovens, me proporciona aprender outras coisas além do livro, mas não vai mudar meu perfil, minha forma de trabalhar com os alunos, minha postura em sala de aula, a minha metodologia, não vai construir nada nesse sentido”. (PCH2).

[...] “Estou aqui pelo projeto, porque eu sei a diferença que fazemos na vida desses alunos mais pra frente, se de 40 eu consegui mudar 5, pra mim já valeu a pena. Só que hoje, por exemplo, nos viemos para discutir a relação de trabalho, a questão desvalorização, trabalho informal e formal, mas já cansei de estudar isso, eu já formei em licenciatura já tive didática da educação, políticas para educação, tudo isso, dentro da sociologia da educação, nós discutimos isso na durante todo o curso na licenciatura. E hoje discutimos a mesma coisa, o que eu queria da formação hoje, como eu vou aplicar esse tema com os alunos, vamos trabalhar com esse tema, com essas atividades, com esses vídeos”. (PCN).

É importante que cursos de formação continuada de professores considerem que os docentes são sujeitos que produzem saberes específicos ao seu trabalho, e são capazes de introduzir inovações, aperfeiçoar, ou seja, refletir sobre sua prática. E não fazer da formação apenas um espaço transmissor de teoria, como se a teoria fosse e estivesse desvinculada da prática. Em síntese, nos cursos de formação docente, os saberes (conhecimentos, habilidades, técnicas, etc.) transmitidos pelas instituições de formação (universidades, centros de formação, etc.) devem estar em estreita relação com a prática profissional dos professores na escola, ou seja, com o que eles estão trabalhando, com as suas dúvidas, anseios, etc. Para que isso ocorra, é necessário que aconteça, durante a formação, um processo dialogado entre a prática do professor e a formação teórica.

A partir desta perspectiva, a prática dos professores começa a construir uma própria realidade, não apenas naquele espaço com horário marcado, diante de um *expert* em educação, transmissor de conteúdos com os quais os docentes, de modo geral, pouco se identificam.

Por isso, ela constitui um lugar de aprendizagem imprescindível. Lugar tradicional de mobilização de saberes e de competências específicas, a prática é considerada uma instância de produção desses mesmos saberes e competências; ao incorporar uma parte da formação, a prática torna-se, enfim, um espaço de comunicação e de transmissão desses saberes. Essa visão rompe profundamente com o modelo tradicional que estabelecia uma separação nítida entre os lugares de mobilização (o mundo do trabalho), de produção (o mundo da pesquisa) e de comunicação (o mundo escolar) dos saberes e das competências. (TARDIF, 2012, p.288).

Nesse direcionamento, é necessário que a formação ofertada aos professores do ProJovem Urbano considere os professores como protagonistas ativos de sua formação, com uma possibilidade de uma maior intervenção na formação, de forma que os professores em conjunto decidam qual a formação eles necessitam, ou seja, mais do que atualizá-los, é preciso potencializar uma formação que seja capaz de promover espaços de reflexão das situações problemas vivenciadas pelos professores na sala de aula e que parta da necessidade do coletivo docente.

Como esperar que o professor desperte no aluno o desejo pelo conhecimento e a construção de si mesmo, se, anteriormente, durante sua própria formação docente, não lhe é permitido um processo de autoconstrução, de autoformação, um processo formativo que tenha como princípio a autonomia?

6.5 Relação Educador/Aluno, Educador/Educador e Formação Continuada

Em relação à maneira pela qual a formação continuada influencia a relação entre o professor e seus pares e alunos, foram expostos os seguintes depoimentos:

“A formação ajuda porque estamos no mesmo lugar e no mesmo tempo, então tem professores que eu não encontro na semana toda, só os vejo nos dias da formação, aí posso falar para ela: olha, aconteceu isso na escola tal dia e socializar as informações e troca algumas coisas. Assim, é possível montar um projeto, então, nesse ponto, ela uni o grupo. E, ao mesmo tempo separa, porque é aí que ela causa conflitos, você tem tal ideia e outro tal ideia, mas como somos adultos, conseguimos conciliar. Agora que eu estou falando da formação é ter dinâmica da própria equipe, faltam atividades para integrar, formar uma equipe, para um querer ajudar o outro. Porque mesmo as pessoas sendo diferentes, é notório as pessoas que trabalham em equipe e aquelas que não trabalham”. (PCN).

“Pra uns sim para outros piora. Pra alguns sim porque, sempre falo que nossa classe é muito desunida, quando eu entrei cheio de ideias, cheio de propostas, eu cheguei a escutar que eu não ganho para isso não. Então para aquele educador que ainda está com essa chama viva, querendo ser o

educador não o dador de aula, para essa pessoa você vira uma pedra no sapato, então é mais fácil te reprimir do que ralar um pouquinho”. (PM).

“Ajuda um pouco, pra gente se encontrar e conversar precisamos desse tempinho que não temos durante a semana, mas esse ano, por exemplo, como estou conseguindo ir em três escolas, e em duas vou duas vezes na semana, então encontramos mais nessas outras duas, dá tempo de articular essas coisas também, penso que isso daria para ser feito fora daqui tranquilamente”. (PC2).

“Deveria contribuir, mas contribui muito pouco, não sei talvez pelo número reduzido de professores”. (PCH2).

