

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO

ANA CRISTINA SOFIATI TEIXEIRA

**BOAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: DILEMAS E TRANSFORMAÇÕES DE
EDUCADORES E EDUCANDOS DO PROJOVEM URBANO**

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Inês Corte Vitória

Porto Alegre
2011

ANA CRISTINA SOFIATI TEIXEIRA

BOAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: DILEMAS E TRANSFORMAÇÕES DE EDUCADORES E EDUCANDOS DO PROJovem URBANO

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestre em educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação.

Orientadora: Professora Doutora Maria Inês Corte Vitória

Porto Alegre

2011

ANA CRISTINA SOFIATI TEIXEIRA

BOAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: DILEMAS E TRANSFORMAÇÕES DE EDUCADORES E EDUCANDOS DO PROJOVEM URBANO

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestre em educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação.

Aprovada em 11 de janeiro de 2011.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof. Dra. Maria Inês Corte Vitória (PUCRS)

Prof. Examinador: Prof^a Dr^a Maria Conceição Pillon Christófoli(PUCRS)

Prof. Examinador: Prof^a Dr^a Maria Emília Engers (PUCRS)

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelas belas oportunidades concedidas e pela graça de concretizar sonhos.

À minha família, pela compreensão e apoio na busca dos meus sonhos.

Ao Vinícius, companheiro de sempre, e ao Ian, filho amado, pelo apoio e por estarem ao meu lado.

Ao ProJovem Urbano, pelo processo desencadeador de transformar e deixar minha prática mais significativa .

À Educação Popular, pela prática humanizadora presente nesta perspectiva de ensino que transformou o meu olhar e a minha prática pedagógica.

Aos meus colegas de turma, principalmente a Carolina, o Giovane e o Leandro pelo testemunho de serem especiais; quando eu “crescer” quero ser só um pouquinho parecida com vocês.

À professora Maria Inês, minha orientadora, que me ensinou que aquilo que é feito fora de mim, não projeta em mim, por isso se faz necessário a entrega e a esperança que transformações são possíveis. Foi um prazer ser a sua primeira orientanda. Sou grata pela tua parceria e pela tua presença motivadora.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS e às professoras Maria Emília Engers e Maria Conceição Pillon Christofoli pela disponibilidade na leitura comprometida e qualificada para avaliarem esta dissertação.

À secretária do Programa de Pós-Graduação pela disponibilidade e gentileza sempre dispensadas.

À CAPES, pelo financiamento que possibilitou a realização desta pesquisa e deste sonho.

RESUMO

Este trabalho de pesquisa analisa os fatores que possibilitam mudanças transformadoras nos educadores e educandos, jovens de 18 a 29 anos, que participam do Projovem Urbano - Programa do Governo Federal cuja finalidade é promover a inclusão social de jovens que, apesar de alfabetizados, não concluíram o Ensino Fundamental - buscando sua re-inserção social na escola e no mundo do trabalho. Acredita-se que através da vivência de boas práticas pedagógicas é possível superar o que foi pensado teoricamente no Projeto Político Integrado do Programa, assim como os dilemas e dificuldades, proporcionando através da Educação a re-inserção dos sujeitos envolvidos no Programa. O reposicionamento proposto pelo ProJovem Urbano está alicerçado no tripé apresentado como base do programa: Educação Básica, Qualificação Profissional e Participação Cidadã. Necessita reposicionar-se cognitivamente, com a construção de novos saberes e a conclusão do Ensino Fundamental, no mundo do trabalho, reconhecendo seus direitos e deveres e como estes foram sendo construídos historicamente e no processo de cidadania. Para tanto, a investigação se centrará em analisar quais vivências de boas práticas pedagógicas são desenvolvidas no Projovem que proporcionam o reposicionamento dos sujeitos envolvidos. Cabe destacar que o presente estudo adotou uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo, seguindo os princípios da pesquisa-participante. Para pesquisar vivências de boas práticas pedagógicas que proporcionem o reposicionamento dos sujeitos envolvidos escolhi uma escola localizada na cidade de Cachoeirinha. em uma das muitas comunidades carentes desta cidade, em que as dificuldades já estão anunciadas e denunciadas pelas situações de moradia e de violência e pela falta de condições básicas normais em comunidades que não são planejadas. Os instrumentos de pesquisa forma as observações, os memoriais e ao diários de aula.

Palavras-chave: Política Pública; Projovem Urbano; Educação Básica

ABSTRACT

The present research analyses some factors that may enable transformative changes in educators and students, young people from 18 to 29-years old participating in ProJovem Urbano – a Brazilian Government Program which aim is to promote social inclusion of youth who are literate but haven't finished elementary school yet, through their social reinsertion in school and work. We believe that through good pedagogical practices it is possible to overcome what was firstly theoretically conceived by the Integrated Political Project, as well as the dilemmas and difficulties, providing education through the reinsertion of the subjects involved in the program. The re-positioning proposed by Projovem Urbano is based on a tripod: basic education, professional qualification and citizen participation. It is necessary that students take a new cognitive stand, through new knowledge building, elementary school conclusion, and in the work area, recognizing their rights and duties and how they have been constructed. Thus, this investigation is centered in analyzing the good pedagogical practices developed in Projovem Urbano that provide the re-positioning of the program participants. The study adopted a quantitative, descriptive approach, following the principles of the participant- research framework. To gather data of good pedagogical practices that provide the repositioning of the individuals involved I chose a school in the city of Cachoeirinha, in one of the many poor communities of this city, where the difficulties are already announced and denounced through situations of homelessness, violence and by the lack of basic conditions of living, very common in communities that are not planned by the local government. The research instruments used were the observations, the memorials and the class diaries.

KEY WORDS: Public Policies – ProJovem Urbano – Basic Education

SUMÁRIO

RESUMO	01
ABSTRACT	02
INTRODUÇÃO	04
DELINEAMENTOS DA PESQUISA	10
1 PROJovem ORIGINAL: DE PROJETO À POLÍTICA PÚBLICA- A OUSADIA DE UMA TRAJETÓRIA	11
1.1 Projovem Urbano: uma reformulação do Projovem Original, um novo contexto e políticas governamentais integradas para a juventude	14
1.2 Projeto político integrado do Projovem Urbano – PPI	16
1.3 Desenho do Currículo	17
1.4 Os espaços onde os núcleos estão inseridos	18
1.5 A Avaliação no Projovem Urbano	19
1.6 A Avaliação Externa de Desempenho no Projovem Urbano	22
1.7 Monitoramento e Avaliação	22
2 A MÚSICA <i>TEMPO PERDIDO</i>: EXPERIÊNCIA ESTÉTICA COMO TRANSFORMADORA DA NOSSA FORMA DE VER O MUNDO	24
3 SITUAÇÕES-LIMITES VIVIDAS NA IMPLEMENTAÇÃO DO PENSADO: DILEMAS ENTRE O QUE PREVÊ O PROGRAMA E O QUE ACONTECE NA PRÁTICA COTIDIANA	33
3.1 Dilema 1. O educador do Projovem Urbano x reposicionamento do educando....	34
3.2 Dilema 2 : Gestão Compartilhada e Intersectorial x implementação e implantação....	43
3.3 Dilema 3: Perfil do educando do Projovem urbano xExpectativas e frustrações	60
4 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: O PENSADO E O VIVIDO	64
4.1 Minhas escolhas: participantes, instrumentos e procedimentos	67
4.2 Achados da pesquisa	71
4.2.1 Observações	72
4.2.2 Memoriais	78
4.2.3 Diários de Aula	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	90

INTRODUÇÃO

Este trabalho de pesquisa analisa os fatores que possibilitam mudanças transformadoras nos educadores e educandos, jovens de 18 a 29 anos, que participam do Projovem Urbano que é um programa do governo Federal cuja finalidade é promover a inclusão social destes jovens que, apesar de alfabetizados, não concluíram o ensino fundamental buscando sua re-inserção social na escola e no mundo do trabalho, que através da vivência de boas práticas pedagógicas superam o que foi pensado teoricamente no Projeto Político Integrado do programa, os desafios e dificuldades proporcionando o reposicionamento dos sujeitos envolvidos.

O reposicionamento proposto pelo Projovem Urbano está alicerçado no tripé apresentado como base do programa: Educação Básica, Qualificação Profissional e Participação Cidadã. Necessita reposicionar-se cognitivamente, com a construção de novos saberes e a conclusão do Ensino Fundamental, no mundo do trabalho, reconhecendo seus direitos e deveres e como estes foram sendo construídos historicamente e no processo de cidadania a partir da reflexão e da consciência de que a participação se faz necessária na transformação da sua comunidade, rompendo com a perspectiva de que para mudar de vida necessariamente precisaria sair da comunidade para a perspectiva de as mudanças precisam acontecer na comunidade.

Ao integrar Ensino Fundamental, Qualificação Profissional e Participação Cidadã, o ProJovem Urbano oferece oportunidade para que os jovens experimentem novas formas de interação, se apropriem de novos conhecimentos, reelaborem suas próprias experiências e sua visão de mundo e, ao mesmo tempo, se reposicionem quanto à sua inserção social e profissional.

Nessa perspectiva de reposicionamento desejada no Projeto Político Integrado do programa, espera-se que os jovens concluintes do programa sejam capazes de afirmar sua dignidade como seres humanos, trabalhadores e cidadãos, de utilizar a leitura e a escrita, assim como outras formas contemporâneas de linguagem, para se informar e aprender, expressar-se, planejar e documentar, além de apreciar a dimensão estética das produções culturais, compreender os processos

sociais e os princípios científicos e tecnológicos que sustentam a produção da vida na atualidade, utilizar tecnologias de informática necessárias à busca de informações e à inserção cultural e profissional, desenvolver competências necessárias para o desempenho de uma ocupação que gere renda, estabelecer um projeto de desenvolvimento profissional, considerando suas potencialidades, suas necessidades de aprendizagem e as características de seu contexto de trabalho, acessar os meios necessários para exercer efetivamente seus direitos de cidadania, tais como: obter ou renovar documentos pessoais, usar os serviços da rede pública disponíveis para os jovens e suas famílias, assumir responsabilidades em relação ao seu grupo familiar e à sua comunidade, assim como frente aos problemas que afetam o país, a sociedade global e o planeta, identificar problemas e necessidades de sua comunidade, planejar iniciativas concretas visando a sua superação e participar da respectiva implementação e avaliação, refletir criticamente sobre sua própria prática, conviver e trabalhar em grupo, valorizando a diversidade de opiniões e a resolução negociada de conflitos, exercitar valores de solidariedade e cooperação, posicionando-se ativamente contra qualquer forma de racismo e discriminação, exercer direitos e deveres da cidadania, participar de processos e instituições que caracterizam a vida pública numa sociedade democrática e continuar aprendendo ao longo da vida, tanto pela inserção no sistema de ensino formal quanto pela identificação e o aproveitamento de outras oportunidades educativas.

O programa apresenta a perspectiva desejada de reposicionamento do jovem e adulto educandos, porém este processo também acontece com os outros sujeitos envolvidos, ou seja, com as coordenações e educadores.

No entanto, não é possível justificar as intenções de pesquisa, sobretudo das questões que hoje me inquietam, sem falar de mim e também dos outros, dos aspectos pessoal e do profissional, das mudanças, desconfortos, felicidades e possibilidades do vivido, sonhado e aprendido.

Sou educadora desde os 17 anos de idade. Há 15 anos atuo com Educação Infantil, sendo que, a partir do ano de 2000, comecei a trabalhar com Coordenação Pedagógica. Desta experiência surgiram algumas reflexões que mexeram com meus sentimentos e desafiaram a minha prática educativa.

No ano de 2002 iniciei um curso de Especialização em Supervisão Escolar, no Centro Universitário La Salle, buscando melhorar a minha prática como Coordenadora de uma Escola de Educação Infantil. Como trabalho de conclusão do

curso pensava em escrever sobre o processo de construção do Projeto Político Pedagógico da Escola. Porém, fui desafiada pela minha professora e supervisora de estágio, Ana Lúcia Souza de Freitas, para que fizesse uma escuta freireana das informais e paralelas das educadoras da escola antes de delimitar o meu tema.

Acreditava estar fazendo uma gestão democrática e participativa. Muito organizada, elaborei um calendário com datas previamente agendadas, separando as reuniões em dois momentos: o primeiro para avisos gerais e combinações e o segundo para estudo com temas que eu considerava de extrema importância para a realidade do grupo. Porém, o que não conseguia entender era o porquê da falta de estímulo e desinteresse em assuntos tão importantes. Como não relacionar e refletir a prática nestes momentos ricos de discussões? Por que a pressa em ir embora?

Aceitando o desafio da professora Ana, iniciei um novo processo em busca de um trabalho coletivo, onde os sujeitos da escola pudessem sonhar juntos e ter atitudes transformadoras, viáveis à realidade. O primeiro passo foi construir algumas situações problema que fossem analisadas e respondidas pelas educadoras e funcionárias colocando-se no lugar de gestores. Tal como podemos perceber na escrita de Paulo Freire:

Nas minhas relações com os outros necessariamente às mesmas opções que fiz, no nível da política, da ética, da estética, da pedagogia, nem posso partir de que devo 'conquistá-los', não importa a que custo, nem tampouco temo às diferenças entre mim e eles ou elas, na coerência entre o que faço e o que digo que me encontro com eles ou com elas. É na disponibilidade à realidade que construo a minha segurança, indispensável à própria disponibilidade. É impossível viver a disponibilidade à realidade sem segurança fora do risco da disponibilidade. (FREIRE, 1996, p.152).

Estar disponível para a escuta mexe muito com a prática educativa, principalmente na coerência entre o que faço e o que digo. Percebi nas respostas às situações colocadas que não estava fazendo uma gestão democrática e participativa, pois, as datas e horários das reuniões, bem como os temas de estudo, eram escolhidos e decididos a partir das minhas necessidades e caminhada e não como processo de crescimento pessoal e democrático. Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fossemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. (FREIRE, 1996, p.127)

Por vezes, me senti injustificada com a reação do grupo, porque permitia às educadoras total liberdade de expressão e elas optavam pelo silêncio! Isto mostra o quanto estava imersa em complexas relações de poder, pois não conseguia perceber as pessoas. Fazia de conta que as ouvia, mas mantinha inalterada a distância entre os meus interesses e as reais necessidades do grupo.

Assim, estava exercendo o poder relacionado à produção de um saber, não como possibilidade de transformação, mas como adestramento, isto é, um saber apenas por interesse. O poder estava tão enraizado que me deparei tentando identificar as autoras das respostas. Difícil foi ter de admitir que realmente eram estas informações que deveria ouvir, acolher e iniciar um doloroso processo de mudança, pois conforme Morin *“o cenário pode e deve ser modificado de acordo com as informações recolhidas, os acasos, contratempos ou boas oportunidades encontradas ao longo do caminho”*. (2000, p.90)

Este foi o grande achado, a escuta necessária para perceber que as conquistas não estavam acontecendo coletivamente, mas sim, através do imposto e da ruptura. Percebi que sonhava um sonho importante e fundamental para a nossa escola, mas precisava mudar a minha atitude como sujeito deste grupo se quisesse contagiar as pessoas e aguçar a curiosidade delas para a pesquisa e a reflexão da nossa realidade. Também possibilitou outro movimento, grande surpresa, quando na reunião seguinte, o grupo levantou algumas questões sobre as situações/problema respondidas. Perguntaram esperando uma resposta, uma solução. Atitude normal, para um grupo que recebia tudo pronto. Respondi com uma pergunta: não tenho resposta, mas podemos começar a pensarmos juntas.

Sentir esta diferença entre “falar para” e “falar com” deixou o meu trabalho como grupo mais prazeroso. No entanto, nossa aventura durou pouco, pois neste mesmo ano a Escola foi vendida e eu optei por não continuar com a nova direção.

No início ficou um sentimento de perda, de algo inacabado, mas o desejo de pesquisar possibilidades de superar práticas tradicionalmente instituídas, como a minha, e usualmente inquestionáveis foi maior.

Procurei então, no Mestrado da UNISINOS, outras linguagens que apontassem novas possibilidades na construção de uma gestão democrática. O meu desejo como pesquisadora, que pretende ampliar e sistematizar os saberes na educação, com uma concepção problematizadora e libertadora, é investigar práticas

que acreditam na transformação da realidade. A pesquisa representa uma possibilidade de compreender a diversidade do modo de explicar os fatos, um caminho e um convite para observar o cotidiano sob um olhar mais atento e curioso, desafiando a minha compreensão epistemológica, é o mais importante, e desafiame a assumir uma postura de enfrentamento em busca de alternativas às dificuldades que se apresentam na minha prática e que impedem a transformação.

O espaço escolhido para esta investigação foi a Secretaria de Educação de Viamão que estava buscando, em seus diferentes projetos, a construção de uma nova instituição escolar, comprometida com a democracia, a participação, a inclusão e a transformação social. A intenção de mudar partiu da Secretaria Municipal de Educação (SME), inicialmente com as turmas da EJA, devido ao alto índice de evasão. Optei em participar de todos os diferentes encontros desta caminhada: das reuniões internas na SME, das reuniões com os coordenadores, momentos de formação, encontros com todos os envolvidos na EJA, rondas nas escolas e, posteriormente, acompanhar duas escolas neste processo de trabalho com pesquisa.

Precisei interromper o mestrado por questões pessoais, mas essa experiência proporcionou-me o convite a participar como Coordenadora Pedagógica da Estação Juventude do ProJovem de Viamão, pela Secretaria Municipal de Educação. Este era, nesta época, um Programa Piloto do Governo Federal de Inclusão de Jovens com 18 a 24 anos, que não concluíram o Ensino Fundamental, mas que terminaram a 4ª série, e que estão desempregados ou não tem vínculo empregatício formal. Este programa busca uma indissociável entre educação básica, qualificação profissional e ação comunitária, e pressupõe uma nova perspectiva de cooperação interdisciplinar, voltada para o desenvolvimento de saberes, conhecimento, competências e valores de solidariedade e cooperação, objetivando superar os hiatos existentes entre escola e vida, entre aprendizado teórico e prático, entre escola e mundo do trabalho, preparação do cidadão para o futuro e ação do jovem no presente.

O ProJovem vinha ao encontro das necessidades do município, visto que o mesmo oferecia uma oportunidade para a inserção na sociedade de muitos jovens que se encontram em uma situação de grande vulnerabilidade social. Tínhamos em Viamão cinco Núcleos do ProJovem, localizados em pontos estratégicos que

atendiam uma demanda de comunidades carentes que estão no entorno dos mesmos.

Os Núcleos estavam inseridos nas escolas municipais da rede e trabalhamos com gestão compartilhada, ou seja, a Coordenação realiza visitas regulares, mas os educadores no cotidiano precisam se autogerir. Os mesmos têm garantido na carga horária momentos de planejamento, formação e partilha de vivências realizadas na Estação Juventude. A maioria de nossos educandos já foram alunos dessas escolas, alguns evadiram, outros foram expulsos. Suas histórias são conhecidas na comunidade e pouco ou quase nada é esperado deles. Uma leitura mais profunda sobre as questões sociais de como essas histórias foram sendo produzidas praticamente aconteceu. Trazer para esses espaços um programa de inclusão com a proposta de realizar um caminho inverso e de aceitar o retorno desses educandos foi o maior desafio que enfrentamos.

Encerramos as etapas do primeiro ProJovem Viamão em maio de 2008. Como Coordenadora Pedagógica do projeto, fiquei com o sentimento de algo inacabado, que o sonho de mudar a realidade, tornando-a mais humana, solidária e promotora de felicidade, não aconteceu. Que ações faltaram neste processo, tanto com educandos e principalmente com os educadores, que não permitiram possibilidades viáveis que pudessem promover a inversão de práticas excludentes em práticas emancipatórias?

A cultura em que estamos inseridos nos estimula a competir e consumir. Marcada pela crise das utopias, deixando pairar no ar um misto de luta desigual e desumana. Uma grande disputa de poder, onde os interesses individuais permeiam as relações.

Como poderíamos sensibilizar nossos educandos, investindo na construção de uma cultura educacional verdadeiramente integral que reconheça a inteireza do corpo, mente e espírito, se a maioria dos educadores não se percebe como agente transformador e responsável neste cenário?

Contudo, refletindo sobre algumas das últimas experiências vividas e retomando a minha história a partir do momento atual, como coordenadora estadual do ProJovem Urbano - RS e aluna do Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação - possibilitaram sistematizar o meu problema

São estas possibilidades e anseios que movem esta investigação.

DELINEAMENTOS DA PESQUISA

Problema

Quais vivências de boas práticas pedagógicas são desenvolvidas no ProJovem que proporcionam o reposicionamento dos sujeitos envolvidos?

Objetivo Geral

Analisar vivências de boas práticas pedagógicas desenvolvidas no ProJovem que proporcionam o reposicionamento dos sujeitos envolvidos.

Objetivos Específicos:

- Analisar o conceito de reposicionamento do ProJovem Urbano como desencadeador e facilitador no processo de mudança dos educandos/educadores.
- Investigar atividades cotidianas dos educadores que proporcionam boas práticas pedagógicas no ProJovem.
- Identificar como determinadas vivências contribuem para o reposicionamento dos sujeitos envolvidos: educador e educando.

Questões Norteadoras

- Quem tem apresentado Boas Práticas Pedagógicas?
- Como são desenvolvidas as Boas Práticas Pedagógicas?
- Em que contexto as Boas Práticas Pedagógicas tem se apresentado?
- Que fatores tem se desatacado nas Boas Práticas Pedagógicas?

1 PROJovem ORIGINAL: DE PROJETO À POLÍTICA PÚBLICA- A OUSADIA DE UMA TRAJETÓRIA

Quando fui convidada para trabalhar como coordenadora pedagógica do ProJovem Original nem eu nem os responsáveis no meu município pela parceria e implementação do programa em Viamão sabíamos muito bem como o mesmo seria executado.

As dimensões complexas que envolvem o programa, o currículo diferenciado e a gestão setorial já demonstravam os desafios que teríamos pela frente e fomos aos poucos nos apropriando e particularmente o encantamento e o interesse pelo mesmo aumentando.

O ProJovem foi criado como ação integrante da Política Nacional de Juventude lançada pelo governo federal em 2005. Implantado sob a coordenação da Secretaria Nacional de Juventude da Secretária-Geral da Presidência da República, em parceria com os Ministérios da Educação, do Trabalho e Emprego e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome.

O Programa, regulamentado pelo Decreto nº 5.557, de 05/10/2005, obteve parecer favorável da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação CEB/CNE2/2005, de 16/03/2005, aprovado pela Resolução 3/2006, de 15/08/2006, como um curso experimental, de acordo com o artigo nº 81 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Dessa forma, viabilizou-se, por meio dos sistemas de educação a certificação de conclusão do ensino fundamental e de qualificação profissional (formação inicial).

A meta inicial do ProJovem foi atender a cerca de 200.000 jovens, no período de 2005 a 2008, atuando em todas as capitais brasileiras e no Distrito Federal. Em 2006 ampliou o atendimento aos municípios das regiões metropolitanas que possuíam 200.000 habitantes ou mais, tendo recebido a adesão de 29 cidades.

A formação integral no ProJovem compreende atividades de Formação Básica (800horas), Qualificação Profissional (350 horas) e Ação Comunitária (50 horas), somando1.200 horas presenciais, além de 400 horas de atividades não-presenciais, totalizando1.600 horas.

