

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM  
EDUCAÇÃO**

**FABIANA APARECIDA CÁCERES BORGES**

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
DE JOVENS DE 15 A 17 ANOS EM DISTORÇÃO IDADE/ANO:  
DIÁLOGOS COM DOCENTES NO COTIDIANO ESCOLAR**

**Campo Grande/MS  
2018**

**FABIANA APARECIDA CÁCERES BORGES**

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE JOVENS  
DE 15 A 17 ANOS EM DISTORÇÃO IDADE/ANO: DIÁLOGOS COM  
DOCENTES NO COTIDIANO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
Mestrado Profissional em Educação da Universidade  
Estadual de Mato Grosso do Sul, como parte dos  
requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestre  
em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e  
Diversidade  
Orientadora: Profa. Dra. Eliane Greice Davanço  
Nogueira

**Campo Grande/MS  
2018**

B731p Borges, Fabiana Aparecida Cáceres

Práticas pedagógicas e formação de professores de jovens de 15 a 17 anos em distorção idade/ano: diálogos com docentes no cotidiano escolar/ Fabiana Aparecida Cáceres Borges. – Campo Grande, MS: UEMS, 2018.

146 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2018.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Eliane Greice Davanço Nogueira.

1. Professores - formação 2. Narrativas (auto)biográficas 3. Projeto AJA-MS I. Nogueira, Eliane Greice Davanço II. Título

CDD 23. ed. - 371.12

**FABIANA APARECIDA CÁCERES BORGES**

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE JOVENS  
DE 15 A 17 ANOS EM DISTORÇÃO IDADE/ANO: DIÁLOGOS COM  
DOCENTES NO COTIDIANO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Diversidade, como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

**Banca Examinadora**

---

Profa. Dra. Eliane Greice Davanço Nogueira (orientadora)  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

---

Profa. Dra. Analise da Silva de Jesus  
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

---

Profa. Dra. Bartolina Ramalho Catanante  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

**Campo Grande/MS  
2018**

## AGRADECIMENTOS

Ao iniciar a minha narrativa de agradecimento, compartilho uma mensagem que sempre esteve presente na minha vida nas alegrias, nas lutas e nas tristezas. “*Deus age em todas as coisas para o bem daqueles que o amam, dos que foram chamados de acordo com o Seu propósito.*” (Romanos 8.28).

Assim, agradeço a fidelidade de Deus na minha vida, por ter me dado forças para caminhar, saúde para seguir e no meu caminho pessoas especiais que me apresentaram e ajudaram nessa trajetória do Mestrado Profissional em Educação.

Gratidão à amiga Marta Luzzi, que naquela tarde, quando abriu o edital de seleção da UEMS, enviou o e-mail com todas as informações e dizendo com suas palavras de motivação "faça, você tem condições de passar e em breve ser Mestre."

Naquele momento uma chama acendeu em meu coração, mas aquela decisão não era só minha, pois ela levaria ao adiamento de um outro projeto tão especial, o de ser Mãe. Assim, naquela noite sentamos eu e meu esposo Ricardo (*in memoriam*) e conversamos sobre esse novo projeto. Ele, como sempre, meu amigo, companheiro, disse: "então, vamos fazer mestrado". Sorri, comecei a me preparar para esse projeto, e lá estava ele, dividindo as férias com meus livros, ou deitado no sofá aguardando mais uma longa noite de estudos. Infelizmente, hoje o agradecimento ficará restrito a uma declaração escrita na minha dissertação.

Com a aprovação no mestrado, entra uma nova família na minha vida, o Grupo de Estudo e Pesquisa em Narrativa Formativas (Gepnaf), com a liderança da minha orientadora Profa. Dra Eliane Greice Davanço Nogueira, que compreendi ao longo desses anos o porquê do termo "Orientaluz", pois, se não fosse os seus cuidados eu teria desistido. Afinal, comecei o mestrado com tantos sonhos e alegrias, e, no meio tanta dor, problemas pessoais e profissionais, que, por um instante me fizeram desacreditar do futuro, destaco o acolhimento, a compreensão e o profissionalismo, sempre com as suas orientações pontuais, provocativas para a pesquisadora, associado àquela gargalhada que

nos faz ganhar o dia. Professora, a senhora é um exemplo de profissional, de mulher, mãe e avó, que me inspirou nessa trajetória, pois o melhor ainda está por vir.

Ao Gepenaf, família especial, meus novos amigos, diálogos com trocas de informações, discussões de textos e o mundo das narrativas que me foram apresentadas. Como esquecer da leitura deleite do livro Pipocas Pedagógicas, que contava a História da Dona Lalinha, ou quando li a minha primeira narrativa que narrava a minha experiência no Cipa, quanto aprendido.

Quando cheguei ao Gepenaf, fiz novos amigos, mas quando eu a vi, senti logo um amor tão grande, como se fossemos irmãs, aquele carinho encontra-se crescendo a cada dia, meus agradecimentos à Profa. Dra. Sandra Novais Sousa, pelas longas conversas, pelos puxões de orelha e pelas revisões impecáveis dos meus artigos e da dissertação.

Agradeço aos professores do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da UEMS e aos meus colegas, que me apoiaram ao longo dessa etapa de cumprimentos dos créditos e da elaboração da dissertação.

Agradecimento à minha banca examinadora, Profa. Dra. Bartolina Ramalho Catanante e a Profa. Dra. Analise da Silva de Jesus, pelas ricas contribuições para o desenvolvimento da minha dissertação, logo, da pesquisadora.

Agradeço aos professores que participaram como sujeitos da pesquisa, que colaboraram relatando as suas trajetórias de vida e formação, por meio das narrativas e questionários.

Em meio a todas essas turbulências, pessoas entraram e saíram da minha vida, mas deixo aqui meu agradecimento, pois no tempo em que estiveram ao meu lado, contribuíram para minha vida e formação.

Por último, agradeço à minha família, pois, durante toda a minha vida sempre estiveram ao meu lado, como meu pai, nas longas noites que me buscava no ponto do ônibus quando chegava da faculdade, a minha avó com o seu cuidado na minha criação, a minha irmã e confidente Valquíria. E um agradecimento especial à minha família de Campo Grande, que sempre esteve ao meu lado, mas, com a morte do Ricardo, assumiram uma posição que não tenho como mensurar o agradecimento, da minha mãe cuidando de mim e das minhas coisas, a Ana com as suas comidinhas especiais, a Bella, que me apoiou em meio as lágrimas da madrugada e o Osvaldo, meu segundo pai, que me cuidou com o seu jeito fraterno e preocupado, com aquele abraço que diz "tudo vai passar".

Não posso deixar de acrescentar o agradecimento ao mais novo agregado da família, o cunhado, que até maracujá comprou para fazer suco para ver se eu desligava um pouco.

Nesse espírito de alegria, de festividade, agradeço a todos que me apoiaram, seguraram a minha mão, para não desistir frente às dificuldades, a VITÓRIA é nossa.

Fazendo a analogia com uma orquestra, obrigada pela afinação de cada um, pois juntos estamos apresentando a cantata harmoniosa da vitória da apresentação da Dissertação de Mestrado “Práticas pedagógicas e formação de professores de jovens de 15 a 17 anos em distorção idade/ano: diálogos com docentes no cotidiano escolar”

Ontem passado.  
Amanhã futuro.  
Hoje agora.  
Ontem foi.  
Amanhã será.  
Hoje é.  
Ontem experiência adquirida.  
Amanhã lutas novas.  
Hoje, porém, é a nossa hora de fazer e de construir.  
Chico Xavier



## RESUMO

A presente dissertação apresenta os resultados da pesquisa sobre a formação continuada promovida no âmbito do Projeto Avanço do Jovem na Aprendizagem em Mato Grosso do Sul - AJA-MS, implantado em 2015 na Rede Estadual de Ensino. Bem como apresentar a relação entre os pressupostos teórico-metodológicos nos estudos da formação continuada específica para os profissionais que atuam no Projeto AJA-MS, as práticas pedagógicas efetivamente desenvolvidas em duas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino tendo em vista o público atendido de jovens estudantes de 15 a 17 anos em distorção idade/ano, que não concluíram o ensino fundamental. Como procedimentos metodológicos, foi aplicado um questionário com perguntas fechadas e abertas aos profissionais que atuam no Projeto AJA-MS, de forma a constituir um quadro geral do perfil desses professores e das ações pedagógicas que tem sido colocada em prática, bem como de sua percepção sobre os sujeitos atendidos no referido Projeto. Ainda, baseado em um referencial teórico-metodológico que considera os sujeitos como protagonistas de suas ações, a partir dos pressupostos da pesquisa (auto)biográfica, foram realizadas entrevistas narrativas a 09 professores de duas unidades escolares, situadas nos municípios de Campo Grande e Aquidauana, a fim de compreender mais profundamente as motivações que levaram aos resultados apreendidos na pesquisa geral, por meio da análise e interpretação das narrativas docentes. Assim, como resultados, compreendemos que existe um distanciamento entre a proposta elaborada e a desenvolvida com os profissionais que atuam no Projeto AJA-MS, os profissionais indicam a necessidade de uma relação mais próxima e com espaços de diálogos em relação a problemática local, considerando a subjetividades dos sujeitos envolvidos. Em meio as análises dos dados e das políticas públicas voltadas aos docentes e discentes das modalidades de correção de fluxo, apontamos a relação entre a trajetória escolar do docente, como um ponto de destaque, para a efetivação das propostas pedagógicas. O Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação tem como proposta a construção de um projeto de intervenção que contribua com as redes de ensino, logo, apresentamos uma proposta a ser implantada no Projeto AJA-MS que envolve o conceito de parceiro crítico (*critical friend*), visando promover as relações entre os pares, a formação por meio dos textos reflexivos, além de discussões e elaboração de propostas para o atendimento das demandas locais.

**Palavras-chave:** Narrativas (auto) biográficas. Formação de Professores. Projeto AJA-MS. Jovens em distorção idade/ano. Políticas Públicas de Educação.

## ABSTRACT

The present dissertation presents the results of the research on continuing education promoted in the context of the Project for the Advancement of Young People in Learning in Mato Grosso do Sul - AJA-MS, implemented in 2015 in the State Education Network. As well as presenting the relationship between theoretical and methodological assumptions in the studies of specific continuing education for the professionals who work in the AJA-MS Project, the pedagogical practices effectively developed in two school units of the State Teaching Network in view of the public served by young people students aged 15 to 17 years in age / year distortion who did not complete elementary school. As methodological procedures, a questionnaire was applied with closed questions open to professionals working on the AJA-MS Project, in order to provide a general picture of the profile of these teachers and the pedagogical actions that have been put into practice, as well as their perception on the subjects served in said Project. Based on a theoretical-methodological reference that considers the subjects as protagonists of their actions, based on the (autobiographical) research presuppositions, narrative interviews were carried out with 09 teachers from two school units, located in the municipalities of Campo Grande and Aquidauana, in order to understand more deeply the motivations that led to the results apprehended in general research, through the analysis and interpretation of the teaching narratives. As a result, we understand that there is a gap between the proposal elaborated and the one developed with the professionals who work on the AJA-MS Project, the professionals indicate the need for a closer relationship and spaces of dialogues regarding local problems, considering the subjectivities of the subjects involved. In the midst of the analysis of data and public policies aimed at teachers and students of flow correction modalities, we point out the relationship between the teacher's educational trajectory, as a point of prominence, for the effectiveness of pedagogical proposals. The Postgraduate Program in Professional Master's in Education has as its proposal the construction of an intervention project that contributes with orientations for a continuous formation that attends to the wishes of the teachers and students involved in the educational networks, therefore the pedagogical proposal of this research, will indicate the respective project to be developed in the AJA-MS Project, so we present the proposal of the critical partner, which aims to promote peer relations, training through reflective texts, and promote discussions and preparation of proposals for service of local demands.