Através dos depoimentos, não apenas dos expostos acima, mas da grande maioria dos entrevistados, percebe-se que os professores da edição 2012 do ProJovem Urbano não têm muito contato entre si, mesmo aqueles que exercem suas atividades durante a semana, no mesmo espaço e horário de trabalho. Para os entrevistados, a formação apresenta-se como um lugar importante para eles se encontrarem, porém, segundo seus pontos de vista, este momento não tem propiciado o desenvolvimento de um vínculo que possibilite o trabalho em equipe entre estes profissionais. Associado a este fato, parte dos sujeitos da Pesquisa relatou que já observaram situações em que, durante a formação, um dos educadores procurou expressar ideias em relação ao trabalho a ser desenvolvido em sala de aula e, contrariamente, não houve abertura para que se desenvolvesse uma discussão sobre suas ponderações, o que pode levar à frustração e desinteresse por parte do educador em relação à formação, dada a pouca receptividade de suas ideias pelo grupo. De outro modo, a formação deveria ser um momento capaz de suscitar nos educadores a importância do trabalho em equipe, ou seja, provocar uma reflexão baseada na participação, na importância do trabalho integrado, em conjunto (motivação, metas em comum, normas claras, flexibilidade, etc..), dentro de uma metodologia formativa baseada em debates, trabalhos em grupo, situações problemáticas, ou seja, analisar, testar, avaliar e modificar em grupo, em suma, o trabalho docente desenvolvido com vistas a objetivos comuns.

De acordo com Imbernón (2011), um curso de formação de professores deve desenvolver uma metodologia fundamentada nos seguintes princípios: tentar que os professores superem a resistência para se construir um trabalho colaborativo; conhecer as diversas culturas da instituição para, assim, identificar os possíveis conflitos presentes no ambiente de trabalho; aprender mediante a reflexão e a

resolução de situações problemáticas, podendo, para tanto, partir de sua própria prática. Na formação colaborativa deve-se evitar que os professores se isolem em si mesmos, pois o isolamento gera uma ‘incomunicação’ entre os profissionais daquele grupo de trabalho e, deste modo, impossibilita o compartilhamento de suas experiências e o aprendizado com seus colegas.

A cultura do isolamento acaba por se introduzir na rotina, o desencanto e, provavelmente, a desilusão e a paixão pelo que se faz (exceto em casos de doença ou depressão), dando um exemplo no ensino de uma sociedade egoísta, não solidária e competitiva. Hoje, é difícil encontrar uma profissão aberta ao entorno social que trabalhe isoladamente e, menos ainda, que se forme isoladamente. O compartilhar dúvidas, contradições, problemas, sucessos e fracassos são elementos importantes na formação de pessoas e de seu desenvolvimento pessoal e profissional. (IMBERNÓN, p.64, 2011).

Em síntese, a formação de professores deve tentar criar nos educadores uma cultura colaborativa, com espaço para que o docente possa explicar o que acontece na elaboração de seu trabalho e também durante sua prática, quais são suas necessidades, quais são os seus problemas, deste modo, participando ativamente do seu processo formativo. Este aspecto do processo formativo toma relevância ante os desafios e impasses enfrentados pelos docentes do ProJovem Urbano, ressaltando-se, mais uma vez, seu desejo em desenvolver um trabalho integrado e em equipe, conforme seus depoimentos, porém, em contrapartida, encontram um ambiente que pouco propicia tal avanço, tanto no espaço da formação quanto na instituição onde desenvolvem seu trabalho.

6.6 Planejamento, Metodologias de Ensino e Formação Continuada

De acordo com os relatos dos sujeitos da Pesquisa, e também através das observações realizadas em campo, pode-se observar que o planejamento, as metodologias e as formas de avaliação a serem realizados pelos professores do ProJovem Urbano são aspectos pouco discutidos durante a formação continuada, principalmente em relação as disciplinas do português, ciências humanas, ciências da natureza, matemática, inglês, entre outras. Ainda, conforme relato dos entrevistados, o único planejamento que é elaborado durante a formação refere-se ao do Professor Orientador (PO), no qual se inclui os eixos formativos descritos no

currículo do Programa (vide próxima categoria, para maiores esclarecimentos sobre os eixos formativos). Observa-se, através dos depoimentos, que, mesmo o planejamento do PO, apesar de ser elaborado durante a formação, não se abre espaço para sua discussão durante tal elaboração, ou mesmo após sua culminância na escola; os entrevistados acrescentam que, ocorreram situações em que o planejamento do PO nem mesmo foi executado na escola, ficando apenas o registro do ato formal, o que pode vir a gerar desmotivação por parte do professor, como descrito nas falas dos sujeitos PC2 e PC1.

[...] “a formação em si e a figura do formador, pra mim não ajuda em nada, por exemplo, nós tivemos um curso de letramento no início dessa entrada, porque desde 2009 que estamos brigando, pois temos alunos analfabetos que não sabemos como agir com esses alunos e eu continuo depois desse curso sem saber o que fazer. Um professor bateu muito nessa tecla que ele queria saber como chegar nesse aluno e alfabetizá-lo, nós não sabemos. Eles trouxeram uma professora para dá o curso, ela ficou apontando os descritores da questão do analfabetismo e falando a pessoa que troca o X, com isso ela tem tal coisa, eu não quero apenas saber o que ele tem, eu quero solucionar o problema, eu preciso saber, o aluno que troca o X pelo CH, o que eu faço? Então nós tivemos o curso que durou umas 4 formações e não agregou em nada”. (PCN).