Aos alunos, devidamente matriculados, é concedido um auxílio financeiro mensal, no valor de R\$ 100,00. O recebimento desse auxílio condiciona-se à freqüência e à entrega dos trabalhos escolares. Assim, o aluno deve comparecer todo mês a, pelo menos, 75% das atividades presenciais, em cada unidade

formativa, incluindo a ação comunitária programada e entregar 75% dos trabalhos escolares previstos para cada mês.

O exame nacional externo para fins de certificação no ensino fundamental ocorre ao término do curso e tem como referência uma matriz de habilidades e conhecimentos elaborada em consonância com o currículo, por comissão especialmente designada para essa tarefa.

O Programa também ofereceu certificação de qualificação profissional em um arco de ocupações.

O desenvolvimento do Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária - ProJovem - foi voltado especificamente para o segmento juvenil mais vulnerável e menos contemplado por políticas públicas então vigentes: jovens de 18 a 24 anos, que haviam terminado a quarta série mas não concluído a oitava série do ensino fundamental e não tinham vínculos formais de trabalho. O Programa caracterizou-se como **emergencial**¹, atendendo um segmento que tem necessidade de chegar ainda jovem ao ensino médio, e **experimental**, baseando sua proposta curricular em novos paradigmas de ensino e aprendizagem que permitem articular o ensino fundamental, a qualificação profissional e a ação comunitária;

A constituição da **Secretaria Nacional de Juventude**, vinculada à Secretária-Geral da Presidência da República, com as funções de: (a) formular, supervisionar, coordenar, integrar e articular políticas públicas para a juventude; (b) articular, promover e executar programas de cooperação com organismos nacionais e internacionais, públicos e privados, voltados para a implementação de políticas para a juventude;

A implantação do **Conselho Nacional de Juventude**, órgão colegiado integrante da estrutura básica da Secretária-Geral da Presidência da República, composto por representantes de órgãos governamentais, organizações juvenis, organizações não governamentais e personalidades reconhecidas pelo seu trabalho com jovens. Tem por finalidades: assessorar a Secretaria Nacional de Juventude na formulação de diretrizes da ação governamental; promover estudos e pesquisas acerca da realidade sócio-econômica juvenil; assegurar que a Política Nacional de Juventude do Governo Federal seja conduzida por meio do reconhecimento dos direitos e das capacidades dos jovens e da ampliação da participação cidadã.

¹ Os negritos do texto seguem o padrão da pesquisa documental original.

Essas três entidades foram instituídas em 2005, por meio da Medida Provisória nº 238, de 01/02/2005, transformada na Lei 11.129, de 30/06/2005. A implantação simultânea, naquele mesmo ano, do Programa, da Secretaria e do Conselho, com suas distintas e complementares finalidades e funções, representou um novo patamar de políticas públicas voltadas para a juventude brasileira, considerada em sua singularidade, diversidade, vulnerabilidades e potencialidades.

Além da contínua avaliação do desempenho dos alunos, o próprio Programa é objeto de monitoramento e avaliação externos, tendo em vista a necessidade de acompanhar suas ações, sua gestão e execução em todo o país, levantar e analisar dados e fornecer subsídios para o planejamento e tomada de decisões.

A iniciativa mostrou resultados importantes e promissores, indicando a propriedade de se ampliarem, reforçarem e integrarem ações voltadas para a juventude que se desenvolviam em diferentes ministérios. Para articular essa experiência acumulada em um programa integrado, constituiu-se, no início de 2007, o grupo de trabalho GT Juventude, que reuniu representantes da Secretária-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.

Os resultados do Grupo de Trabalho Juventude indicaram caminhos para a realização do propósito da Presidência da República de promover um programa amplo e diversificado de inclusão social dos jovens brasileiros, lançando-se o ProJovem Integrado, que se articula por duas noções básicas: OPORTUNIDADES para todos e DIREITOS universalmente assegurados.

Em conjunto, essas noções propiciam que o jovem se torne protagonista de sua inclusão social, na perspectiva da cidadania.

O ProJovem Integrado compreende quatro modalidades:

ProJovem Adolescente, que objetiva complementar a proteção social básica à família, oferecendo mecanismos para garantir a convivência familiar e comunitária e criar condições para a inserção, reinserção e permanência do jovem no sistema educacional. Consiste na reestruturação do programa Agente Jovem e destina-se a jovens de 15 a 17 anos.

ProJovem Urbano, que tem como finalidade elevar o grau de escolaridade visando ao desenvolvimento humano e ao exercício da cidadania, por meio da conclusão do ensino fundamental, de qualificação profissional e do desenvolvimento

de experiências de participação cidadã. Constitui uma reformulação do ProJovem – Programa Nacional de Inclusão de Jovens.

ProJovem Campo, que busca fortalecer e ampliar o acesso e a permanência dos jovens agricultores familiares no sistema educacional, promovendo elevação da escolaridade - com a conclusão do ensino fundamental - qualificação e formação profissional, como via para o desenvolvimento humano e o exercício da cidadania. Valendo-se do regime de alternância dos ciclos agrícolas, reorganiza o programa Saberes da Terra.

ProJovem Trabalhador, que unifica os programas Consórcio Social da Juventude, Juventude Cidadã e Escola de Fábrica, visando à preparação dos jovens para o mercado de trabalho e ocupações alternativas geradoras de renda.

1.1 ProJovem Urbano: uma reformulação do ProJovem Original, um novo contexto de políticas governamentais integradas para a juventude

O Projeto Pedagógico Integrado (PPI) do ProJovem Urbano, cuja finalidade é promover a inclusão social dos jovens brasileiros de 18 a 29 anos que, apesar de alfabetizados, não concluíram o ensino fundamental, buscando sua re-inserção na escola e no mundo do trabalho, de modo a propiciar-lhes oportunidades de desenvolvimento humano e exercício efetivo da cidadania.

Coerentemente com o propósito governamental de promoção ampla da inclusão social, o público potencial do Programa abrange, também, jovens nas mesmas condições etárias e educacionais que estejam cumprindo pena privativa de liberdade em regime fechado, em penitenciárias estaduais. Contempla ainda jovens de 15 a 21 anos, internados em instituições socioeducativas de privação de liberdade.

O ProJovem Urbano se caracteriza por apresentar: propostas inovadoras de gestão inter-setorial, compartilhada por quatro ministérios, e de implantação em regime de cooperação com os Estados, Municípios e DF envolvidos; projeto pedagógico integrado (PPI) que representa um novo paradigma de educação, articulando conclusão do ensino fundamental, qualificação profissional inicial e experiências de participação cidadã, como base para o alcance da finalidade pretendida; materiais pedagógicos especialmente produzidos para atender a essas

características do Programa, constando de guias, manuais e vídeos destinados a: alunos; educadores; gestores; instituições de formação de educadores.

Como foi dito, o ProJovem Urbano constitui uma reformulação do Programa Nacional de Inclusão de Jovens - ProJovem, situando-o em novo contexto de políticas governamentais integradas para a juventude e utilizando os resultados da avaliação interna e externa para reforçar aspectos bem sucedidos e propor estratégias para superação de dificuldades e obstáculos encontrados em sua implementação.

Uma visão geral do ProJovem Urbano permite distinguir os aspectos essenciais de sua proposta, que incorpora, amplia e aprimora o Programa Nacional de Inclusão de Jovens- ProJovem, através dos objetivos descritos nos parágrafos seguintes:

Tratar a inclusão social no contexto do desenvolvimento humano e dos direitos de cidadania, o que implica: afirmar o jovem como sujeito de direitos; valorizar suas expressões culturais seus saberes, suas emoções, sensibilidades, sociabilidades, ações éticas e estéticas; compreender a juventude na perspectiva de geração, que necessariamente aponta para novas relações inter e intra-geracionais e pressupõe um diálogo produtor de escutas e aprendizados mútuos.

Desenvolver um currículo integrado, interdisciplinar e interdimensional, em que o jovem atue como sujeito, construtor de um todo que faça sentido para ele. A idéia é que a aprendizagem só se efetiva realmente quando o aluno consegue relacionar os novos conhecimentos com suas experiências prévias e situá-los em suas diferentes facetas de ser humano. Nessa perspectiva, o currículo do ProJovem Urbano se sustenta na integração de três dimensões fundamentais: a Formação Básica para elevação da escolaridade ao nível da 8ª série do ensino fundamental; a Qualificação Profissional, na forma de qualificação inicial em um arco de ocupações; e a Participação Cidadã que envolve ações comunitárias, culturais, esportivas e de lazer.

Propor novas formas de organização do trabalho escolar, envolvendo diferentes instâncias da administração pública e da sociedade, de modo a viabilizar o desenvolvimento do currículo integrado, o que implica novas formas de gestão compartilhada, de organização dos tempos e dos espaços pedagógicos, de modo a articular a ação criadora dos atores envolvidos com os princípios e diretrizes do projeto pedagógico, evitando que o Programa se descaracterize e perca o sentido. A idéia é que cada instituição ou sujeito colabore ativamente, na instância em que

participa, para a obtenção de objetivos definidos coletivamente e para o desenvolvimento de ações planejadas de modo solidário.

Definir estratégias de atuação na sala de aula com vistas a integrar as três dimensões do currículo, de acordo com os fundamentos e diretrizes do Programa, o que exige considerar o múltiplo e o plural implicados nas experiências e conhecimentos dos jovens, bem como em seu percurso escolar anterior. É na sala de aula que as propostas pedagógicas se concretizam ou não... É nela que se constrói o currículo real.

Quando chegam ao ProJovem Urbano, os alunos trazem experiências pessoais e conhecimentos prévios que não podem ser ignorados, mas que devem constituir uma referência para cada educador definir formas de trabalhar e de se relacionar com a turma. Nesse contexto, o erro não é considerado como falta de informação ou incapacidade para fazer algo, mas como um indicador do momento em que o aluno se encontra na elaboração de um conceito ou uma relação;

Formar educadores para responder aos desafios que se apresentem durante a execução do ProJovem Urbano, o que lhes demanda a competência para planejar e agir cooperativamente e a capacidade de considerar as diferentes facetas do aluno como ser humano. Para isso, o professor tem de ir além da condição de especialista em uma disciplina e agir como educador no sentido amplo da palavra, desempenhando dois papéis distintos, mas inseparáveis: todo educador é especialista em sua área de conhecimento, mas é também orientador da aprendizagem vista como elemento de construção da autonomia intelectual do aluno/sujeito e de uma visão mais ampla do processo educacional.

1.2 Projeto político integrado do ProJovem Urbano – PPI

O currículo do ProJovem Urbano se sustenta na integração de três dimensões fundamentais: a formação básica para elevação da escolaridade do nível da 8ª série do ensino fundamental a Qualificação Profissional; e a participação Cidadã que envolve ações comunitárias, culturais e esportivas e de lazer.

O componente formação básica desdobra-se em cinco áreas do conhecimento, matemática, língua portuguesa, língua estrangeira, ciências da natureza e ciências humanas. Cada educador trabalha como especialista em sua área e trabalha como Professor Orientador na integração das três dimensões

curriculares. Na turma em que o educador é o Professor Orientador além dos dois períodos com especialista também atua mais quatro períodos como P.O e trabalha nestes momentos com os temas integradores propostos pelo programa, possibilitando dialogar com as demais áreas, estabelecer vínculo e explorar outras linguagens.

O componente Qualificação Profissional, que corresponde a outra dimensão do currículo do PJU, desdobra-se em três conjuntos de atividades:

Formação Técnica Geral, que aborda aspectos comuns a qualquer ocupação e que permite ao jovem compreender o papel do trabalho e da formação profissional no mundo contemporâneo;

Os arcos Ocupacionais - são 23 arcos oferecidos pelo programa, para o Rio Grande do Sul levando em consideração a realidade dos municípios escolhemos trabalhar com Construção e Reparos II e Administração, que configuram aulas práticas que preparam o jovem para atuar no mundo do trabalho, como empregado, pequeno empresário ou membro de cooperativa; e o Projeto de Orientação Profissional (POP) que é um trabalho de cunho reflexivo, ao longo de todo curso, preparando o jovem para melhor compreender a dinâmica do mundo do trabalho e planejar o percurso de sua formação profissional.

Por sua vez, o componente Participação Cidadã, que também corresponde a uma das dimensões curriculares, compreende dois conjuntos de atividades:

Reflexão sobre conceitos básicos para a Participação Cidadã, articulando-se esse componente com os demais, especialmente, ciências humanas, língua portuguesa e qualificação profissional; e o Plano de Ação Comunitária (PLA) que se refere ao planejamento, realização, avaliação e sistematização de uma ação social escolhida pelos alunos, fundamentada no conhecimento de sua realidade próxima.

As educadoras contratadas para esta função têm formação em Serviço Social.

1.3 Desenho do Currículo

O currículo do ProJovem Urbano organiza-se como uma rede resultante do cruzamento de eixos estruturantes com os conteúdos curriculares selecionados. Tanto os conteúdos curriculares quanto os eixos estruturantes foram definidos com

base nas características do público potencial, nos objetivos e nas diretrizes definidas para o curso.

- Eixos estruturantes e matriz curricular

Os eixos estruturantes do ProJovem Urbano são:

- Unidade Formativa I - Juventude e Cultura
- Unidade Formativa II - Juventude e Cidade
- Unidade Formativa III – Juventude e Trabalho
- Unidade Formativa IV - Juventude e Comunicação
- Unidade Formativa V - Juventude e Tecnologia
- Unidade Formativa VI – Juventude e Cidadania

Cada Unidade Formativa constrói-se em torno de um eixo estruturante que funciona como tema transversal, ou seja, orienta a seleção final dos conteúdos e sua organização em tópicos. Cada componente curricular enfoca o eixo estruturante com o olhar da disciplina ou campo de conhecimento correspondente, de modo a criar um ambiente pedagógico favorável à construção de noções fundamentais e ao desenvolvimento de habilidades básicas. Esse processo se traduz em ações curriculares ou situações de ensino e aprendizagem nas quais o aluno se apropria das informações e as incorpora ao seu repertório de aprendizagens por meio de atividades integradoras: as sínteses interdisciplinares orientadas pelos temas integradores, o POP, o PLA.

1.4 Os espaços onde os núcleos estão inseridos...

“Os arrevistas são nômades, alguém já no lugar, mas não inteiramente do lugar, um aspirante a residente sem permissão de residência. Alguém que lembramos moradores mais antigos o passado que querem esquecer e o futuro que antes desejariam longe. A permanência do arrevista deve ser declarada temporária.”

Sygmund Bauman

Os estabelecimentos escolares onde serão realizadas as aulas do PJU são as escolas municipais e estaduais. Muitos destes alunos já foram alunos das escolas onde os núcleos estão inseridos e por razões diversas foram expulsos destas escolas que agora “precisa” novamente recebê-los, embora nem todas as escolas tenham este entendimento. Suas histórias são conhecidas, já passaram pelo diurno

e pela EJA como nômades que perambulam a fim de se existir. Tem que existir uma terra hospitaleira em que se fixar, mas depois de cada curva surgem novas curvas, com novas frustrações e novas esperanças ainda não destroçadas.

Os alunos do ProJovem são recebidos nestes espaços como nômades.

As escolas cedem espaços para os núcleos, mas algumas direções acreditam que os arrevistas do ProJovem permanecerão por pouco tempo, como disse uma diretora em um dos encontros de formação para implantação do ProJovem Urbano “teremos verba para as bombas? Bombas? Sim foguetes para jogarmos quando tivermos 99% de evasão do ProJovem”.

As definições informam a uma pessoa quem ela é as identidades atraem-na pelo que ela ainda não é, mas ainda pode tornar-se. Os arrevistas eram pessoas em busca frenéticas de identidades, assim como nossos alunos;

Este aluno, muitas vezes, pobre, sem capacitação escolar, negro morador de periferia esta sobrecarregado de identidades, demais para uma pessoa só.

As identidades flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta.

Podemos reclamar de todo esse desconforto e, em desespero procurar a redenção, torná-lo apenas em um sonho de pertencimento e continuarmos a expulsar nossos alunos para que esperem outros programas emergenciais do governo ou então fazermos deste fato de não terem um destino constantemente escolhido o caminho inverso para a transformação deste quadro.

1.5 A Avaliação no ProJovem Urbano

No ProJovem Urbano, a progressão continuada do aluno deve ser buscada num trabalho conjunto entre educadores e jovens, utilizando todos os momentos do curso(ensino – aprendizagem – avaliação - atividades de reforço) para promover o desenvolvimento das habilidades básicas previstas no Programa. Para que todos os momentos possam ser avaliados, devem-se observar as funções das modalidades de avaliação já abordadas. Avaliar nem sempre significa dar nota, mas pressupõe um registro que indique o desenvolvimento dos alunos de acordo com a proposta pedagógica do curso. Se muitas das atividades desenvolvidas são ao mesmo tempo de aprendizagem e de avaliação formativa e/ou diagnóstica, não se pode deixar de,

em determinados momentos, atribuir um valor que expresse essa aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

Um primeiro objeto de avaliação formal será o conjunto de atividades ou questões dos próprios textos dos Guias de Estudo. Como as respostas não estão no material do aluno, o educador deve, ao longo da quinzena, fazer essa avaliação variando as formas de discussão da correção das respostas com os alunos, para que esse momento seja também de aprendizagem. Embora essas avaliações sejam feitas ao longo da quinzena, no fim desse período, deverá ser dada a pontuação correspondente ao aproveitamento do aluno, o que se faz em fichas do Caderno de Registro de Avaliação preparadas para essa finalidade.

Um segundo objeto de avaliação corresponde às atividades de integração curricular: sínteses interdisciplinares, Projeto de Orientação Profissional – POP e Plano de Ação Comunitária - PLA. As sínteses interdisciplinares são registradas na Parte II do Guia de Estudo, enquanto os registros do POP e do PLA se fazem em um Caderno especial. A avaliação formal desses componentes demanda instrumentos que possibilitem o registro de seus aspectos processual e cumulativo. Nesse sentido, assim como ocorre com os Guias de Estudo, a avaliação dos três componentes ocorre em fichas correspondentes do Caderno de Registro de Avaliação.

O terceiro objeto de avaliação é o desenvolvimento de habilidades básicas dos alunos, que também será registrado em uma ficha do Caderno de Registro de Avaliação adequada à observação dos aspectos considerados. Além das fichas do Caderno de Registro de Avaliação, evidenciam-se as provas como outro instrumento de avaliação formal no ProJovem Urbano. Ao término de cada unidade formativa, há uma prova que versa sobre o conhecimento e as habilidades adquiridos e desenvolvidos no período. Essa prova tem caráter formativo e deve ser utilizada também como diagnóstico, identificando o sucesso e as dificuldades dos alunos, orientando novas ações didáticas que se fizerem necessárias.

O Caderno de Registro de Avaliação é composto pelas 11 fichas listadas a seguir:

- Ficha 1: Ciências Humanas
- Ficha 2: Língua Portuguesa
- Ficha 3: Inglês
- Ficha 4: Matemática
- Ficha 5: Ciências da Natureza

- Ficha 6: Qualificação Profissional
- Ficha 7: Projeto de Orientação Profissional - POP
- Ficha 8: Participação Cidadã
- Ficha 9: Plano de Ação Comunitária - PLA
- Ficha 10: Sínteses Interdisciplinares
- Ficha 11: Habilidades Básicas O preenchimento dessas 11 fichas cabe aos diferentes educadores, conforme observações a seguir:
 - As fichas de 1 a 5 são incumbência dos educadores de Formação Básica, e cada um se responsabiliza pela correspondente ao componente curricular que ensina.
 - As fichas 6 e 7 cabem ao educador de Qualificação Profissional.
 - As fichas 8 e 9 são atribuição do educador de Participação Cidadã.
 - O preenchimento das fichas 1 a 9 deve ser feito pelo especialista do componente curricular que desenvolve, com a participação dos alunos.
 - O preenchimento da ficha 10 compete ao professor orientador (PO) da turma e consiste no registro da avaliação de texto escrito pelo aluno, que deve mostrar o resultado do trabalho de cada síntese interdisciplinar. Assim, a cada quinzena, ao mesmo tempo em que o jovem avança na aquisição de novos conhecimentos e no desenvolvimento de habilidades, ele os incorpora aos seus conhecimentos e habilidades prévios.
 - A ficha 11 deve ser preenchida pelo professor orientador (PO) e será revista e discutida pelo conjunto dos educadores do núcleo. Esse trabalho deve ser feito na primeira semana da Unidade I e repetido na 12^a ou 13^a semanas. Nas demais unidades, basta o preenchimento no período final. Os jovens devem participar desse trabalho para que possam acompanhar suas próprias mudanças ao longo do curso.

A avaliação externa do ProJovem Urbano, que se faz desde o seu início até o exame final de certificação, não dispensa os educadores e os demais responsáveis pelo desenvolvimento do curso de estarem sempre atentos à avaliação formativa sistemática, contínua, processual e cumulativa do processo de ensino e de aprendizagem. Assim, fica evidente que diversos são os procedimentos e instrumentos de avaliação que possibilitam a obtenção de informações sobre os sujeitos que participam do processo ensino-aprendizagem. Essa diversidade garante que a avaliação de desempenho escolar seja considerada na sua relação de interdependência com os demais elementos do processo ensino-aprendizagem.

1.6 A Avaliação Externa de Desempenho no ProJovem Urbano

O sistema de avaliação do ProJovem Urbano combina a avaliação formativa processual e a avaliação externa. Esta se justifica em função do caráter nacional do Programa e do imperativo de prestar conta dos recursos públicos nele investidos. A avaliação externa se faz com base na aplicação de exames de capacidades básicas relacionadas aos conteúdos do ensino fundamental. Apesar de serem externos, esses exames se diferenciam em suas funções: o exame diagnóstico, aplicado no início do processo tem a função diagnóstica, os exames interciclos, realizados ao longo do processo, combinam as funções somativa e diagnóstica, e o exame final aplicado no fim do curso tem a função somativa, visando à certificação, ou seja, é condição para o aluno habilitar-se à certificação no ensino fundamental. Em todos os casos, são utilizados instrumentos padronizados que permitem: mensurar com precisão o progresso realizado por cada aluno na aquisição das capacidades avaliadas (a diferença entre as situações de entrada e de saída dos ciclos 1 e 2 e da saída do programa); comparar o desempenho dos alunos do ProJovem Urbano com o dos alunos do sistema regular de ensino, já que os itens utilizados nos testes diagnóstico e final são calibrados pelas mesmas escalas utilizadas pelo SAEB* para avaliar os estudantes da 4ª e da 8ª séries no país.

1.6.1 Certificação

Para receberem o certificado de conclusão do Ensino Fundamental, os jovens deverão obter pelo menos 1100 pontos (50%) na soma dos resultados da avaliação formativa com os pontos obtidos no exame final nacional externo, bem como o mínimo de 75% de frequência às aulas. A certificação na Qualificação Profissional exige que os alunos acumulem 50% do total de pontos distribuídos na Qualificação Profissional, ou seja, 72 pontos. Os casos omissos serão orientados posteriormente pela Coordenação Nacional.

1.7 Monitoramento e avaliação

Uma das mais importantes medidas tomadas na implantação do ProJovem foi a criação do Sistema de Monitoramento e Avaliação do programa, voltado para: supervisão das condições de oferta local do programa; avaliação externa de alunos;

monitoramento da matrícula, frequência e realização das atividades pedagógicas; avaliação do programa.

