

## **A ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROJovem URBANO: OS (DES) CAMINHOS DO PLANEJAMENTO**

**Adriana e Silva Sousa e Radyfran Nascimento de França**

UESPI - IFCE

adrianaess@ig.com.br - radyfran@gmail.com br

---

### **RESUMO**

A preocupação em torno da organização pedagógica do ensino trouxe a necessidade de pensar o planejamento realizado pelos professores do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem Urbano). Esse trabalho é resultado de reflexões sistemáticas realizadas durante as formações de educadores do ProJovem Urbano do Estado do Ceará através das diferentes atividades propostas para pensar o planejamento. Percebemos que os estudos sobre o planejamento trazem importantes elementos que contribuem na construção de um processo de ensino-aprendizagem, contudo parece que esses estudos ainda não lograram suficiente prestígio na organização concreta das propostas pedagógicas implantadas nos programas governamentais de educação. Apreendemos, ainda, que existe uma necessidade urgente de que os professores e alunos que fazem o cotidiano do ProJovem Urbano tenham suas falas ouvidas para contribuir com uma modificação de sua organização pedagógica capaz de construir uma aprendizagem que vá além do que os números mostram. Assim, as políticas educacionais precisam ser gestadas no contexto em que delas se necessita e por aqueles que dela fazem parte.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Planejamento. Ensino. Inclusão Excludente.

## **A ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROJovem URBANO: OS (DES) CAMINHOS DO PLANEJAMENTO**

### **1. INTRODUÇÃO**

A presente análise tem como principal objetivo evidenciar questões relevantes que determinam o planejamento realizado no cotidiano dos professores do Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem Urbano. Essas reflexões, embora resultantes da experiência em um Programa de educação específico destinado a jovens, tem a intenção de contribuir para um repensar a forma como são gestados os programas educacionais a nível nacional e suas propostas pedagógicas que, muitas vezes, desconsideram os diferentes contextos de vivências de professores e alunos.

Justifica-se o Projovem Urbano como objeto de estudo deste artigo devido a sua inegável contribuição nas opções nacionais de ações formadoras, que tanto tem gerado momentos de reflexões sobre a prática pedagógica e que, em alguns casos, resultam em definições e avaliações de princípios, conteúdos e estratégias de formação inicial e continuada de docentes e trabalhadores na área da educação profissional.

Esse trabalho é resultado de reflexões sistemáticas realizadas durante as formações de educadores do Projovem Urbano do Estado do Ceará. Essas formações eram realizadas a cada três meses e tinham o conteúdo determinado de acordo com a temática da unidade formativa a ser trabalhadas com os jovens. Contudo, uma questão era tema constante nas formações: o planejamento. Sendo assim, organizamos variadas atividades em que os educadores expressavam seus anseios e suas angústias na condução do processo pedagógico e o resultado destas serviram de base para a elaboração de tal reflexão. As atividades propostas como as rodas de conversa, os trabalhos em grupos para discutir os desafios e avanços do planejamento, assim como reflexões individuais realizadas de forma escrita foram ao longo de 18 meses sendo amadurecidos e deram resultados ao trabalho que aqui apresentamos. Acreditamos que agora enriquecido de um referencial teórico relevante na área do planejamento, as reflexões feitas se tornam uma importante contribuição para o planejamento escolar, pois acreditamos que pensar a partir da realidade concreta é um importante passo para pensar ações significativas e enriquecedoras da prática educativa.

O Projovem Urbano é um programa de inclusão de jovens que se destina a

Promover a inclusão social de jovens brasileiros de 18 a 29 anos que apesar de alfabetizados, não concluíram o ensino fundamental, buscando sua reinserção na escola e no mundo do trabalho, de modo a

propiciar-lhes oportunidades de desenvolvimento humano e exercício efetivo da cidadania. (SALGADO, 2009, p. 13).