“Eu acho que as coisas mudaram demais, o fato dos professores terem muita experiência na área, tem professor que já passou por três ProJovem, então eles já sabem o que é cobrado, o que não é, então vejo que muitas coisas que falamos, o que faz ali no momento da formação fica no papel, fazemos planejamento de PO, mas na prática, muitas vezes nem tem PO. No último planejamento de PO nós organizamos para fazer um retrato da realidade local, um mapa dos desafios da comunidade, está no papel isso já está planejado até agendado as aulas que eles têm que ter em PO, para os alunos fazerem uma pesquisa e levar para a minha aula, só que isso só está no papel, isso não é cobrado, não fiscalizado, sinto que, se existe alguma pressão, a pressão entre o grupo e o que acontece no grupo é simplesmente desmotivação, sabe que o outro depende do trabalho para que as coisas aconteçam, sabe que é necessário uma integração para que exista esse trabalho, mas isso não acontece, é onde que vem a desmotivação. Estamos aqui com pessoas que precisamos para desenvolver projetos, atividades, o que vamos durante a semana, o que aconteceu na semana anterior, mas aqui estamos falando de outra coisa”. (PC1).

“Me ajuda porque a formação é didática, a gente acaba aprendendo alguma coisa, os textos, os filmes, aquele filme parecer ser chato, mas quando estamos na ativa a gente lembra. Por que na hora que estamos fazendo formação, pelo fato de ser sábado e já estarmos cansados, às vezes, fica realmente pesado, mas não é a formação em si, é o nosso estado de espírito, mas depois, na hora do planejamento, eu vejo, que pontos da formação estão dentro daquele planejamento, estão dentro da minha prática”. (PLP).

“Teoricamente se faz um planejamento, mas nunca é visto como foi feito esse planejamento, como foi concluído, qual foi a culminância, o que foi

válido, vamos partir para o outro e outro será construído a partir de que base? Não, isso não tem”. (PC2).

Assim, valoriza-se um dos aspectos importantes a serem trabalhados durante a formação, a saber, os eixos formativos, porém, relega-se, com isto, a um segundo plano, a discussão, elaboração e aplicação das metodologias, planejamento e formas de avaliação que fundamentarão as demais disciplinas.

6.7 Eixos Formativos e Formação Continuada

O ProJovem Urbano, como descrito no capítulo 03, é dividido em seis eixos formativos (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 VI – Juventude e Cidadania), com duração de três meses cada um, os quais são trabalhados como eixos estruturantes e funcionam como temas transversais para os conteúdos, sendo que esses eixos orientam a seleção final dos conteúdos. Nesse sentido, perguntou-se aos professores, durante as entrevistas, como são trabalhados os eixos formativos e como a formação continuada os auxilia no trabalho na sala de aula. Entre outras, foram registradas as seguintes falas:

“Em nada, com o PO ela ajuda um pouco, porque ela trabalha com o tema de PO. O guia é feito para trabalhar paralelamente os eixos, o que acontece, o tema agora é trabalho, mas o tema do meu livro é DST, então tem eixo que eu não consigo fazer essa integração. Praticamente inviável, para não falar impossível. Na teoria, nós fazemos eles pedem para preencher papel para falar como você trabalhou, não tem, é mentira. Você trabalha as disciplinas na formação, por exemplo, eu não sei o que o professor de inglês está trabalhando na sala de aula”. (PCN).

“É aí que tem a falha, a falta de interação, por exemplo, é muito fácil debater isso com a outra professora de qualificação, mas é difícil debater outro tema com outro educador. Pelo seguinte, tudo ali vai envolver a área profissional, então é preciso à interação mesmo que não tem. A formação é muito teórica, o que ajuda a pensar um pouco a prática. Pego aquela teoria e vejo como posso aplicá-la na prática”. (PQP1).

“Os eixos temáticos cabe ao educador também querer entender bem, se eu como educador pensar só na minha disciplina eu não vou entender nenhum deles, eu vou lá preparar meu conteúdo, cabe eu contextualizar tudo isso dentro das minhas disciplinas. Isso é passado na formação é, mas e na

prática não ajuda, na questão do conceito sim, é aí que eu falo onde falta um pouco mais qual demanda que atenderia? Assim, iríamos conseguir ligar a prática no eixo, organizar tudo isso. O manual eu sei que está lá, entendo ela sei que é necessário, mas falta essa parte da prática, de trabalhar isso lá. Não queremos fazer um trabalho tradicional lá embaixo, mas temos isso na formação. Nós temos uma prova ainda conteudista, então tem esse equilíbrio que é difícil de fazer”. (PM).

“Apenas teoria, agora, o como trabalhar com isso lá na sala de aula não, o formato dessa formação não é assim, acho que nunca foi mesmo quando tinha muitos professores, penso que aqui faltam dinâmicas, pois ajuda muito, se temos que ter uma postura lá na ponta de ensinar de forma diferente, de ensinar ouvindo, de ser próximos aos jovens, porque não na formação não ser assim também? O ProJovem perdeu muito sendo a formação aqui, eu senti muita diferença, vejo que os profissionais que fizeram formação só aqui tem um perfil diferente dos que fizeram na FUNDAR, os professores que eu trabalhei em 2005 tem um perfil diferente, tem um olhar diferente, a postura diferente na sala de aula, com o núcleo, na relação com os colegas e aqui não ajuda nisso”. (PCH2).