**Keywords:** Biographical (self) narratives; Teacher Training, Project AJA-MS, Youth in age / year distortion, Public Education Policies;

## SIGLAS

AJA/MS	Avanço do Jovem na Aprendizagem em Mato Grosso do Sul
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CEPLAR	Campanha de Educação Popular
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CREJA	Centro de Referência de Educação de Jovens e Adultos
EDUCERE	Congresso Nacional de Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GEPENAF	Grupo de Estudo e Pesquisas Narrativas Formativas
GT	Grupo de Trabalho
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em ciências e Tecnologias
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFEDUC	Programa de Mestrado Profissional em Educação
PROEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens: educação, qualificação e participação cidadã
REME	Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEB	Secretaria de Educação Básica
SED/MS	Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
TRAJE	Travessia do Jovem Estudante Campo-Grandense

## FIGURAS

<b>Figura 1.</b> T Organograma dos programas por ordem cronológica de criação.....	60
<b>Figura 2.</b> Matriz curricular do Projeto seguindo em Frente.....	65
<b>Figura 3.</b> Apresentação musical e de capoeira na acolhida - Projeto AJA-MS.....	72
<b>Figura 4.</b> Oficinas de artesanato e arte no Projeto AJA-MS.....	74
<b>Figura 5.</b> Notícia na página oficial da SED/MS sobre ida ao teatro - alunos do AJA...77	
<b>Figura 6.</b> Arco de Maguerez.....	84
<b>Figura 7.</b> Dinâmica "Quem é o meu aluno e como aproximá-lo da escola?".....	116

## QUADROS

<b>Quadro 1.</b> Teses e dissertações em Mato Grosso do Sul.....	29
<b>Quadro 2.</b> Projeto AJA-MS.....	68
<b>Quadro 3.</b> Matriz curricular do curso AJA - MS - Avanço do (a) Jovem na Aprendizagem em Mato Grosso do Sul - Ensino Fundamental.....	69
<b>Quadro 4.</b> Demonstrativo das oficinas oferecidas nas unidades escolares de 2015-2017.....	73
<b>Quadro 5.</b> Comparativo entre os três projetos pedagógicos de correção de fluxo.....	78
<b>Quadro 6.</b> Atividades extraclasse por unidade escolar 2016-2017.....	110

## TABELAS

<b>Tabela 1.</b> Artigos publicados nos anais da Anped, GT-18, de 2007 - 2012.....	24
<b>Tabela 2.</b> Dados comparativos de matrículas da Rede Estadual de Ensino no intervalo de 2010 a 2016.....	49
<b>Tabela 3.</b> Taxa de frequência à escola, por faixas etárias – 1992 a 2008.....	54
<b>Tabela 4.</b> Taxas de Taxas de Transição (promoção, repetência e evasão) por série – Brasil – 1981/2008.....	54
<b>Tabela 5.</b> Pessoas não alfabetizadas acima de 15 anos de idade por faixas etárias.....	102

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO - A professora de Ciências, a gestora, a pesquisadora</b> .....	15
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	20
<b>1.1 As produções no GT-18 da Anped: em busca do jovem de 15 a 17 nas pesquisas publicadas</b> .....	23
<b>1.2 Teses e dissertações defendidas em Mato Grosso do Sul</b> .....	29
<b>1.3 Objetivos e metodologia</b> .....	33
1.3.1 Objetivos .....	33
1.3.2 Procedimentos metodológicos.....	33
<b>1.4 Considerações sobre a estrutura da dissertação</b> .....	38
<b>2 POLITICAS EDUCACIONAIS PARA: A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E DE ESCOLARIZAÇÃO DA JUVENTUDE NO CONTEXTO BRASILEIRO</b> .....	41
<b>2.1 Escolarização gratuita e obrigatória no contexto histórico brasileiro</b> .....	41
<b>2.2 O estudante de 15 a 17 anos.</b> .....	52
<b>3 PROJETOS DE CORREÇÃO DE FLUXO PARA JOVENS DE 15 A 17 ANOS NO MATO GROSSO DO SUL</b> .....	57
<b>3.1 Travessia do Jovem Estudante Campo-Grandense (Traje)</b> .....	60
<b>3.2 Seguindo em Frente</b> .....	63
<b>3.3 Projeto AJA-MS</b> .....	67
3.3.1 Organização curricular do AJA-MS .....	69
<b>4 FORMAÇÃO CONTINUADA NO PROJETO AJA-MS</b> .....	81
<b>4.1 Perfil geral dos professores do Projeto AJA-MS</b> .....	88
<b>4.2 Formação continuada no Projeto AJA: a (des)construção de um processo?</b> 89	
4.2.1 Trajetória formativa dos professores .....	95
4.2.2 O perfil do estudante do AJA-MS sob o ponto de vista dos docentes.....	99
4.2.3 A metodologia do Projeto AJA-MS: o que dizem os professores.....	110
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	124
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	129
<b>APÊNDICES</b> .....	137
<b>Apêndice A. Proposta de intervenção</b> .....	138
<b>Apêndice B. Questionário</b> .....	147

## **APRESENTAÇÃO**

### **A professora de Ciências, a gestora, a pesquisadora**

Minha trajetória acadêmica e profissional inicia-se no município de Caarapó/MS, quando fui aprovada no vestibular da Universidade da Grande Dourados (Unigran), na cidade de Dourados/MS. Já cursando a graduação, em meio ao deslocamento intermunicipal diário em busca de minha formação inicial, atuei em turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) como professora leiga convocada no município de Caarapó, em decorrência da ausência de profissionais habilitados na área de conhecimento de Ciências da Natureza. Com o término do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas (2001 a 2005), logo surgiu a possibilidade de realizar os concursos públicos da Rede Municipal de Caarapó e Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, nos quais fui aprovada, iniciando assim a carreira docente com vínculo efetivo no mesmo município.

Profissionalmente, atuei como professora de Ciências e Biologia e, concomitantemente, gerenciava a sala de tecnologia educacional, proporcionando aos professores e estudantes sugestões de diferentes metodologias e utilização dos recursos tecnológicos, visando o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes em diferentes faixas etárias.

Preocupada com o prosseguimento das propostas pedagógicas e científicas imputadas pela legislação e sua correspondente aplicabilidade à prática em sala de aula, buscava ampliar meus conhecimentos, pesquisando embasamentos teóricos que fornecessem subsídios para a aplicação de propostas metodológicas diversificadas que contemplassem o perfil dos estudantes e seu ritmo de aprendizagem de forma significativa, aproximando os referenciais curriculares do seu cotidiano e favorecendo a execução de projetos pedagógicos.

Abro um parêntese nesse momento para expressar os meus anseios. Assumir uma sala de aula aos 18 anos foi um grande desafio, pois enfrentava os olhares de desconfiança, e ao mesmo tempo de ansiedade pelo conhecimento, dos estudantes, frente as mediações propostas por mim a eles. O que mais me marcou nesse início profissional foi observar os estudantes expressarem suas hipóteses do senso comum, oriundas da sua experiência e do seu letramento de mundo, manifestadas por meio dos exemplos do cotidiano, que gradualmente no decorrer das aulas eram substituídas ou confirmadas pelo conhecimento científico.



Ao exercer a docência em escolas de periferia, tanto na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) quanto na Educação Básica, notava os estudantes jovens em distorção idade/ano. Esse público me afligia, provocando reflexões e a busca incessante de propor práticas que os motivassem a se tornarem protagonistas no processo da aprendizagem. Acredito que foi nessa etapa da minha carreira docente que constatei a compatibilidade do meu “EU” com a formação escolar dessa faixa etária de 14 a 18 anos, que se encontrava em defasagem em relação ao tempo escolar, identificando que um número significativo encontrava-se em faixa de risco em relação à vulnerabilidade social, conforme definição de Katzman (1999):

A vulnerabilidade é entendida como o desajuste entre ativos e a estrutura de oportunidades, provenientes da capacidade dos atores sociais de aproveitar oportunidades em outros âmbitos socioeconômicos e melhorar sua situação, impedindo a deterioração em três principais campos: os recursos pessoais, os recursos de direitos e os recursos em relações sociais (KATZMAN, 1999, p.).

Partindo desse entendimento sobre vulnerabilidade, as inquietações aumentavam, pois carregava no meu íntimo a convicção de que por meio de uma educação de qualidade essas diferenças sociais poderiam ser reduzidas ou amenizadas, ofertando condições para que os estudantes pudessem avançar, com seus direitos amparados.

Anos depois, em 2010, residindo em Campo Grande, capital do estado de Mato Grosso do Sul, tive a oportunidade de atuar no Projeto Travessia do Jovem Estudante Campo – Grandense (Traje), da Secretaria Municipal de Educação (Semed), como professora de Ciências, de 2010 a 2013, e como Coordenadora Pedagógica, de 2013 a 2015. Trata-se de um projeto, à época piloto no Brasil, que visa atender o público específico de jovens de 15 a 17 anos que não concluíram o ensino fundamental.

Como colaboradora, permaneci no Projeto Traje por cinco anos, realizando inúmeros estudos sobre esse sujeito, seu comportamento, suas peculiaridades, ritmos de aprendizagem, meio social em que estava inserido, angústias, anseios e sua relação com a sociedade e o mundo do trabalho.

Após essa etapa, percebi que para realizar um trabalho relevante com esses estudantes era necessário profissionalismo, dedicação, compromisso e amor à docência, tornando-me, conforme expressam Freire, Oliveira e Freire (2014, p. 112), uma professora que se “Permite compreender a importância dos saberes intuitivos, do exercício da crítica e do balanço entre subjetividade e objetividade como necessidades fundamentais para a constante renovação do conhecimento.”

Frente a essa proposta desafiadora do Projeto Traje, atuei na intervenção pedagógica e social e no desenvolvimento da proposta metodológica de promoção desses estudantes, procurando oportunizar uma educação específica e apropriada aos jovens estudantes a quem fora negado esse direito.

Considero que essa experiência junto a Traje foi exitosa, uma vez que durante o tempo de atuação foi possível acompanhar a trajetória de muitos estudantes que permaneceram no projeto por vários anos. Ressalto também as visitas dos egressos para relatarem os avanços que obtiveram referente aos estudos, vida profissional e pessoal. Destaco a motivação, a dedicação aos estudos, produção de conhecimento e resgate de sonhos e projetos de vida ao longo da estadia no Projeto Traje.

Paralelamente às atividades desenvolvidas no Projeto Traje, atuei como professora de Biologia no Ensino Médio da Escola Estadual General Malan, com propostas de ações pedagógicas interdisciplinares, como a construção de projetos científicos, feiras, exposições, ações de cidadania, buscando ir além das atividades pedagógicas previstas no referencial curricular.

Nesse intervalo de tempo a E.E. General Malan foi selecionada para implantação das propostas do Programa Ensino Médio Inovador (Proemi), que envolvia as metodologias pedagógicas provenientes do Projeto Jovem de Futuro, do Instituto Unibanco, que fornecia material para os professores e estudantes, além da formação continuada específica. Para o êxito da proposta, que foi desenvolvida de 2011 a 2014, era necessário a atuação de um professor voluntário para realizar as articulações entre as metodologias e o grupo de professores, função que foi por mim assumida. Nessa etapa, realizei inúmeras formações sobre o perfil do adolescente do Ensino Médio, além de propostas metodológicas diferenciadas.

Resumo a fase em que vivenciei essa relação entre a Traje e o Ensino Médio na palavra “aprendizado”, pois nesse período ampliei minhas leituras sobre as relações pedagógicas e pessoais, tive a oportunidade de trabalhar em dois espaços de campo de pesquisa riquíssimos, compreender o adolescente, especialmente do Mato Grosso do Sul, seus anseios, suas fragilidades e seus sonhos. Pesquisei, principalmente, como aproximar as relações subjetivas do fazer pedagógico, para que os estudantes possam avançar nos estudos e principalmente se tornarem cidadãos com conhecimento que os emancipe para decisões em sociedade.

Independentemente do meio social ou das condições financeiras e familiares, os adolescentes possuem características em comum: são jovens e anseiam por referências humanizadas para fortalecer as construções dos seus projetos de vida.

Partindo desse pressuposto, as experiências vivenciadas em momentos de formação continuada, compartilhamento de experiências didático-pedagógicas e metodologias apropriadas a esses sujeitos, atuando no direcionamento e diálogo sobre as estratégias de aprendizagem para serem desenvolvidas com os jovens de 15 a 17 anos em distorção idade/ano, oportunizaram conhecimentos e condições favoráveis a assumir a construção do Projeto de Correção de Fluxo da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS).

Nessa etapa da minha vida profissional, com a missão de construir o Projeto Avanço do Jovem na Aprendizagem em Mato Grosso do Sul (AJA-MS), posso considerar que as experiências citadas nessa narrativa demonstram as motivações que o conduziram, pois procurei elaborar um projeto especialmente focado nas especificidades do jovem de 15 a 17 anos, respeitando seu ritmo de aprendizado, sua linguagem e cultura, reconhecendo suas necessidades e oportunizando condições para o desenvolvimento do processo de ensino, aprendizagem e pesquisa.