Esse Programa é organizado a partir de um Projeto Pedagógico Integrado em que articula a educação básica (ensino fundamental), com a qualificação profissional e as experiências de participação cidadã. (Ibid.). Embora o Projovem Urbano realize suas atividades dentro dessa perspectiva interdimensional, envolvendo qualificação profissional, ação comunitária e educação básica, centraremos as reflexões aqui realizadas nessa última dimensão. Isso porque nossa preocupação nesse momento está direcionada para a aquisição dos conhecimentos característicos do Ensino Fundamental, já que um dos principais objetivos do Programa é a reinserção do jovem na escola. É principalmente essa preocupação com a aquisição dos conhecimentos sistematizados que tornam o estudo em torno do planejamento como importante elemento para a construção de uma educação de qualidade e de fato socialmente inclusiva.

Tomamos como referência os estudos já consolidados em torno do planejamento de autores como Luckesi (2005), Lima (2009), Libâneo (1994) e Candau (2001), tentando realizar um resgate das principais ideias em torno do planejamento, pois acreditamos que existem questões que embora já tenham tomado força no discurso educacional em diferentes espaços, precisam ser retomadas com maior seriedade não só pelos professores, mas, igualmente e, principalmente, por aqueles que elaboram ações educacionais para serem colocadas em prática nas diversas instituições de ensino no Brasil.

## **2. PLANEJAMENTO ESCOLAR: UMA (RE)VISÃO**

Os conceitos em torno do planejamento escolar, em se tratando de teóricos progressistas, convergem para pontos em comum ou se complementam em seus diferentes aspectos uma vez que as preocupações giram em torno da necessidade de criar uma prática pedagógica capaz de fazer os indivíduos avançarem na construção do conhecimento de forma cada vez mais qualitativa e transformadora do seu contexto social.

Libâneo (1994, p. 221) compreende que o planejamento escolar como:

Uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos de sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação.

Corroborando com esse entendimento, Luckesi (2005) destaca que o ato de planejar possui diferentes dimensões e, portanto, não se tratam de uma ação desvinculada da realidade social, política e pedagógica vivenciada no cotidiano da escola. Vejamos sua afirmação:

O planejamento não será nem exclusivamente um ato político-filosófico, nem exclusivamente um ato técnico; será sim, um ato ao mesmo tempo político-social, científico e técnico: político-social, na medida em que está comprometido com as finalidades sociais e políticas; científico, na medida em que não se pode planejar sem um conhecimento da realidade; técnico, na medida em que o planejamento exige uma definição de meios eficientes para se obter os resultados. (Ibid., p. 108).

Em um sentido político, Lima (2002, p. 55) destaca que o planejamento de ensino “é um direito que os professores devem assumir serem autores e não atores dos seus planos na escola”. Isso porque essa autora considera que “à medida que os professores permitem que outras pessoas trouxessem projetos e planos prontos para serem executados na escola, delegam aos outros o seu espaço de autonomia e dificilmente essa cópia será abraçada e adotada de bom grado”. (Ibid., p. 55).

O caráter amplo do planejamento é destacado por Lopes (2004, p. 64) ao firmar que:

O planejamento do ensino é um processo que envolve discussões de questões, muitas vezes esquecidas no dia-a-dia docente, como as finalidades da educação, os princípios pedagógicos que fundamentam o projeto pedagógico da escola, seus objetivos e os compromissos dos professores com essas definições.

Como podemos perceber o planejamento escolar envolve, além da organização técnica pedagógica, reflexão acerca do contexto educacional, compreensão político-social de inserção da escola, posturas políticas, assim como compromisso do educador com sua prática educativa.

Tais concepções de planejamento constituem os fundamentos para a crítica de um pensar a prática pedagógica desvinculada da realidade social na qual se desenvolve, transformando-a em mera ação mecânica e burocrática a ser executada pelo professor sem a preocupação com a qualidade da ação executada, ignorando, assim, que o contexto social em que os alunos estão inseridos, interferindo de modo decisivo na aprendizagem desses. Nesse sentido, ignoram-se as exigências ao ato de planejar que fazem do processo educativo uma ação real e significativa para aqueles que dele fazem parte. Exigências essas elencadas por Luckesi (2005): conhecimento seguro do educando, conhecimento do conteúdo, conhecimento do processo de desenvolvimento da aprendizagem e conhecimento do que se deseja fazer com a educação.