Novamente, observa-se através das falas dos professores que, para se trabalhar com os eixos formadores, principalmente nas disciplinas de Educação Básica, é necessário o desenvolvimento de um trabalho em equipe, como exposto no depoimento do professor PQP1. Outro aspecto também destacado em seus relatos, diz respeito à dificuldade do professor para relacionar o conteúdo da educação básica com o eixo formativo. Percebe-se, nas falas dos professores e nas observações de campo, que a formação continuada trabalha temas mais voltados para os eixos formativos, com mais leituras de textos sobre o tema que está sendo estudado, estabelecendo-se pouca ligação entre as disciplinas de educação básica e a unidade formativa; salienta-se que, tal constatação aparece como uma queixa constata nos relatos dos entrevistados. Também, mais uma vez, aparece em seus depoimentos, o questionamento da abordagem excessiva dos conteúdos teóricos durante a formação, sem que se faça, de forma concomitante, a relação de tais conteúdos com os aspectos práticos vivenciados pelo professor em sala de aula.

Tardif (2012) destaca a importância de se trazer a prática em sala de aula para ser trabalhada durante a formação docente, para este autor, os professores devem ser vistos, na formação, como sujeitos autônomos, que produzem conhecimento, sendo sua prática não somente um lugar de aplicação da teoria, a qual, a partir de uma visão tradicional, é repassada a este por um *expert* que vem lhe direcionar sobre como empreender o processo de ensino-aprendizagem, sendo que, dentro desta concepção, o saber é pensado somente ao lado da teoria e a prática desprovida de saber. Em contrapartida,

A oposição tradicional entre “teoria e prática” é muito pouco pertinente e demasiadamente simplificadora no que se refere aos aspectos epistemológico e conceitual. A pesquisa universitária na área da educação e a prática do ofício de professor não são regidas pela relação entre teoria e prática, pois ambas são portadoras e produtoras de práticas e de saberes, de teorias e ações, e ambas comprometem os atores, seus conhecimentos e sua subjetividades. Nessa perspectiva, a relação entre a pesquisa universitária e o trabalho docente nunca é uma relação entre teoria e uma prática, mas uma relação entre atores, entre sujeitos cujas as práticas são portadoras de saberes. (TARDIF, p.237, 2012.)

6.8 Formação Continuada para Qualificação Profissional e Participação Cidadã

Esta categoria expressa as opiniões dos professores da Qualificação Profissional e Participação Cidadã no que concerne a ligação entre a formação continuada e o trabalho com as tais disciplinas. Assim, seguem abaixo os depoimentos:

“Não temos, somos esquecidos demais, ela é esquecida, talvez vai ser lembrada lá no final, pois a última unidade formativa será juventude cidadania, assim talvez posso falar, mas fora isso, por exemplo, agora está contemplando a disciplina de Qualificação Profissional, algumas coisas que ele está trabalhando ele já até trabalhou. Eu percebo assim, às vezes estamos indo para um lado e ele para outro. Poderia ter um momento de compartilharmos, o que vocês estão fazendo, deu certo? O que vocês fizeram na semana da consciência negra? Porque há uns quinze dias atrás ele estava falando para fazermos alguma coisa e aí não vai querer ter um retorno, o que eu falei para vocês que lhes ajudou? Eu fico até ansiosa para falar, mas não tem esse espaço, não tem interesse, só que passar não quer um retorno”. (PC1).

“É aí que tem a falha, a falta de interação, por exemplo, é muito fácil debater isso com a outra professora de qualificação, mas é difícil debater outro tema com outro educador. Pelo seguinte, tudo ali vai envolver a área profissional então é preciso à interação mesmo que não tem. A formação é muito teórica, o que ajuda a pensar um pouco a prática. Pego aquela teoria e vejo como posso aplicá-la na prática”. (PQP1).

“Nos dois últimos sábados, eles falaram sobre qualificação, trabalho, porque o tema de PO vai ser sobre o trabalho, o foco sempre no tema de PO, eu e o outro professor de qualificação tudo que vamos conversar de qualificação nós fazemos fora esses momentos, a sorte que tenho um companheiro de equipe muito bom e temos uma afinidade muito grande, nos comunicamos o dia inteiro, então criamos esse espaço, mas dentro da formação eu não vejo esse espaço para gente discutir, qual é a melhor prática, qual a melhor metodologia, as técnicas a atualização. Essa atualização, os compartilhamentos de informações não têm esse espaço”. (PQP2).

Nos depoimentos de PC1 e PQP2, percebe-se que a formação continuada não abre muito espaço para as disciplinas de Participação Cidadã e Qualificação

Profissional. Associa-se a este fato, a falta de interação entre os professores, o que prejudica o trabalho com a qualificação profissional. Além disso, os depoimentos acima expressam o desejo dos entrevistados em obter um *feedback* do formador, ou seja, para eles, não se abre espaço durante a formação para se discutir a forma com que os aspectos teóricos propostos pelo formador foram transpostos para a sala de aula pelos professores, que dúvidas gerou, quais as dificuldades observadas durante esta transposição, etc.