O desafio de implantação contemplou as questões inerentes aos prazos, seleção das instituições, seleção e formação dos professores que iriam atuar no projeto e, o que consistiu no maior de todos os desafios, convencer a comunidade sobre a importância de migrar os estudantes em distorção idade/ano do ensino fundamental para o projeto AJA-MS, uma vez que para, a concretização dessa última etapa, foram necessárias inúmeras viagens pelos municípios que aderiram ao projeto, realizando reuniões pautadas no diálogo.

Ao ingressar como aluna regular no Programa de Mestrado Profissional em Educação (Profeduc) da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), no ano de 2016, na linha de Formação de Professores, e concomitantemente ao ingresso no Grupo de Estudo e Pesquisa em Narrativas Formativas (Gepenaf), observei a relevância do debate acadêmico para a construção do conhecimento, oportunizando as reflexões teóricas que visavam às mudanças nas concepções de políticas educacionais e práticas pedagógicas, por meio da substituição da visão da gestora integrante do processo de construção, implantação e assessoria do Projeto AJA-MS para a de pesquisadora, sendo esse o primeiro e grande desafio.

Nessa etapa o exercício da escuta sensível, foi essencial para desenvolver a relação dialógica com a minha orientadora, meus pares e os sujeitos desse trabalho, para o progresso da pesquisa. Segundo Freire (2015, p. 133) “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconcluso em permanente movimento na história.” Assim, essa pesquisa em meio ao objeto de estudo, apresenta as três faces da Fabiana: a Professora, a Gestora e a Pesquisadora.

Portanto, a pesquisa desenvolvida parte da relação entre a formação de professores, analisando as contribuições dos pressupostos teórico-metodológicos apresentados nos estudos da formação continuada específica para os profissionais que atuam no Projeto AJA-MS, e a relação entre a formação continuada específica e as práticas pedagógicas desenvolvidas no Projeto nas escolas estaduais.

## 1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa trata de algumas dimensões das políticas educacionais vigentes para o atendimento do jovem de 15 a 17 anos em distorção idade/ano, tendo em vista tanto o perfil desse estudante que se encontra em situação de vulnerabilidade social quanto o profissional da educação lotado no Projeto AJA-MS, sua formação inicial e os direcionamentos propostos na formação continuada desenvolvida em serviço.

Haja vista que o ponto de partida para a nossa reflexão é o estudante, trazemos à luz como objeto de estudo acadêmico e científico a juventude, entendida como uma construção social, cultural e histórica, fruto das transformações sociais e econômicas ocorridas na história da humanidade. Nessa perspectiva, quando se pensa em projetos de correção de fluxo escolar voltados para esse público, é necessário reconhecer que esses jovens estudantes evadidos ou excluídos da escola em virtude de trajetórias escolares incompletas, de histórias de exclusão social, vivências marcadas pela negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação e à moradia, sendo muitas vezes suprimidos do direito de “ser adolescente”, assim Melucci (1997) afirma que a adolescência é a idade da vida em que se começa a enfrentar o tempo como uma dimensão significativa e contraditória da identidade.

Conforme o entendimento dessa etapa da vida por nossa sociedade contemporânea, Leão (2011), ao discorrer sobre o tema da juventude:

Uma noção corrente da juventude, muito disseminada no senso comum, a identifica como um momento de transição da infância para a vida adulta. Nessa concepção os jovens são abordados a partir da ideia de indeterminação, marcados por uma crise de identidade e de valores. [...] O presente (a juventude) está sempre submetido ao futuro (a vida adulta). Quando tal transição conduz os jovens a situações socialmente “indesejáveis”, ações corretivas e compensatórias das instituições sociais e do Estado devem reconduzi-los à integração social. (LEÃO, 2011, p.73).

Sob essa ótica, o jovem/adolescente não é encarado como um sujeito do presente, mas como uma possibilidade para o futuro, sendo a “integração social” entendida, em uma visão capitalista, no sentido do “vir a ser” produtivo, ou seja, colaborar para o desenvolvimento econômico da sociedade e não se constituir um “peso” social. No entanto, ao compreendermos que esses sujeitos são pessoas com uma história de vida que está sendo construída no decurso do tempo presente, há que se vê-los como sujeitos de direitos que necessitam de ações voltadas para melhoria de sua condição de vida hoje, de

forma integral, nos aspectos econômicos, mas, também, nos aspectos sociais, culturais e psicológicos.

No que tange a vulnerabilidade social exposta às crianças e adolescentes, apontamos os principais fatores que afetam a qualidade de vida dos cidadãos, para definir o grau de vulnerabilidade, Fonseca et al. (2013) aponta:

Entre esses componentes podem ser citados: o acesso aos meios de comunicação, a escolarização, a disponibilidade de recursos materiais, a autonomia para influenciar nas decisões políticas e a possibilidade de enfrentar barreiras culturais e de estar livre de coerções violentas ou poder defender-se delas. (FONSECA et al., 2013, p. 259).

Assim o público matriculado no Projeto AJA-MS representa uma juventude com perfil vulnerável, em relação à organização familiar, social e econômica. Logo se faz necessário que o estado promova ações de apoio e incentivo a permanência dos estudantes no projeto, como transporte, materiais, além de profissionais vinculado ao projeto terem como pré requisito a identificação com o público, para que as relações interpessoais contribuam para o desenvolvimento das atividades pedagógicas a serem executadas. Pois é importante compreender o estudante e o seu papel na sociedade, assim como Haddad e Di Pierro (2000, p. 40) destacam: "Reconhecê-los como sujeitos de direitos significa [...] ampliar a capacidade de participação social na defesa dos seus direitos, mediante ações que permitam maior ganho de consciência sobre o seu papel no mundo."

Portanto o êxito de um projeto voltado para esse público está condicionado ao reconhecimento entre os pares, a estrutura de logística para o desenvolvimento das atividades proposta e à viabilização de uma proposta de formação continuada que contemple temas pertinentes, como desenvolvimento social, atualidades, metodologias ativas, juventude em vulnerabilidade, relações inter pessoais, visando o bem estar individual e coletivo.

Dessa forma, consistiu em uma etapa da presente pesquisa compreender como se deu o desenvolvimento dos estudos realizados segundo a programação de formação continuada, assegurada em dois encontros que antecedem cada bimestre no Projeto AJA-MS e em calendário escolar, com as oficinas que tiveram como tema "Formação de Professores na Educação de Jovens de 15 a 17 anos em distorção idade/ano", e que apresentavam a proposição básica de, por meio do diálogo, identificar a formação inicial e o contexto de atuação profissional dos professores, bem como suas representações e estratégias para o avanço da aprendizagem dos estudantes.

Foi realizado também um mapeamento, denominado estado da questão, de trabalhos publicados sobre o tema pesquisado. O estado da questão difere do chamado estado da arte por ser uma pesquisa mais específica e menos abrangente: enquanto no estado da arte há o mapeamento do conjunto de produções, envolvendo livros, capítulos de livros, teses, dissertações e artigos, o estado da questão limita-se à análise de teses, dissertações e artigos, o que pode ser realizado em um contexto específico, pois, conforme Nóbrega-Therrien e Therrien (2004, p. 8), no estado da questão a “[...] busca seletiva e crítica nas fontes de informação da produção científica restringe-se aos estudos e parâmetros próximos às especificidades do interesse do pesquisador [...]”.

Assim, para essa pesquisa, optamos por mapear a produção acadêmica sobre a temática pesquisada consultando, em um primeiro momento, os artigos publicados no Grupo de Trabalho "Educação de Pessoas Jovens e Adultas" (GT-18) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), por meio dos bancos de dados disponibilizados pelo grupo. Como o site não oferece a opção de busca por palavras-chave, a seleção dos artigos foi feita a partir da leitura dos títulos, seguida da leitura dos resumos dos textos em que o título sugeria aproximação com nosso objeto de estudo.

Em um segundo momento, pesquisamos no bancos de teses e dissertações das universidades localizadas em Mato Grosso do Sul, a saber, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), produções acadêmicas em nível de doutorado e mestrado que versassem sobre a Educação de Jovens e Adultos, mais especificamente em relação ao público na faixa etária de 15 a 17 anos.

Nesse momento, adaptamos a metodologia conforme as condições de pesquisa oferecidas pelos sites das universidades. No da UCDB e UFGD são listadas por ano as produções do Programa de Pós-Graduação (mestrado e doutorado), constando o título, nome do autor e orientador, com um link para o acesso ao texto completo, sem a opção de busca por palavras-chave.

No site da UFMS há essa opção, assim, utilizamos os indexadores "educação de jovens", "educação de adolescentes" e "jovens de 15 a 17 anos". No site da UEMS, a lista de produções no banco de dissertações dos Programas de Pós-Graduação Mestrado em Educação, de Paranaíba/MS, e Mestrado Profissional em Educação, de Campo Grande/MS, é organizada apenas pelo nome dos autores, ou seja, não são fornecidos os

títulos ou resumos dos trabalhos. Nesse caso, a opção foi fazer o *download* de todas as produções, a fim de ter acesso aos títulos, para fazer uma primeira triagem.

Dessa forma, apresentamos nos próximos tópicos o resultado desse mapeamento e sua articulação com o nosso tema e objeto de pesquisa.

### **1.1 As produções no GT-18 da Anped: em busca do jovem de 15 a 17 nas pesquisas publicadas**

O GT-18 "Educação de Pessoas Jovens e Adultas" da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) originou-se, inicialmente, das discussões realizadas entre 1995 e 1996 por pesquisadores da área da educação de jovens e adultos no interior do GT-6 "Educação Popular", criado em 1981, e do GT-3 "Movimentos Sociais, sujeitos e processos educativos", também criado em 1981, nos quais estes pesquisadores estavam inseridos. Em 1997, durante a 20ª Reunião Anual da Anped, realizada em Caxambu/MG, foi enviada e aprovada uma proposta de criação de um GT específico para a temática da Educação de Jovens e Adultos (EJA) sendo que o grupo foi oficialmente formado em 1999, por meio de Assembleia. (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2012).

As contribuições do GT para a formação de professores da EJA, segundo a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (2012), foram:

Assessoria a redes públicas e parceria em processos formativos: prefeitura de Goiânia; Secretaria de Educação e Cultura SEC/BA; municípios da Baixada Fluminense e do interior do estado do Rio de Janeiro, Prefeitura Municipal de Vitória/ES etc.

Ampliação e fortalecimento da EJA nos cursos de formação inicial

Ampliação e fortalecimento da EJA na Pós Graduação

Assessoria e articulação com movimentos sociais do campo: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra-MST/ Programa Nacional de reforma Agrária - PRONERA/ PROJOVEM CAMPO SABERES DA TERRA

Desenvolvimento do curso *Pedagogia da Terra*

Participação na formação continuada de educadores do PROEJA

Livros e artigos. (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2012, slide 15).

Já para a formulação de políticas públicas voltadas para essa modalidade e seus sujeitos, ou seja, de pessoas jovens e adultas, ainda segundo o mesmo documento já citado, as contribuições do GT foram:

*Pesquisa Avaliação diagnóstica do Programa Brasil Alfabetizado*



Intervenções na produção de material didático (UNITRABALHO) e educativo (coleção *Literatura para todos*)  
 Intervenção na formação de professores  
 Intervenção na formulação de políticas públicas de EJA  
 Pesquisa nacional integrada *Políticas de EJA e de juventude*  
 Atuação na formulação e integração da rede nacional de pesquisadores PROEJA/CAPES/SETEC  
 Participação na Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA) como representação da ANPED pelo segmento universidades – GT18  
 Intervenções junto ao Conselho Nacional de Educação  
 Textos teóricos, livros e artigos. (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2012, slide 14).

Em relação à produção acadêmica, encontramos nesse documento um resumo dos trabalhos e temáticas focalizadas dos trabalhos apresentados e publicados no período de 2007 a 2012:

**Tabela 1.** Artigos publicados nos anais da Anped, GT-18, de 2007 - 2012

<b>Principais temas</b>	<b>Quantidade</b>
Currículo e práticas pedagógicas	7
EJA como política pública	5
Linguagem e Alfabetização de jovens e adultos	7
Sujeitos da EJA	4
EJA e o mundo do trabalho/PROEJA	15
Formação de professores	10
Novas Tecnologias na EJA	3
Educação do campo	3
Fundamentos Sócio Históricos	2
Educação Especial e EJA	1
Educação Matemática	2
EJA e financiamento	2
Escolarização	7
Educação Popular	1
<b>Total</b>	<b>69</b>

Fonte: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (2012, slide 7).  
 Organização: a autora.