Importante destacar, ainda, que o ato de planejar deve ser a todo o momento repensado dentro das exigências que a ele se coloca. É nesse constante repensar que a avaliação ocupa o lugar de subsidiar e/ou fundamentar novas decisões no planejamento da prática pedagógica, auxiliando no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, pois implica investigar se as questões metodológicas e a organização pedagógica dos conhecimentos favorecem ou não de forma eficiente a apropriação de saberes. Nesse sentido, Hoffmann (2005, p. 15) afirma que “um professor que não avalia constantemente a ação educativa, no sentido indagativo, investigativo do termo, instala sua docência em verdades absolutas, pré-moldadas e terminais”.

Nossas análises do planejamento realizado pelos professores do ProJovem Urbano em sua prática cotidiana irão girar em torno das compreensões de planejamento escolar até aqui elencadas, buscando melhor compreender as dificuldades e as contradições evidenciadas nesse contexto, assim como contribuir com uma reflexão que, gestada na experiência de execução desse Programa, pudesse ganhar força a partir de outras análises e assim constituir um novo pensar das políticas educacionais. Essas reflexões tornam-se necessárias no sentido de romper com a constante dicotomia entre concepção e execução, fortalecendo um processo democrático no planejamento educacional em que todos possam ter o direito de pensar acerca da realidade em que atuam.

### **3. O PLANEJAMENTO NO PROJÓVEM URBANO: VELHAS QUESTÕES DIANTE DE NOVOS CONTEXTOS**

As aulas ligadas a dimensão do Ensino Fundamental no ProJovem Urbano são realizadas em doze horas semanais, sendo dedicadas duas horas semanais para cada componente curricular (Ciências Humanas, Língua Portuguesa, Inglês, Matemática e Ciências da Natureza), três horas para a atividade integradora e um hora para aula de informática.

Vejamos que cada Unidade Formativa no ProJovem Urbano/2012 possui dez tópicos a serem trabalhados por cada elemento curricular da Educação Básica que devem ser vencidos ao final de treze semanas. O que quer dizer que o professor tem em média duas horas e trinta e seis minutos para dar conta de todas as questões referentes aos conteúdos de um tópico a ser estudado e nada mais. Isso porque o ProJovem tem seu funcionamento ditado a nível nacional e, portanto, as unidades formativas devem começar e acabar ao mesmo tempo em diferentes cidades do país. Terminada a unidade formativa, chega um novo guia do aluno e um novo manual do educador para iniciar outros novos conteúdos e assim sucessivamente até que se chegue a sexta e última unidade formativa. Lembramos que a orientação dada aos professores, embora não conste claramente no Manual do Educador, é que estes devem concluir um tópico a cada

semana, ou seja, abordar um conteúdo em uma aula de duas horas – cada semana um tópico, essa é a “ordem”.

Como podemos perceber não há quase nenhum espaço para a flexibilidade que constantemente é exigida pelas condições concretas de desenvolvimento das relações pedagógicas. A necessidade de retomar questões relativas a determinados conteúdos ainda não amadurecidos pelos alunos, assim como reorganizar metodologicamente o aprendizado destes é suprimido em nome de um ritmo de funcionamento nacional. O planejamento torna-se, dessa forma, uma ação meramente burocrática. Em alguns momentos, os professores chegam mesmo a pensar que não é necessário fazer plano de ensino, pois se trata, praticamente, de ensinar um tópico a cada semana, executar aquilo que já foi planejado. Essa divisão feita à revelia do professor faz com que ele se torne não o autor de sua prática como quer Lima (2001), mas sim um mero executor desta.