6.9 Proposições dos Entrevistados em Relação à Formação Continuada

Durante as entrevistas, foi perguntado aos professores, quais aspectos da formação docente ofertada pela edição 2012 do ProJovem Urbano do Município de Belo Horizonte poderiam ser repensados ou reestruturados. A partir deste questionamento, foram expressas as seguintes falas:

“Primeiro deveria escutar o professor, atender as demandas, o que vocês estão precisando trabalhar? O que está sendo demanda dos alunos? O que está sendo demanda de equipe? Esse espaço seria ótimo para nós. Acho que tinha que ser este momento. A capacitação que eles estão ofertando ele não está sendo aproveitada, falo por mim e pelo os meus colegas, eles ficam queixando, na hora do almoço conversarmos: “ainda tem a parte da tarde”. O formador não tem essa abertura para entender, para escutar, para acolher dessa forma. Um espaço em que formador poderia perguntar, o que vocês acham que poderíamos trabalhar nesse momento? Porque penso que ele é o facilitador, não tem que ser o professor que detém o conhecimento, o que vocês fizeram lá que vocês podem trazer?” (PC1).

“Acho que a formação poderia ser mais dinâmica, a gente fica o dia inteiro só ouvindo, ouvindo, ouvindo, a gente fala então é aquele eco, acho que poderia ser uma coisa mais lúdica talvez”. (PLP).

“Ela deveria ser inclusive mais constante, tinha que ter mais formador junto com a gente na escola, porque uma coisa é ele saber o que acontece em sala, poderia pelo menos assistir junto com a gente uma aula na semana, assim realmente daria para trazer informações sobre a prática, isso deveria ser desde a primeira formação. [...]Ter um link também com a necessidade da equipe e se o Programa é uma autogestão, vamos estudar mais o que é autogestão, à medida que todo mundo entender o que é autogestão as coisas vão funcionar muito melhor e isso poderia ser trabalhado na formação”. (PC2).

“Primeiro acho que o sábado é muito desgastante, a questão da carga horária eu não conseguiria pensar rapidamente uma forma para resolver, só sei que o sábado é desgastante por ser o dia inteiro, por ter outras ocupações para serem resolvidas, partir mais das demandas do educador e do aluno, uma construção coletiva mesmo, vamos criar um grupo já que a

gente, não temos muito tempo para ficar ligando um pro outro, a vida de todos é uma correria, vamos criar também um grupo de discussão? Vamos montar a pauta da formação juntos? Às vezes o que aconteceu durante a semana fica difícil de só discutir no sábado, então vamos montar a pauta. Penso que deveria ser um formato mais de reunião, onde cada uma apresentaria a sua pauta e dentro de cada de pauta a gente vinha com toda a bagagem teórica que temos e compartilhamos”. (PQP2).

“Ela deveria ser mais dinâmica, mais momentos de socialização, que quando você fala e socializa, você chega a uma conclusão que você nunca chegou e assim você pega a fala de um e de outro e vai construindo o conhecimento, e aqui temos poucos momentos para isso”. (PCH2).

Dentre as propostas salientadas pelos entrevistados, destaca-se o anseio destes por uma maior interação entre formador e docentes do ProJovem, com abertura de momentos, durante a formação, para discussão de seus impasses e desafios vivenciados em sala de aula, além de um ambiente mais dinâmico nas formações, com mais debates e compartilhamento de ideias, e com mais alinhamento entre a teoria docente e prática de sala de aula, onde se considere o professor como um profissional autônomo e produtor de saberes sobre seu próprio fazer.

Em síntese, pode se observar, a partir das análises empreendidas, que a formação em questão apresenta aspectos atrelados a um modelo tradicional de formação de professores, no qual o formador representa a figura de um *expert* do conhecimento, estabelecendo-se, assim, uma relação assimétrica com aqueles a quem pretende formar, e durante a qual não se leva em conta, de forma efetiva, os pontos de vista, opiniões, proposições ou mesmo a experiência profissional e pessoal e as situações vivenciadas pelos docentes em sala de aula.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não tem como deixar de pensar a história da formação de professores na elaboração destas considerações finais, pois, mesmo após muitas iniciativas das políticas educacionais, desde 1827, com a Lei Geral do Ensino, quando começa a se efetivar uma intervenção estatal na formação e organização dos docentes no Brasil, até os dias atuais, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº.9.394/96, em seus artigos 62 e 64, e com as Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia, que ainda, deixam em aberto muitas questões sobre a formação de professores, como a organização da formação de professores nos Institutos de Ensino Superior, estrutura curricular, a dimensão dos conteúdos científicos, habilidades didáticas, etc., que geram pontos de divergência ou mesmo de conflitos entre os interessados no assunto, o que não seria diferente também na formação de professores no ProJovem Urbano no município de Belo Horizonte, objeto de estudo da pesquisa em questão.

A formação de professores considerada pelo presente trabalho, a partir da teoria estudada, reconhece que os professores são sujeitos do conhecimento, ou seja, estes têm algo a dizer sobre sua própria formação, seu conteúdo, formas e implicações. Uma formação que tenha relação com o ensino e com a realidade cotidiana do ofício do professor e não um processo formativo que repassa ao professor, teorias desconectadas de sua prática, pois os professores são atores competentes, sujeitos ativos e seu trabalho deve ser considerado como um espaço prático de produção de conhecimento, de transformação, mobilização de saberes e de teorias. Assim, através das observações de campo e das entrevistas realizadas, obteve-se os seguintes resultados: a grande maioria dos entrevistados percebe muito pouca relação entre a formação continuada ofertada pelo ProJovem Urbano e sua prática em sala de aula, sendo que as técnicas, as atividades, metodologias que utiliza, conforme relato da maior parte destes, geralmente, advém de sua própria experiência docente e história da vida; ainda assim, trouxeram para a entrevista, críticas ao modelo formativo adotado pela edição 2012 do ProJovem Urbano do Município de Belo Horizonte, por perceberem este como excessivamente teórico, desconectado de sua prática docente e de sua vivência escolar; além disso, estes mesmos profissionais teceram questionamentos relativos à falta de um trabalho integrador e em equipe, tanto durante a formação inicial e continuada, quanto nas