Podemos perceber que as temáticas mais privilegiadas foram, em primeiro lugar, a relação entre a EJA e o mundo do trabalho, com destaque para o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), seguida do tema formação de professores. De fato, ao acessar os trabalhos para selecionar aqueles que se aproximavam do nosso objeto de

estudo, percebemos que são poucos os pesquisadores que consideram o jovem de 15 a 17 anos como sujeito da EJA.

Dessa forma, pudemos selecionar 4 trabalhos que, pelo menos de forma indireta, guardavam relações com nossa pesquisa. Dentre eles, o trabalho de Couto e Bomfim (2008) foi selecionado por tratar da temática da formação de professores para atuar na EJA. Os autores relatam uma experiência de formação de professores de jovens e adultos no município do Rio de Janeiro. Argumentam, inicialmente, que a Educação de Jovens e Adultos, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/1996, principalmente nos artigos 37 e 38, passa a ser uma modalidade de ensino "[...] a ser oferecida a todos os cidadãos, potencialmente trabalhadora, constituída por jovens e adultos, que não tiveram acesso à educação em idade própria" (COUTO; BOMFIM, 2008, p. 2).

Segundo os autores, essa modalidade deveria ser acessível aos alunos que se encontram no ensino fundamental ou médio, por meio de metodologias, currículos e formação de professores que possam atender às especificidades desse público. Relatam, assim, uma experiência de formação continuada dos professores que atuavam na EJA no município do Rio de Janeiro, promovida para a rede municipal, em horário e dia determinado, por meio dos Centros de Estudos e realizada nas unidades escolares. Segundo os autores, os Centros de Estudos "[...] têm como finalidade a troca constante de conhecimentos e experiências entre os professores que atuam nos dois segmentos do Ensino Fundamental." (COUTO; BOMFIM, 2008, p. 4).

Além das reuniões nos Centros de Estudos, houve a promoção, por parte da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, de cursos de capacitação realizados no horário de trabalho do professor. Foram, em média, vinte e quatro encontros, em que professores de regiões próximas se reuniam para formação. Em sua pesquisa, os autores entrevistaram 48 professores que atuavam no primeiro segmento do Ensino Fundamental. Como resultados, apresentam um recorte com as falas das professoras que enfatizavam o curso "[...] como um encontro entre pares, momento para trocar 'experiências' e 'sugestões de atividades'" (COUTO; BOMFIM, 2008, p. 7), e que essas trocas é que mais contribuíram para sua prática pedagógica. Os autores apontam que não perceberam nos depoimentos que as professoras compreendiam os objetivos e a intencionalidade dos cursos, considerando sua participação nestes como uma obrigação, o que as levava a priorizar a troca entre pares e fazer daquele espaço um momento de confraternização. Dessa forma, os autores concluem que,

[...] quando se referem às trocas de experiências, enfatizam mais as técnicas pedagógicas, ou seja, o “como se faz” uma atividade e quais são os materiais a serem utilizados. Cabe-nos, com tudo isso, ressaltar a diferenciação entre prática e a técnica pedagógica. Enquanto a prática refletida tem como objetivo a transformação individual e coletiva dos envolvidos, numa perspectiva questionadora do mundo, a técnica geralmente se liga ao conjunto de atividades didático-pedagógicas que parecem estar circunscritas à sala de aula. Na nossa análise, a partir dos depoimentos das professoras, percebemos que há a necessidade dos cursos de capacitação propiciarem uma maior articulação entre a teoria e as atividades desenvolvidas, de forma a diminuir o distanciamento que aparece na percepção das professoras entre a “teoria” e a “prática”. (COUTO; BOMFIM, 2008, p. 10).

A leitura desse artigo trouxe elementos importantes para a reflexão sobre a nossa pesquisa, uma vez que, como também estamos investigando um programa de formação de professores realizado no âmbito de uma secretaria de educação, torna-se relevante observar os aspectos que merecem mais atenção na análise de sua validade junto aos professores.

O artigo de Piton (2008) foi escolhido por tratar da alfabetização e por ter entre os sujeitos de pesquisa jovens na faixa etária de 16 e 17 anos, ainda que não exclusivamente. A autora discorreu sobre a questão da alfabetização entre participantes do Programa Educação Não-Formal e Cidadania – Educação de Jovens Adultos e Idosos do Centro Universitário Católico do Sudoeste do Paraná, realizado em parceria com a Prefeitura Municipal de Palmas/PR. Teve como objetivo “[...] analisar os significados (sociais) e sentidos (pessoais) que o processo de alfabetização assume no cotidiano dos sujeitos e na busca individual e coletiva pela cidadania.” (PITON, 2008, p. 2).

Para tanto, realizou entrevistas com 60 alunos com idade entre 16 e 81 anos. No entanto, apesar de o texto trazer excertos de diversas entrevistas, nenhuma delas se referia a um entrevistado de 16 ou 17 anos. Como resultados de sua pesquisa, a autora aponta que os sentidos e significados da alfabetização de jovens, adultos e idosos diferem dos encontrados na alfabetização de crianças, pois o processo é efetivado tanto em espaços e tempos diferentes como por motivações diferentes. Reforça que, enquanto a criança é, de certa forma, obrigada a frequentar a escola e tem como única ocupação o estudo, os jovens, adultos e idosos a encaram como uma opção, ainda que motivados ou condicionados por situações ou demandas individuais ou coletivas. Ainda que a autora tenha incluído jovens de 16 e 17 anos entre os sujeitos da pesquisa, estes ficaram invisibilizados nos resultados.

Soares (2013) pesquisou uma experiência realizada no Rio de Janeiro que, em muitos aspectos, assemelha-se à proposta da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul que estamos pesquisando. A autora teve como objetivo traçar um perfil de estudantes da EJA que frequentam o horário diurno de escolas da rede municipal do Rio de Janeiro, "[...] considerando a diversidade/heterogeneidade dos frequentadores dessa modalidade de ensino, pelo interesse que o tipo de atendimento desperta, especialmente, entre muitos jovens que, em princípio, poderiam estar cursando a chamada escola —regular." (SOARES, 2013, p. 1).

Segundo a autora,

[...] a escola "regular" diurna produzia uma espécie de "expulsão", no dizer freireano, do aluno jovem em defasagem série/idade, uma vez que a maioria dos jovens matriculada à noite não trabalha de dia, fato este constatado no ato de matrícula, por entrevista realizada com jovens e seus responsáveis. Estes sujeitos costumavam dizer que a diretora da escola de onde vinham "sugerira" que procurassem o PEJA<sup>1</sup>, para que terminassem mais rapidamente o EF ou, ainda, porque a escola de "adultos" seria ideal à sua faixa etária. (SOARES, 2013, p. 5).

Assim, foi criado pela Prefeitura do Rio de Janeiro, em 2004, o Centro de Referência de Educação de Jovens e Adultos (Creja), uma escola própria e destinada a esses sujeitos. Em sua pesquisa, a autora aplicou 71 questionários e realizou entrevistas semiestruturadas com 25 alunos, além de observações em duas escolas que ofereciam a modalidade EJA diurno. Como resultados, aponta, primeiro, o perfil desses alunos:

Na escola A, 100% dos alunos pesquisados (19 sujeitos) estão na faixa etária entre 15 e 19 anos de idade; quase todos são solteiros e sem filhos, existindo apenas uma aluna de 15 anos que revelou ser mãe de um bebê de quatro meses e viver junto ao companheiro; sem renda própria, ou seja, todos não trabalham. Na escola B, dos 52 alunos pesquisados, 70% situavam-se entre 15 e 19 anos; todos eram solteiros, mas havia dois jovens que disseram viver junto a um companheiro; 14% dos alunos tinham idade entre 20 e 29 anos; e os 16% restantes distribuíam-se em outras faixas etárias. Do total, 20% trabalhavam (11 sujeitos), sendo nove jovens de 15 a 19 anos. (SOARES, 2013, p. 8).

Em relação aos motivos que os levaram a frequentar essa modalidade de ensino, a autora traz os seguintes dados:

Na escola A, apesar de os alunos terem idade mais elevada para a série que frequentavam, 75% não tiveram fluxo escolar interrompido, mas eram alunos

---

<sup>1</sup> PEJA: Projeto de Educação de Jovens e Adultos.

repetentes. 25% interromperam os estudos por, no máximo, um ano, alegando como motivo de afastamento: gravidez (uma aluna) e "expulsão" da escola em que frequentava o ensino regular (três alunas); desses jovens, 16 (85%) vieram da própria rede municipal de ensino, e apenas dois indicaram vir de turma de correção de fluxo. Todos se matricularam no PEJA em 2012. Ao serem perguntados sobre "como vieram parar no PEJA", as respostas preponderantes foram: "por orientação da escola em que estudava"; "porque fui expulsa (o)"; "porque minha mãe só achou vaga aqui". Ao serem indagados sobre como souberam do PEJA diurno, as respostas mais comuns foram: "por orientação da CRE" e "por informações de amigos". (SOARES, 2013, p. 5).

É interessante destacar que, apesar de apontar as potencialidades dessa iniciativa para o acesso dos alunos ao sistema escolar, a autora faz uma reflexão sobre a questão da permanência e do sucesso escolar, ou seja, da garantia ao direito de aprendizagem, pois, embora nas entrevistas os jovens afirmassem ter um sentimento de pertencimento àquele espaço, é possível inferir que, por outro lado, isto sinalizaria que no ensino dito "regular", ao qual eles têm igualmente direito, não havia esse sentimento de pertencimento. Assim, segundo a autora,

Pensar a EJA diurna como mais uma oferta no sistema pode anunciar possibilidades de adequação às características dos sujeitos, mas pode, na prática, constituir novas exclusões intrassistemas e interdições a sujeitos julgados, continuamente, como incapazes de aprender. (SOARES, 2013, p. 5).

O artigo de Conceição e Nakayama (2013) analisa o processo de "juvenilização", observado pela acentuada redução da faixa etária média dos sujeitos da EJA. De acordo com as autoras, encontram-se matriculados e frequentando a EJA "[...] uma quantidade cada vez maior de adolescentes recém-excluídos da modalidade regular de ensino que desaguam, pela defasagem idade/série, na suplência." (CONCEIÇÃO; NAKAYAMA, 2013, p. 2). Para as autoras, a EJA implica uma conotação política, no sentido de tratar-se de um direito a quem, por algum motivo, não completou os estudos na educação básica e, assim, teve sua "maioridade" como cidadão ameaçada. Conclui, dessa forma, que é preciso investir em

[...] uma educação libertadora, que permitirá aos seus sujeitos saírem do confinamento social imposto. Permitirá que saiam da prisão da minoridade. Independentemente da idade cronológica que apresentem, é esta a perigosa minoridade que pode ser combatida pela educação de jovens e adultos. (CONCEIÇÃO; NAKAYAMA, 2013, p. 12).

Nesse sentido, a questão contemporânea da “juvenilização” dos sujeitos da EJA implica um olhar do pesquisador não de julgamento, mas de análise dos fatores que levam a esse fenômeno e das formas de compreender suas causas e consequências.

## 1.2 Teses e dissertações defendidas em Mato Grosso do Sul

Analizamos os bancos de dissertações e teses de 4 universidades de Mato Grosso do Sul: UEMS, UFMS, UFGD e UCDB. Conforme já mencionado, o processo de seleção dos trabalhos foi diferenciado, em função das opções de pesquisa ofertadas pelas universidades. Em alguns casos, houve a possibilidade de busca por palavra-chave ou pelos títulos (UFMS, UCDB e UFGD) e em outros (UEMS, unidades universitárias de Paranaíba e Campo Grande) foi necessário acessar todos os trabalhos completos para obter informações como título, palavras-chave e resumo.