Nota-se com clareza que a necessária modificação do ritmo de aprendizagem dos alunos é desconsiderada. Esquecem, no momento em que executam um Programa como esse, de questões que estão subjacentes ao processo de ensino-aprendizagem. Senão, vejamos a afirmação de Libâneo (1994, p. 223-224):

Especialmente em relação aos planos de ensino e de aulas, nem sempre as coisas ocorrem exatamente como foram planejadas: por exemplo, certos conteúdos exigirão mais tempo do que o previsto; o plano não previu um período de levantamento de pré-requisito para iniciar a matéria nova; no desenvolvimento do programa houve necessidade de maior tempo para consolidação etc.

O mesmo autor destaca, ainda, que:

O planejamento da escola e do ensino depende das condições escolares prévias dos alunos. De nada adianta introduzir matéria nova, se os alunos carecem de pré-requisitos. A introdução de matéria nova ou a consolidação da matéria anterior requerem necessariamente verificar o ponto de preparo em que os alunos se encontram, a fim de garantir a base de conhecimentos e habilidades necessária para a continuidade da matéria. (*Ibidem*, p. 229).

Interessante notar que essas questões acima elencadas por Libâneo (1994) como parte da dinâmica do ensino eram compreendidas e reclamadas pelos professores no período das formações continuadas. Eram constantes as queixas em torno da falta de tempo para planejar e executar pré-requisitos necessários à aprendizagem de determinados conteúdos. Isso porque os alunos que frequentaram o ProJovem Urbano/2012, em sua maioria, são jovens que interromperam suas trajetórias escolares e possuem sérias dificuldades na formação de conceitos básicos, demandando sempre mais tempo para a aprendizagem dos conteúdos propostos pelo Guia de Estudo do que aquele que é destinado no planejamento do Programa.

É relevante salientar que o público-alvo do ProJovem Urbano/2012, bem como sua versão anterior, é constituído, segundo reza suas bases legais (Decreto nº 7.649 de 21 de dezembro de 2001 em seu Art. 27), de jovens de 18 a 29 anos de idade que saibam ler e escrever e que não concluíram o ensino fundamental, constituindo assim, um programa que atende uma parcela significativa da população de jovens no Brasil, cerca de 23,5% segundo dados do PNAD de 2009, que fora alijada de um itinerário formador “regular” no ensino fundamental e que procura retomá-lo dentro de uma proposta pedagogia que alie formação geral e qualificação para o trabalho em uma modalidade de educação que respeite as peculiaridades situacionais do educando bem como sua condição de trabalhador que apresenta um baixo nível de escolarização e letramento em uma sociedade excessivamente competitiva.

Esse perfil de aluno é reconhecido pelo próprio programa desde suas primeiras edições. Senão vejamos a seguinte constatação feita no Manual do Educador: Orientações Gerais: “alguns sabem 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...)”. (SALGADO, 2009, p. 60).

Evidencia-se, portanto, que as questões teóricas desenvolvidas no contexto educacional brasileiro parece serem reivindicadas, mesmo que de forma inconsciente pelos professores. O entendimento de questões básicas do processo de ensino talvez devesse ser retomado. Parece-nos que os avanços teóricos apenas constam, mas não leva em conta a realidade concreta. O próprio processo de aprender e criar condições para o aprendizado é descartados.

Destaca-se, ainda, que o tempo destinado a elaboração do plano de aula das disciplinas específicas é, na maioria das vezes, subsumido pelo planejamento das atividades relacionadas à elaboração das Sínteses Interdisciplinares. Essas atividades, conforme nos indica o Manual de Orientações Gerais, constitui-se de:

[...] estudos de trechos dos textos especialmente elaborados para o curso, discussão em pequenos grupos, esclarecimentos de dúvidas pelo professor orientador da turma, excursões e ou visitas, exibição de documentários de filmes, entrevistas e outras mais a serem planejadas de acordo com os interesses e necessidades do grupo. (SALGADO, 2012, p. 44).