O Sistema de Monitoramento e Avaliação do ProJovem - SMA, coordenado pela Universidade Federal de Juiz de Fora, é executado mediante convênio da Secretaria-Geral da Presidência da República com sete Universidades Federais que atuam de forma regionalizada, nas capitais e cidades de suas regiões metropolitanas, da seguinte forma:

- Universidade Federal do Pará (UFPA): Regional Norte;
- Universidade Federal da Bahia (UFBA): Regional Nordeste I;
- Universidade Federal de Pernambuco (UFPE): Regional Nordeste II;
- Universidade de Brasília (UnB): Regional Centro-Oeste;
- Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG): Regional Sudeste I;
- Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF): Regional Sudeste II;
- Universidade Federal do Paraná (UFPR): Regional Sul.

O Sistema de Monitoramento e Avaliação (SMA) possui instância decisória, o Conselho Técnico, presidido pela Coordenação Nacional do ProJovem, com a participação dos coordenadores do sistema nas Universidades Federais que o compõem.

Para a avaliação do programa, o SMA conta com metodologia que articula pesquisas quantitativas e qualitativas, avaliando, dentre outros aspectos: os perfis dos alunos e educadores, a aprendizagem (proficiência agregada), a permanência dos jovens no programa, o material didático e o Projeto Pedagógico Integrado (PPI).

2 A MÚSICA *TEMPO PERDIDO*: EXPERIÊNCIA ESTÉTICA COMO TRANSFORMADORA DA NOSSA FORMA DE VER O MUNDO

*Todos os dias quando acordo. Não tenho mais.
O tempo que passou.
Mas tenho muito tempo. Temos todo o tempo do mundo...
Todos os dias. Antes de dormir. Lembro e esqueço. Como foi o
dia. Sempre em frente. Não temos tempo a perder...
Nosso suor sagrado.
É bem mais belo. Que esse sangue amargo. E tão sério.
E Selvagem! Selvagem! Selvagem!...
Veja o sol. Dessa manhã tão cinza. A tempestade que chega.
É da cor dos teus olhos. Castanhos...
Então me abraça forte. E diz mais uma vez.
Que já estamos. Distantes de tudo.
Temos nosso próprio tempo.
Temos nosso próprio tempo. Temos nosso próprio tempo...
Não tenho medo do escuro. Mas deixe as luzes. Acesas
agora. O que foi escondido. É o que se escondeu.
E o que foi prometido. Ninguém prometeu
Nem foi tempo perdido. Somos tão jovens...
Tão Jovens! Tão Jovens!...*

*Tempo Perdido
Renato Russo*

O título que dá início a esse capítulo - “Tempo Perdido” – se reveste de significado na medida em que esta canção foi escolhida como “tema” da campanha que se instalou na rede nacional para divulgar e fomentar as matrículas do Projovem Urbano em todo o Brasil.

Nesse sentido, inspirada nas palavras de Paulo Freire sobre que *a promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita a distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética*, e tomado de empréstimo a música “Tempo Perdido” do Renato Russo para refletir sobre a escolha desta como chamamento dos jovens e adultos para realizarem a matrícula no Projovem Urbano, também minha condição de pesquisadora vai sendo transformada ao acompanhar desde a origem os encaminhamentos que se fazem para garantir ao maior número de alunos acesso à escolaridade.

A canção retrata a experiência estética como transformadora da nossa forma de ver o mundo, a subjetividade presente na música marca os desejos, medos e possibilidades dos jovens, principalmente os que se encontram em situação de vulnerabilidade, e a preocupação deste programa em realizar uma formação efetiva e desafiadora, que promova o reposicionamento destes jovens.

Analisando esta escolha para a campanha de publicidade com o vivido e q experimentado, como coordenadora, percebi aproximações que fortalecem o desafio da transformação e supõem para os jovens *a disponibilidade à revisão dos achados, reconhece não apenas a possibilidade de mudar de opção, de apreciação, mas o direito de fazê-lo (FREIRE, 1996, p.37)* na perspectiva de que o programa, como apresenta em seu slogan é para quem tem uma vida a ganhar e nenhum tempo a perder.

Os jovens e adultos atendidos no PJU buscam no programa a recuperação deste tempo perdido, mas apresentam perspectivas diferentes. Ou ainda: *Todos os dias quando acordo, não tenho mais o tempo que passou, mas tenho muito tempo, temos todo o tempo do mundo...* Alguns buscam recuperar o tempo escolar perdido, a aprendizagem formal que falta aliada às aprendizagens da vida que lhe são muitas; estabeleceram família e expressam a preocupação com o testemunho que irão dar para os filhos; conseguem abstrair a importância que a conclusão do Ensino Fundamental possa vir representar na sua vida profissional e na sua transformação social. Os dezoito meses representam pouco tempo para a recuperação do que eles acreditam ter perdido fora da vida na escola. Outros parecem que irão morrer amanhã e necessitam viver tudo muito intensamente hoje. Experimentar tudo, “pegar” todas as gurias e nunca perder tempo são os lemas. Os dezoito meses tornam-se tempo demais. São “turistas” nas aulas e aqui não conseguem abstrair que diferença o Ensino Fundamental pode vir a fazer em suas vidas. Os principais concorrentes das aulas costumam ser o futebol na TV, na quarta, o crime, as drogas ou um “bico”, já que são mais atrativos do que o programa. Mas em ambos os casos o Projeto Político Integrado do Projovem Urbano causa estranheza, pois esperam encontrar o modelo de escola que estudaram, mesmo que este modelo em alguns casos tenha sido a causa da evasão e do abandono.

Esteban (1999) apresenta em sua pesquisa que:

Evasão, repetência e desempenho insatisfatório se alternam nos gráficos, indicadores e relatórios que expõem o grande número de crianças brasileiras que não vivem satisfatoriamente a infância e a escola como tempo e como espaço de aprendizagem. O fracasso das crianças das classes populares, embora corriqueiro, produz angústia, tristeza e indignação no cotidiano escolar. (p.123)

Lamentável pensar que tais sentimentos, embora nem sempre explícitos, estão latentes nestes alunos, uma vez que renascem ao retornar para a escola,

representando dilemas que não podem e não devem ser esquecidos pelos educadores responsáveis pelos processos de ensino e aprendizagem.

Nas palavras de Russo: ***Antes de dormir, lembro e esqueço como foi o dia, sempre em frente...na esperança que dias melhores virão.***

Assim, as histórias vividas e contadas pelos educandos e educandas sensibilizam e melhoram a minha prática pedagógica. Isto não significa um olhar assistencialista, tampouco incentivo ao fenômeno da “coitadização”. Trata-se de desvendar a realidade, que em alguns casos os educadores nem conseguem imaginar, compreendendo como o vivido pode influenciar nas atitudes, no desejo de esquecer como foi o dia, nas frustrações e no medo sentido pelos educandos de não conseguirem transformar uma realidade que, para eles, parece pronta. Segundo Freire (1992) a mudança da compreensão, de importância fundamental, não significa, porém, ainda, a mudança do concreto, isto implica que além do respeito ao saber da realidade e disponibilidade da escuta também se faz necessário refletir, denunciar e anunciar possibilidades de transformação. Não se trata, pois, de uma tarefa fácil porque historicamente desvalorizamos sistematicamente o passado em benefício do futuro, como se o vivido não influenciasse a construção da minha história.

Boaventura analisando o período que vivemos apresenta que *a teoria da história contribui para trivializar, banalizar os conflitos e o sofrimento humano de que é feita a repetição do presente*(p.17),por isso, esqueço como foi o dia, no entanto, *esta trivialização traduz-se na morte do espanto e da indignação. E esta, na morte do inconformismo e da rebeldia* (p.17).

Não causando estranheza ficamos conformados com o que a vida reservou para nós.

Paulo Freire no livro *Pedagogia da Esperança* (1992) relata o quanto foi importante em sua vida a leitura do seu mundo, o resgate da sua história desvelou o problema pela apreensão clara e lúcida de sua razão de ser e possibilitou conscientização. Porém, o conhecimento mais crítico da realidade, que adquirimos através de seu desvelamento, não opera, por si só, a mudança da realidade, mas provoca desequilíbrios que poderão proporcionar estranhezas e transformações.

Não basta como educadores sabermos que as condições materiais e sociais em que vivem nossos educandos lhes condicionam a compreensão do próprio mundo, sua capacidade de aprender e responder aos desafios. Este processo de estranheza ou de diminuição da distância da minha realidade frente à realidade dos

educandos precisa ultrapassar as questões geográficas. Para Freire (1996) *minha abertura a realidade negadora de seu projeto de gente é uma questão de real adesão de minha parte a eles e elas, a seu direito de ser (p.155). Precisamos ter esperança e acreditar que pode ser diferente, pois a realidade como se apresenta não está boa para ninguém, tanto para quem tem muito, quanto para quem tem pouco.*

Não tenho medo de nada, nem de ninguém...Primeiro dia de aula, apresentação inicial. Meu nome é Sete Facadas.

Na apresentação inicial já dá o recado, não se metam comigo! Não precisa nem contar sua história, o apelido já trabalha no nosso imaginário como ele se tornou merecedor deste nome. *Não tenho medo do escuro... Nosso suor sagrado é bem mais belo que esse sangue amargo...* Alguns dos nossos educandos acreditam que para serem respeitados precisam quebrar tudo, gritar e insultar com palavras, pois só assim serão ouvidos. Foi através destas atitudes que foram vistos e assim tiveram voz.

As juventudes brasileiras, com suas diferenças e desigualdades refletem e revelam a sociedade brasileira. Regina Novaes, antropóloga e autora do texto intitulado “Juventude, Juventudes – Jovens das classes C e D frente aos dilemas de sua geração” apresenta que no Brasil, e pelo mundo afora, existem hoje jovens que são vistos com preconceito por morarem em áreas pobres classificadas como violentas. Com diversos nomes, topografias e histórias, as periferias são – via de regra - marcadas pela presença das armas de fogo. São elas que sustentam tanto a tirania do narcotráfico quanto a truculência policial. A resposta à pergunta “onde você mora?” pode ser decisiva na trajetória de vida de um jovem. A “discriminação por endereço” restringe o acesso à educação, ao trabalho e ao lazer dos jovens que vivem nas favelas e comunidades caracterizadas pela precária presença (ou ausência) do poder público. O mesmo sentimento que causa exclusão também projeta um escudo de proteção: o capuz na cabeça, o rosto escondido e o olhar de pouco amigo alimenta uma realidade que já esta pronta e ao mesmo tempo em que discrimina também causa proteção. Desigualdades sociais, retro alimentadas por determinados preconceitos e discriminações, produzem distintos graus de vulnerabilidade juvenil. Não figuram só como vitimas, mas também como autores de violência e é justamente neste papel que são percebidos e vistos. A visibilidade gerada por atitudes negativas e o reconhecimento que isto causa em suas vidas nas comunidades em que moram são desafiadoras para um programa que deseja o

reposicionamento social destes jovens e adultos. É um caminhar na contramão, ir de encontro ao que no imaginário destes jovens parece ser o único jeito de ter voz, vez e visibilidade.

Não tenho medo de nada nem de ninguém, mas deixe as luzes acesas agora...Então me abraça forte e diz mais uma vez que já estamos distantes de tudo.

Assumir, ultrapassando o significado apresentado nos dicionários, deixa de ser apenas um ato de chamar e tomar para si a responsabilidade, de estar encarregado, de tomar conta, pois requer pensar a disponibilidade ao risco, aceitação do novo, assumindo que pode haver possibilidades onde imaginávamos impossível a transformação.

Freire (1996) destaca que *uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é proporcionar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se*, pois este movimento proporciona nos percebemos com nossas possibilidades e dificuldades, assumindo que *somos um ser social e histórico, pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar (p.46)*.

O educando chega e se apresenta como Sete Facadas, no imaginário deixa claro “eu não tenho medo do escuro”, mas também pede ajuda, mostra que precisa das luzes acesas, do abraço forte, ficar distante de tudo...

Aconteceu em um dos núcleos que atendemos uma situação com um educando que vivia nas ruas. Como não tinha casa chegava cedo à escola e ficava sentado nos bancos da entrada. Já fazia parte do seu cotidiano chegar antes do horário e para a direção da escola não tinha problema. Porém, uma tarde fomos chamados até a escola porque nosso educando estava se masturbando sentado no banco da escola. Ao retomarmos com ele, junto com a direção da escola, o educando achou que não tivesse problema ficar mexendo em suas partes íntimas, pois como morador de rua estava acostumado a não ter privacidade. Ficou bastante preocupado se iríamos tirá-lo programa, pois queria muito continuar. Realizamos com ele algumas combinações e garantimos a sua permanência no PJU. Os demais educandos do núcleo ficaram bastante revoltados, queriam que a Coordenação realizasse o processo que normalmente acontece quando as regras são quebradas e expulsássemos o educando. Os educandos também agem de maneira rigorosa, mesmo que em situações anteriores o mesmo tenha acontecido com eles e tenham se sentido injustiçado. Foi necessário realizarmos um encontro com este grupo de

educandos. Iniciamos o encontro falando sobre o propósito do PJU, um programa de inclusão, pensado justamente para este perfil de educando que estava fora da escola, fora das normas da sociedade. Como um morador de rua irá construir esta noção de privacidade? Será que tirá-lo da escola fará diferença, pois ele continuará vivendo na mesma comunidade? Estes foram alguns dos questionamentos que fizemos aos educandos. Eles também argumentaram. Perguntaram se eu tinha filho e se gostaria que ele presenciasse o que alguns alunos da escola viram? Respondi que não gostaria, mas ressaltai a importância da escola para a comunidade, pois mesmo não sendo o único espaço que promove a transformação representa um dos mais significativos neste processo e que neste caso poderíamos juntos, como parceiros solidários e a partir da permanência deste educando na escola ajudá-lo, pois ele continuara morando na rua onde eles e o filhos deles passam todos os dias e ele estando fora da escola pode ser muito pior. Sem contar que a escola é da comunidade.

Esta escola onde temos um núcleo do PJU apresenta algumas particularidades. É uma escola toda gradeada, para chegarmos ao seu interior precisamos passar por três portões de ferro, sempre tenho a impressão que estou entrando no “Carandiru”, um presídio, mesmo nunca tendo estado lá. O piso no corredor parece que irá ceder a qualquer momento, faltam lâmpadas nas salas e os espaços para se escrever no quadro precisam ser escolhidos, pois está todo descascado. Perguntei para os educandos : Se a escola é da comunidade e na maior parte das comunidades representa o único espaço cultural o que eles pensavam sobre a escola deles estar toda gradeada? Um deles respondeu que isto era evolução. Não ter claridade suficiente para ler ou quadro para escrever não estava incomodando, pois estavam protegidos dos perigos os quais na comunidade que eles vivem pode proporcionar.

Após muito diálogo e exposição das diferentes interpretações decidimos que o colega poderia continuar e precisaríamos de uma rede de ajuda, o abraço deveria ser suficientemente forte e coletivo para estarmos um pouco mais distantes da realidade que preferimos ignorar.

Este relato simboliza o quanto é desafiador trabalharmos numa perspectiva de inclusão, pois o diferente não pode ser apenas respeitado, ele precisa estar inserido num espaço dialógico e dialético de reflexão.

Preciso estar aberto ao gosto de querer bem ao outro e a prática pedagógica de que participo.

Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano.(FREIRE,1996,p.159)

A afetividade não caminha afastada do cognitivo, muito pelo contrário caminham juntas, em comunhão. Amorosamente acrescento. Trabalhamos com gente, gente em permanente processo de busca. A educação não pode ser entendida como uma experiência fria, sem alma, sem coração, vivências, sentimentos e sonhos reprimidos, mas sim com respeito aos saberes e a possibilidade de novos saberes, com simplicidade e percepção do outro, tornando gente melhor, mais gente.

Na perspectiva de acreditar na transformação não podemos esquecer o quanto estes jovens estão desesperançosos, *O que foi escondido. É o que se escondeu. E o que foi prometido. Ninguém prometeu. Nem foi tempo perdido. Somos tão jovens...Tão Jovens! Tão Jovens!* Pois, para muitos educandos a demora que aconteceu entre as matrículas do PJU-RS e o início das aulas reforçou o sentimento de mais uma promessa que ninguém prometeu. As matrículas começaram em outubro de 2008 para que as aulas iniciassem em abril de 2009, no entanto, no PJU estadual aconteceram três adiamentos, dois adiamentos por não terem conseguido atingir a meta de 6400 matrículas e um pela gripe suína, epidemia que atingiu todo o Brasil. As aulas iniciaram efetivamente em agosto de 2009. Esta demora ocasionou duas dificuldades iniciais: a primeira referente a mudança dos coordenadores executivo e pedagógico. No pedagógico quando assumi em agosto era a terceira pessoa a ocupar este cargo. Apropriar-se do programa não é uma tarefa fácil e estas mudanças acarretam perdas no processo, pois cada coordenador que assume leva um tempo para assimilar e acomodar as informações e o dados. Os diretores de Polo e os apoios de ensino superior e ensino médio foram mantidos sempre os mesmos, mas todos sem registro na carteira e salários atrasados, uma vez que a Instituição formadora que ganhou a licitação para contratação dos coordenadores e educadores do PJU-RS estava em processo de romper o contrato com a Secretaria Estadual de Educação- SEDUC - e os mesmos acabaram sendo contratos e demitidos em menos de dois meses, aguardando que a Instituição formadora que ganhou em segundo lugar a licitação assumisse, causando uma insegurança em todos. A segunda dificuldade foi referente a adesão dos educandos

aos programas, pois depois destes três adiamentos a meta de 6400 para o PJU-RS foi atingida, mas somente 3200 educandos efetivamente iniciaram as aulas. Diferentes estratégias foram pensadas para o chamamento destes educandos. Cartas e telefonemas avisando que finalmente as aulas iniciariam trouxeram pouco retorno, muitas cartas foram devolvidas, já que os endereços não foram encontrados e os números dos telefones já não pertenciam aos educandos e não existiam. Proporcionamos nos municípios a apresentação de peças teatrais como aula inaugural para mobilização e já com as aulas acontecendo, promoveu-se mutirões de visitas, quando educadores e educandos foram até as casas dos educandos para avisar que aulas estavam acontecendo. Das estratégias o mutirão foi o encaminhamento que mais possibilitou retorno, pois foi a partir das visitas que conseguimos acessar os educandos. Estatisticamente não foi satisfatório como imaginávamos, pois poucos retornaram, mas proporcionou escuta, já que tiveram voz e a oportunidade de expressar... alguns a indignação pela espera, pelo sentimento de mais uma promessa, de um tempo perdido, outros estavam tranquilos, não era mesmo o momento e resolveram esperar mais um tempo para voltar a estudar, agora já estavam desmotivados novamente, outros foram em busca de novas possibilidades, e como o Projovem não havia começado então foram para a EJA e não gostariam de mudar.

Como educadores precisamos nos mover com clareza em nossas práticas. Iniciamos um programa que apresenta em seu Projeto Político Integrado tantas possibilidades. A promessa de mudança também nos enche de esperança, como uma experiência desveladora e agora o que fazemos com estas dificuldades, será tempo perdido?

Freire, porém, nos adverte que *porque esperançoso, atribuo a minha esperança o poder de transformar a realidade e, assim convencido, parto para o embate sem levar em consideração os dados concretos, materiais, afirmando que a minha esperança basta* (1992,p.10), pois somente esperança não realiza mudanças e transformações. No entanto, educador e educando podem juntos ensinar, aprender, inquietar-se e promover mudanças possíveis a partir deste programa que teoricamente apresenta possibilidades.

Precisamos cada vez mais termos a consciência de vermos as histórias e as realidades como possibilidades e não como determinantes. O mundo não é. O mundo está sendo (Freire, 1996, p.85). Temos a grande oportunidade através do PJU de podermos constatar o que ocorre mas também temos o dever de intervir como

sujeitos que assumimos a responsabilidade de fazermos acontecer a promessa de que o PJU é para quem tem uma vida a ganhar e nenhum tempo a perder.

Procurei a partir do empréstimo da música Tempo Perdido realizar algumas preposições que estarão presentes nas discussões firmadas no decorrer desta dissertação. A reflexão desenvolvida por Freire acerca da dimensão estética que integra a concepção problematizadora e libertadora da educação apontam que desde a escolha desta música pela Coordenação Nacional como forma de expressar a importância da subjetividade na relação que se estabelece entre criticidade, curiosidade e construção do conhecimento até a construção de um Projeto Político Integrado como possibilidades que ultrapassam a inclusão, mas que também favorecem boas práticas pedagógicas, anunciando e denunciando muitas das dificuldades, algumas já apontadas aqui, como promotoras de manifestações contra o inconformismo e a indignação com a naturalização da miséria e das desigualdades sociais na luta pela reinvenção do futuro.

3 SITUAÇÕES-LIMITES VIVIDAS NA IMPLEMENTAÇÃO DO PENSADO: DILEMAS ENTRE O QUE PREVÊ O PROGRAMA E O QUE ACONTECE NA PRÁTICA COTIDIANA

Acredito que o ProJovem Urbano tenha proporcionado em minha ação pedagógica muitas mudanças. Inicialmente a perspectiva de trabalhar com outra modalidade, Educação de Jovens e Adultos e despertar um encantamento jamais imaginado, o trabalho com jovens e adultos em situação de vulnerabilidade deixou meu trabalho mais significativo. As formações apresentam mais que um programa apresenta uma proposta diferente de educação, oportunidade dialógica e dialética de pensarmos educação, oportunidade de nós educadores também nos reposicionarmos, enquanto sujeito pensante e que acreditam possíveis as mudanças e transformações.

As aulas nos mostram na prática que é possível, que o Projeto Pedagógico Integrado pode acontecer. Aguça a nossa capacidade de sonhar coletivamente uma atitude de produto-produtora da transformação. A proposta do PJU para educação básica de jovens e adultos é o anúncio de uma possibilidade ineditamente viável que não ocorre ao acaso nem se constrói individualmente, mas sim como alternativa construída coletivamente a partir da vivência crítica do sonho almejado, capaz de construir a superação das situações-limites que impedem sua concretização. No entanto, entre o pensado e o vivido algumas situações-limites, mesmo que denunciadas e anunciadas, podem causar contratempos no desejado e sonhado. Apresentarei três situações que considerei desafiadoras. São dilemas vividos, que não fizeram morrer os sonhos e que mesmo causando desequilíbrios, raiva e indignação não impediram que em alguns espaços onde os núcleos estão inseridos o programa acontecesse e boas práticas pedagógicas superassem o desejado.

A primeira situação limite apresentada será referente ao educador do PJU. Neste caso, entre o idealizado pelo programa e o vivido a dificuldade está em realizarmos em prática algo que muitas ou nenhuma vez vivemos como alunos que fomos. Apresento os educadores também como arrevistas, utilizando a metáfora do Bauman, pois muitos ainda caminham em sua docência como nômades a procura de um lugar seguro, uma modalidade de ensino que instigue a sua capacidade de ensinar e aprender e encontram no PJU este lugar. Outros que após um tempo como docentes no PJU descobrem que podem ser ótimos educadores, mas trabalhando com outras modalidades e até mesmo outro nível social.

A segunda situação apresentada é referente à Gestão Compartilhada e Intersetorial do programa. Para viabilizar a concepção interdimensional do ProJovem Urbano, é necessário que sua gestão seja intersetorial e compartilhada pelos órgãos de administração de políticas de juventude, educação, trabalho e desenvolvimento social. O que deveria ser um ótimo ensaio de trabalho em rede, participação e articulação de diferentes estâncias na execução e implementação de políticas públicas para juventude acaba se tornando mais um ensaio que poderia ter acontecido, que poderia ter sido considerado um fazer político sério e que o objetivo maior são os jovens e adultos, público alvo deste programa. Gostaria de ressaltar que apresento aqui como situação- limite a experiência de gestão compartilhada vivida e experimentada no PJU-RS, pois nos encontros de formação em que nos reunimos com diferentes municípios e estados são partilhadas gestões que ultrapassam o idealizado, trazendo para sua região soluções para problemas que não pensados na completude de um programa pensado a nível nacional.