**Quadro 1.** Teses e dissertações em Mato Grosso do Sul

Autor / ano	Título	Tipo de trabalho	Instituição/cidade
Liliana Cristina Caldeira (2011)	Da escolarização à reinvenção de si: os sentidos da aprendizagem para o educando da EJA	Tese	UFMS - <i>Campus</i> Campo Grande
Joelma de Souza Nogueira Dalarmi (2017)	Educação Física na Educação de Jovens e Adultos: percursos formativos e profissionais de professores	Dissertação	UFMS - <i>Campus</i> Pantanal (Corumbá)
Luciana Abdonor Pedroso da Silva (2015)	Políticas de formação continuada: projeto pedagógico experimental do Curso de Educação de Jovens e Adultos (2010-2013)	Dissertação	UCDB - Campo Grande
Fabiola Silva dos Santos (2008)	Política de alfabetização de jovens e adultos de mato grosso do sul: a experiência do Movimento de Alfabetização – Mova/MS (1999/2006)	Dissertação	UCDB - Campo Grande
Mauricio Macedo Vieira (2015)	Percursos da implantação do projeto TRAJE: Travessia Educacional do Jovem Estudante campo-grandense na escola municipal Osvaldo Cruz em Campo Grande/MS	Dissertação	UEMS - unidade universitária de Campo Grande

Fontes: UFMS (2017); UEMS (2017); UCDB (2017)<sup>2</sup>.

Organização: a autora.

<sup>2</sup> Pesquisa feita entre 02 de abril e 03 de maio de 2017. Disponíveis, respectivamente, nos endereços: <http://repositorio.cbc.ufms.br:8080/jspui/handle/123456789/52> e <http://site.ucdb.br/cursos/4/mestrado-e-doutorado/32/mestrado-e-doutorado-em-educacao/13167/mestrado-em-educacao/13184/dissertacoes-defendidas/13189/>. Último acesso em 22 de junho 2017.

Junto ao banco de dissertações e teses da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul encontramos 02 trabalhos que tratavam da educação de jovens e adultos, mas, de forma geral, sem delimitar a faixa etária que estamos pesquisando. No entanto, devido a serem os únicos trabalhos encontrados, optamos por apresentá-los, resumidamente, com o objetivo de observar a linha teórica e epistemológica em que construíram sua investigação.

A tese de Caldeira (2011) trata dos sentidos da aprendizagem para o educando da EJA e a abordagem teórico-metodológica utilizada partiu da concepção de discurso de Bakhtin e do conceito de sentido presente na Psicologia Histórico-Cultural. O objetivo da autora foi analisar os sentidos que os sujeitos conferem ao instruir-se no contexto escolar. Os procedimentos metodológicos foram entrevistas com professores e alunos da EJA e observações em duas escolas públicas de Campo Grande/MS. Como resultados, a autora aponta duas categorias de análise dos sentidos atribuídos pelos sujeitos: "[...] inserção social e libertação das diversas formas de opressão a que os educandos foram submetidos ao longo de sua existência." (CALDEIRA, 2011, p. 8). Os alunos relataram que suas motivações para retornar aos estudos ou ingressar na EJA não estavam relacionadas apenas à certificação ou inserção no mercado de trabalho, mas à possibilidade de transformações pessoais, de reinvenção de si.

Dalarmi (2017) utilizou a teoria bourdieusiana para investigar como se constituem como docentes os professores de Educação Física que atuam na EJA da rede estadual de ensino de Campo Grande/MS. A autora realizou como procedimentos metodológicos o mapeamento da EJA no estado de Mato Grosso do Sul, análise dos projetos pedagógicos de curso para o Ensino de EJA e entrevistas com 4 professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos na referida rede. Seus resultados apontaram que os professores são, em sua maioria, originários das classes populares e tiveram, com a docência, uma ascensão socioeconômica, no que se refere às condições sociais vivenciadas na infância. Evidencia, ainda, que o espaço da Educação Física na EJA tem se mostrado um campo de luta social, no sentido de que as políticas de educação continuam segregando alunos e professores dessa modalidade de ensino.

A dissertação de Silva (2015) não explicita o referencial utilizado. Teve como objetivo investigar as questões referentes às políticas de formação docente para Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS e seus processos de implementação no município. A metodologia utilizada foi a pesquisa documental,

descritiva e bibliográfico, tendo como fontes leis, resoluções, pareceres, projetos e o documento norteador da EJA. Como resultados, aponta que o investimento municipal na capacitação para docentes da EJA "[...] atendeu superficialmente às necessidades da modalidade e da formação docente, haja vista que os cursos oferecidos por meio de oficinas pedagógicas, projetos e programas no escopo da EJA não tiveram a desejada frequência na oferta." (SILVA, 2015, p. 7).

A dissertação de Santos (2008) trouxe contribuições em relação aos aspectos históricos da alfabetização de jovens e adultos em Mato Grosso do Sul, com a análise do Movimento de Alfabetização de Mato Grosso do Sul (Mova/MS), um programa de alfabetização lançado em 2000, porém com outra denominação. Segundo a autora, em 2001 o programa foi formalizado e teve como objetivo "[...] ampliar o atendimento à escolarização de jovens e adultos e proporcionar ao alfabetizando a continuidade de seus estudos, além de despertar leitores e escritores críticos." (SANTOS, 2008, p. 7). O objetivo da pesquisa foi analisar o processo de implantação e implementação do Programa, de 1999 até 2006, caracterizando sua concepção político-pedagógica, as formas de financiamento e as parcerias estabelecidas. Utilizou como fontes de pesquisa documentos produzidos pela Secretaria de Estado de Educação (SED/MS) e entrevista com o secretário de educação e coordenadores que estiveram diretamente envolvidos com o Programa, no referido período.

Os resultados mostraram, segundo a autora, que houve modificações na concepção inicial do Mova/MS. Inicialmente baseada na educação popular de Paulo Freire e contando com financiamento da própria SED/MS, com a mudança de secretário de educação e da equipe do Programa, passou a firmar parcerias com a sociedade civil e empresas privadas, mas sem a participação popular nas tomadas de decisões. Conclui que "Apesar da continuidade e ampliação do Programa, ainda há um distanciamento da responsabilidade do Estado para com a Educação de Jovens e Adultos de qualidade e que lhes garanta a autonomia e emancipação." (SANTOS, 2008, p. 7).

No Programa de Pós-Graduação da UEMS, Mestrado Profissional em Educação de Campo Grande, identificamos a dissertação de Vieira (2015), que traz como tema "Percurso da implantação do projeto Traje: Travessia Educacional do Jovem Estudante Campo-Grandense na escola municipal Osvaldo Cruz em Campo Grande/MS". O Projeto Traje é uma política educacional desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande especificamente para o atendimento dos jovens de 15 a 17 anos que não concluíram o ensino fundamental e, portanto, encontram-se em distorção idade/ano.



Possui como característica a correção de fluxo, a partir de um projeto político pedagógico próprio e currículo específico, sendo que em média são desenvolvidos dois anos do ensino regular em um ano do projeto. O Bloco Intermediário, por exemplo, refere-se ao 6º e 7º anos do ensino fundamental.

Vieira (2015) destaca que seu objeto de estudo foi “[...] a implantação da proposta pedagógica da escola e os mecanismos que levaram à criação de uma política pública específica para o atendimento aos estudantes excluídos de seu processo de escolarização.”

Como resultados aponta:

[...] que uma proposta com currículo diferenciado não é condição suficiente para garantir a inclusão desses jovens tanto no sistema de ensino formal com a continuidade dos estudos, quanto inserção no mercado de trabalho em condições igualitárias de competição; que a Secretaria Municipal de Educação avança ao propor uma organização curricular diferenciada, mas mantém o ostracismo quando não investe na implementação do projeto TRAJE. (VIEIRA, 2015, p. 8)

O autor conclui que, para que a proposta se efetive com solidez e ofereça aos estudantes qualidade no processo educacional, é importante considerar outros aspectos como logística, investimento em recursos humanos e formação continuada para os profissionais que atuam no projeto contemplando a realidade local, perfil dos estudantes e metodologias ativas que aproximem conhecimento e vivências.

Os trabalhos analisados<sup>3</sup> evidenciam, por um lado, os desafios inerentes às políticas voltadas para os alunos e professores da Educação de Jovens em Adultos, em geral, e especificamente para o público mais jovem, com idade entre 15 e 17 anos e que não completou o ensino fundamental.

Percebemos que a priorização das políticas são os adultos em idade produtiva, no que refere ao mercado de trabalho, e que mesmo nos trabalhos acadêmicos pouca atenção tem sido dada a esse público formado por adolescentes em defasagem idade/série, o que mostra a relevância da presente pesquisa.

---

<sup>3</sup> Não foram encontrados trabalhos sobre a temática nos Programas de Mestrado e Doutorado em Educação da UFGD.

## **1.3 Objetivos e metodologia**

### **1.3.1 Objetivos**

Tendo em vista a relevância do tema, apresentamos como objetivo desse estudo compreender a relação entre os pressupostos teóricos metodológicos apresentados durante a formação continuada específica para os profissionais que atuam no Projeto AJA-MS e as práticas pedagógicas desenvolvidas em duas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino

### **1.3.2 Procedimentos metodológicos**

Para tanto, como estratégias do processo metodológico, levantamos e analisamos os pressupostos teóricos utilizados na formação continuada de professores no âmbito do Projeto AJA-MS, identificamos as expectativas dos professores que atuam no Projeto AJA-MS frente à proposta metodológica da problematização e o desafio de atuar na correção de fluxo dos estudantes de 15 a 17 anos que não concluíram o Ensino Fundamental e analisamos se a abordagem pedagógica desenvolvida no Projeto AJA-MS provocou modificações nas representações sociais e expectativas dos estudantes ingressantes.

Desenvolvemos uma pesquisa que pode ser classificada, em relação aos dados a serem produzidos, como qualitativa, com base nas observações de Bogdan e Biklen (1994, p. 16) de que se consideram qualitativos os dados que se mostrem “[...] ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico.” Para os autores, nesse tipo de pesquisa:

As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. Ainda que os indivíduos que fazem investigação qualitativa possam vir a selecionar questões específicas à medida que recolhem os dados, a abordagem à investigação não é feita com o objetivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses. Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. As causas exteriores são consideradas de importância secundária. Recolhem normalmente os dados em função de um contato aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16).

Dessa forma, esta investigação contempla, em um primeiro momento, uma pesquisa documental, tendo como fontes os documentos relativos à formulação e implantação do Projeto AJA-MS (proposta político pedagógica, editais, planejamento das formações, entre outros) e bibliográfica, a partir de autores que tratam sobre a formação de professores, as especificidades da Educação de Jovens e Adultos, o perfil dos sujeitos atendidos no âmbito do projeto e a utilização de (auto)biografias em pesquisas educacionais.

No campo empírico, participaram desta proposta sistematizada de investigação científica 09 profissionais da rede pública do estado de Mato Grosso do Sul que atuam em escolas que ofertam o Projeto AJA-MS, localizadas em dois polos, uma instituição em Campo Grande e outra em Aquidauana. A escolha das instituições participantes seguiu os seguintes critérios para a seleção: densidade populacional, comunidade, quantidade de estudantes, tempo de execução do projeto e localização geográfica.

Campo Grande é um município com uma população acima de 700 mil habitantes, e o Projeto AJA-MS encontra-se ativo desde 2015. A escola participante é um polo de atendimento exclusivo do Projeto AJA-MS, localizado na região central, que atende em três turnos, com aproximadamente 400 estudantes oriundos de vários bairros do município, caracterizando uma escola sem comunidade geográfica, do Projeto AJA-MS.

O Polo de Aquidauana caracteriza-se pelo oposto: é um município do interior, com aproximadamente 45 mil habitantes, o projeto está no terceiro ano de execução e a escola selecionada, desenvolve várias etapas da Educação Básica, além do Projeto AJA-MS, localizada em uma região periférica, possui aproximadamente 90 estudantes, oriundos do bairro em que a escola se localiza.

Para a produção de dados, foi aplicado um questionário geral (Apêndice B), para levantamento do perfil e de algumas informações pontuais, a 60 professores atuantes no Projeto AJA-MS das unidades pesquisadas, mas obtivemos o retorno de 31 devolutivas. Consideramos positivo o retorno de mais de 50% dos questionários. Porém levantamos algumas hipóteses em relação ao grupo de questionários sem retorno: Organização do tempo para responder o questionário; evitar a exposição profissional e pessoal; a pesquisadora estar vinculado à gestão do projeto;

Também, foram realizadas entrevistas narrativas a partir de um roteiro planejado previamente, procurando identificar, entre 09 profissionais das duas unidades escolhidas para essa etapa mais minuciosa da pesquisa, suas percepções e expectativas sobre o

Projeto, a validade das ações de formação realizadas e suas possíveis contribuições para a sua formação profissional e para a formação do estudante do AJA.