Essas atividades integradoras devem ser planejadas de forma coletiva pelos professores uma vez que deve integrar de forma interdisciplinar e interdimensional os diferentes componentes curriculares do ProJovem Urbano. Esse planejamento dispense tempo e é tido como a ação mais importante do núcleo. O que parece é que em nome da interdisciplinaridade e da interdimensionalidade, os conteúdos dos componentes específicos da Educação Básica perdem a importância. O repensar as ações educativas cotidianas,

planejar novas ações para o aprendizado de conteúdos específicos, ironicamente, parece não ser condição e nem mesmo fazer parte da constituição da interdisciplinaridade desejada.

Diante desse quadro, podemos afirmar que a ação docente desse professor torna-se desvinculada da realidade social, uma vez que os conteúdos das áreas específicas parecem não ser tratados com a devida relevância, faltando tempo para contextualizá-los de acordo com a realidade do aluno, restando ao professor utilizar a contextualização que é posta pelo livro e, portanto, realizada por um terceiro que não compreende nem vivencia a realidade concreta em que se está estudando. Isso porque tanto o Guia de Estudo do aluno como o Manual do Educador tentam tratar de questões que parecem ser universais da juventude urbana. Não se observa, por exemplo, que o caráter urbano de grandes metrópoles é diferente de pequenas cidades e mesmo estas últimas possuem particularidades, dependendo do contexto histórico, social, cultural, político e econômico em que se desenvolvem.

É dessa contextualização, ou seja, a tentativa de articulação dos conteúdos escolares com a problemática do contexto social, que nos fala Libâneo (1994, p. 222) ao afirmar que:

A escola, os professores e os alunos são integrantes da dinâmica das relações sociais; tudo o que acontece no meio escolar está atravessado por influências econômicas, políticas e culturais que caracterizam a sociedade de classes. Isso significa que os elementos do planejamento escolar – objetivos, conteúdos, métodos – estão recheados de implicações sociais, têm um significado genuinamente político.

Não queremos aqui negar que existe um conhecimento sistematizado que foi construído historicamente e que deve ser apreendido pelas novas gerações. Nossa intenção é mostrar que é necessário que haja tempo e uma verdadeira flexibilidade, e não somente as que são proclamadas, mas não cumpridas, para que o professor seja capaz de fazer escolhas, de assumir posições éticas e políticas e, assim, ir além da execução de uma ação meramente técnica, como nos exige Luckesi (2005).

Nesse sentido não é difícil afirmar que o trabalho do professor do ProJovem Urbano é realizado, segundo características elencadas, de forma mecânica, trazendo, como nos afirma Luckesi (2005) pouca contribuição para uma efetiva aprendizagem e, conseqüentemente, pouco contribuindo para o desenvolvimento do educando.

Tal condição de trabalho docente no âmbito do ProJovem Urbano potencializa o que se atualmente denomina de “inclusão excludente” que, conforme descrito por Kuenzer:

[...] professam-se políticas e criam-se alternativas educacionais que atendem à inclusão de um número cada vez maior de alunos ao longo

do sistema educacional. Esta inclusão contudo, quando se dá em percursos pedagógicos precários, constitui-se *falsa inclusão*, muitas vezes com caráter meramente formal e certificatório, sem que dela resulte qualidade de formação. (BRASIL, 2008, p.30 – grifo nosso).

O Projovem Urbano ultrapassou sua fase de programa emergencial reafirmando sua condição de política pública em 2012, sendo vinculado à estrutura do sistema educacional brasileiro. Nessa atual fase, o Programa reiterou a finalidade geral das versões anteriores que é proporcionar formação integral aos jovens, promovendo assim uma elevação na escolaridade dos educando e sua inclusão social. Mas é bom lembrar que a inclusão que se almeja só se efetivará se a escolarização for dada em um ambiente que desenvolva e estimule o senso crítico-reflexivo dos atores envolvidos no processo e isso inclui as condições em que são dados os planejamentos pedagógicos.

O Projovem Urbano corre um grande risco de torna-se um programa que promove a *inclusão excludente*, caso não reavalie as condições de planejamento pedagógico que realmente preparem os docentes para o enfrentamento crítico das atuais e reais condições socioeconômicas do público a que o currículo do programa se destina.