A terceira situação refletida é sobre o perfil do educando do PJU. O desafio que temos ao assumirmos o compromisso de trabalharmos com grupos heterogêneos e que esperam encontrar no PJU o mesmo modelo de escola que sempre tiveram. As expectativas e as frustrações que permeiam estes 18 meses. As concorrências que fazem aumentar significativamente a evasão e o sentimento que isto causa para os educadores e para os educandos que permanecem. A título de ilustração as considerações até aqui tecidas poderiam ser assim expressas:
Dilema1: Educador do Projovem Urbano X Reposicionamento dos educandos;
Dilema 2: Gestão Compartilhada e Intersetorial X Implementação e implantação;
Dilema 3: Perfil do educando do Projovem Urbano X Expectativas e Frustrações.

3.1 Dilema - 1. O educador do Projovem Urbano X reposicionamento dos educandos.

Uma proposta pedagógica como a do Projovem Urbano realmente exige grandes mudanças, tanto na gestão do sistema, quanto no núcleo e na sala de aula.

Pelos pré-requisitos da contratação, os educadores do PJU precisam fazer uma formação inicial de 160 horas, sendo 96 horas presenciais divididas em 12 encontros de 8 horas e 64 horas não presenciais para a construção de um memorial

com resgate histórico da sua caminhada como educador, levantamento da realidade onde o núcleo que irá trabalhar está inserido, perspectivas, desafios e possibilidades.

A formação inicial do ProJovem Urbano parte do princípio de que todos os educadores, quando contratados para atuar em uma área disciplinar do currículo, já têm a habilitação exigida e portanto têm domínio adequado do conteúdo no qual vão atuar. Por isso não se pretende oferecer uma formação acadêmica ou uma revisão sistemática dos conteúdos das disciplinas do ProJovem Urbano. A intenção é que todos os coordenadores/diretores/apoios, formadores e educadores que participem desse processo tenham uma formação nos fundamentos e especificidades do Programa para garantir sua execução com qualidade e conseqüentemente o sucesso dos jovens participantes do curso.

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.

A formação inicial alcança seus objetivos, pelo menos no aspecto de apresentação e sedução da proposta do programa, como podemos perceber no relato do educador em seu memorial: [...]“após doze dias de formação, eu e mais cinquenta e poucos educadores, começamos nossa caminhada como educadores do PJU. Nesta formação recebemos muito mais do que aulas e palestras, fomos conduzidos a um universo de conhecimentos úteis para o exercício da docência cidadã. Fomos aclamados soldados da educação solidária, sem preconceitos, quebrando paradigmas solidificados da educação tradicional brasileira, combatentes com um propósito geral: estender a mão e auxiliar jovens a encontrar o que parecia já estar perdido – a esperança de uma vida melhor.”

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. Com certeza este movimento de desequilíbrio acontece e é expressado pelos educadores, “chegando o dia do início da formação esperava,

certamente, por novos conceitos que quebrassem paradigmas educacionais tradicionais. Lá, pude perceber que o ambiente do PJU estava muito relacionado às experiências que eu tive no campus aproximado da PUCRS* e nos estágios obrigatórios para graduação. Isso fez que eu me sentisse muito bem, pois era algo totalmente diferente, mas que ao mesmo tempo dava-me algum medo, quando os formadores explanavam suas experiências diante de uma formação que fizeram para nos formar e sobre o próprio programa, pois a palavra “educador” soava como nunca, forte e responsável.”

Embora não se pretenda que o educador do PJU faça uma formação inicial acadêmica no sentido estrito do termo, considera-se necessário que ele tenha condições efetivas de apropriar-se dos fundamentos, princípios, conceitos e estratégias metodológicas do desenho curricular, bem como dos conteúdos dos diversos componentes curriculares, ou seja, ele deve “diplomar-se” em PJU. A formação inicial é conclusiva na seleção dos educadores que irão atuar no programa.

Todos os educadores do ProJovem devem ser contratados em regime de 30 horas semanais, sendo estas distribuídas entre: atividades docentes e de orientação pedagógica; integração curricular; atividades de avaliação, revisão e recuperação de aprendizagens; planejamento de atividades de ensino e aprendizagem e de funcionamento do núcleo e formação inicial e continuada.

A formação continuada, por sua vez, deve permitir que o educador, a partir de seus próprios conhecimentos, reflita sobre sua prática pedagógica e revendo-a no processo do curso e atribuindo-lhe os novos significados da proposta pedagógica do ProJovem Urbano. Assim, ele amplia a compreensão das mudanças necessárias. Nas atividades destinadas à formação continuada, deverão predominar momentos coletivos de discussão e de encaminhamento de problemas além de questões do cotidiano da sala de aula, especialmente quanto à aprendizagem dos alunos.

Deve permitir que o educador se aproprie como sujeito, dos conhecimentos que ele mesmo gera, de modo a poder rever sua prática no curso, atribuir-lhe novos significados do contexto da proposta pedagógica do PJU e obter maior espaço para a compreensão das mudanças implicadas nessa proposta.

Por meio das duas modalidades de Formação inicial e continuada busca-se a construção de um processo identitário em que cada educador se veja simultânea e inseparavelmente como: Um perito que domina o instrumental de trabalho próprio de sua área de conhecimento e de sua atividade docente e sabe fazer uso dele, um

pensador capaz de repensar criticamente sua prática e as representações sociais sobre seu campo de atuação e um cidadão que faz parte de uma sociedade e de uma comunidade.

A implementação da formação, bem como de seu monitoramento e avaliação está a cargo da Coordenação Nacional do ProJovem Urbano (CNP). Para a implantação e execução das atividades da formação, a CNP conta com a colaboração da Fundação Darcy Ribeiro (FUNDAR), da 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 coordenado pelo Centro de Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal de Juiz de Fora (Caed/UFJF), e dos Estados, Municípios e DF parceiros.

Os professores/formadores que atuam, tanto na formação inicial quanto continuada, junto aos educadores do PJU, recebem periodicamente formação das entidades parceiras da Coordenação Nacional.

As reuniões de formação continuada, coordenadas pelos formadores e coordenação pedagógica dão prosseguimento às horas de formação inicial dos educadores e continuam ao longo do curso, dedicando-se a: 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 Projeto de orientação Profissional (POP) e ao Plano de Ação (PLA), troca de experiências entre educadores e orientação sobre temáticas a serem desenvolvidas.

Como coordenadora do PJU acompanho os formadores nas formações proporcionadas por estas instituições e atuei na formação inicial do PJU – RS.

Utilizei nesta formação, como metáfora para desequilíbrio e reflexão, a história da Ruth Rocha, “Bom dia, todas as Cores”, acreditando na importância da subjetividade presente neste portador de texto como possibilidade de estimular a imaginação e desenvolver a capacidade de criar, visto que “a imaginação ajuda a curiosidade e a inventividade da mesma forma como aguça a aventura, sem o que não criamos” (FREIRE,1992,p.71) contribuindo no processo de criação no sentido da existência, bem como da transformação do sujeito . Apresento neste trabalho, com o

mesmo objetivo, para pensarmos juntos o desafio e a responsabilidade assumida quando nos propomos a trabalhar como educadores deste programa.

Na história o personagem principal é um camaleão, muito agradável e disposto a agradar a todos, bastava que alguém falasse da sua cor e ele mudava de opinião e de tom. Passou um dia todo mudando de cor, até que a noite deitado e cansado de tanto mudar de cor parou para pensar nas diferenças e nos desejos de cada um e de como é difícil agradar a todos. Por isso, no outro dia quando foi questionado sobre a cor que usava respondeu: “Eu uso as cores que eu gosto e com isso faço bem. Eu gosto dos bons conselhos, mas faço o que me convém. Quem não agrada a si mesmo, não pode agradar ninguém”.

Esta história, além de recuperar o lúdico das minhas vivências como educadora de Educação Infantil, também nos remete de como nós educadores, muitas vezes, exercemos o papel de camaleões, assumindo propostas e trabalhando com modalidades de ensino que não acreditamos ou que não temos perfil, como se fosse fácil, apenas mudamos, rompemos paradigmas.

Na formação inicial todos querem trabalhar no PJU, acham a proposta maravilhosa que o viés social é relevante, que sempre “sonharam” trabalhar com jovens e adultos em situação de vulnerabilidade social. No entanto, nas primeiras semanas de aula as inquietações começam, o cheiro dos alunos, as roupas e suas histórias passam a incomodar.

Por isso, devem ser capazes de compreender a realidade social, a comunidade em que estará inserido como educador, apresentando características para o perfil desejado para os educadores do PJU.

Alguns educadores também chegam ao programa como arrevistas a procura de um lugar onde possam se identificar.

Ao começarmos na formação inicial a pensar juntos os que nos espera lá na prática e o que podemos e devemos fazer enquanto pessoas humanas destinadas por vocação a sermos educadores estabelecemos o primeiro passo para o convite do grande desafio de reposicionarmos estes jovens e adultos que estão retornando para a escola. Mas não podemos olhar para o educador como se ele fosse transparente e vissemos apenas os educandos, pois as vivências, dificuldades e possibilidades também devem ser significativas para eles. Como apresenta Brandão:

“Educação deve ser pensada como uma vivência solidária de criação de sentidos ao longo de toda vida e em cada um dos momentos da vida de cada ser humano. E não apenas porque ela é a “educação de

um mundo em contínua mudança”. Mas porque a educação deve-se contribuir como um lugar essencial e não substituível na busca e criação de sentidos pessoais e partilhados de vida, que participem de maneira crítica e consciente da orientação das próprias transformações do mundo e da vida” (pág. 293, 2002).

Entre o pensado e o vivido no PJU tem, muitas vezes, uma distância enorme tornando a prática de alguns educadores uma reprodução das experiências que excluíram os educandos, no entanto, para outros educadores a busca e criação de sentidos para a execução do projeto integrado pedagógico se fazem presentes tornando o programa uma experiência significativa na vida dos educandos e nas suas próprias.

De início, é necessário deixar claras algumas especificidades do trabalho dos educadores no ProJovem Urbano, decorrentes de seu caráter de programa inclusivo. Nessa perspectiva, não basta transmitir conteúdos para os alunos nem mesmo trabalhar sobre a construção teórica da aprendizagem. É preciso considerar as diferentes dimensões do jovem como ser humano. Por isso, o educador tem de ir além da condição de especialista em uma disciplina ou campo de conhecimento. Ele tem de ser educador no sentido amplo da palavra, capaz de 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 e 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.

Os educadores de Formação Básica (PE), especialistas nas áreas curriculares do Ensino Fundamental (Português, Matemática, Ciências Sociais; Ciências da Natureza e Língua Inglesa): Ministram aulas de suas disciplinas com o apoio do Guia de Estudo e do Manual do Educador, que tem seções destinadas a

cada conteúdo específico, selecionando as metodologias mais adequadas a cada grupo de jovens, trabalham com os jovens no processo de construção de conceitos básicos e de relações fundamentais entre conceitos, em seu campo de conhecimento e participam das atividades de formação inicial e de formação continuada.

Esses professores devem ter curso de licenciatura plena na área do ensino fundamental pela qual tenham sido admitidos. As atividades dos educadores de Formação Básica, na função de professor orientador ligam-se aos jovens sem considerar a respectiva área de conteúdo. Assim, o educador de Formação Básica orienta uma das cinco turmas de seu núcleo, participando de todas as atividades dos jovens e promovendo o trabalho interdisciplinar e a integração de todas as ações curriculares. Em síntese, cabe aos educadores na Função de professores orientadores (PO) promover o trabalho interdisciplinar e o ensino de informática.

Os educadores de Participação Cidadã ministram aulas relativas aos temas 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 da sociedade atuantes, movimentos sociais, comunitários, juvenis, programas da rede pública sócio-assistencial, 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 Qualificação Profissional e Participação Cidadã e contribuem, também, para a articulação entre os jovens de cada núcleo em atividades de intercâmbio e apresentações públicas do PLA.

Os educadores de Qualificação Profissional 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 relacionadas aos arcos e 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 e participam das atividades de formação inicial e continuada.

Considerando as funções que desempenham, os educadores do ProJovem Urbano deverão ter competência para: Promover a equidade e ter sempre presentes as especificidades do público do ProJovem Urbano: a condição juvenil e a imperativa necessidade de superar a situação de exclusão em que se encontram no que se refere aos direitos à educação e ao trabalho, programar e coordenar, junto com a equipe do núcleo, as atividades das respectivas disciplinas e as atividades integradoras das dimensões e disciplinas do curso, adequando as sugestões do Guia de Estudo às necessidades dos alunos, monitorar, orientar e avaliar o percurso pessoal de estudo e aprendizagem de cada aluno sob sua responsabilidade, considerando todas as dimensões da pessoa, do estudante, do trabalhador do cidadão, identificar as diferentes ferramentas de estudo de que os alunos necessitam e orientá-los quanto ao seu uso, criar contextos desafiadores para a aprendizagem, estimular a atitude crítica e planejar situações que favoreçam a síntese dos estudos desenvolvidos nos vários componentes curriculares, conceber e utilizar a avaliação como etapa do processo de ensino e aprendizagem, que compreende um momento de diagnóstico inicial, um percurso de acompanhamento formativo e um momento de balanço, concluindo uma etapa e, simultaneamente, dando início à seguinte, favorecer o trabalho cooperativo e a troca de experiências entre os alunos, relacionar-se adequadamente com a instituição, o diretor e outras pessoas do local onde funciona o Núcleo e participar das reuniões quinzenais de formação continuada com os seus Formadores e administrar a própria formação continuada para aprimorar sua prática profissional.

A atuação dos educadores do ProJovem Urbano no núcleo e na sala de aula constitui questão da maior importância porque, como foi dito, é nesses espaços que as propostas pedagógicas se concretizam ou não, é neles que se constrói o currículo real. No caso do ProJovem Urbano, isso significa sobretudo lidar com o múltiplo e o plural presentes nas experiências e conhecimentos prévios dos educandos.

A ideia de diferença alimenta hoje uma temática importante na área da educação. Os alunos são diferentes e essa diferenciação não acontece apenas do ponto de vista intelectual: ela diz respeito também ao nível socioeconômico, à constituição e ao modo de vida das famílias, aos valores compartilhados, às

crenças, às diferentes maneiras de educar, de interpretar e acatar as normas sociais. Quando chegam à escola – ou ao ProJovem Urbano –, os educandos trazem experiências pessoais e conhecimentos prévios que não podem ser ignorados, e sim devem constituir uma referência para o professor definir formas de trabalhar e de se relacionar com a turma.

No entanto, quando se fala em diferenças, no ProJovem Urbano, não se está pensando implicitamente que há um ideal e que diferentes são os que se afastam dele, mas sim que os alunos são diferentes entre si, isto é, um é diferente do outro. Assim, no contexto do programa, a diferença remete-se à pluralidade, à multiplicidade. Os jovens são plurais em vários sentidos, inclusive em relação ao nível de escolaridade: alguns sabem apenas ler e escrever; outros terminaram a 4ª série, mas saíram da escola há muito tempo; outros tantos quase terminaram o ensino fundamental, mas seu rendimento foi muito fraco (alguns nem mesmo conseguem ler e interpretar o que lêem...). E há também os que estavam indo bem no ensino regular (ou na educação de jovens e adultos), mas optaram por mudar para o ProJovem.

Na divisão das turmas não consideramos experiência escolar, idade, ou níveis de conhecimento apenas dividimos considerando o gênero, 20 homens e 20 mulheres. As turmas são heterogêneas e quando estamos acostumados a trabalhar com grupos homogêneos esta diversidade também se torna um desafio instigante.

Essa diferenciação do trabalho do professor de turma para turma relaciona-se ao educando. Os educandos também diferem entre si: têm histórias diferentes, famílias diferentes, culturas diferentes, personalidades diferentes e irão reagir às influências recebidas diferentemente. Assim, o educador interage diferentemente com educandos diferentes.

Cada núcleo é atendido por sete educadores, um para cada área de conhecimento. O único critério utilizado para a escolha dos educadores é a proximidade do endereço deles com o núcleo. A Coordenação atende a todos os núcleos, isto quer dizer que eles não terão todas as noites visita/acompanhamento.

Nestes dois últimos parágrafos são apresentadas particularidades do programa que causam as dificuldades iniciais do PJU-RS. Trabalhar com grupo de educandos com tantas diferenças, pois para a matrícula basta saber ler e escrever, é estar preparado para planejar atividades a partir do Guia de Estudos do PJU que respeite a heterogeneidade do grupo, necessita planejar atividades diferenciadas, potencializar a ajuda dos que estão mais avançados, disponibilizar alguns momentos

de atendimentos individuais, contar com os colegas das outras áreas e ultrapassar os conteúdos mínimos que acreditamos existir nas aulas como professor orientador. Tudo isto causa muita estranheza, pois estamos acostumados a planejar a mesma aula, com atividades iguais para todos. Quando isto é repetido no PJU logo o educador percebe que não está atingindo a todos e começa a reclamar “este aluno não deveria estar no ProJovem”, “ele não sabe nada, nem ler e escrever”.

Certa noite fui visitar um núcleo e ao entrar numa sala de aula fiquei com uma sensação estranha. Estavam em aula de Português, cada um no seu lugar realizando a mesma atividade, a educadora na sua mesa lendo, silêncio total. Pode até não estar correta a minha interpretação, mas o PPI do programa estimula a troca, a leitura dos textos explorando o significado e a descoberta de novas expressões, realizarem juntos a atividade percebendo as dificuldades e as possibilidades, enfim uma aula participativa. A concentração é necessária, mas o conhecimento não é uma construção solitária. Mudamos a proposta curricular, no entanto algumas práticas continuam as mesmas. Apresento este relato para expressar como nossas vivências como alunos que fomos são fortes e mesmo trabalhando num programa com outra perspectiva não conseguimos ir além da repetição de práticas que não acreditamos. As mudanças são processuais, e mesmo com a formação inicial e continuada os dezoito meses de programa passam a fazer diferença. Outro problema está relacionado às relações interpessoais entre os educadores que trabalham no mesmo núcleo. A necessidade de alguns colegas em “ter alguém no comando”, um responsável. Falta autonomia para dar continuidade ao trabalho sem ter quem mande, Então, não respeitam horários, os acordos e carga horária necessária do seu componente curricular pelas faltas frequentes.

3.2 Dilema 2: Gestão Compartilhada e Intersetorial X implementação e implantação

Precisamos de uma nova e grandiosa utopia de vida onde ninguém pode decidir pelo outro, até mesmo seu modo de morrer, onde o amor pode ser certo e a felicidade possível, e onde as gerações condenadas a cem anos de solidão terão uma grande chance de uma vez por todas na terra.
Gabriel Garcia Marques

A reinvenção da escola na perspectiva da gestão compartilhada e intersetorial partem de um entendimento mais amplo acerca da necessidade e da possibilidade de transformação social, ao qual sem desconsiderar os limites de cada instância envolvida, não as exime de responsabilidades. No entanto, esta construção não se faz por decreto, pois necessita processo, apropriação e acreditar que outras formas de gerir são possíveis de acontecer. Teoricamente muitos falam sobre Gestão Compartilhada, no entanto na prática estamos “cem anos” distantes do idealizado, e a gestão continua sendo em ainda em diferentes espaços um trabalho solitário.

Para esclarecer apresento inicialmente as orientações encaminhados pela Coordenação Nacional para os Municípios e Estados construírem os planos de implementação.

O ProJovem Urbano apresenta um formato novo de repasse dos recursos financeiros aos entes da federação que aderem ao Programa: a transferência automática.

Os critérios e as normas de como se darão essas transferências automáticas estão definidos em Resolução, em anexo, específica publicada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE/MEC e foram elaborados conjuntamente com a Secretaria Nacional de Juventude da Secretaria-Geral da Presidência da República – SNJ/SG/PR, por meio desta Coordenação Nacional do ProJovem Urbano.

Entre outros temas importantes, a resolução apresenta as responsabilidades de cada agente envolvido, além das ações passíveis de execução por meio de recursos federais, necessárias para a implementação do ProJovem Urbano.

Para elaborar um bom Plano é preciso consultar o Projeto Pedagógico Integrado do Programa (PPI), seu Plano de Formação, a Estratégia de Matrícula do Programa e a Resolução publicada pelo FNDE referente ao ProJovem Urbano.

Para garantir a interdimensionalidade do ProJovem Urbano, é necessário que sua gestão seja intersetorial e compartilhada pelos órgãos de administração de políticas de juventude, educação, trabalho e desenvolvimento social, em todos os níveis de implementação.

É necessária a criação do Comitê Gestor, municipal, estadual ou do Distrito Federal, composto por, no mínimo, os(as) quatro Secretários(as) das áreas citadas. A autoridade máxima desses entes deve instituir oficialmente o comitê, designando um(a) Secretário(a) como coordenador(a) para responder pela execução local do

Programa. Junto ao Comitê, será necessário organizar a Coordenação Local que ficará responsável pela coordenação da

O Projeto Pedagógico do ProJovem Urbano, prevê que os espaços pedagógicos do Programa organizam-se em turmas, núcleos e pólos:

Um núcleo deve ter cinco turmas, sendo cada uma composta, preferencialmente, por 40 alunos, admitindo-se, excepcionalmente, variar até 20 alunos. Um núcleo deve atender no mínimo a 150 e, no máximo, a 200 alunos. Preferencialmente as cinco turmas devem funcionar na mesma escola e, excepcionalmente, poderão funcionar em até duas unidades escolares próximas. O pólo é a menor instância de gestão do ProJovem Urbano e subordina-se, administrativamente, à Coordenação Local do Programa. Cada pólo compreende 16 núcleos, com número de alunos variando entre 2 400 e 3 200.

Um Coordenador Executivo, contratado em regime de 40 horas semanais de trabalho, responsável pelo desenvolvimento das ações do programa em seu âmbito de atuação, executando as atividades de gestão financeira e administrativa do programa e a articulação dos Núcleos e Pólos. Esse coordenador é o articulador da coordenação local com o

Um Coordenador Pedagógico, contratado em regime de 40 horas semanais de trabalho e responsável pelo desenvolvimento das ações pedagógicas das três dimensões do currículo, articulando

Dois Apoios Técnicos de Nível Superior, contratados em regime de 40 horas semanais de trabalho, com formação, pelo menos, em nível superior completo, para atender as demandas pedagógicas e técnico-administrativas.

Dois Apoios Técnicos de Nível Médio, contratados em regime de 40 horas semanais de trabalho, com formação, pelo menos, em nível médio completo, para auxiliar na execução das demandas pedagógicas e técnico-administrativas da execução do Pólo.