instituições escolares onde exercem seu ofício, junto à equipe de trabalho, o que compromete o desenvolvimento de temas e ações pedagógicas interdisciplinares, dificultando, também, a resolução de impasses e desafios que surgem na escola, com seus alunos, pares, entre outros colegas; os entrevistados questionaram também a falta de ligação entre os conteúdos trabalhados durante a formação continuada e as disciplinas da educação básica, pois, segundo estes, a formação direciona-se mais para os eixos formativos, e que, mesmo tendo esse foco, pouco auxilia o professor a estabelecer uma relação entre o eixo formativo e a disciplina lecionada.

Assim, através dos resultados alcançados, tanto a partir das observações, quanto das entrevistas, percebe-se a predominância da teoria em detrimento da prática na formação continuada ofertada pelo ProJovem Urbano do município de Belo Horizonte, o que apareceu como uma queixa constante em seus relatos, deste modo, acompanhando uma visão tradicional de formação continuada, que coloca a teoria ao lado do saber, deixando subentendido nessa concepção que o saber é produzido fora da prática, sendo que tal concepção não desperta o interesse e não atende as necessidades do professor. Em consonância com o referencial teórico deste trabalho, é importante que a formação continuada tenha, em sua concepção, que o professor tem muito a dizer sobre sua formação, pois ele constrói saberes a partir da sua prática, não somente enquanto professor do ProJovem, mas também a partir de toda sua trajetória profissional e de sua história de vida. Ressalta-se que, os documentos normativos do ProJovem Urbano deixam clara a importância da formação continuada contemplar a prática do professor, ou seja, desenvolver a formação a partir daquilo que estes profissionais trazem da sala de aula para a formação, o que não tem acontecido na formação ofertada por essa edição, conforme relato dos entrevistados.

Em relação aos objetivos desenhados nessa pesquisa, pode-se dizer que todos foram, de modo geral, abordados através das entrevistas e observações de campo, além das análises dos dados coletados. Diante de seus depoimentos, foi possível identificar se a formação contempla os aspectos relativos à prática do professor em sala de aula, relações com seus pares e alunos, em relação a este último aspecto, percebe-se, através dos depoimentos, a falta de um trabalho integrador e em equipe, tanto durante a formação quanto dentro das instituições escolares onde ocorre a prática docente, aspecto este que, para a maior parte dos

entrevistados, poderiam ser discutido durante a formação continuada; outro objetivo da pesquisa foi o de verificar se a metodologia adotada na formação possibilita aos professores articularem a teoria, fundamentos e conceitos do Programa com a prática da sala de aula, assim, pôde-se observar, a partir das falas, que a formação trabalha mais os conteúdos dos eixos formativos do que da disciplina propriamente dita, específica de cada professor, porém, mesmo como o foco nos eixos formativos, na maioria dos casos analisados, os professores não conseguem estabelecer um *link* entre o que está sendo trabalhado na formação com os conteúdos estudados na sala de aula; por fim, os entrevistados também demandaram da formação, um processo mais dinâmico e dialogado, no qual o formador traga aspectos teóricos para a formação, mas também retorne a estes mesmos conteúdos posteriormente, para tratar como os mesmos foram transpostos para a sala de aula, receptividade e reações dos alunos, dificuldades, desafios e impasses, inovações, etc., ou seja, o estabelecimento de um momento de *feedback* durante a formação.

Em síntese, pode-se dizer que as instituições que promovem a formação inicial e continuada do ProJovem Urbano do Município de Belo Horizonte têm que repensarem aspectos relevantes e fundamentais de seu processo formativo, adotando-se, assim, uma concepção mais voltada para a compreensão de que a formação docente vai muito mais além da aquisição de habilidades técnicas e teorias sobre o processo de ensino-aprendizagem, transmitidas, no primeiro caso, por um *expert* em educação; em contrapartida, os profissionais educadores produzem saberes durante e sobre sua prática profissional, além disso, é necessário propiciar, durante a formação, espaços e momentos para se criar possibilidades de trabalho em conjunto, que valorizem o professor e promovam a construção e propagação de saberes por parte dos educadores, em consonância com o contexto e com a realidade escolar que vivenciam, realidade tal que exige do professor muito mais do que conhecimento técnico e teórico de sua área específica, como é o caso do ProJovem Urbano, através de um trabalho integrador e em equipe. Por fim, é preciso reconhecer e compreender as angústias, anseios, impasses e desafios vivenciados por estes profissionais, para que, assim, tal experiência possa ser trabalhada também e durante seu processo formativo, deste modo, o professor será valorizado e efetivamente tratado como sujeito produtor de conhecimentos sobre sua prática, não somente alguém a ser formando, mas, antes disso, formador de pessoas.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Texto, Contexto e Significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 45, p.66-70, maio 1983. Disponível em: < <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/599.pdf>> Acesso em: 23 abr. 2010.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4727.pdf>> Acesso em: 4 abr. 2011.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm> Acesso em: 10 jan. 2011.