Outro fator que dificulta a elaboração do planejamento é a falta de uma supervisão pedagógica capaz de acompanhar o processo educacional. Isso porque o planejamento dos professores de cada município é acompanhado por um técnico do Programa que na maioria das vezes não é preparado teoricamente para realizar intervenções em torno do planejamento e avaliação do trabalho realizado na escola. Muitos, inclusive, não possuem formação para tal cargo. Não existem exigências claras para uma pessoa ocupar o cargo de técnico do Projovem, pois de um modo geral a contratação é feita através de indicações políticas. Encontramos, então, além de licenciados em áreas específicas como história e letras, bacharéis formados em zootecnia e serviço social. Percebemos, ainda, que a falta de uma sólida formação pedagógica, muitas vezes, é motivo de conflito entre os professores e esses técnicos, pois esses últimos, por não vivenciarem o processo educacional cotidiano e não possuir uma formação capaz de proporcionar esse conhecimento, acabam por não serem capazes de refletir sobre as dificuldades surgidas no cotidiano da execução do programa e passam a exercer muito mais uma postura autoritária de cumprimento das exigências do programa do que de valorização da experiência do professores e reflexão do seu fazer pedagógico.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os estudos em torno do planejamento e da avaliação do ensino trazem importantes elementos que podem contribuir de forma decisiva na construção

de um processo de ensino-aprendizagem de qualidade. Contudo, o que nos parece é que esses estudos ainda não lograram de suficiente prestígio na organização concreta de diferentes propostas pedagógicas implantadas nos diversos programas governamentais de educação. Muito embora possam ser referências e possam parecer citados a todo instante nessas propostas.

Existe, igualmente, a necessidade urgente de os professores e alunos que fazem o cotidiano do ProJovem Urbano tenham suas falas ouvidas no sentido de contribuir com uma modificação de sua organização pedagógica capaz de construir uma aprendizagem de fato de qualidade que vá além do que os números mostram.

As imposições da forma de execução do ProJovem Urbano entram em constantes conflitos não apenas com a forma de pensar o processo pedagógico pelos professores, como também é incompatível com concepções de educação que se propõem de caráter emancipatório, pois se eles compreendem aspectos próprios do processo de ensino-aprendizagem, o Programa parece ignorá-los.

Mostra-se, também, a necessidade de uma coordenação pedagógica capaz de construir saídas para as diferentes problemáticas vivenciadas na execução da ação pedagógica, pois os professores, embora licenciados, se ressentem de uma orientação para que os encaminhamentos das suas práticas educativas possam lograr êxito. O que parece é que esses professores tem anseios de pensar junto a educação dos jovens e não somente executar ações concebidas por outro e que eles mesmos não acreditam que deem certo.

O que se indaga é: se as condições objetivas do planejamento não oferecem espaço para a reflexão da prática dos próprios envolvidos no processo ensino-aprendizagem, como o docente poderá se constituir como um mediador que promova uma formação intelectual crítico-reflexiva que instrumentalize o discente do ProJovem Urbano para a conquista de sua verdadeira inclusão?

Por fim, destacamos que as políticas educacionais ainda precisam ser gestadas no contexto em que delas se necessita e por aqueles que dela fazem parte.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BRASIL, **Formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: INEP, 2008.
2. CANDAU, Vera Maria (org.). **A didática em questão**. Petrópolis – RJ: Editora Voz, 2001.
3. HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 2005.
4. LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
5. LIMA, Maria Socorro Lucena. **Aprendiz da prática docente: a didática no exercício do magistério**. Fortaleza – CE: Edições Demócrito Rocha, 2002.
6. LOPES, Antonia Osimar. Planejamento do ensino numa perspectiva crítica de educação. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Coord.). **Repensando a Didática**. Campinas – SP: Papirus, 2004.
7. LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2005.
8. SALGADO, Maria Umbelina Caiafa. **Manual do educador: orientações gerais**. Brasília: Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Brasília: Projovem Urbano, 2009.
9. \_\_\_\_\_. **Manual do educador: orientações gerais**. Brasília: Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Brasília: Projovem Urbano, 2012.