É preciso que os entes federados estejam atentos para as seguintes questões: As turmas e núcleos do ProJovem Urbano deverão ser abertos *obrigatoriamente* em escolas das redes públicas de ensino. É de suma importância que a Coordenação Local, juntamente com o Comitê Gestor Local, mobilize os diretores e funcionários das escolas das redes públicas onde funcionarão as turmas e núcleos do ProJovem Urbano para acolherem os alunos do Programa. As cinco turmas que compõem um núcleo podem situar-se em um mesmo local ou, no máximo, em dois locais próximos. As turmas deverão ter, preferencialmente, 40

alunos, podendo variar, excepcionalmente, até 20 alunos. Os núcleos deverão ter no mínimo 150 alunos e no máximo 200 alunos. Abrir, obrigatoriamente, pelo menos dois núcleos em cada Município atendido pelo Estado. Preferencialmente, os alunos do Programa deverão ser matriculados em núcleos próximos as suas residências ou locais de trabalho. As escolas das redes públicas de ensino onde funcionarão as turmas e núcleos do ProJovem Urbano deverão ter laboratórios de informática com computadores e impressoras com configuração nos mesmos padrões definidos pelo ProInfo/MEC, com conexão à internet. Esses laboratórios deverão ter, pelo menos, 10 computadores disponíveis para utilização dos alunos freqüentes no curso do Programa.

Cabe aos entes federados disponibilizar aos alunos do ProJovem Urbano os materiais pedagógicos específicos distribuídos pelo Governo Federal.

Tão importantes quanto os pontos descritos acima, também deverão ser observados:

- As Coordenações Locais e os Pólos, quando houver, deverão ter computadores e impressoras com configuração nos mesmos padrões definidos pelo ProInfo/MEC, em quantidade adequada às necessidades de trabalho desses locais.

- A quantidade de núcleos e turmas definirá o número de profissionais a serem selecionados e contratados. Uma vez que o repasse é feito com base no número de alunos matriculados e freqüentes no Programa e tem percentual máximo de gastos definido em relação ao valor per capita repassado (74% de R\$ 170,00/aluno/mês para os Estados), os entes federados deverão envidar todos os esforços para evitarem turmas com poucos alunos e núcleos abertos com o mínimo de alunos permitido, ao longo de toda a duração do curso previsto.

Pelos motivos apresentados no item acima, os entes federados deverão rever constantemente a manutenção de núcleos abertos com poucos alunos. Assim sendo, sem prejuízo aos alunos matriculados e freqüentes no Programa, as Coordenações Locais deverão garantir a adequação, em âmbito local, entre o número de profissionais atuantes no ProJovem Urbano e o número de alunos freqüentes nas turmas, núcleos e pólos, dispensando ou demitindo professores, diretores de pólo e pessoal de apoio técnico-administrativo, sempre que necessário ou quando solicitado pela Coordenação Nacional do ProJovem Urbano, sob pena de suspensão de pagamento de parcelas subseqüentes até que a situação seja regularizada.

As Instâncias de Gestão do ProJovem Urbano contemplam:

- Nível nacional

O ProJovem Urbano conta com um Comitê Gestor coordenado pela Secretaria-Geral da Presidência da República/Secretaria Nacional de Juventude e integrado pelos Ministérios da Educação, do Trabalho e Emprego e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. A execução do programa fica sob a responsabilidade da Coordenação Nacional do ProJovem Urbano, vinculada à Secretaria Nacional de Juventude.

Cabe à Coordenação Nacional articular as gestões locais com vistas a possibilitar o cumprimento dos princípios, fundamentos e diretrizes nacionais do programa, bem como a coordenação da produção dos materiais de ensino e aprendizagem, a formação dos educadores, a circulação de informações entre os participantes e o processo de monitoramento e avaliação externa de todo o ProJovem Urbano.

No primeiro momento, o ProJovem Urbano manterá a estratégia de acordos com as capitais, o Distrito Federal e os municípios maiores de 200.000 habitantes, mas será também executado em parceria com os estados, para atender municípios menores.

- Gestão local

Cada estado, município ou DF integrante do ProJovem Urbano contará com:

- Um comitê gestor local, formado por representantes das secretarias estaduais, municipais ou do DF, responsáveis pelas áreas de juventude, educação, desenvolvimento/assistência social e trabalho. Outras secretarias também poderão fazer parte desse comitê como forma de potencializar as ações do ProJovem Urbano;

- Uma coordenação local (estadual, municipal ou DF) incumbida da operacionalização do programa em nível local de modo a alcançar o maior número possível de jovens excluídos, assegurando a permanência dos alunos no curso com aprendizagem efetiva.

As equipes de coordenação estadual, municipal ou DF serão compostas por um coordenador executivo, um coordenador pedagógico e pessoal de apoio técnico e administrativo. Cabe a essas equipes, de acordo com diretrizes gerais da Coordenação Nacional do ProJovem Urbano, entre outras ações, articular-se com as

administrações locais para tratar de: Gerenciamento do ProJovem Urbano no nível estadual/ municipal/DF, definição dos estabelecimentos escolares onde serão realizadas as atividades do curso, definição dos locais de aulas práticas para o desenvolvimento dos arcos ocupacionais, apresentação do ProJovem Urbano aos diretores desses estabelecimentos e a outros funcionários cujo trabalho for afetado pelo funcionamento do curso, recrutamento e seleção de educadores de Formação Básica, de Qualificação Profissional e de Participação Cidadã, contratação dos educadores selecionados, organização do recrutamento e da matrícula dos alunos, atendimento às solicitações do Sistema de Monitoramento e Avaliação, organização da formação inicial e continuada dos educadores sob sua jurisdição, definição das instituições certificadoras da conclusão do ensino fundamental e ou da habilitação nos arcos ocupacionais.

Há previsão de fórum, em nível local, a ser regulamentado posteriormente, para encaminhamentos de questões acadêmicas e administrativas.

- Pólos

O pólo é a menor instância de gestão do ProJovem Urbano. Cada pólo compreende 16 núcleos que variam de 2400 até 3.200 alunos e possui uma equipe de gestão composta por: Um diretor-executivo e um diretor pedagógico e pessoal de apoio técnico e administrativo.

Além desse pessoal, são lotados em cada pólo ou na coordenação local (quando for o caso) os educadores que trabalham nos núcleos. Um núcleo deve ter cinco turmas, sendo cada uma composta por, de preferência, 40 alunos, admitindo-se, excepcionalmente, variar até 20 alunos. Um núcleo deve atender no mínimo a 150 e, no máximo, a 200 alunos. Preferencialmente as cinco turmas devem funcionar na mesma escola, excepcionalmente poderão funcionar em unidades escolares próximas. Se por qualquer razão, o número de alunos ficar abaixo do mínimo estipulado, as turmas deverão ser reorganizadas e o núcleo será fundido com outro em situação semelhante.

A equipe de direção do pólo, subordinada à coordenação local, tem como principais atribuições gerenciar o ProJovem Urbano no respectivo pólo, auxiliar na apresentação do ProJovem Urbano aos diretores e outros funcionários dos estabelecimentos em que funcionará o curso, atuar no recrutamento e seleção de educadores de Formação Básica, Qualificação Profissional e Participação Cidadã,

atuar no recrutamento e na matrícula dos alunos, coordenar o trabalho pedagógico e administrativo dos núcleos, em comum acordo com os diretores das escolas envolvidas, promover reuniões semanais de planejamento integrado das atividades de ensino e aprendizagem, implementar as atividades de formação continuada, apoiando a instituição formadora local, supervisionar o trabalho, a frequência e a pontualidade dos educadores lotados no pólo, manter registro atualizado do aproveitamento e frequência dos alunos, conforme solicitação do Sistema de Monitoramento e Avaliação e facilitar ao pessoal do Sistema de Monitoramento e Avaliação o acesso aos núcleos, aos educadores e aos jovens.

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

Instituições Formadoras

As instituições formadoras (IF) são instituições de Ensino Superior ou especializadas em processos de formação, com experiência comprovada em formação de professores de Ensino Fundamental e Médio, capacidade de atuar na atuação dos educadores da qualificação profissional, no tocante aos arcos ocupacionais, bem como trabalhar conhecimentos básicos de informática e que, observada as condicionalidades descritas abaixo, serão contratadas pelos entes federados para as atividades de formação inicial e continuada dos educadores do PJU.

A IF não pode ser de propriedade e nem possuir em seu quadro quaisquer funcionários contratados para o desenvolvimento do PJU local. Necessita 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.

A IF tem a responsabilidade de contratar todos os profissionais envolvidos na execução do programa, promover a formação inicial e continuada, criar instrumentos de registro de frequência dos educadores, garantir a cada educador, que atender aos requisitos estabelecidos pela mesma, certificado do curso de formação de educadores do PJU e atuar de acordo com a direção da coordenação local a que esta vinculada, seguindo as diretrizes da formação.

Quanto à questão das contratações para o ProJovem Urbano, os entes federados não têm obrigação de seguir à risca as tabelas salariais praticadas em nível local, nem tão pouco, de remunerar os profissionais atuantes no Programa com as mesmas gratificações e vantagens adquiridas por seus servidores públicos. Entretanto, a Coordenação Nacional se reserva o direito de aprovar ou não e de solicitar alterações nos Planos de Implementação que apresentarem remunerações que estejam muito díspares da realidade salarial praticada em nível local.

É importante lembrar também que as contratações a serem efetuadas têm caráter temporário, dado o período de duração do curso do ProJovem Urbano, e que não caracterizam qualquer vínculo com o serviço público federal, estadual ou municipal

Todos os envolvidos na execução do PJU recebem formação. Os gestores, formadores e os educadores recebem formação inicial e continuada e os diretores das escolas que cederão espaços para os núcleos recebem formação inicial e acompanhamento dos gestores.

“O ProJovem Urbano é um Programa complexo e repleto de desafios, exigindo de cada profissional a competência técnica e o compromisso político. Corações e mentes devem estar sintonizados na construção de uma sociedade justa, democrática e solidária”, estas são as palavras da Coordenadora Nacional do PJU Maria José Feres, na formação inicial para os gestores quando trabalhávamos justamente sobre a importância e os desafios de colocarmos em prática a gestão compartilhada e que ficaram marcadas em minha memória.

Lamentável que estes espaços de formação proporcionados pela coordenação nacional não tenham sido suficientes para todos os entes federados que assinaram o convênio se conscientizassem da seriedade necessária para a implementação e implantação do Programa.

A construção de uma identidade democrática necessita ocorrer nas relações de participação e decisão, no conhecimento como instrumento de humanização e no acesso aos direitos sociais. A gestão compartilhada proposta no Programa desafia a todos o exercício democrático de participação e cidadania, porém no PJU-RS este exercício não foi um convite aceito por todos e esta ação dificultou os processos e a formação dos educandos.

O Comitê Gestor foi constituído por uma exigência e não de fato construído, ficando sob responsabilidade exclusiva da Secretaria de Educação a execução do programa.

Quando assumimos a Coordenação Estadual do PJU-RS, após processo seletivo, em agosto de 2009, estavam acontecendo duas mudanças, de Secretário da Educação e da Instituição Formadora, responsável pela execução do PJU-RS, pois a primeira a vencer a licitação desistiu após seis meses de Programa, encontramos o seguinte cenário:

Três adiamentos das aulas, dois solicitados pela Secretaria de Educação e um em consequência da gripe H1N1. As aulas que deveriam ter iniciado em março de 2009 começaram em agosto de 2010. Três formações iniciais para os educadores, sendo a primeira em abril, a segunda em junho e a última em julho de 2009. Os educadores que participaram da primeira formação em março precisaram aguardar cinco meses para serem contratados, muitos acabaram desistindo. Os Diretores e Apoios dos Pólos sem salários e contratos.

A primeira Coordenação Estadual foi destituída em maio de 2009, ficando o programa sob responsabilidade da adjunta da então Secretária de Educação, permanecendo assim até nós assumirmos em agosto de 2009.

Seleção de educadores em desacordo com a Resolução CD-FNDE nº 22 de 26 de maio de 2008. A Secretaria de Educação utilizou os mesmos critérios para a seleção dos contratos emergenciais. Os educadores que estavam cursando a partir quarto semestre das licenciaturas que contemplam os componentes curriculares do programa foram contratados, porém para a contratação no PJU todos deveriam estar formados.

Enturmação dos educandos sem levar em consideração o que foi registrado no sistema de monitoramento CAED – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal do Paraná, responsável pela avaliação e monitoramento do programa. Para abrirmos um núcleo necessitamos ter 5 turmas com 40 educandos matriculados. Lançamos as matrículas no sistema e o mesmo realiza a enturmação dos educandos, no entanto, nos primeiros dias de aula foi encaminhado pela Secretaria de Educação que juntassem aleatoriamente os educandos e formassem as turmas. Dois grandes equívocos, pois além de causar um transtorno para organizarmos os lançamentos no sistema das presenças e trabalhos dos educandos também estes iniciaram as aulas com professores orientadores que não seriam os das suas turmas reais.

As formações continuadas previstas no plano de implementação não estavam acontecendo, estavam todos trabalhando sem planejamento.

Nossas primeiras ações

A Instituição que assumiu manteve e contratou os Diretores e apoios dos dois Pólos que estavam trabalhando sem receber. Realizamos uma reunião almoço com todos os educadores, integrantes dos Pólos, nova Coordenação Estadual e Instituição Formadora para apresentação, reforço dos objetivos do programa e perspectivas para o mesmo. Campanha de chamamento dos educandos nos diferentes Municípios com a peça *Adolescer* e entrega de camisetas do PJU com o objetivo de fortalecermos a identidade dos jovens ao ProJovem como programa real que estava acontecendo. Estabelecemos uma rotina de reuniões entre coordenação estadual e os pólos no exercício da Gestão Compartilhada com o objetivo de partilharmos as práticas, buscando unificarmos as ações e aproximarmos as equipes, lamentável que nesta rotina não tivéssemos representação da Secretaria de Educação.

A Instituição Formadora contratou quatro professores formadores e iniciamos as reuniões semanais de educadores e encontros com as diretoras pedagógicas dos Pólos, com o objetivo de diagnosticarmos as dificuldades dos professores, planejarmos a proposta da formação continuada e elaborarmos estratégias de sensibilização. As formações com os educadores acontecem semanalmente, quinzenalmente para planejamento e quinzenalmente para formação continuada.



Imagem 1 - Pólo 1 nas segundas-feiras.



Imagem 2 - Pólo 2 nas terças-feiras

Estipulamos dentro da pauta dos encontros que sempre no momento inicial um núcleo será responsável por apresentar algo que esteja acontecendo no seu núcleo. É um momento de troca de experiência, idéias e partilha do trabalho realizado em cada núcleo, com o objetivo de dar visibilidade as atividades realizadas.

Estabelecemos, pensando na melhoria da comunicação entre os sujeitos do programa, a função de um educador referência. Esta função não vem como determinada nem sugerida no Projeto Pedagógico Integrado do Programa, no entanto, sentimos necessidade desta referência como veículo de melhora da comunicação entre os núcleos e os Pólos, pela distancia dos municípios e a dificuldade de realizarmos semanalmente visitas em todos os núcleos.

A cada bimestralidade os educadores de uma mesmo componente curricular assumem o papel de professor referência. Durante esta bimestralidade este educador responsável será o elo principal de comunicação entre as coordenações do Pólo/Estadual e seu núcleo e será também o contato direto com as direções das escolas onde os núcleos estão inseridos. No final de cada bimestralidade realizamos um agradecimento especial aos educadores que partilharam conosco mais esta tarefa na busca de exercitarmos uma gestão compartilhada.



Imagem 3 - Agradecimento aos professores referência

Realizamos reuniões com os diretores das escolas onde estão inseridos os núcleos, com o objetivo de realizarmos formação continuada com os mesmos, pois na execução do pPrograma sé esta prevista formação inicial para os diretores. Aconteceram três encontros, mas para que tivéssemos a presença dos diretores se fez necessário que as Coordenadoras das Coordenadorias Regionais de Educação convocassem os diretores para que os mesmos aceitassem o “convite”.

Procuramos aperfeiçoarmos os encontros com os educadores, tanto nos momentos de formação quanto de planejamento, pois sabemos que a formação continuada é uma reivindicação antiga da nossa categoria, mas quando este direito é garantido e recebemos para que ele aconteça passa a ser desnecessário para alguns, mas *a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer* (FREIRE, 1996, p.43, 1996). Para tanto, estes espaços de formação e planejamento necessitaram de um olhar especial para que explorássemos além da teoria que alicerça a nossa prática, também trabalhássemos o cuidado com o educador. Aproveitamos estes momento de suporte pedagógico para produção docente, reflexão da práxis, delineamento de estratégias de ensino e fortalecimento da equipe.



Como espaço de formação humana, com momentos de formação Pascoal e de Natal.



Imagem 5 - Espaço preparado para formação Pascoal

No entanto, sentimos necessidade de também termos momentos de encontro por núcleo, pois a perspectiva de uma gestão compartilhada na busca de vivermos um projeto educativo emancipatório como o Projovem Urbano o conflito pode desestabilizar a repetição do presente.

Santos (1997, p17) enfatiza:

Deste modo, o objetivo principal do projeto educativo emancipatório consiste em recuperar a capacidade de espanto e de indignação e orientá-lo para a formação de subjetividades inconformistas e rebeldes.[...]O projeto educativo emancipatório é um projeto de aprendizagem de conhecimentos conflitantes com o objetivo de, através dele, produzir imagens radicais desestabilizadoras dos conflitos sociais em que se traduziram no passado, imagens capazes de potenciar a indignação e a rebeldia. Educação, pois, para o transformismo, para um tipo de subjetividade que submete a uma hermenêutica de suspeita a repetição do presente, que recusa a trivialização do sofrimento e da opressão e veja neles o resultado de indispensáveis opções.

No geral, iniciamos com a esperança nas possibilidades de construirmos referências educativas emancipatórias, onde os conflitos fossem a denuncia de práticas que não desejamos mais repetir, porém, em alguns núcleos os conflitos ocuparam apenas a dimensão pessoal, disputa de “beleza” e disputa de força. Estas

reuniões nos núcleos também não estão previstas no Projeto Político Integrado do programa, mas viver uma gestão compartilhada necessita proporcionarmos reflexão do vivido e do processo para que as energias sejam canalizadas pela esperança tal qual nos apontava mestra Freire (1996, p. 80):

Há uma relação entre alegria necessária à atividade educativa e a esperança. [...]A esperança faz parte da natureza humana. Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, primeiro o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo, se buscasse sem esperança.

Esperança como inspiração para a energia necessária no processo de transformação que necessita do coletivo. As reuniões nos núcleos foram positivas e significativas nos espaços que estavam abertos a refletiram sobre os conflitos e as possibilidades possíveis a partir deles, mas nos núcleos onde as escolhas foram o silêncio e a invisibilidade dos conflitos tivemos pouca acolhida e mudança.

Nestas reuniões também explorávamos conhecer de forma mais próxima a realidade e os problemas enfrentados pelos professores e suas comunidades, estreitarmos a comunicação mais direta e efetiva entre os professores e as Coordenações de Pólo e Estadual e tratarmos os assuntos da rotina do núcleo, fazendo-se uma avaliação compartilhada das ações realizadas até o momento, delineando-se caminhos para aperfeiçoamentos futuros.

Realizamos reuniões só com o grupo de educadores da participação cidadã para acessarmos as Assistentes Sociais na práxis docente e articularmos a integração a educação básica com a realidade imediata do jovem e seu entorno social e com os educadores da qualificação profissional para integração e partilha das atividades realizadas a partir da Formação Técnica Geral (FTG), reflexões e diálogo sobre a importância da FTG e como explorá-la e planejamentos extras para a falta de material para os Arcos. Como houve demora na aquisição dos materiais para as aulas práticas dos Arcos da qualificação social os educadores tiveram que planejar outras atividades que pudessem ser realizadas sem prejuízo para os educandos no momento da certificação. Para estes períodos de qualificação profissional foram planejadas oficinas de geração de renda.



Imagem 6 - Oficina de biscoit



Imagem 7 - Oficina de culinária

Até março de 2010 fomos reorganizando a “casa” e tentamos, mesmo sem a participação do Comitê Gestor, exercitar a uma gestão compartilhada. No entanto, algumas questões bem pontuais de cunho administrativo começaram a atrapalhar

nossa caminhada. Sempre tivemos atrasos no pagamento dos salários, porém, a partir de março os períodos de atraso aumentaram, chegamos a ficar dois meses sem recebermos.

Neste período tivemos a primeira paralisação parcial dos educadores, parcial porque os que ainda tinham condições financeiras de seguirem trabalhando mantiveram as atividades preocupados com os educandos.

Em setembro tivemos a segunda paralisação, agora total de 16 dias, encaminhada pela própria Instituição Formadora que também estava sem receber os repasses da Secretaria de Educação, A mesma solicitou que todos parassem suas atividades e os educandos ficaram sem aulas.

Após a intervenção do SINPRO – RS, Sindicato dos professores da rede particular do Rio grande do Sul, e de várias denúncias realizada pela coordenação estadual e pelos educadores há coordenação nacional as aulas retornaram e passamos a receber judicialmente, O Estado repassa para o Ministério do Trabalho que repassa para o SINPRO-RS que fica responsável pelos nossos pagamentos.

A Instituição Formadora solicitou rescisão de contrato e como foi decidido judicialmente que o SINPRO – RS ficaria responsável pelos pagamentos dos salários não há desde julho de 2010 pagamentos referentes aos encargos empregatícios dos educadores, equipes dos pólos e da coordenação estadual, pois enquanto não acontece diálogo entre a Instituição Formadora e a Secretaria de Educação e não acontece a audiência referente ao pedido de rescisão a Instituição Formadora deixa de realizar e dar respaldo na execução do programa.

A partir desta decisão a Instituição Formadora não deixa de realizar somente os pagamentos dos encargos empregatícios, deixa também de alugar espaços para as reuniões de formação continuada, cancela o aluguel de carros para realizarmos as visitas aos núcleos e das máquinas copiadoras para a impressão das chamadas e dos atestados no sistema do CAED, bem como a impressão das provas, não realiza a aquisição dos materiais para o Arco de Construção e Reparos e retira materiais de apoio, tais como: data show para as reuniões e telefones móveis para facilitar a comunicação entre os Pólos e os núcleos. Preciso ressaltar que de todas estas questões as únicas que eram de responsabilidade da Instituição Formadora seriam os pagamentos dos encargos empregatícios, aluguel dos espaços para as formações e aquisição dos materiais para o Arco de Construção e .Reparos as demais são responsabilidades do Estado que vinham sendo atendidas pela Instituição Formadora.

Neste período aconteceu a primeira leva de demissões de educadores, já previstas no Programa devido à evasão. Este processo foi planejado, o que não contávamos era com o número de educadores que solicitaram junto ao sindicato rescisão indireta*, então apareceu mais um dilema, áreas de conhecimento sem educador e a falta de quem pudesse contratá-los.

Todo este relato foi formalmente oficializado para a Secretaria de Educação e para a Coordenação Nacional, mas precisamos procurar nossas próprias alternativas.

Conseguimos espaços públicos para a realização das formações, as impressões das chamadas, dos atestados e das provas foram realizadas na Secretaria de Educação e as visitas, que diminuíram significativamente, foram sendo realizadas com carros próprios.

Estamos terminando o ProJovem Urbano e o que temos: Um grupo de profissionais e de educandos que acreditam nas possibilidades de reposicionamento oferecidas teoricamente pelo programa e que através de boas práticas pedagógicas e muita luta estão vivenciando o desejado.

3.3 Dilema - 3: Perfil do educando do ProJovem urbano X expectativas e frustrações

Neste dilema pretendo expressar o grande desafio que temos neste programa em proporcionarmos o reposicionamento dos jovens atendidos a partir do perfil construído pelos dados levantados pela Coordenação Nacional no término do Projovem Original em 2006 que contribuiu como recurso de avaliação e possibilidades de mudança para o Projovem Urbano.