A proposta de utilizar as entrevistas narrativas como instrumento qualitativo deve-se à opção por um referencial teórico-metodológico que considera as subjetividades dos sujeitos envolvidos. Essa modalidade de entrevista procura estabelecer uma relação de interação entre quem pergunta e quem responde, criando uma atmosfera de influência recíproca, uma vez que minimiza a relação hierárquica entre pesquisador e pesquisado, proporciona-se um momento de reflexão aos profissionais sobre suas próprias ações pedagógicas desenvolvidas nas aulas.

Ressaltamos a importância das entrevistas narrativas, pois, pelo fato de a pesquisadora ter sido responsável pela implantação do Projeto e formação dos docentes, bem como por ter atuado como Coordenadora do Projeto AJA-MS e, em um segundo momento, como Coordenadora da Educação básica, o maior desafio foi desconstruir uma possível visão de relação hierárquica durante as entrevistas, procurando fazer com que os sujeitos passassem a reconhecer a pesquisadora como parceira, alguém que poderia compreender a sua realidade, suas angústias e anseios.

A entrevista narrativa, um recurso específico de produção de dados ligado ao referencial teórico da pesquisa (auto)biográfica, pressupõe uma metodologia que favorece o exercício dialógico da escuta das disposições que formam a “exterioridade social e interioridade pessoal” dos sujeitos. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 526). Dessa forma, a entrevista narrativa vincula-se a dimensões heurísticas, pois implica ao pesquisador colocar-se no papel de ouvinte das histórias de vidas narradas oralmente.

[...] A entrevista de pesquisa biográfica instaura assim um duplo empreendimento de pesquisa, um duplo espaço heurístico que age sobre cada um dos envolvidos: o espaço do entrevistado na posição de entrevistador de si mesmo; o espaço do entrevistador, cujo objeto próprio é criar as condições e compreender o trabalho do entrevistado sobre si mesmo. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 527).

Souza (2014, p. 42) indica que as narrativas (auto)biográficas “[...] construídas e recolhidas em processo de pesquisa [...] configuram-se como corpus de análise, por considerar a subjetividade das fontes, seu valor heurístico e a análise interpretativa-compreensiva implicada nas trajetórias de vida.”

Segundo Schütze (2011) a entrevista narrativa autobiográfica compreende três partes centrais. A primeira refere-se ao momento em que o entrevistado narra, a partir de

uma questão orientada autobiograficamente, a fase da sua história de vida que interessa particularmente, sob o ponto de vista sociológico, ao pesquisador-entrevistador, que não interfere ou interrompe a sequência narrada pelo entrevistado.

No segundo momento, considerado pelo autor como a parte mais importante da entrevista, o pesquisador-entrevistador começa a formular suas perguntas, “explorando o potencial narrativo tangencial de fios temáticos narrativos transversais, que foram cortados na fase inicial em fragmentos” (SCHÜTZE, 2011, p. 212). O autor salienta a importância de que essas perguntas sejam efetivamente narrativas: “Para cada fragmento com possibilidades de narrativas adicionais, particularmente naqueles pouco plausíveis, deve restaurar-se primeiramente o *status quo ante* o processo narrativo.” (SCHÜTZE, 2011, p. 212). Nesse momento, perguntas como “Você poderia contar mais sobre isso?” podem auxiliar o narrador a evocar, de forma mais detalhada, a fase de vida sobre a qual se está investigando.

O terceiro momento da entrevista narrativa autobiográfica consiste:

[...] por um lado, no incentivo à descrição abstrata de situações, de percursos e contextos sistemáticos que se repetem, bem como da respectiva forma de apresentação do informante; por outro, no estímulo às perguntas teóricas do tipo “por que?” e suas respostas argumentativas. (SCHÜTZE, 2011, p. 212).

Nessa fase da entrevista, portanto, o pesquisador explora a capacidade de explicação e de abstração do agente, por meio do incentivo à “[...] descrição de acontecimentos centrais ou a conclusão da apresentação de determinadas fases da vida, assim como nos fragmentos que esclarecem questões de fundo situacional, habitual e socioestrutural.” (SCHÜTZE, 2011, p. 212).

Dessa forma, buscamos, nesse processo de pesquisa, conforme Souza (2014, p. 42), os “[...] aspectos históricos e subjetivos frente às reflexões e análises construídas por cada um sobre o ato de lembrar, narrar e escrever sobre si.” O autor reforça alguns procedimentos éticos que envolvem essa abordagem metodológica, como “[...] a importância de discussão do contrato de pesquisa, ao explicitar os objetivos, suas intenções, processo de coleta dos dados, bem como a possibilidade ou não de identificação dos colaboradores da pesquisa.” (SOUZA 2014, p. 43).

As fases posteriores caracterizam-se pela análise criteriosa dos dados coletados, registros e elaboração do relatório de pesquisa. Para Chizzotti (2006, p. 98),

A descodificação de um documento pode utilizar-se de diferentes procedimentos para alcançar o significado profundo das comunicações nele cifradas. A escolha do procedimento mais adequado depende do material a ser analisado, dos objetivos da pesquisa e da posição ideológica e social do analisador.

No caso das análises de narrativas (auto)biográficas produzidas em situação de entrevista, utilizamos a análise de conteúdo, a qual, segundo Chizzotti (2006, p. 98), tem como objetivo “[...] compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas.”

De acordo com Bardin (2006), a análise de conteúdo pode ser organizada em três fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A pré-análise consiste na organização do material a ser analisado, com vistas a torná-lo operacional, o que, no caso das narrativas, é feito por meio da sistematização das ideias anunciadas pelos sujeitos em seus relatos: primeiramente pela “leitura flutuante” (BARDIN, 2006), em que se estabelece o primeiro contato com o material coletado; seguido da exploração do material, com a demarcação das ideias principais enunciadas pelos sujeitos; e interpretação, com a formulação de hipóteses a partir da aproximação entre ideias mencionadas em várias narrativas e a elaboração de “indicadores” ou categorias de análise, que envolvem o recorte de excertos que permitem interpretar o sentido dado pelos sujeitos às temáticas pesquisadas.

Conforme Bardin (2006, p. 117), efetua-se, dessa forma, a:

[...] classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos ... sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos.

Acreditamos que com esses resultados seja possível reinterpretar os dados quantitativos coletados com os questionários, de forma que, em uma espécie de “lente de aumento”, a amostra composta pelos 09 sujeitos possa fornecer pistas sobre os motivos que levaram o quadro geral a ser constituído da maneira com que se apresentou.

Com o aporte das entrevistas narrativas pudemos refletir sobre o impacto da oferta de momentos que oportunizam os diálogos entre os profissionais que desenvolvem práticas pedagógicas significativas com ações voltadas aos jovens estudantes de 15 a 17 anos em distorção idade/ano. Esse diálogo constitui-se em um dos grandes desafios para a construção de um conhecimento coletivo, pois, segundo Freire (2015, p. 121), “Uma

das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade”.

#### **1.4 Considerações sobre a estrutura da dissertação**

A dissertação encontra-se organizada em 5 capítulos. Após a apresentação e o capítulo introdutório, nos quais procuramos estabelecer nossa relação com o objeto de pesquisa e contextualizar o debate proposto, trazemos ao debate a Educação de Jovens e Adultos - EJA, especialmente em relação às políticas destinadas à faixa etária dos 15 aos 17 anos, para jovens em distorção idade/ano escolar, apresentando um breve relato da história da educação brasileira e analisando em que medida as políticas educacionais instituídas para a EJA têm voltado suas preocupações para esse público.

Tratamos dos preceitos legais da educação básica no Brasil, desde a Constituição de 1988, com ênfase nas mudanças significativas que vem ocorrendo nos últimos anos, considerando alguns pontos como a desigualdade social, as relações internacionais e a própria noção de educação básica. Nesse sentido, uma das conquistas em nossa legislação educacional, que foi fruto de muita luta e de muito esforço por parte dos educadores antes que se formalizasse em lei, é o reconhecimento da importância da educação escolar no art. 205 da Constituição Federal. "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho." (BRASIL, 1988, n.p.).

Então, podemos considerar como avanço a ampliação ao acesso, por meio da permanência na escola, conseguido com estratégias de programas educacionais, como pode ser observado nas pesquisas que apontam um maior número de concluintes de ensino médio e ampliação da escolarização entre os brasileiros, tendo em vista o aumento considerável de políticas, programas, planos, leis, diretrizes e propostas de estratégias para melhorar o acesso à educacional escolar em nível nacional.

No capítulo seguinte, intitulado "Projetos de Correção de Fluxo para jovens de 15 a 17 anos no Mato Grosso do Sul", destacamos o atendimento de propostas ou projetos pedagógicos voltados para os jovens de 15 a 17 anos, a partir de 2009, no que tange à relação das políticas educacionais para o estudante que não avançou no seu processo de escolarização, encontrando-se com o ensino fundamental incompleto. O recorte desse

período está relacionado à alteração da LDB pela Emenda Constitucional 59, que redefine a idade de acesso e obrigatoriedade da oferta de Educação Básica de 04 a 17 anos, marco que levou as redes públicas de ensino tanto municipal quanto estadual a organizarem propostas pedagógicas para atendimento do público em questão, com a finalidade de cumprir a LDB vigente. Nesse sentido, surgem os seguintes projetos de correção de fluxo, em nível municipal, na capital Campo Grande, e em nível estadual: Projeto Travessia Educacional do Jovem Estudante Campo-grandense (Traje), Projeto Seguindo em Frente (SEF) e Projeto Avanço do Jovem na Aprendizagem (AJA-MS), sobre os quais apresentamos uma análise mais detalhada, incluindo a organização curricular do projeto e formação continuada desenvolvida por meio das análises documental dos temas propostos.

O capítulo "Professores do Projeto AJA-MS: Formação do Ponto de vista dos sujeitos" analisa as metodologias e referenciais propostos na formação continuada por meio das narrativas dos profissionais que atuam no Projeto AJA-MS, corroborando com o objeto de estudo da pesquisa que investiga a relação entre a formação de professores na educação de jovens de 15 a 17 anos em distorção idade/ano e as práticas pedagógicas desenvolvidas no Projeto.

Após o capítulo das considerações finais, em que procuramos voltar aos objetivos e relacioná-los com os resultados da pesquisa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da UEMS, elaboramos e apresentamos no Apêndice A uma proposta de intervenção que teve como objetivo oferecer alternativas formativas aos professores que atuam diretamente no Projeto AJA-MS ou com o público de 15 a 17 anos em distorção idade/ano em classes do ensino fundamental.

Esperamos que as reflexões sobre o conceito de juventude e sobre as relações que são estabelecidas no ambiente escolar possam lançar luz às seguintes questões: a formação continuada ofertada pela SED/MS tem contribuído para estimular os conceitos básicos de educação e direcionar para uma nova atuação do educador de jovens de 15 a 17 anos com distorção idade/ano escolar? A aplicação da metodologia da problematização aliada a equipe multidisciplinar - composta pela coordenação, psicóloga e assessores de projeto, tem promovido a equidade dentro do processo de formação dos estudantes?

Entendemos, com base em Feldmann (2009, p. 74), que "[...] o problema da articulação entre o pensar e o agir, entre a teoria e a prática, configura-se como um dos



grandes desafios para a questão da formação de professores." Dessa forma, o desenvolvimento de uma proposta educacional que envolva a correção de fluxo deve, necessariamente, estar adequada ao perfil dos estudantes, incentivá-los a se tornarem protagonistas do seu processo de sua aprendizagem e levar em consideração a qualidade da formação dos profissionais que os atendem.

## **2 POLITICAS EDUCACIONAIS PARA: A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E DE ESCOLARIZAÇÃO DA JUVENTUDE NO CONTEXTO BRASILEIRO**

Esse capítulo objetiva analisar, na história da educação brasileira, em que medida as políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos têm voltado suas preocupações para o público de jovens de 15 a 17 anos em distorção idade/ano, bem como a qualidade do seu desenvolvimento nas redes de ensino. Utilizamos como procedimentos metodológicos a análise bibliográfica e documental, tendo como fontes textos de autores que analisam a história da educação, a legislação brasileira e as políticas públicas educacionais, especialmente no período compreendido a partir dos anos 1930, quando os debates acerca da oferta de escolarização pelo Estado estiveram mais acirrados.

Dessa forma, o capítulo foi organizado em duas seções: a primeira analisa a relação entre Estado e sociedade, a partir da República, no desenvolvimento da educação, de modo geral, e da EJA no Brasil; a segunda traz algumas considerações sobre o perfil dos jovens de 14 a 17 anos e sobre a sua situação de escolarização no contexto educacional no Brasil, a partir de alguns indicadores e as Políticas Públicas de Correção de Fluxo para jovens de 15 a 17 anos no Mato Grosso do Sul a partir de 2009.