BRASIL. **Lei nº 11.129, de 30 jun. 2005**. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis nº 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11129.htm> Acesso em: 20 mar. 2010.

BRASIL. Secretaria Geral da Presidência da República. **Projovem: Programa nacional de inclusão de jovens: educação, qualificação e ação comunitária**. (2005). Disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br/objuventude/textos/PROJOVEM.pdf>>. Acesso em: 20. mar. 2010.

BRASIL. **Lei nº 11.692, de 10 jun. 2008 a**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem, instituído pela Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005; altera a Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004; revoga dispositivos das Leis nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, 10.748, de 22 de outubro de 2003, 10.940, de 27 de agosto de 2004, 11.129, de 30 de junho de 2005, e 11.180, de 23 de setembro de 2005; e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11692.htm> Acesso em: 23 mar. 2010. (2008 a).

BRASIL. **Decreto nº 6.629, de 4 nov. 2008b**. Regulamenta o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem, instituído pela Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005, e regido pela Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6629.htm> Acesso em: 23 mar. 2010. (2008 b).

BRASIL. **Projeto Pedagógico Integrado – PPI ProJovem Urbano**. (2008 c). Disponível em: <http://www.secj.pr.gov.br/arquivos/File/Projovem%20Urbano/projeto_pedagogico_pr ojovem_PPI.pdf> Acesso em: 5 dez. 2010.

BRASIL. **Plano Nacional de Formação para Gestores, Formadores e Educadores – ProJovem Urbano**. (2008 d). Disponível em: <http://www.projovem.gov.br/userfiles/file/plano_formacao.pdf> Acesso em: 5 dez. 2010.

BRASIL. **Manual do Educador: Orientações Gerais**. Brasília: Programa Nacional de Inclusão de Jovens –ProJovem Urbano, 2008 e.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 8.035 de 2010**. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>> Acesso em: 1 mar. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução 60, de 09 de novembro de 2011**. Estabelece os critérios e as normas de transferência automática de recursos financeiros ao Distrito Federal, aos estados e a municípios com cem mil ou mais habitantes, para o desenvolvimento de ações do Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem Urbano, para entrada de estudantes a partir de 2012. Disponível em: < <http://www.fnde.gov.br/index.php/leg-res-2011>> Acesso em: 10 dez. 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977

CAMPOS, Silmara; PESSOA, Valda Inês Fontenele. Discutindo a formação de professores e de professores com Donald Schon. In: GERALDI, Corinta M. G; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. A. **Cartografias do Trabalho Docente**. São Paulo: Mercado das Letras, 2007, 335p.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Formação Docente e a Educação Nacional. In: OLIVEIRA, D. A.(Org.). **Reformas Educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p.1-22.

FLICK, Uwe. **Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Permanente do Professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2011.

GATTI, Bernadete. **Formação de Professores e Carreira**. São Paulo: Autores Associados, 1997.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira; ANDRÉ, Maria Eliza D. A. **Políticas Docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO. 2011.
MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: MEC, SETEC, v. 1, n.1, p. 8-22, junho 2008.

NÓVOA, António (Org.) Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1997. 158p.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 22. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

ROSA, Walquíria Miranda. Instrução pública e formação de professores em Minas Gerais (1825-1852). **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, n.6, p. 87-113, jul./dez. 2003.

SAVIANI, Dermeval. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n.40, p. 143- 155, jan./abr. 2009.

SILVA, Enid Rocha Andrade da; ANDRADE, Carla Coelho de. A Política Nacional de Juventude: avanços e dificuldades. In: CASTRO, Jorge Abrahão de; LUSENI, Maria C. de Aquino; ANDRADE, Carla Coelho de. **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília: Ipea, 2009. Cap. 1, p. 41-70.

SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventude e Políticas Públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 24, p. 16-39, Set./Out. /Nov. /Dez. 2003.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Preparação técnica e formação ético-política dos professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.) Formação de educadores: **desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003. Cap. 4, p.71-89.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p.61-88, maio./ago. 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. São Paulo: Vozes, 2012.

VIANNA, Heraldo. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003.

VILLELA, Heloisa de O. S. O Mestre-Escola e a professora. In: TEIXEIRA, Eliane Marta; FARIA, Luciano Filho; VEIGA, Cynthia. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

WEBER, Silke. Como e onde formar professores: espaços em confronto. **Educação e Sociedade**. Campinas, n.70, p. 129 – 155, abril 2000.

YIN, Robert. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZEICHNER, Kenneth M. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.) **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003. Cap. 2, p. 35- 55.

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista aos Professores da Educação Básica



Universidade Federal de Minas Gerais Programa de Pós-Graduação em Educação

Políticas Públicas para a Educação: a formação de professores no Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária – ProJovem Urbano

Mestranda: Tatiana Lage de Castro

Orientador: Hormindo Pereira de Souza Junior

Roteiro de Entrevista Semiestruturada

Professores – PROJOVEN URBANO

Professores da Educação Básica (Português, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Inglês).

- 1) Fale sobre sua formação.
- 2) Há quanto tempo você está na docência?
- 3) Como foi sua trajetória até chegar ao ProJovem Urbano? Por que você fez a opção de trabalhar neste Programa?
- 4) Quais são os maiores desafios no seu trabalho, como professor no ProJovem Urbano? E como sua formação inicial e continuada o auxiliaram nesses desafios?
- 5) A formação continuada tem possibilitado a reflexão sobre sua prática em sala de aula?
- 6) A formação auxilia na relação entre seus pares e alunos? Como?