Segundo relatório do Sistema de Monitoramento e Avaliação, o perfil dos jovens atendidos no curso é coerente com o observado no público potencial, o que indica a eficácia do programa. Essa conclusão leva em conta as características gerais desse público e as da população atendida, bem como as especificidades de cada segmento tomado como parâmetro para o estudo da efetividade do programa, como se vê a seguir.

- Distribuição por gênero: 53% dos jovens atendidos no programa são mulheres.
- Faixa de idade: a metade deles tem entre 21 e 22 anos de idade.
- Grupo de cor: 70,8% declararam-se pardos ou negros.

- Escolaridade pregressa: 15% cursaram até a 4ª série do ensino fundamental; 53%, até a 5ª ou 6ª; e 33%, até a 7ª; 10% não souberam identificar a última série cursada com êxito. Apenas 6% cursaram supletivos ou classe de aceleração, indicando que a grande maioria havia tentado anteriormente concluir o ensino fundamental regular.
- Situação familiar: 77,5% são solteiros, 73% são chefes de família, 53% têm filhos.
- Trajetória no mundo do trabalho: 20% nunca trabalharam e 53% começaram a trabalhar entre 13 e 18 anos de idade; 44% obtiveram o primeiro trabalho em 2005 ou 2006, sendo que menos de 10% com vínculo formal; 70% dos que trabalham não têm carteira assinada e 60% ficaram menos de seis meses no trabalho, em 2005; mais da metade dos que trabalham nunca fizeram curso profissional e 90% deles ganham menos que o salário mínimo.
- Relações com a comunidade: 84% moram na comunidade há mais de cinco anos, enquanto 6% chegaram há menos de dois anos; 46% convivem com grupos de até cinco amigos; mais de 50% não participam de qualquer associação; 83% nunca atuaram como voluntários; 60% vão à igreja ao menos uma vez por semana.
- Relações com o bem público: 98% possuem título eleitoral e 56% votariam, mesmo se o voto não fosse obrigatório; 71% votaram no referendo sobre porte de armas; 87% não participam de qualquer outro programa federal para educação.

Os dados relativos ao perfil dos alunos que concluíram o curso até 2006 mostram que o Programa tem sido equânime, pois em todos os parâmetros, como: gênero (51% são mulheres), cor declarada da pele (66,5% declararam-se negros ou pardos), e situação familiar (78,4% são solteiros, 75% são chefes de família e 54% têm filhos) observam-se características bem próximas daquelas do grupo de alunos matriculados e freqüentes.

A avaliação do Programa indica também o limite das atuais ofertas educacionais para esse tipo público e deixa clara a dependência desses jovens em relação às políticas específicas. Demonstra, ainda, que eles não tiveram, anteriormente, oportunidades educacionais adequadas nem chances de se preparar para os desafios do mundo do trabalho.

O estudo mostra também que os jovens se preocupam em obter a certificação do ensino fundamental e aprender uma profissão por acreditarem que estas são condições básicas para sua emancipação e a de suas famílias. E têm perfeita noção e pertencimento comunitário e disponibilidade para ações coletivas e participativas. Finalmente é preciso observar que é difícil a relação desses jovens com o mercado de trabalho. A própria colocação no mercado formal é geralmente precária e de curta

duração. A análise do perfil dos jovens atendidos revela ser necessário evitar obstáculos à sua inserção no programa, tais como as exigências de conclusão da 4ª série do ensino fundamental e de não existência de vínculo formal de trabalho. Evidentemente, essa decisão deve ser acompanhada de medidas pedagógicas e administrativas que viabilizem o reforço de habilidades básicas de leitura e facilitem a compatibilização entre as atividades de estudo e de trabalho.

O panorama apresentado a partir do perfil construído com os dados da Coordenação Nacional demonstra que as necessidades e carências dos jovens que vivem em comunidades mais carentes e das regiões de periferia são bastante parecidas. Nos últimos anos, tem-se assistido a uma progressiva ampliação de programas, no campo da Assistência Social e das políticas públicas para a juventude, o Projovem Urbano é um exemplo deste investimento. No entanto, os estudos sobre juventude tem destacado a complexidade desta fase de vida, chamando atenção para o fato de que *“não há uma juventude, mas várias, definidas e caracterizadas segundo diferentes situações, vivências e identidades sociais”* (ABRAMOVAY; CASTRO,2006, p.9). A diversidade, refletida em distintas inserções sociais e culturais, vivências de vulnerabilidade sociais e exposição de riscos sociais, aponta para diferentes necessidades e possibilidades no que se refere às políticas públicas. Mas, o grande desafio ainda continua sendo em como praticamos o que teoricamente é pensando para os diferentes Programas.

Afinal, nos dias de hoje não podemos pensar em “inclusão social” de jovens como se houvesse apenas um tipo de família; como se houvesse um sistema de ensino apropriado aos tempos atuais; como se falássemos de estratégias frente a um mercado de trabalho estável e previsível. Como se houvessem espaços e instituições adequadas onde este segmento juvenil vulnerável devesse ser incluído.

Acreditar no reposicionamento dos jovens a partir de boas práticas pedagógicas aparece como dilema, pois teremos que realizar junto com estes jovens uma caminhada na contramão do destino que para muitos já estava dado como pronto. O Projovem Urbano é um Programa complexo e repleto de desafios. Rompe com conceitos tradicionais, tanto na questão pedagógica, como na concepção e nos instrumentos de gestão e avaliação. Os gestores devem possuir a necessária competência técnica. Ela é indispensável, mas não suficiente. É fundamental que se tenha compromisso político com a construção de uma sociedade justa, democrática e solidária.

Para tanto, apresento através destes três dilemas as dificuldades que enfrentamos quando nos propomos a romper com práticas que além de não contribuírem para a transformação dão continuidade as realidades excludentes.

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: O PENSADO E O VIVIDO

*Alice, desorientada, vê o gato na árvore e pergunta:
Para onde vai esta estrada? O gato replica: Para
onde você quer ir? Ela diz: Não sei, estou perdida. O
gato não titubeia: Para quem não sabe para onde vai,
qualquer caminho serve...
Alice no país das maravilhas - Lewis Carol*

Lewis Carol, na obra Alice no país das maravilhas, apresenta três personagens bem expressivos: um coelho, sempre correndo, sempre olhando o relógio e sempre reclamando: “estou atrasado, estou atrasado”; um gato que, no alto de uma árvore, tem um corpo que aparece e desaparece, às vezes ficando só a cauda, às vezes só o sorriso e Alice, a menina perdida que não sabe qual caminho seguir. A escolha da epígrafe que abre este capítulo teve a intenção de remeter ao que vivemos na prática de pesquisar, ao processo pela busca de respostas sobre algo que não sabemos e que instiga nossa curiosidade.

Nesse sentido, parte da nossa pesquisa procura inventariar, descrever, compreender e analisar, dentre outros aspectos, entre quem, em que momentos, como, em que contextos, sob que fatores diretos ou indiretos e em nome do que ocorreram as práticas vividas ao longo da investigação. Para tanto, foi preciso decidir que caminho queríamos trilhar, que escolhas metodológicas poderiam acompanhar e se adequar melhor a este processo. Inevitável pensar que contamos com um pouco da pressa do coelho, pois além do caráter dinâmico de toda a pesquisa, das relações que continuam acontecendo enquanto pesquisamos - para não falar nos prazos - contamos também com a necessidade permanente de reflexão, ainda que sabendo que a dúvida fará parte de toda a trajetória.

Sendo assim, minhas inquietações sobre as vivências de boas práticas pedagógicas desenvolvidas no ProJovem Urbano me impulsionaram a buscar respostas e a realizar esta pesquisa, apesar da pressa, da dúvida e das incertezas, sendo que este capítulo visa a explicitar a pesquisa realizada, descrevendo em detalhes a trajetória do estudo, as reflexões e relatos de experiências vividas por mim, descrevendo também os instrumentos de coleta de dados, os procedimentos para análise dos dados e resultados da investigação.

Cabe destacar que o presente estudo adotou uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo, seguindo os princípios da pesquisa-participante. A opção de realizar uma pesquisa qualitativa converge com o pensamento de Brandão (2003) que afirma: o “qualitativo” não chega ao mundo da educação como uma moda e nem ao acaso. Não chega pronto em pacotes. De forma diferente e em momentos diferentes esta abordagem começa a acontecer quando educadores e outras pessoas dedicadas à pesquisa em educação enfrentam a realidade de algo novo. Para o mesmo autor, até bem pouco anos tratava-se de uma opção metodológica claramente marginal e com escasso poder de aceitação.

A alternativa da qualidade emerge quando pouco a pouco se passa a dar atenção às previsíveis e imprevistas relações interpessoais vividas entre palavras e outros gestos de crianças, de adolescentes, de jovens e de adultos percebidos *como seres humanos e polissemicamente conectivos e atores de múltipla vocação cultural*. (BRANDÃO, 2003, p.99). Nessa perspectiva, a pesquisa qualitativa e a análise do discurso tornam-se importantes quando *a qualidade subjetiva do que cada pessoa quando fala é tão ou mais importante do que o número de vezes em que esses ou aqueles indivíduos anônimos escolheram essa ou aquela fala para opinar a respeito de algo* (BRANDÃO, 2003, p.90).

Pode-se pensar então que o valor de uma ciência não estará na quantidade de saber exclusivo no que ela produz e acumula, mas na qualidade dialógica dos saberes relativos que ela cria em confronto com outros saberes igualmente incompletos, relativos e válidos apenas quando em confronto com outros modos de saber. No Brasil, a pesquisa participante ganhou visibilidade acadêmica mediante a organização de textos feita por Carlos Rodrigues Brandão ao tematizar as relações entre participar e pesquisar na e através da educação, considerando que uma pesquisa é participante quando o eixo de seu projeto sofre um deslocamento de lugar, de partilha e de destino.

A chegada dos estilos qualitativos e participativos em/da educação, segundo Brandão, nos remete a dois eixos:

Um eixo ocorre na esfera mais epistemológica da questão, ela vai da experiência controlada à observação participante e, assim, da oposição entre o sujeito que investiga e o objeto que se investiga, à intercomunicação entre dois sujeitos situados em posições diversas de um mesmo processo de conhecimento. O outro eixo vai da pesquisa de poder acadêmico à pesquisa participante, na dimensão mais propriamente política da questão, no sentido de gestão de poder (2003, p.96).

Assim sendo, optamos pela pesquisa participante, pois atuo como coordenadora pedagógica junto a educadores do Ensino Fundamental. Se considerarmos que a metodologia apresenta o caminho escolhido, optamos pela pesquisa participante por acreditar que o valor de um estudo não está na quantidade de saber que ele produz e acumula, mas na qualidade dialógica dos saberes igualmente incompletos, relativos e válidos apenas quando em confronto com outros modos de saber. Nas palavras de Brandão:

Quando o outro se transforma em uma convivência, a relação obriga a que o pesquisador participe de sua vida, de sua cultura. Quando o outro me transforma em um compromisso, a relação obriga a que o pesquisador participe de sua história.

Participar das vivências muda o papel do pesquisador, ainda para Brandão:

[...] Antes da relação pessoal da convivência e da relação pessoalmente política do compromisso, era fácil e barato mandar que auxiliares de pesquisa aplicassem centenas de questionários apressados entre outros que, escolhidos através de amostragens ao acaso antes, seriam reduzidos a porcentagens sem sujeitos depois. Isto é bastante mais difícil quando o pesquisador convive com pessoas reais e, através delas, com culturas, grupos sociais e classes populares. Quando comparte com elas momentos redutores da distância do outro no interior do seu cotidiano. [...]

Dessa forma, parafraseando Brandão, a relação de participação da prática científica no trabalho político das classes populares nos desafia a pesquisar de tal forma que o pesquisador passa ver e compreender tais classes, seus sujeitos e seus mundos, tanto através de suas pessoas nominadas, quanto a partir de um trabalho social e político de classe que, constituindo a razão da prática, constitui igualmente a razão da pesquisa. Portanto, está inventada a pesquisa participante, tal como a que foi realizada nesta investigação: no lugar onde trabalho e do qual sou participante, a diferença é que agora inseri uma atitude pesquisante formal na experiência que já vinha realizando no meu cotidiano.

Brandão (2003) ainda acrescenta que, um dos fundamentos da pesquisa participante está em que ela participa de algum momento da vida de uma comunidade empenhada em criar meios e situações de produção de conhecimentos:

Sobre suas condições atuais, sobre fatores causantes deste ou daquele domínio específico de suas condições atuais de vida social em geral ou tomada de alguma esfera específica, sobre a sua

história e memória, sobre dimensões de identidade, sobre esferas de experiências culturais locais ou regionais e sobre a conjuntura social mais ampla.(2003, p.301)

Minha participação como coordenadora pedagógica das diferentes experiências do cotidiano do ProJovem Urbano permitiram que diálogos sobre conhecimentos entre o mundo acadêmico, como aluna do Mestrado, e conhecimentos da educação popular fossem possíveis através da partilha desenvolvida/promovida ao longo da pesquisa.

4.1 Minhas escolhas: participantes, instrumentos e procedimentos

Como coordenadora pedagógica do ProJovem Urbano Estadual acompanho todas as cidades em que temos núcleos, que são: Pólo 1: Parobé, Campo Bom, Sapiranga, Três Coroas, Igrejinha, Nova Hartz e Taquera. Polo 2: Sapucaia, Esteio, Portão, Montenegro, Dois Irmãos, Cachoeirinha e Estância Velha. Quando iniciamos em agosto de 2009 tínhamos um total entre pólo 1 e pólo 2 de 30 núcleos, no entanto após o período de enturmação* em janeiro de 2010 aconteceram fusões de núcleos, então permanecemos atendendo o mesmo número de cidades mas diminuimos o número de núcleos e passamos a ter apenas 20 núcleos. Para tanto, se fez necessário que entre tantos núcleos atendidos fosse escolhido apenas um para a realização da minha pesquisa, pois se desejo uma pesquisa participante, onde a passagem inevitável do “vivido deles” ao “vivido por mim entre eles” deve acontecer e para que minha pesquisa não perca a credibilidade, precisei fazer escolhas.

Para pesquisar vivências de boas práticas pedagógicas que proporcionem o reposicionamento dos sujeitos envolvidos escolhi o Núcleo Osvaldo Camargo do pólo 2, localizado na cidade de Cachoeirinha. A escolha está relacionada à facilidade de acesso, sendo possível a minha presença mais freqüente no núcleo, como também pela região onde o mesmo está localizado. O núcleo Osvaldo Camargo, da cidade Cachoeirinha, região metropolitana de Porto Alegre está localizado em uma das muitas comunidades carentes desta cidade, em que as dificuldades já estão anunciadas e denunciadas pelas situações de moradia e de violência e pela falta de condições básicas normais em comunidades que não são planejadas. Com todos estes fatores sócio-culturais associados aos dilemas

percebidos por mim, na qualidade de pesquisadora, no Programa Projovem, me pareceu inevitável investigar como promover o reposicionamento dos sujeitos e quais vivências de boas práticas pedagógicas contribuíram para que este processo acontecesse.

A respeito do grupo de educadores do núcleo Osvaldo Camargo, assim como os demais educadores do ProJovem Urbano, foram selecionados a partir do critério proximidade de moradia ao Núcleo. A título de contextualização, cabe dizer que eu não os conhecia antes do programa e entre eles também não havia relações de amizade ou de trabalho até iniciarem a trabalhar no ProJovem Urbano. Trabalhavam neste núcleo, assim como os demais do ProJovem Urbano, sete educadores: Cinco educadores dos componentes curriculares da Educação Básica, Língua Estrangeira, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas e mais dois educadores, um da Participação Cidadã e outro da Qualificação Profissional.

Na formação inicial e nas formações continuadas este grupo já demonstrava o quanto estavam envolvidos e acreditando na possibilidade de praticarmos o que estava sendo proposto teoricamente pelo Projeto Político Integrado do Programa. Nas visitas ao núcleo e ao participar das atividades realizadas junto aos educandos eu tinha a mesma percepção de desejo e esperança dos educadores em proporcionar reposicionamento dos educandos.

Senti a necessidade de oficializar o convite para participarem da pesquisa, primeiramente porque estranhariam a minha presença mais freqüente no núcleo deles do que nos demais e poderiam achar que eu estava “supervisionando” o trabalho deles; segundo, pela escolha metodológica da pesquisa participante, para a qual *não posso apenas capacitar instrumentalmente produtores humanos, por meio de transferência de conhecimentos e em nome de habilidades aproveitáveis para a minha pesquisa, pois os mesmos devem ser considerados na sua inteireza de ser e na vocação de criarem-se a si mesmos e partilharem com os outros a construção livre e responsável de seu próprio mundo social da vida cotidiana.* (BRANDAO, 2003,)

Como ferramenta de coleta de dados, entreguei para cada um dos educadores um Diário de Aula, um espaço narrativo dos educadores, o primeiro instrumento de pesquisa escolhido. A opção deste instrumento se justifica nas palavras de Zabala:

O próprio fato de escrever nos diários sobre sua própria prática leva o professor a aprender através da sua narração. Ao narrar a sua experiência recente, o professor não só a constrói linguisticamente, como também a reconstrói ao nível do discurso prático e da atividade profissional. Quer dizer, a narração constitui-se em reflexão. (2002, p.95)

A leitura dos diários é o diálogo que o professor trava consigo mesmo acerca da sua atuação nas aulas. O objetivo deste instrumento é que os educadores os escrevam para trabalharem sobre eles como material de investigação sobre as práticas e dilemas e possibilidades que possam ser criadas na perspectivas de boas práticas pedagógicas. O convite para escreverem nos diários foi feito, mas deixei claro que escrever um diário é sempre uma alternativa pessoal e que nenhum educando sofreria nenhum tipo de avaliação, pois utilizaríamos este recurso como instrumento de reflexão. A análise da reflexão por escrito também poderia ser negociada, caso optassem por escrever e não partilhar com ninguém. Os educadores aceitaram o convite e os diários de aula contribuíram para minha pesquisa e para as práticas dos educadores como instrumento que possibilitou reflexão para sujeitos investigados/investigadores.

O que se pretende explorar por meio dos diários é, estritamente, o que figura nele como versão que o educador dá de sua própria atuação e da perspectiva pessoal da qual a enfrenta. Por meio dos diários se torna possível os seguintes processos de aprendizagem: o sujeito se torna cada vez mais consciente dos seus atos, *realiza-se uma aproximação analítica das práticas, aprofunda-se na compreensão do significado das ações, possibilita mudanças e inicia-se um novo ciclo de atuação profissional*(Zabalza,2002).

O segundo instrumento utilizado foi o Memorial realizado pelos educadores como trabalho final da formação inicial, e dos educandos como síntese integradora na última Unidade Formativa, adotando o “relato de vida” presentes nas escritas dos mesmos como uma alternativa possível e adequada para articular a dimensão individual, ou seja, a vida experimentada por determinada pessoa, aos fenômenos sociais mais amplos.

Em todas as etapas desta pesquisa realizei a análise de dados propriamente dita, com base na teoria da análise de Bardin (1977), que a conceitua como um

conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a

Para a autora, análise de conteúdos tem como objetivo de estudo a linguagem, e por isso os dados coletados asseguram a objetividade, sistematização e influência aplicados aos discursos diversos. Barros e Leffeld (1996, p.70) certificam, por isso, que é atualmente utilizada para estudar e analisar material qualitativo, buscando-se melhor compreensão de uma comunicação ou discurso, aprofundar suas características gramaticais às ideológicas outras, além de extrair os aspectos mais relevantes. Nas palavras de Bardin (1977), trata-se de aprofundar além da palavra, considerando especialmente o que está por trás dela.

A partir destas considerações, segui os passos sugeridos por Bardin, organizando os dados em três etapas:

- A pré-análise, ou fase de organização propriamente dita, através da leitura flutuante e a classificação dos materiais recolhidos. É necessário que haja descartes ou ajustes a partir da escolha dos textos susceptíveis fornecer informações sobre o problema levantado. Além disso, também serão levantadas as hipóteses iniciais, para serem posteriormente confrontadas.
- A exploração do material, ou fase de codificação, que “corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras Procurei por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto”(BARDIN, 1977, P.103).
- E, finalmente, o tratamento dos resultados, que deixam de ser “brutos” para ser significativos e válidos para realizar as inferências e interpretações a propósito dos objetivos previstos.

Como instrumento de coleta de dados também foram realizadas observações, a partir da minha participação em diferentes atividades com o grupo de educadores e educandos do núcleo Osvaldo Camargo.

As observações seguiram os seguintes passos: visitar o Núcleo, conviver com a comunidade, estar atenta, principalmente, ao que parece “natural” e trivial, observando e registrando tudo com atenção redobrada. A propósito disso, nas palavras de Brandão, observar e escutar,

mas não apenas escutar bem, como uma técnica, mas deixar-se ouvir, como uma atitude do diálogo. Não apenas captar com objetividade o que pronuncia um “objeto de pesquisa, mas estar ao lado de um outro sujeito de vida que me fala enquanto eu silencio a boca e o coração para ouvi-lo inteiramente (BRANDÃO, 2003, P.208).

Criar o mais difícil: o silêncio.

O silêncio é fértil e é através dele que um verdadeiro diálogo é possível, tanto quanto através da palavra. Da palavra que eu digo depois de me abrir a ouvir como se, por um momento, fossem as únicas do mundo as palavras de quem me fala. Olhar nos olhos do outro, porque há palavras que se dizem com o olhar. (BRANDÃO, 2003, p.208).

As observações acompanhadas da prática de registrá-las permitiram reflexão do processo e o desenvolvimento de atitudes cognitivas que contribuíram para que eu pudesse assumir criticamente esse *“processo dinâmico entre pensamento, linguagem e realidade da qual, se bem assumido, resulta uma crescente capacidade criadora de tal modo que, quanto mais vivemos integralmente esse movimento mais nós tornamos sujeitos críticos do processo de conhecer, de ensinar, de aprender, de ler, de escrever, de estudar”* (FREIRE, 1995, p. 8). Significa também arriscar-nos a fazermos observações críticas e avaliativas a que não devemos, contudo, segundo Freire emprestarmos ares de certezas (1995, p. 68).

Este foi um dos exercícios mais difíceis desta pesquisa. Estar disponível para escutar, observar e partilhar o fazer pedagógico e social deste grupo de educadores e educandos, sem manifestar as minhas experiências e expectativas como encaminhadora do processo não foi fácil, mas significativo, pois participei deste processo e hoje sou testemunha de que transformações podem acontecer.

4.2 Achados da pesquisa

Nesta etapa apresento os resultados e achados da pesquisa. Para tanto, organizamos a apresentação da seguinte maneira: na subseção 1, intitulada Observações, serão descritos os resultados das análises das observações realizadas ao longo da pesquisa. Na subseção 2, Memoriais, serão apresentados os achados das análises feitas a partir dos memoriais dos educandos e educadores; subseção 3, Diários de aula, serão descritos os aspectos descritivos/objetivos e também os aspectos subjetivos presentes nos diários de aula dos sujeitos

investigados. Dessa forma, se pretende que as boas práticas pedagógicas vivenciadas no Projovem Urbano - que proporcionam o reposicionamento dos sujeitos envolvidos – sirvam de ponto de partida para novas reflexões acerca de experiências de reposicionamento dos sujeitos integrantes do Programa.