### **2.1 Escolarização gratuita e obrigatória no contexto histórico brasileiro**

Durante todo o período do Império, não houve medidas formais de obrigatoriedade da educação escolar, partindo de iniciativas particulares, de cada família e de acordo com suas condições materiais, a procura por instrução formal. A passagem para o regime republicano não alterou significativamente essa situação, pois, segundo Flach (2011, p. 286), “A República herdou do Período Imperial um contexto educacional bastante complicado, visto que a alfabetização das crianças não era preocupação do poder público.”

Dessa forma, no período inicial da República, o sistema escolar, influenciado pelas oligarquias rurais e pela mentalidade colonial da burguesia industrial em ascensão, era considerado como “[...] possibilidade de preservação da estrutura aristocrática existente até então” (FLACH, 2011, p. 286), o que fortaleceu a formação de um sistema dual de ensino, que apresentava oportunidades educacionais desiguais: “[...] de um lado, o ensino primário, vinculado às escolas profissionais, para os pobres, e de outro, para os

ricos, o ensino secundário articulado ao ensino superior, para o qual preparava o ingresso.” (ROMANELLI, 1986, p. 67).

Os debates empreendidos pelos chamados Pioneiros da Educação, que culminaram no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (AZEVEDO et al., 2010), chamavam a atenção para a necessidade de oferta formal de ensino à população de 7 a 15 anos. Apesar de ter sido “[...] gestado no seio das discussões da intelectualidade liberal engajada politicamente, membros da classe dominante” (FLACH, 2011, p. 286), o documento influenciou o pensamento na área educacional, sendo que alguns de seus princípios foram discutidos e inseridos no texto da Constituição de 1934, a qual estabelecia, em seu Artigo 149, que “[...] a educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos” (BRASIL, 1934, n.p.), tornando o ensino primário gratuito e de frequência obrigatória, segundo a alínea “a” do Parágrafo Único do Artigo 150.

No entanto, o texto constitucional não versava sobre a oferta obrigatória, o que não obrigou o Estado a prover condições de atendimento à população. Segundo Flach (2011, p. 286), “Isso fica mais evidente na alínea “e” do mesmo Parágrafo Único que previu a limitação da matrícula à capacidade didática do estabelecimento e seleção por meio de provas de inteligência e aproveitamento.”

Na Constituição Federal de 1937, o Artigo 130, ainda que afirme que “O ensino primário é obrigatório e gratuito”, relativiza sua gratuidade, no mesmo artigo, ao instituir a “caixa escolar”: “[...] por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar.” Dessa forma, conforme analisa Flach (2011, p. 290), “[...] a gratuidade parcial prevista no texto constitucional demonstra uma concepção discriminatória em relação às classes sociais que compõem a sociedade brasileira, fortalecendo a separação entre as mesmas.”

Segundo Ribeiro (1991, p. 45), no período de 1935 – 1955, “[...] em torno de 15% dos matriculados não frequentavam a escola regularmente e metade dos matriculados ficavam retidos em razão da organização interna do processo educativo, podem ser indicadores de uma educação que privilegiava poucos [...]”, o que fazia com que a escola primária, para a maioria da população brasileira, permanecesse com baixo desempenho qualitativo, e que muitos, ainda que ingressassem na idade obrigatória, não conseguissem completar o ensino fundamental dentro do período de obrigatoriedade, ficando novamente à margem das políticas públicas.

O Decreto-lei nº 8.529, de 02 de janeiro de 1946 (BRASIL, 1946b), também chamado de Lei Orgânica do Ensino Primário, em seu artigo 39, previa a obrigatoriedade do ensino primário, destinado às crianças de sete a doze anos. Previa, ainda, o ensino primário supletivo, destinado a adolescentes e adultos, com duração de dois anos.

O Artigo 5º, inciso XV, da Constituição Federal de 1946, declarava que competia à União “[...] legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional” (BRASI, 1946a, n.p.). No entanto, apenas em 1961, com a promulgação da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, houve o cumprimento desse dispositivo constitucional.

Segundo Sampaio (2009), no cenário brasileiro do final da ditadura Vargas,

[...] o Estado, investido do caráter desenvolvimentista que vinha assumindo o governo federal no campo da educação e da preparação de recursos humanos, toma a frente com iniciativa e verbas e propõe, por exemplo, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, criada em 1947, com apoio da sociedade civil organizada. (SAMPAIO, 2009, p. 19)

Essa iniciativa tinha como base as pressões internacionais para diminuir o índice de analfabetismo no Brasil, promover a escolarização da população e investir mais significativamente no sistema educacional. Assim,

O longo embate político-ideológico (de 1948 a 1961) em torno da LDB nº 4.024/61 foi campo fértil para o aparecimento de diversos movimentos sociais de cultura e de educação popular que se concretizam no início dos anos 60, consolidando um novo paradigma pedagógico para a EJA, tendo Paulo Freire como figura principal de um movimento que começa a perceber esta modalidade educativa sob o ponto de vista de seu público. (SAMPAIO, 2009, p. 20).

Com a promulgação da Lei 4.024/1961, passou a ser prevista não somente a obrigatoriedade do ensino primário, mas a possibilidade de formação de classes especiais para os que não ingressassem na idade estipulada pela legislação no ensino formal, conforme o Artigo 27: “O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento.” (BRASIL, 1961, n.p.).

No entanto, a própria Lei, no Parágrafo único do Artigo 30, trazia as exceções ao seu cumprimento, quais sejam: “[...] comprovado estado de pobreza do pai ou

responsável, insuficiência de escolas, matrícula encerrada; doença ou anomalia grave da criança.”

Essas previsões antecipavam os casos em que os pais (e o próprio Estado) poderiam se omitir de cumprir a obrigatoriedade da matrícula no ensino primário. Segundo Romanelli (1986):

Se atentarmos para o fato de que, na época, a maioria da população ativa da nação ganhava um salário que não era suficiente para a simples sobrevivência; que a parte não ativa da população adulta, assim o era por causa do desemprego e constituía um contingente superior à população ativa; que a economia de subsistência geradora de um estado de pobreza crônica ocupava a maior parte do território nacional e, finalmente, que, segundo dados do censo escolar de 1964 (portanto 3 anos depois da vigência da lei), nesse ano, **33,7% das pessoas de 7 a 14 anos não frequentavam escolas, em sua maioria por falta destas**, a conclusão a que se pode chegar, quanto ao art. 30 da Lei de Diretrizes e Bases, é que os poderes públicos simplesmente resolveram oficializar uma situação anormal existente, sem se darem o cuidado de corrigi-la ou pelo menos atenuá-la. (ROMANELLI, 1986, p. 119).

Portanto, diante do contingente de crianças e adolescentes que não frequentavam a escola, 33,7%, podemos inferir que esses seriam os sujeitos que, caso retornassem ou ingressassem tardiamente no sistema escolar, estariam automaticamente em defasagem no que se refere à idade considerada apropriada para cada série/ano curricular, e não terminariam o ensino fundamental dentro da faixa etária em que os pais e o Estado tinham a obrigação legal de oferecer-lhes acesso à escola. Seriam, dessa forma, o público que necessitaria de políticas de correção de fluxo, como são os supletivos e a modalidade Educação de Jovens e Adultos.

De fato,

A marca da história da EJA é a marca da relação de domínio e humilhação estabelecida historicamente entre a elite e as classes populares no Brasil, na concepção que as elites brasileiras têm de seu papel e de seu lugar no mundo e do lugar do povo. Uma concepção que nasce da relação entre conquistador e conquistado/índio/escravo, e perdura em muitos documentos oficiais que parecem tratar a EJA como um favor e não como o pagamento de uma dívida social e a institucionalização de um direito. (SAMPAIO, 2009, p. 16).

Dessa forma, as concepções antagônicas da EJA como uma suplência ou como um direito à educação permanente estiveram - e continuam - presentes, tanto nas políticas voltadas a essa modalidade quanto nas atividades realizadas pelos professores no cotidiano escolar, demonstrando a contradição e a complexidade características de cada sociedade. Segundo Sampaio (2009), na organização social brasileira,

[...] embora tenha espaço para que alguns desenvolvam a educação permanente como forma de atualização de conhecimentos e aprendizagem durante toda vida, para outros, que não tiveram direito de acesso e permanência na escola, exige a atuação reparadora [...] no sentido de oferecer à população um direito que historicamente lhe foi negado.

Surgem, nesse período, algumas iniciativas de alfabetização de adultos, como o Movimento de Cultura Popular (MCP), da prefeitura do Recife; a Campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, em Natal; a Campanha de Educação Popular (Ceplar), em João Pessoa; e o Movimento de Educação de Base (MEB), organizado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). (SAMPAIO, 2009).

Paulo Freire, nesse período, tornou-se uma figura importante na luta pela consolidação de uma educação popular que tivesse como palavra-chave a *conscientização*, fundamentada em um espírito democrático, e que estabelecesse uma organização nacional para que não fosse pautada em políticas pontuais, mas implantada de forma a haver uma articulação em todo o país. No que se refere a Paulo Freire, Saviani (2007) aponta:

O êxito e a repercussão de sua experiência de alfabetização conduziram-no de Recife para postos de âmbito nacional. Designado para presidir a Comissão Nacional de Cultura Popular [...] foi chamado a assumir também a coordenação nacional do Plano Nacional de Alfabetização, criado na passagem de 1963 para 1964. Entretanto, o golpe militar desencadeado em 31 de março de 1964 interrompeu essa iniciativa [...] (SAVIANI, 2007, p. 319).

Ferreira Junior e Bittar (2008) afirmam que, com o advento do governo militar, o Estado passa, ao mesmo tempo, a suprimir liberdades democráticas, com a instituição de leis e decretos de caráter autoritário e repressivo, e a colocar em prática ações voltadas para a modernização do capitalismo brasileiro. Para os autores, “Em síntese: propugnavam a criação de uma sociedade urbano-industrial na periferia do sistema capitalista mundial, pautada pela racionalidade técnica.” (FERREIRA JUNIOR; BITTAR, 2008, p. 335).

Nesse período, em relação à universalização do ensino fundamental, estendeu-se dos 7 aos 14 anos a obrigatoriedade escolar e ampliou-se para 8 anos letivos a duração do ensino fundamental. No entanto,

Uma notável contradição acompanhou o advento da Carta de 67: ao mesmo tempo em que o texto constitucional estendia a obrigatoriedade do ensino para a faixa dos sete aos quatorze anos (art. 168, §3º, II), permitia o trabalho infantil a partir dos doze anos (art. 158, X). Mais um retrocesso da política social do

Governo Militar, uma vez que a Carta de 46 estipulara em quatorze anos a idade mínima para o trabalho de adolescentes. (VERONESE; VIEIRA, 2003, p. 108).

Conforme já apontado por Saviani (2007), o Militarismo pôs fim aos programas que visavam a constituição de uma transformação social, como as campanhas empreendidas por Paulo Freire. O governo militar, em substituição, criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral)<sup>4</sup>, em 1967, com o objetivo de alfabetizar funcionalmente e promover uma educação continuada.

Segundo Strelhow (2010), com esse programa a alfabetização limitou-se à aprendizagem técnica da decodificação e codificação, sem preocupação com a compreensão contextualizada dos signos. Qualquer pessoa que fosse alfabetizada poderia atuar como alfabetizadora de adultos, ainda que não tivesse formação ou conhecimentos pedagógicos. Um dos slogans do Mobral era: “Você também é responsável, então me ensine a escrever, eu tenho a minha mão domável.” (STEPHANOU; BASTOS, 2005, p. 270). O Mobral procurava difundir o ideário de que era o próprio sujeito não alfabetizado o responsável por essa situação e, ainda, pela situação de subdesenvolvimento do Brasil.

Na década de 1970, a promulgação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases, a Lei nº 5.692/1971, instituiu o Ensino Supletivo, que visava contemplar os jovens e adultos. O Capítulo IV da referida LDB (BRASIL, 1971), que trata especificamente do Ensino Supletivo, aponta, no Artigo 24, sua finalidade:

Art. 24. O ensino supletivo terá por finalidade:

- a) **suprir** a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria;
- b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de **aperfeiçoamento ou atualização** para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte. (BRASIL, 1971, n.p., grifos nossos).