- 7) Como é discutido na formação continuada o planejamento, execução e avaliação das atividades a serem realizadas no Programa? De que maneira contribui para a sua prática.
- 8) Você considera a formação como lugar de você expor suas dificuldades, desafios, pensamentos, ações da sua prática em sala de aula? Como isso é discutido?
- 9) Como é discutido as metodologias de ensino a serem utilizadas por você na sala de aula na formação continuada?
- 10) Como é trabalhado na formação os eixos formativos? De que maneira a formação contribui para o seu trabalho com esses eixos na sala de aula?
- 11) Você acha que a formação poderia ser diferente?
- 12) Há algo mais que você queira acrescentar?

Probes gerais a serem utilizados conforme necessário

- Pode me falar mais sobre isso?
- Continue
- Como assim? Você poderia explicar melhor?
- Dê um exemplo disso, por favor
- O que você quer dizer com isso?

APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista aos Professores da Qualificação Profissional



Universidade Federal de Minas Gerais Programa de Pós-Graduação em Educação

Políticas Públicas para a Educação: a formação de professores no Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária – ProJovem Urbano

Mestranda: Tatiana Lage de Castro

Orientador: Hormindo Pereira de Souza Junior

Roteiro de Entrevista Semiestruturada

Professores – PROJOVEN URBANO

Professores da Qualificação Profissional

- 1) Fale sobre sua formação.
- 2) Há quanto tempo você está na docência?
- 3) Como foi sua trajetória até chegar ao Projovem Urbano? Por que você fez a opção de trabalhar neste Programa?
- 4) Quais são os maiores desafios no seu trabalho, como professor no Projovem Urbano? E como a formação inicial e continuada o auxiliam nesses desafios?
- 5) A formação continuada tem possibilitado a reflexão sobre sua prática em sala de aula?
- 6) A formação auxilia na relação entre seus pares e alunos? Como?

- 7) Como é discutido na formação continuada o planejamento, execução e avaliação das atividades a serem realizadas no Programa? De que maneira contribui para a sua prática.
- 8) Você considera a formação como lugar de você expor suas dificuldades, desafios, pensamentos, ações da sua prática em sala de aula? Como isso é discutido?
- 9) Como são discutidas as metodologias de ensino a serem utilizadas por você na sala de aula na formação continuada?
- 10) Como são trabalhados na formação os eixos formativos? De que maneira a formação contribui para o seu trabalho com esses eixos na sala de aula?
- 11) Quais são arcos ocupacionais ofertados nessa edição e como é seu trabalho com eles?
- 12) Fale sobre como a formação continuada tem lhe auxiliado no trabalho com esses arcos ocupacionais?
- 13) Você acha que a formação poderia ser diferente?
- 14) Há algo mais que você queira acrescentar?

Probes gerais a serem utilizados conforme necessário

- Pode me falar mais sobre isso?
- Continue
- Como assim? Você poderia explicar melhor?
- Dê um exemplo disso, por favor
- O que você quer dizer com isso?

APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista aos Professores da Participação Cidadã



Universidade Federal de Minas Gerais Programa de Pós-Graduação em Educação

Políticas Públicas para a Educação: a formação de professores no Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária – ProJovem Urbano

Mestranda: Tatiana Lage de Castro

Orientador: Hormindo Pereira de Souza Junior

Roteiro de Entrevista Semiestruturada

Professores – PROJOVEN URBANO

Professores da Participação Cidadã

- 1) Fale sobre sua formação.
- 2) Há quanto tempo você está na docência? (Observar Probes)
- 3) Como foi sua trajetória até chegar ao ProJovem Urbano?
- 4) Por que você fez a opção de trabalhar neste Programa?
- 5) Quais são os maiores desafios no seu trabalho, como professor no ProJovem Urbano? (Observar Probes) E como a formação inicial e continuada o auxiliam nesses desafios?
- 6) Como você percebe a relação entre a formação continuada e sua prática em sala de aula? (Observar Probes)
- 7) Você considera que a formação continuada o auxilia na relação entre seus pares e alunos? (Observar Probes)
- 8) Como é discutido, na formação continuada, o planejamento, execução e avaliação das atividades a serem realizadas no Programa? De que maneira estes instrumentos influenciam sua prática em sala de aula?

- 9) Você considera a formação como lugar de você expor suas dificuldades, desafios, pensamentos e ações da sua prática em sala de aula? Como isso é trabalhado durante a formação e, posteriormente, durante sua prática profissional?
- 10) Como são discutidas as metodologias de ensino a serem utilizadas por você na sala de aula? E na formação continuada?
- 11) Durante a formação, como são trabalhados os eixos formativos? De que maneira a formação contribui para o seu trabalho com esses eixos em sala de aula?
- 12) Fale sobre como a formação continuada tem lhe auxiliado no trabalho com a participação cidadã?
- 13) Você acha que a formação poderia ser diferente?
- 14) Há algo mais que você gostaria de acrescentar?

Probes gerais a serem utilizados conforme necessário

- Pode me falar mais sobre isso?
- Continue.
- Como assim? Você poderia explicar melhor?
- Dê um exemplo disso, por favor.
- O que você quer dizer com isso?