4.2.1 Observações

Na medida em que a pesquisa foi avançando, as observações e os registros foram permitindo que os dados coletados fossem tomando concretude. Discursos, situações, contextos se misturaram, formando um quadro de relações que, à primeira vista, não conseguimos compreender, mas que, no entanto, representam uma teia que se interliga a todo momento, conferindo ao quadro de relações um entendimento repleto de sentido.

As observações e os registros que permitiram estas reflexões não têm como objetivo buscar *a verdade* (grifo da pesquisadora) sobre o assunto, mas sim compreender como as práticas pedagógicas estão sendo constituídas e as possibilidades de reposicionamento que estão sendo pensadas a partir de tais práticas.

Assim sendo, ao longo das observações realizadas, foi feito o registro de que a chegada ao Núcleo dos educadores e dos educandos no início do programa vem acompanhada de diferentes sentimentos. No calendário do Projovem está previsto que na primeira semana seja realizada a semana de acolhida, que é planejada na perspectiva que, através de dinâmicas e atividades diferenciadas, espaços de diálogos sobre as histórias de vida dos educandos, expectativas e dúvidas sobre o Projovem Urbano aconteçam. Esta semana de atividades diferenciada traz consigo o primeiro descontentamento visível de alguns educandos, *nós viemos aqui para estudar, não para perdemos tempo* e me procuram, enquanto representante da Coordenação para questionarem se será sempre assim, pois querem aprender. Estas falas revelam que na prática, a crítica e a recusa ao *ensino bancário* ao qual somos desafiados por Freire (1996) a pensarmos e a transformarmos em sua obra a Pedagogia do Oprimido, ainda está presente como perspectiva de escola ideal para os educandos, mesmo que tenha sido em alguns casos, o modelo e a prática responsável pelo abandono dos estudos.

Para alguns educadores a semana de acolhida parece ser desnecessária, sendo que alguns educadores ficam inclusive com medo de “perderem” educandos

neste início por não estarem correspondendo às expectativas que os alunos trazem para a escola. Cabe destacar que, enquanto estávamos na formação inicial, a disponibilidade ao risco e a aceitação do novo como possibilidade pareciam mais viáveis aos educadores, entretanto no cotidiano as práticas pedagógicas convencionais são ainda as que preservam mais validade junto aos educadores. No Projovem Urbano não foi diferente, porém neste núcleo, mesmo sentindo uma certa “indefinição sobre o que fazer e como fazer e de como colocaríamos em prática toda a teoria estudada, havia uma disposição e cumplicidade entre os sete educadores para fazerem o programa acontecer. Pode-se pensar que o ambiente de trabalho coletivo que se estabeleceu de imediato no núcleo ajudou a conter a ansiedade de educadores e educandos, o que permitiu que o planejamento para a semana de acolhida acontecesse de forma produtiva. Em muitos outros núcleos a semana de acolhida não aconteceu (apesar do planejamento previsto para todos os núcleos), pois algumas equipes de educadores optaram por iniciar diretamente em sala trabalhando com componentes curriculares específicos.

Nessa perspectiva, a semana de acolhida realizada no Núcleo Osvaldo Camargo também apresentou para os educandos a proposta curricular do programa, os componentes curriculares e suas particularidades, a dupla função do professor especialista e do professor orientador bem como processo de avaliação. Apresentar uma proposta diferenciada, nem certa nem errada, mas diferente da oferecida na escola regular ou nas propostas de Educação de Jovens e Adultos pela qual eles já passaram, é um processo difícil, mas necessário, pois segundo Freire:

Ensinar a pensar certo não é uma experiência em que ele- o pensar certo- é tomado em si mesmo e dele se fala ou uma prática que puramente se descreve, mas algo que se faz e que se vive enquanto dele se fala com a força do testemunho (1996, p. 41).

No entendimento deste estudo, este foi um primeiro passo observado e registrado como boa prática pedagógica: respeitar e partilhar o processo que será vivido por todos como algo novo, preservando a individualidade de cada um. Assim, a esperança de que tudo poderia dar certo tomou conta dos jovens e dos educadores. Nas palavras de Freire, *transferir, depositar e oferecer o novo como uma proposta viável não basta, pois:*

É exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica e a quem se comunica, produzir sua compreensão do vem sendo comunicado. Não há

inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação que não se funde na dialogicidade. o pensar certo por isso é dialógico e não polêmico (FREIRE, 1996, p. 42).

Tendo em vista que os princípios da proposta pedagógica do ProJovem Urbano incluem as ideias de protagonismo do aluno e democracia participativa, a gestão da sala e aula implica relação pedagógica de mão dupla: não é apenas o professor que ensina para o aluno aprender; há uma troca de saberes: ambos ensinam e ambos aprendem. Não se pode deixar de valorizar o que cada um tem a dar: todo mundo é bom em alguma coisa! Por isso é tão interessante que o currículo seja amplo e diversificado, abrangendo diferentes dimensões do ser humano, dando aos alunos várias oportunidades de mostrarem como e em que podem contribuir para o curso, os colegas e a comunidade. Em qualquer situação, porém, a gestão da classe implica levar em conta a negociação entre alunos e educadores, que resulta no currículo real. Ambos os lados podem tentar controlar o andamento das aulas, mas é necessário que as questões sejam discutidas, abrindo-se a possibilidade de acordos entre as partes. Entretanto, há que se levar em conta a questão do estabelecimento de limites. Há assuntos sobre os quais se pode discutir, estabelecer acordos, votar; há outros que podem ser discutidos para assegurar que todos os compreendem bem, mas que são inegociáveis: não se pode admitir violência, agressão física ou verbal aos colegas e educadores; não se pode abrir mão da aprendizagem, das provas e do cumprimento de determinadas tarefas.

Neste núcleo esta foi uma prática adotada em todo decorrer do programa e não somente na semana de acolhimento, incluíram assembléias coletivas para diálogo e contratos pedagógicos onde todos participavam legitimando as decisões. Nesse sentido, a participação ativa em decisões que afetam tanto o individual como o coletivo também se configurou neste estudo como mais um passo estratégico para o reposicionamento dos sujeitos. Aqui cabe destacar a figura importante neste processo de exercício da cidadania no núcleo, ou seja, o Professor Orientador de cada turma.

No ProJovem Urbano, cada educador - quer na dimensão da Formação Básica e da Qualificação Profissional, quer na da Participação Cidadã - atua em certos momentos, como um especialista de determinada área do conhecimento. E, como especialista, desempenha o papel já conhecido de ensinar. Mesmo assim, algumas observações precisam ser levadas em consideração, uma vez que o ProJovem Urbano é um curso diferenciado, para um público diferenciado.

O Guia de Estudo desempenha um papel especial no desenvolvimento do currículo integrado. Os conteúdos estudados no curso foram objeto de seleção baseada nos interesses e necessidades do público potencial, bem como nos eixos estruturantes das unidades formativas. Deve ficar muito claro para todos que, com essa seleção, não se pretende “comprimir” vários anos de escolaridade regular em 18 meses. A aposta do ProJovem Urbano é no aprender a aprender. Para isso, utilizam-se conteúdos restritos referidos a diferentes áreas do conhecimento, mas cientificamente corretos e socialmente válidos, e criam-se situações estimulantes para o educando. É muito importante que o jovem se aproprie dos conteúdos dos Guias de Estudo, para que possa construir uma base sólida a partir da qual desenvolva sua autonomia para estudar. No entanto, é bom reiterar que os conteúdos não valem por si, mas pelas habilidades, capacidades e saberes que permitem desenvolver. Isso requer um intenso trabalho com o Guia de Estudo, portanto se deve pedir aos educandos que leiam e releiam cada tópico com objetivos variados. É necessário propor situações desafiadoras que os levem a estabelecer relações com outros temas do mesmo campo de conhecimento – e de outros campos, quando isso contribuir para o enriquecimento da aprendizagem.

Dessa forma, os educadores do ProJovem Urbano exercem dupla função no Programa: a de especialista e a de orientador de aprendizagem. Os educadores de Formação Básica são professores especialistas quando desenvolvem uma mesma área da Formação Básica com cada turma. São professores orientadores, quando desenvolvem as atividades de integração com uma só turma, que fica sob sua responsabilidade. Assim, cabe-lhes dinamizar as atividades de sua turma, no sentido de ensinar-lhes como aprender a articular conhecimentos para relacioná-los entre si e com sua própria vida. Também os educadores de Qualificação Profissional e os educadores de Participação Cidadã têm essa dupla função, embora de modo um pouco diferente dos educadores de Formação Básica: em horários específicos, no núcleo e no Pólo, atuam como especialistas das respectivas áreas, mas em outros momentos docentes, bem como nos processos de planejamento do núcleo e na formação continuada, atuam também como parceiros dos professores orientadores. A diferença é que não ficam responsáveis por uma determinada turma, orientam todas as turmas do núcleo ou núcleos onde atuam, por via da interação com o orientador de cada uma.

Os professores orientadores de Formação Básica são escolhidos aleatoriamente. O educador de cada componente curricular fica responsável por

uma turma, sendo escolhido antes do início das aulas, ou seja, não são eleitos pelo grupo de educandos. Geralmente os próprios educadores levam um tempo pra compreenderem a função que exercem como P.O, pois acabam utilizando os períodos de P.O para recuperarem conteúdos do seu componente curricular.

Minhas observações neste núcleo e o acompanhamento das aulas nos períodos dos P.O revelaram que os educadores ultrapassaram o trabalho de permitir construções de novos conhecimentos a partir do diálogo e relações entre os diferentes componentes e exerceram um papel significativo como referencia de suas turmas, estabelecendo vínculos que contribuíram para o reposicionamento tanto de educadores quanto de educandos. Difícil explicar como sete educadores que não se conheciam conseguiram em tão pouco tempo estabelecer vínculo e parcerias entre eles como companheiros de trabalho e entre eles junto aos educandos.

Freire (1995) considerava o *testemunho como um discurso coerente e permanente* (p.75) dos educadores que acreditam na transformação das realidades, sendo o testemunho a melhor maneira de chamara atenção dos educandos para a validade do que se propõem. Reforça *dizendo que o testemunho que não deve faltar em nossas relações com os alunos é de permanente disposição em favor da justiça, da liberdade, do exercício do ser* (p.77). Este grupo de educadores procurou em suas práticas estabelecer o respeito como uma via de mão dupla, diminuindo a distancia entre o que eu digo e o que eu faço. Observei esta relação de testemunho e de disposição em *favor da liberdade e do direito de ser* tanto nas assembléias, quanto na preocupação da comunidade de educadores de que a utilização dos espaços da escola fossem garantidos. Talvez aqui se possa pensar num outro passo interessante no que se refere ao reposicionamento dos sujeitos.

Cabe destacar que as observações foram realizadas, tomando por base teórica as dimensões indicadas por Freire e Shor(1986)

[...] a educação é, simultaneamente, uma determinada teoria do conhecimento posta em prática, um ato político e um ato estético. essas três dimensões estão sempre juntas – momentos simultâneos da teoria e da prática, da arte e da política, o ato de conhecer a um só tempo criando e recriando, enquanto forma alunos que estão conhecendo (p.146).

Através das observações pude perceber estas dimensões na ação docente que facilitaram a execução do programa e permitiram aos educadores transformações nas suas práticas pedagógicas, pois a cada dilema vivido iam assumindo sua inconclusão como sujeitos e educadores, visto que:

Ninguém começa a se educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador permanentemente, ente, na prática e na reflexão sobre a prática (FREIRE, 1991, p.58).

Quando compreendemos a educação da forma como Freire a anuncia, possibilitamos um processo de “dar-se conta” dos aspectos de consciência ingênua presentes em nós para buscarmos, contínua e permanentemente a (auto) superação. Assim sendo, as dimensões de que fala Freire (1986) podem ser traduzidas nesta investigação como sensibilidade e respeito ao planejamento das atividades e preocupação com a organização dos espaços utilizados pelos educandos, pela presença dos educadores, tanto nos intervalos, quanto nos horários de chegada e saída, pelo exercício diário e permanente de pequenas gentilezas que fizeram toda a diferença. A dimensão estética na preocupação do lanche que será servido, a presença em comungar o alimento juntos e em deixar o espaço utilizado organizado para os próximos que irão utilizá-lo também poderiam ser citados como ilustração da dimensão estética apontada por Freire.

No que se refere à dimensão epistemológica, o que se observou de forma expressiva foi a preocupação *em aguçar a curiosidade dos educandos* (FREIRE, 1996, p.95), também para outros projetos que ultrapassassem o desejado e/ou oferecido pelo programa. Estabelecendo relações entre os saberes curriculares fundamentais aos educandos e as experiências sociais que eles têm como indivíduos. Explorando outras linguagens que favoreçam a construção de novos conhecimentos. Explorando a leitura de mundo realizada pelos educandos como facilitadora no processo de ensinar e aprender,

Para descrever a dimensão POLÍTICA, gostaria de relatar um episódio vivenciado junto aos educandos deste núcleo. Alguns educandos criaram um Hip Hop sobre o ProJovem. O professor conselheiro deles os levou para gravarem num estúdio. Das filmagens do estúdio fizeram um clip e começaram a apresentar em outros espaços. Foram convidados para apresentarem o Hip Hop na abertura da Feira do Livro da cidade. Expectativa total estavam cheios de orgulho. Antes deles teve uma apresentação no palco de mímicas, mas no término da mímica os organizadores colocaram no palco os instrumentos do grupo de Pagode que iria se apresentar depois dos nossos educandos. Como o palco estava cheio de instrumentos o organizador pediu se eles não podiam se apresentar fora do palco,

no chão. Eles responderam que não, tinham sido convidados para se apresentarem no palco e era lá que iriam cantar, caso contrário voltariam para a escola. Nos bastidores eu e os educadores que estavam acompanhando vibrávamos com a postura de cobrar o direito e o respeito de poderem se apresentar no palco como os demais convidados. Dimensão política sendo exercida na prática, mas este processo só foi possível porque este já vinha sendo um exercício diário nas vivências do núcleo.

4.2.2 Memoriais

Apresento os registros escritos como ferramenta de pesquisa porque permitem conceber a linguagem como constituinte da realidade. Os registros realizados pelos educadores e pelos educandos permitem entendermos as influências de outros fatores que contribuíram para a realidade de hoje, para as atitudes, os valores, os desejos e os sonhos de cada um.

Os memoriais dos educandos contribuíram como instrumento de análise desta pesquisa e também como instrumento de compreensão dos educadores das experiências vividas pelos seus educandos. Nos períodos do professor orientador estas vivências foram sendo narradas e compartilhadas entre os colegas e a diferença que esta atividade fez nas relações interpessoais foi visível, pois aproximou e reforçou que os alunos são diferentes e essa diferenciação não acontece apenas do ponto de vista intelectual: ela diz respeito também ao nível socioeconômico, à constituição e ao modo de vida das famílias, aos valores compartilhados, às crenças, às diferentes maneiras de educar, de interpretar e acatar as normas sociais. Estabeleceram, mesmo sem verbalizarem, uma proposta de ajuda mútua, de incentivo para continuarem e não desistirem de estudar.

Os educandos trouxeram através dos memoriais respostas para muitas perguntas dos educadores sobre questões que muitas vezes geram inclusive indignação para os mesmos, tais como: porque estas mulheres têm tantos filhos e engravidam tão novas? Porque abandonam a escola? Por muitas vezes retiramos este “público-alvo” do contexto histórico e social de sua geração e os caracterizamos por meio de categorias que apenas detonam faltas ou desvios do padrão ideal. As experiências registradas nos memoriais dos educandos nos fazem lembrar que eles vivem neste contexto histórico e social, são jovens de 18 a 29 anos que não completaram o Ensino Fundamental, vivendo sequências não lineares e

diferentes maneiras de entrar na vida adulta. Nós esquecemos que eles não nasceram assim, mas que questões sociais fizeram eles estarem assim.

Os memoriais dos educadores também revelam o quanto se torna difícil para eles realizarem práticas transformadoras e desafiadoras como a proposta no Projovem, sem que, inconscientemente, acabem repetindo práticas vivenciadas como alunos que foram. Esta reprodução gera, em muitos, conflitos, pois expressam o quanto é difícil ter consciência que, dizemos com clareza o que queremos como docentes, mas não praticamos.

Registrar estas trajetórias é possibilitar reflexões que a mudança é possível, fortalecidas nas palavras de Freire de que *não gostaria de ser mulher ou homem se a impossibilidade de mudar o mundo fosse verdade objetiva que puramente se constatasse e em torno de que nada se pudesse discutir* (2000, p.39), pois:

gosto de ser gente, pelo contrário, porque mudar o mundo é tão difícil quanto possível. É a relação entre a dificuldade e a possibilidade de mudar o mundo que colocamos a questão da importância do papel da consciência NE história, a questão da decisão, da opção, a questão da ética e da educação e de seus limites (2000, p.39).

Os registros realizados pelos educandos nos memoriais foram exploradas nas aulas dos professores orientadores como consciência de mundo que viabiliza a consciência de mim como um sujeito capaz de intervir no mundo e não apenas de a ele se adaptar. Os educadores ao possibilitarem estes espaços dialógicos também refletem sobre suas experiências de vida e sobre suas responsabilidades como docentes. Acredito que a grande diferença deste núcleo, com este grupo de educadores e educandos, foi justamente em trabalhar a partir dos registros nos memoriais como processo de inversão da realidade dada como pronta, explorando as possibilidades e ensinando os conteúdos de cada componente curricular com rigor e com rigor cobrando a produção dos educandos. Utilizaram suas vivências e as dos educandos como elementos que fortaleceram o desejo de não pode haver dúvida quanto ao direito destes educandos terem uma educação de qualidade que possibilite há eles as mesmas condições de concorrem com os demais educandos na vida escolar e profissional e que é dever dos educandos não desperdiçarem estas possibilidades. Poderiam ter usado estes registros como dificultadoras do processo, como muitos em outros núcleos o fizeram, trazendo-as como desculpas para que o programa não fosse implantando como o desejado teoricamente, mas não, optaram por romper com o “coitadismo” , acreditando que a realidade é mesmo

esta, *porém não é inexoravelmente esta* (FREIRE, 2000, p.78) e pode ser mudada, transformada.

Falamos que a realidade é assim mesmo é repetirmos um discurso monótono e fatalista. É cruzarmos os braços diante das misérias e das práticas excludentes que fazem do ProJovem e de outros programas sociais co uma necessidade cada vez mais constante em nosso país, porém quando vivenciamos boas práticas que se propõem a romper com esta continuidade nos sentimos fortes e esperançosos.

Os professores orientadores estabeleceram uma relação de respeito e parceria tornando-se presença na vida dos educandos, confirmando as palavras de FREIRE:

Um dos saberes primeiros, indispensáveis a quem, chegando a favela ou a realidades marcadas pela traição a nosso direito de ser, pretende que sua presença se vá tornando convivência, que seu estar no contexto vá virando estar com ele, é o saber do futuro como problema e não como inexorabilidade. É o saber da história como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo (2000, p. 79).

Os educadores utilizaram estes registros como um projeto de mudança e um projeto de comunicação e cumplicidade para todos, porque depois de partilhadas as histórias muitas atitudes foram justificadas, não para serem aceitas, mas sim serem transformadas.

No memorial pelos demais educandos.

Eu sou a quarta filha entre cinco filhos que a minha mãe teve. Eu não sei como minha mãe conheceu meu pai, pois quando eu tinha sete anos meu pai foi embora e minha mãe não gostava de falar dele. Só sei que depois que ele foi embora passamos muita necessidade e por isso comecei a trabalhar com nove anos.[...]

Estes registros possibilitam reflexão tanto aos educandos, quanto aos educadores.

Minha irmã fugiu e minha mãe começou a beber e não quis mais saber de nada. [...] Conheci um rapaz e engravidei da minha primeira filha com 15 anos, fomos morar juntos na casa da minha sogra, aos dezessete engravidei da minha segunda filha. [...]

Estes relatos e a proximidade dos educadores da realidade dos educandos modificaram as práticas deste núcleo, no entanto esta mudança aconteceu

primeiramente na prática de cada um dos educadores, podemos verificar no relato deste educador em seu memorial:

Aos poucos fui compreendendo a importância deste projeto educacional para os nossos educandos, me despi ao longo do tempo de vários preconceitos que insistiam em habitar meu coração, aprendi o quanto a falta de estrutura familiar pode interferir na vida e modificar os sentimentos das pessoas. [...].

Estas relações estabelecidas a partir do registro das vivências dos educadores e educandos contribuíram no processo de saber, *que envolve o corpo consciente, sentimentos, emoções, memória, afetividade, mente curiosa de forma epistemológica, voltada ao objeto, envolve igualmente outros sujeitos, capazes de conhecer e curiosos também* (FREIRE,1995, p.122) para que boas práticas pedagógicas fossem vivenciadas,

4.2.3 Diários de Aula

Os diários de aula como instrumento metodológico foram utilizados neste estudo, na perspectiva de Zabalza, para que os educadores a partir da escrita pudessem narrar seus pensamentos e as suas ações, refletindo sobre eles e transformando-os em material de investigação sobre as vivências, dilemas e possibilidades de boas práticas pedagógicas que possam favorecer o reposicionamento dos sujeitos. Dessa forma procuramos realizar uma aproximação entre o pensamento dos educadores e os seus conflitos no fazer pedagógico como forma de compreender, através dos registros nos diários de aula quais são os dilemas dos educadores, como estes dilemas foram sendo trabalhados e a contribuição das reflexões oriundas dos registros nos diários de aula para o reposicionamento dos educadores e educandos.

Para Zabalza (2002) *dilemas são um conjunto de situações bipolares ou multipolares que se apresentam ao professor no desenrolar da sua atividade profissional* (p.61), que podem ser pontuais ou não, mas que levam o educador a fazer opções. Para o autor, *nem o processo de reconhecimento, nem o processo de resolução dos dilemas são sempre conscientes para o professor* (2002, p. 61) e ressalta que cada educador é *mais sensível a uns dilemas do que a outros e dirige sua atuação e o seu relato em torno de uns dilemas ou de outros* (ZABALZA, 2002,p.61). Dessa maneira, a partir da leitura e análise dos diários de aula dos

educadores se pode perceber, umas vezes, às claras, outras vezes, nas entrelinhas, quais são os dilemas que mais os preocupam. Nas palavras de Zabalza:

a reflexão sobre a própria prática, a introdução de propostas reflexivas na ação didática faz com que saímos de um terreno de certezas dadas por outros e de rotinas comportamentais, etc., para passarmos a um terreno de tomada de decisões, de debate, de insegurança, de criação (ZABALZA, 2002, p.65)

As reflexões sobre as práticas permitem o reposicionamento dos educadores, possibilitando que novas atitudes sejam incorporadas no seu fazer pedagógico. Sendo assim, como primeiro elemento analisado sobre o reposicionamento dos educadores utilizo a reflexão de um educador que mora na mesma cidade onde está inserido o núcleo em que trabalha e a estranheza causada ao se deparar com a realidade da comunidade em que a escola está localizada.

“Na cidade onde resido desde 1996, tenho casa num condomínio o que de certa maneira, por muito tempo, deixou-me afastado dos reais problemas que as comunidades têm. Digo isso, porque num condomínio as cercas deixam as pessoas que têm suas casas como em um “feudo”, “protegidas” dos perigos e cenas chocantes do meio externo. Refletindo sobre isso, percebo que por muito tempo fui um alienado dos problemas da cidade em que moro, e tinha certo preconceito com a mesma, visto que não conseguia encontrar algo de positivo nela, pois não a conhecia realmente”.

A reflexão sobre relatos como o apresentado fortaleceu nos educadores a importância de que, ao se moverem no contexto concreto do trabalho, não poderiam deixar de realizar um diagnóstico da realidade vivida pelos educandos nesta comunidade – e que às vezes é tão distanciada da realidade vivida pelos educadores. Para Freire(1995):

A precariedade de suas habitações, a deficiência de sua alimentação, a falta em seu cotidiano de atividades de leitura da palavra, de estudo escolar, a convivência com a violência, com a morte de que se tornam quase sempre íntimos (p.105).

A partir da reflexão deste dilema o pensado pelos educadores para a realização do diagnóstico da realidade foi a estratégia de visitar as casas dos educandos pelos educadores, possibilitando algumas leituras sobre a realidade:

- O mau cheiro de alguns educandos X falta de banheiros em algumas casas;
- A falta de organização X educandos que moram com mais 10 pessoas e suas casas de três peças;

- Os ensinamentos que deveriam trazer de casa X experiências diversas em abrigos e casas de passagem entre outras.

No olhar, nas relações e nas práticas *a reflexão sobre estes dilemas* proporcionaram o reposicionamento dos educadores que perceberam as dificuldades vivenciadas nas comunidades carentes e modificaram seus planejamentos possibilitando também promover o reposicionamento dos educandos que passaram a ser desafiados a transformar suas vidas transformando sua comunidade.

O segundo elemento analisando como fator relevante de reposicionamento dos educadores está relacionado aos diferentes *relatos apresentados por eles em seus diários* sobre como foi sendo estabelecido o trabalho coletivo entre os educadores.

“Uma das características ou práticas que nós tivemos desde de o início foi manter semanalmente uma reunião entre nós educadores do núcleo antes da aula, para resolvermos e combinarmos detalhes dos acontecimentos que ocorriam por parte dos educandos ou da direção da escola”.

A consciência da práxis em função do trabalho coletivo comprometido expressada neste diário revela que este movimento deve ser um exercício permanente e que pode viabilizar o reposicionamento dos educadores. *O desejo de partilhar e de participar das combinações do coletivo* demonstra gestos de quem se sente responsável, de quem se reconhece responsável pela gestão compartilhada do programa. Estas reuniões para pensarem sobre os acontecimentos do núcleo podem possibilitar um processo de superação dos dilemas dos educadores. Este processo é valorizado por Freire, que reforça dizendo

no momento em que os indivíduos , atuando e refletindo, são capazes de perceber o condicionamento de sua percepção pela estrutura em que se encontram, sua percepção muda, embora isso não signifique, ainda, a mudança da estrutura. Mas a mudança da percepção da realidade, que antes era vista como algo imutável pode ser transformada por eles (1979,p.50).

Estes encontros possibilitaram mais do assunção de responsabilidades, e percepção de que transformações são possíveis, pois neste relato aparece um fator novo:

Além da reunião com todos os educadores do ProJovem no Pólo em Canoas, semanalmente nos reunimos na escola ou na casa de um

colega, tomamos um café para combinarmos ou resolvermos pendências, para que tivéssemos uma mesma linguagem.

Encontros na casa de um colega, tomar um café juntos, estabelecer vínculos que fortaleçam o trabalho coletivo. Estas iniciativas possibilitam respeito às vivências, características e ritmos de cada um. Fortalece o papel que cada um desempenha na dinâmica de organização do núcleo, nos momentos de conflito ou de tomada de decisões. Estes encontros possibilitaram a socialização necessária para que se constituíssem como grupo.

Dessa forma *o trabalho coletivo estabelecido pelos educadores* organizado em momentos de encontro e reflexão pode ser aqui apresentado como mais uma vivência de boa prática pedagógica que proporciona o reposicionamento.

O terceiro elemento relevante para esta pesquisa analisado nos registros dos educadores como *a superação dos dilemas enfrentados* por eles foi a alegria presente no cotidiano escolar.

“Todos nós passamos por aqueles dias em que não estamos muito bem, mas uma característica muito forte do nosso grupo é a alegria. Olha é impressionante. a gente pode até chegar meio triste, mas logo logo já nos animamos, pois não tem como continuar triste”.

O desafio de realizarem um trabalho de qualidade foi desencadeado pelos educadores por um processo de *reflexão coletiva, permanente e sistematizado pelas reuniões*. Viabilizaram estas práticas pedagógicas transformando o núcleo também num espaço de alegria, que “*é perceptível por todos e acaba contagiando o trabalho, as aulas e todos que estão envolvidos*”. Freire (1993) enfatiza a necessidade de que os *educadores assumam o compromisso com a superação do fracasso escolar, visto que, o insucesso, a disputa, a classificação e a seleção, entre outras características da lógica escolar excludente, são incompatíveis com a vivência da alegria na escola*. Muitos dos educandos do Projovem vivenciaram em sua vida escolar alguma destas características excludentes, por isso proporcionar que a escola seja um *espaço de alegria* (para destacar a expressão de Freire) em que não sejam construídos somente saberes específicos, mas também saberes que sirvam para reposicionar o sujeito numa condição mais digna e plena de vida.

Retornar para a escola e “ter que estudar” não são práticas percebidas pelos educandos como algo que os deixa felizes, até porque na maioria dos casos a escola esta relacionada a fracassos. Todavia, a transformação da escola numa perspectiva de alegria necessita que neste espaço sejam vivenciadas práticas

pedagógicas significativas, produtivas, que desenvolvam nos sujeitos o encantamento pelo novo, pela (re)construção do que ainda não sabem e do que podem vir a saber na escola. Para Freire (1991), estas práticas vivenciadas de alegria na escola são decorrentes *do ato de conhecer, de coisas que sacodem, interpelam, a partir do que os alunos mudarão algo em sua vida, darão um novo sentido a ela (p.14)*. A escola cumpre assim papel importante ao propiciar a aproximação do educando às alegrias que não se encontram na vida cotidiana porque estão ligadas os ato de estudar.

A alegria também pode ser um elemento importante para a profissionalização da docência. Nas palavras de Freire:

[...] o processo de ensinar, que implica o de estudar e vice-versa, envolve : a “paixão de conhecer” que nos insere numa busca prazerosa, ainda que nada fácil. Por isso é que uma das razões da necessidade da ousadia de quem se quer fazer professora é a disposição pela briga justa, lúcida, em defesa de seus direitos como no sentido da criação das condições para a alegria na escola (1995,p.11).

Considerando-se o foco desta investigação - o reposicionamento dos sujeitos educandos e educadores – pode-se dizer que os educadores deste núcleo estabeleceram um processo de reflexão crítica, demonstrando em suas práticas a alegria de serem educadores e de estarem trabalhando neste programa , tal como estava registrado no diário de um dos educadores que assim se expressou a respeito da satisfação que sentiram ao desenvolver o trabalho numa perspectiva de reposicionamento: foi contagiante! Para a pesquisadora investigar boas práticas que promoveram o reposicionamento também foi.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar esta etapa de investigação, que se concretiza através da Dissertação aqui apresentada, nos parece que cabe retomar a pergunta que norteou o processo até então desenvolvido, qual seja: Quais vivências de boas práticas pedagógicas são desenvolvidas no Projovem que proporcionam o reposicionamento dos sujeitos envolvidos? Sabe-se que não bastaria apenas uma resposta para atender a tão complexa demanda que o problema desta pesquisa encerra. Entretanto, as reflexões, os desafios, as contradições e os dilemas vividos ao longo desta trajetória, bem como as conclusões (ainda que, sabe-se, provisórias...) a que chegamos podem representar algumas pistas para que possamos responder ao problema da investigação.

Assim sendo, o Projovem Urbano é uma modalidade do Programa Nacional de Inclusão de Jovens, criado inicialmente como Medida Provisória para depois ser convertido em lei. Aparece no cenário da educação como inovador e emergencial para atender uma grande demanda de jovens que estão fora da escola e do mercado de trabalho. O Projeto Político Integrado apresentado como proposta metodológica e curricular do programa convida a todos os envolvidos na implantação e implementação do projeto ao desafio de reposicionarmos os jovens educandos matriculados no Programa.

Isso implica reposicioná-los cognitivamente através da conclusão do Ensino Fundamental, estabelecendo relações entre os saberes curriculares e a experiência social que os educandos têm como indivíduos; reposicioná-los socialmente como cidadãos, com direito e deveres, capazes de transformar as condições da comunidade em que vivem; reposicioná-los no mundo do trabalho, rompendo com o histórico de trabalho informal.

Todavia, o Programa, embora do ponto de vista teórico seja pensado e organizado para que as práticas que proporcionem o reposicionamento dos jovens aconteça, no fazer docente cotidiano os dilemas podem dificultar o processo de reposicionamento desejado. Da pesquisa empírica realizada nessa investigação emergiram três dilemas que, no entendimento desse estudo, podem mais do que sintetizar nossos achados de pesquisa e boa parte de nossas respostas ao problema estabelecido para nortear nossa trajetória metodológica e investigativa, desvelar possibilidades que uma análise profunda destes dilemas podem oferecer

quando se trata de assumir uma educação voltada para o reposicionamento de educandos e educadores:

Dilema1: Educador do Projovem Urbano X Reposicionamento dos educandos

Sobre esse dilema, cabe destacar que, a exemplo do que já foi explicitado neste estudo no capítulo 2, a formação inicial é etapa obrigatória ao longo do processo de seleção dos educadores que irão atuar no programa. Embora não se pretenda que o educador do PJU faça uma formação inicial acadêmica no sentido estrito do termo, considera-se necessário que ele tenha condições de apropriar-se dos fundamentos, princípios, conceitos e estratégias metodológicas do desenho curricular, bem como dos conteúdos dos diversos componentes curriculares, ou seja, ele deve “diplomar-se” em PJU.

Afinal, para trabalhar com grupo de educandos com tantas diferenças faz-se necessário estar preparado para planejar atividades que respeitem a heterogeneidade do grupo, potencializar a ajuda dos que estão mais avançados, disponibilizar alguns momentos de atendimentos individuais e contar com os colegas dos outros componentes curriculares. Lamentavelmente, há educadores que ainda continuam realizando o seu planejamento para ministrar a todos da mesma maneira. Logo o educador percebe que não está atingindo a todos e começa a reclamar “este aluno não deveria estar no Projovem”, “ele não sabe nada, nem ler e escrever”. Mudamos a proposta curricular, no entanto se percebe que algumas práticas continuam as mesmas. Por isso, vale a pena apostar no incentivo/divulgação das práticas pedagógicas que promovam o reposicionamento dos sujeitos, como forma de indicar caminhos possíveis para um trabalho de qualidade.

Dilema 2: Gestão Compartilhada e Intersetorial X Implementação e implantação.

Sobre esse dilema, cabe destacar que a gestão no Projovem Urbano é intersetorial e compartilhada pelos órgãos de administração de políticas de juventude, educação, trabalho e desenvolvimento social, em todos os níveis de implementação. É necessária a criação do Comitê Gestor, municipal, estadual ou do Distrito Federal, composto por, no mínimo, os(as) quatro Secretários(as) das áreas citadas. A autoridade máxima desses componentes deve instituir oficialmente o comitê, designando um(a) Secretário(a) como coordenador(a) para responder pela execução local do Programa. Junto ao Comitê, será necessário organizar a

Coordenação Local que ficará responsável pela realização do programa junto ao Comitê Gestor.

Trabalhar na perspectiva da gestão compartilhada e intersetorial parte de um entendimento mais amplo acerca da necessidade e da possibilidade de transformação social, ao qual sem desconsiderar os limites de cada instância envolvida, não as exime de responsabilidades. No entanto, esta construção não se faz por decreto, pois necessita processo, apropriação e acreditar que outras formas de gerir são possíveis de acontecer. Por isso mesmo, compartilhar responsabilidades e unir forças para que a execução do Programa seja viável, principalmente na esfera Estadual, representam iniciativas de caráter emancipatório, já que práticas educativas com estas características costumam se projetar em Gestões inovadoras, significativas e transformadoras.

Dilema 3: Perfil do educando do Projovem Urbano X Expectativas e Frustrações.

Sobre esse dilema, cabe destacar que, para proporcionarmos o reposicionamento dos jovens a partir de boas práticas, teremos que realizar junto a eles uma caminhada marcada pela crença de que mudar, crescer, evoluir são verbos possíveis de ser conjugados, mesmo quando a trajetória percorrida até então não tenha sido marcada por experiências positivas. Dessa forma, pode-se dizer que o Projovem Urbano é um Programa complexo e repleto de desafios, pois rompe com conceitos convencionais, tanto na questão pedagógica, como na concepção e nos instrumentos de gestão e avaliação que utiliza. Os jovens estão retornando à escola com diferentes expectativas, com diferentes sonhos, com diferentes histórias, o que obriga (ou deveria obrigar...) a escola a entender e a assumir este retorno como uma rica possibilidade de, finalmente, reposicionar alunos que até então só conheceram a exclusão.

Os obstáculos inerentes a qualquer processo educativo – aqui denominados por *dilemas* representaram a rica oportunidade de assumir os dilemas com todas as contradições que eles costumam encerrar, ou seja, podem tanto apresentar limitações quanto apontar para novas possibilidades. Iniciei esta pesquisa acreditando e investigando que a vivência de boas práticas pedagógicas proporciona o reposicionamento dos sujeitos envolvidos: educando e educador, diferentemente do esperado pelo programa que apresenta apenas o reposicionamento dos jovens. Porém, quais são práticas pedagógicas vivenciadas que conseguem superar

os dilemas e proporcionar o reposicionamento dos sujeitos? Esta pergunta permeou toda pesquisa.

Através das observações foram destacadas três práticas pedagógicas que contribuíram para o reposicionamento dos sujeitos envolvidos. Sendo assim, apresento como primeira prática pedagógica as assembleias adotadas pelos educadores do núcleo como espaço de diálogo e contratos pedagógicos onde todos participavam legitimando as decisões. Nesta perspectiva dialógica os educandos estavam cientes que há assuntos sobre os quais se pode discutir, estabelecer acordos, votar e há outros que podem ser discutidos para assegurar que todos os compreendem bem, mas que são inegociáveis. Como segunda prática pedagógica analisada através das observações destaco a figura do Professor Orientador. Neste núcleo os educadores ultrapassaram o trabalho de permitir construções de novos conhecimentos a partir do diálogo e relações entre os diferentes componentes como o proposto pelo programa e exerceram um papel significativo como referência de suas turmas, estabelecendo vínculos que contribuíram para o reposicionamento tanto de educadores quanto de educandos. Como terceira prática pedagógica foi analisada diferentes vivências protagonizadas no núcleo que envolvem as três as dimensões de que fala Freire (1986), estética, epistemológica e política e como elas se integram entre si. Assim sendo, podem ser traduzidas nesta investigação como sensibilidade e respeito ao planejamento das atividades e preocupação com a organização dos espaços utilizados pelos educandos. O planejamento de atividades e projetos que proporcionam estabelecer relações entre conhecimentos curriculares e os conhecimentos sociais dos educandos transformando e ampliando os diferentes saberes e os espaços de construção da cidadania e reflexão sobre como os educandos podem transformar a comunidade em que vivem contribuindo com ações práticas.

As memórias provocaram dois processos significativos. Para os educadores e experiência de registrar sobre suas experiências de vida e sobre suas responsabilidades como docentes trouxe desequilíbrios relevantes sobre como ainda estão realizando práticas distantes das idealizadas e reproduzindo práticas excludentes que tanto criticam. Para os educandos o exercício de registrar suas experiências no memorial proporcionaram visibilidade para as suas dificuldades, frustrações, desejos e sonhos. Acredito que a grande diferença deste núcleo, com este grupo de educadores e educandos, foi justamente em trabalhar a partir dos registros nos memoriais como processo de inversão da realidade dada como pronta,

explorando as possibilidades para a transformação. Os educadores utilizaram estes registros como um projeto de mudança e um projeto de comunicação e cumplicidade para todos, não para serem aceitas, mas sim serem transformadas.

Os diários de aula como instrumento metodológico foram utilizados neste estudo, na perspectiva de Zabalza, para que os educadores a partir da escrita pudessem narrar seus pensamentos e as suas ações. Nos registros realizados pelos educadores nos seus diários de aulas percebe-se que os mesmos narravam soluções encontradas para os dilemas que estavam vivenciando na execução do programa em seu núcleo. Esta constatação nos revela que ao realizarem seus registros os educadores estavam refletindo sobre suas ações cotidianas e as estratégias pensadas para resolvê-las. Os registros apresentavam uma certa satisfação na conquista de estarem dando “conta” dos dilemas que se apresentavam. Sendo assim, como primeiro elemento analisado sobre o reposicionamento dos educadores através dos diários de aula apresento a reflexão realizada a partir da percepção do contexto concreto do trabalho e da realidade vivida pelos educandos na comunidade que estão inseridos – e que às vezes é tão distanciada da realidade vivida pelos educadores. A solução encontrada pelos educadores para este dilema foi a iniciativa de visitar as casas dos educandos. Estas visitas proporcionaram o reposicionamento dos educadores que perceberam as dificuldades vivenciadas nas comunidades carentes e modificaram seus planejamentos possibilitando também promover o reposicionamento dos educandos que passaram a ser desafiados a transformar suas vidas transformando sua comunidade. O segundo elemento analisado como fator relevante de reposicionamento dos educadores está relacionado aos diferentes *relatos apresentados por eles em seus diários* sobre como foi sendo estabelecido o trabalho coletivo entre os educadores através de reuniões antes das aulas e de reuniões/cafés nas casas deles para combinações e para resolverem juntos as dificuldades. O desafio de realizarem um trabalho de qualidade foi desencadeado pelos educadores por um processo de *reflexão coletiva, permanente e sistematizado pelas reuniões*. Dessa forma *o trabalho coletivo estabelecido pelos educadores* organizado em momentos de encontro e reflexão pode ser aqui apresentado como mais uma vivência de boa prática pedagógica que proporciona o reposicionamento. O terceiro elemento relevante para esta pesquisa analisado nos registros dos educadores como *a superação dos dilemas enfrentados* por eles foi a alegria presente no cotidiano escolar. Alegria por estarem transformando o espaço escolar,

que, para muitos educandos, foi um espaço de exclusão, em um espaço em que não sejam construídos somente saberes específicos, mas também saberes que sirvam para reposicionar o sujeito numa condição mais digna e plena de vida.

Encerro este trabalho apresentando minhas percepções/inferências/reflexões sobre a investigação realizada. A proposta de reposicionamento do Projovem Urbano está alicerçada no tripé apresentado como base do programa: Educação Básica, Qualificação Profissional e Participação Cidadã. Acredito que o fazer pedagógico, sendo realizado nesta perspectiva de entrelaçar conhecimentos epistemológicos, trabalho e cidadania, através da proposta curricular apresentada pelo Programa, contribua para a desacomodação dos educadores que aceitaram trabalhar neste projeto. Entretanto, esta desacomodação precisa vir acompanhada do desejo de transformar o nosso fazer pedagógico, para que não continuemos reproduzindo práticas excludentes, mesmo estando trabalhando num projeto de inclusão.

As experiências analisadas neste estudo e assumidas pela investigação como boas práticas pedagógicas que proporcionam o reposicionamento dos sujeitos nos levam a pensar no papel fundamental que a reflexão permanente ocupa (ou deveria ocupar...) no cenário docente e discente.

Nos parece que somente com uma cultura de ação e reflexão permanentes podemos pensar em práticas educativas inclusivas, inovadoras e transformadoras. E é isso que se deseja ao fim desta etapa de investigação: continuar os estudos e aprofundar a temática abordada para que o reposicionamento dos sujeitos envolvidos no processo - educadores e educandos – percebam de forma cada vez mais nítida que o reposicionamento é um ato possível, necessário e urgente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Miriam e CASTRO, Mary. **Juventude, juventudes**: o que une e o que separa. Brasília: Edições Unesco, 2006.

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

BARROS, Aidil J. P. e LEHFELD, Neide A. S. **Fundamentos de metodologia**. São Paulo: McGraw-Hill, 1996.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar na pós-modernidade**. São Paulo: Jorge Zahar, 1999.

_____. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

_____. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor**: o cotidiano da escola. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

BOOTH, Wayne C. **A arte da pesquisa**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRANDÃO, Carlos R. Pesquisar-Participar. In: BRANDÃO, Carlos R.(org.). **Repensando a Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. **A pergunta a várias mãos**: a experiência da partilha através da pesquisa na educação. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **O educador**: vida e morte. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

CASTRO, Jorge Abrahão et. al (org.). **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília: Ipea, 2009.

DUTRA, Joel Souza. **Gestão de pessoas**: modelo, processos, tendências e perspectivas. São Paulo: Atlas, 2009.

ESTEBAN, María Teresa. A avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

FERREIRA, Naura Syria. **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. **Professora sim tia não**. São Paulo: Olho d'água, 1995.

_____. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia da esperança**: um encontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

_____. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 22.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação e mudança**. 20.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Cartas à Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 3. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, Ana Lucia Souza de. **Pedagogia da conscientização** : um legado de Paulo Freire a formação de professores. 2.ed.- Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

_____. **A conscientização como princípio metodológico da formação de professores** – registro da reflexão sobre uma experiência ineditamente-viável na política educacional da Administração Popular em Porto Alegre. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

_____. **Pedagogia do método viável**: contribuições de participação pesquisante em favor de uma política inclusiva de formação de educadores- Tese de Doutorado- Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

FREITAS, Ana Lucia Souza de e MORAES, Salette Campos de (orgs.) **Contra o desperdício da experiência** : a pedagogia do conflito revisitada. Porto Alegre: Redes, 2009.

GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José E. **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. 8.ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2006.

Plano Nacional de Formação para Gestores, Formadores e Educadores. Brasília: Coordenação Nacional do Programa de Inclusão de Jovens - Projovem Urbano, 2008.

Projeto Pedagógico Integrado do Projovem Urbano. Brasília: Programa Nacional Sade Inclusão de Jovens - Projovem Urbano, 2008

RIOS, Terezinha Azevedo. **Compreender e ensinar**: por uma decência da melhor qualidade. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SALGADO, Maria Umbelina Caiafa. **Manual do educador**: orientações gerais. Organização. Brasília: Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem Urbano, 2008.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 9. ed. Portugal: Afrontamento, 1997.

_____. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

_____. Para uma pedagogia do conflito. In: Silva, Luiz Heron; José Clóvis & Santos, Edmilson Santos dos santos (org.). **Novos mapas culturais, Novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina,1996.

_____. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cotez, 1996.

FÉRES, Maria José. **Textos Complementares para Formação de Gestores**. Brasília: Coordenação Nacional do Programa de Inclusão de Jovens - Projovem Urbano, 2008

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução a pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VINYAMATA, Eduard (org). **Aprender a partir do conflito**: conflitologia e educação. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ZABALZA, Miguel Angel. **Diários de aula**: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Portugal: Porto, 2002.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

T266b Teixeira, Ana Cristina Sofiati
Boas Prática Pedagógicas: Dilemas e
transformações de educadores e educandos do Projovem
Urbano/ Ana Cristina Sofiati Teixeira. Porto Alegre,
2011.
98p.

Dissertação (Mestrado em Educação) –
Faculdade de Educação, Pós- Graduação em Educação,
PUCRS, 2010.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Inês Corte Vitória.

1. Educação. 2. Educação – Programas. 3.
Inclusão Escolar. 4. Projovem Urbano. 5. Discentes. I.
Vitória, Maria Inês Corte. II. Título.

CDD 374.981

Bibliotecária Responsável

Isabel Merlo Crespo
CRB 10/1201