Podem ser percebidos, no texto da Lei, a concepção de reposição de escolaridade, de suprimimento como aperfeiçoamento, de aprendizagem como qualificação, observado também no Artigo 25, que previa que o ensino supletivo abrangeria “[...] desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos.” (BRASIL, 1971, n.p.).

---

<sup>4</sup> O Mobral foi extinto em 1985, com a chegada da Nova República. Seu final foi por denúncias sobre desvios de recursos financeiros, o que levou, segundo Strelhow (2010), a formação de uma Comissão Parlamentar de Investigação (CPI).

Apesar de indicar como público alvo os “adolescente e adultos”, os exames supletivos, que habilitavam para “o prosseguimento de estudos em caráter regular”, podiam ser realizados, “ao nível de conclusão do ensino de 1º grau, para os maiores de 18 anos” e “ao nível de conclusão do ensino de 2º grau, para os maiores de 21 anos.” (BRASIL, 1971, n.p). Dessa forma, os jovens de 14 a 17 anos, que não tivessem concluído o ensino fundamental, não estavam incluídos nessa política, tampouco na obrigatoriedade de estarem matriculados em instituições escolares. O que se contesta, nesse caso, não é a idade mínima para realizar o exame supletivo, uma vez que podem ser lançadas várias ressalvas a essa política, como promotora de escolarização de qualidade, mas a ausência de atenção, no texto legal, à faixa etária dela excluída.

Em 1972, o Parecer do Conselho Federal de Educação nº 699 explicita as características dessa modalidade de ensino:

O Ensino Supletivo encerra, talvez, o maior desafio proposto aos educadores brasileiros pela Lei nº 5.692/1971. Ligando o presente ao passado e ao futuro, na mais longa linha de continuidade e coerência histórico-cultural de uma reformulação educacional já feita entre nós, ele constitui – e constituirá cada vez mais daqui por diante – um manancial inesgotável de soluções para ajustar, a cada instante, a realidade escolar às mudanças que se operam em ritmo crescente no País como no mundo. (BRASIL, 1972, p. 302).

O mesmo Parecer afirma, nessa perspectiva de adaptação da educação às mudanças no país, que era necessária a ampliação da oferta de formação profissional para “[...] uma clientela já engajada na força de trabalho ou a ela destinada em curto prazo.” Dessa forma, foram agregados cursos fundados na concepção de educação permanente, buscando responder aos objetivos de uma “escolarização menos formal e ‘mais aberta’”. (BRASIL, 1972, p. 302).

Entendemos, relacionando esse contexto histórico ao nosso objeto de estudo, que esse entendimento da escolarização atrelado à formação profissional contribuiu para a exclusão do jovem de 15 a 17 anos que não havia concluído o ensino fundamental das políticas educacionais. A educação escolar não era percebida como um direito, que levava a uma maior participação social como cidadão, mas como um pré-requisito para a formação de mão de obra qualificada. Nesse sentido, o público alvo consistia nos adultos economicamente ativos, negligenciando os jovens que não tiveram acesso à educação escolar ou que haviam sofrido repetidas reprovações. Esses jovens não eram alcançados, por sua vez, nem pelas políticas de qualificação profissional, nem pela obrigatoriedade do Estado em ofertar educação gratuita, devido à sua faixa etária.



A abertura democrática do país, na primeira metade da década de 1980, trouxe ao debate as questões sociais, incluindo a universalização da educação pública de qualidade, diante de um cenário de desigualdade de oportunidades de escolarização. Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2000), na situação educacional brasileira desse período, 50% das crianças eram reprovadas ou excluídas ao longo da 1ª série do 1º Grau, 30% da população era composta de analfabetos, 23% dos professores eram leigos e 30% das crianças estavam fora da escola. No que se refere à defasagem da escolaridade em relação à idade, segundo a autora, havia 8 milhões de adolescentes com mais de 14 anos que ainda estavam tentando concluir o 1º grau, sendo que 60% de suas matrículas concentravam-se nas três primeiras séries, que juntas somavam 73% das reprovações (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000).

O Mobral, programa criado no período militar, conforme já exposto, foi extinto em 1985, sendo substituído pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos - Fundação Educar, a qual ofertou apoio técnico e financeiro a iniciativas de educação básica de jovens e adultos de prefeituras municipais e instituições da sociedade civil.

Em 1986, foi organizada pelo Ministério da Educação uma Comissão para elaborar as Diretrizes Curriculares Político-Pedagógicas da Fundação Educar. Tal comissão apresentou como reivindicações a constituição de uma identidade própria ao ensino ofertado para jovens e adultos, que deveria ser público, gratuito e de qualidade, por meio da criação de uma política nacional de educação de jovens e adultos, que contasse com financiamento, bem como da revisão da legislação para essa modalidade de ensino (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000).

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a educação de jovens e adultos passa a ser reconhecida, uma vez que estabelece, em seu Artigo 208, que “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria.”<sup>5</sup> (BRASIL, 1988, n.p.). No entanto, nesse momento, não é estabelecido qual a “idade própria” a que se refere o texto constitucional.

Com a promulgação, na década de 1990, de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/1996, a EJA passa a ser considerada uma modalidade específica da educação básica, nas etapas do ensino fundamental e médio. Entretanto, é

---

<sup>5</sup> Em 2009, o texto desse artigo é modificado pela Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, e passa a versar: “I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.”

importante ressaltar a aprovação da Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, suprimiu a obrigatoriedade do Estado em oferecer o Ensino Fundamental para os que não tiveram acesso, ou não o concluíram na “idade própria”, assim como o compromisso de extinguir o analfabetismo no prazo de dez anos e a vinculação dos recursos financeiros estabelecidos em Lei para este fim.

A referida Emenda (BRASIL, 1996b) criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vetava a contabilização das matrículas no Ensino Fundamental dos cursos de Educação de Jovens e Adultos para fins de repasse desses recursos.

Sobre o Fundef, Friedrich et al. (2010) argumentam

A concepção legal da EJA não tem interferido nas políticas públicas para essa modalidade de ensino da qual continua sendo excluída. Um exemplo desse argumento é a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e valorização do Magistério (FUNDEF) que contava os alunos do ensino fundamental para o retorno dos recursos (verbas de investimento em educação), mas não considerava os alunos da EJA. O afastamento da União nas políticas públicas de EJA, transferindo a responsabilidade para Estados e Municípios, proporcionou iniciativas de cunho popular caracterizando uma pulverização de programas na tentativa de minimizar a problemática de EJA no Brasil. (FRIEDRICH et al., 2010, p. 400).

No que tange aos investimentos, o Fundef, que vigorou no período de 1998 a 2006, não contemplava as matrículas dos estudantes da EJA. Somente em 2007, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, foram computadas essas matrículas.

Porém, segundo Soares (2017, p. 20), “[...] o fato de ter incluído a EJA havia sido considerado uma conquista, um reparo ao fundo anterior, a forma discriminatória com que foi implantado, estipulando pesos menores para a EJA, frustrou a grande expectativa, que se tinha no incremento das matrículas”. Portanto, embora a EJA tenha sido incluída no Fundeb, a discriminação em relação a essa modalidade de ensino é evidente, conforme os dados apontados em relação as matrículas após o investimento do Fundo: “[...] as matrículas da EJA em 2015 foram de cerca de três milhões e quinhentos sendo que anteriormente, eram cerca de cinco milhões.” (SOARES, 2017, p. 20)

Em Mato Grosso do Sul, o percentual de matrículas não é diferente da média nacional. Os dados do censo da rede estadual de ensino, demonstrados na Tabela 2,

apontam que em 2010 foram matriculados 38.351 estudantes, mas em 2016 esse número caiu para 29.000 estudantes.

**Tabela 2.** Dados comparativos de matrículas da Rede Estadual de Ensino no intervalo de 2010 a 2016

ETAPA OU MODALIDADE DE ENSINO	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
<b>TOTAL</b>	<b>281.939</b>	<b>279.496</b>	<b>267.606</b>	<b>258.111</b>	<b>252.352</b>	<b>246.302</b>	<b>257.923</b>
EDUCAÇÃO INFANTIL	331	322	334	352	399	454	428
ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS	59.752	61.226	60.232	55.281	50.922	48.426	48.462
ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS	95.078	90.385	86.163	83.297	81.541	83.480	87.845
ENSINO MÉDIO	86.183	86.559	86.997	86.486	86.186	79.973	81.698
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	38.351	37.353	28.914	24.997	25.529	26.902	29.000
EDUCAÇÃO ESPECIAL	126	76	71	72	53	44	51
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	2.118	3.575	4.895	7.626	7.722	7.023	10.439

Fonte: Secretaria de Estado de Educação<sup>6</sup> (2017)

Assim se faz necessário uma reflexão sobre o desenvolvimento de políticas públicas de estado para a Educação de Jovens e Adultos, respeitando esses sujeitos invisíveis sob a ótica dos gestores públicos, pois além de investimento financeiro, faz-se necessário propor ações de valorização dos profissionais que atuam nessa modalidade de ensino como formações continuadas específicas, remuneração adequada, organização dos espaços físicos das instituições de ensino e a mobilização da comunidade em relação a importância de retomar os estudos entre outros.

A década de 1990 foi marcada pela relativização dos direitos educativos das pessoas jovens e adultas, que haviam sido conquistados em momentos anteriores, instituindo uma situação marginal da EJA nas políticas públicas do país (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Para Neves (2000),

Embora as tentativas de implementação de uma proposta educacional democrática de massas ainda ocupem espaço político na sociedade civil, especialmente entre os trabalhadores e especialistas em educação, a proposta

<sup>6</sup> Disponível em: <http://www.sed.ms.gov.br/censo-escolar/>. Acesso em 11/02/2018.

educacional neoliberal implementada pelo bloco no poder e defendida, com matizes diversos, pelos empresários industriais, pelos empresários leigos de ensino e pela Igreja católica, na sociedade civil, torna-se hegemônica nesse período de governo, conquistando, dessa forma, a prerrogativa político-ideológica da condução dos rumos do sistema educacional neste final de século. (NEVES, 2000, p. 57).

Dessa forma, manteve-se a dicotomia e as contradições na oferta do ensino escolar, não havendo uma política que contemplasse, efetivamente, o acesso e a permanência de todos na escola pública e gratuita. As políticas pontuais observadas ao longo da história da educação de jovens no Brasil estiveram, em sua essência, ora voltadas para a alfabetização em massa, ora para a qualificação profissional, mas não se consolidaram como real promoção de garantia a uma formação de qualidade.

Segundo Saviani (2010),

Diferentemente dessa tendência dominante, a organização curricular dos vários níveis e modalidades de ensino deverá tomar como referência a forma de organização da sociedade atual, assegurando sua plena compreensão por parte dos educandos. Isso significa que se deve promover a abertura da caixa-preta da chamada “sociedade do conhecimento”. A educação a ser ministrada deverá garantir a todos o acesso aos fundamentos e pressupostos que tornaram possível a revolução microeletrônica, que é a base tanto dos processos de automação que operam no sistema produtivo como das tecnologias da informação que se movem nos ambientes virtuais da comunicação eletrônica. (SAVIANI, 2010, p. 781)

O posicionamento de Saviani (2010) vai de encontro ao que foi preconizado pelo Parecer nº 699/1972, pois afirma que não é suficiente promover uma educação não formal e voltada para o preenchimento das ocupações que demandam menor qualificação profissional. Antes, é necessário oferecer uma educação que permita aos jovens e adultos acessarem o conhecimento produzido, inclusive no âmbito das tecnologias, para que participem em igualdade de condições da produção de novos conhecimentos.

Para o autor, o acesso à educação escolar, “[...] para além de se constituir em determinado tipo de direito, o direito social, configura-se como condição necessária, ainda que não suficiente, para o exercício de todos os direitos, sejam eles civis, políticos, sociais, econômicos ou de qualquer outra natureza.” (SAVIANI, 2013, p. 745). Ao considerarmos que a sociedade moderna está pautada em normas escritas, para que haja verdadeira participação nessa sociedade, ou seja, o exercício dos direitos sociais, é preciso acesso a esse código escrito. “Eis porque esse mesmo tipo de sociedade erigiu a escola em forma principal e dominante de educação e advogou a universalização da escola elementar como

forma de converter todos os indivíduos em cidadãos, isto é, em sujeitos de direitos e deveres.” (SAVIANI, 2013, p. 745).

Porém, Soares (2017) argumenta que, segundo

[...] os dados da Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios (PNAD), 2014, o Brasil possui, 14,1 milhões de pessoas não alfabetizadas com 15 anos ou mais, 52 milhões de pessoas com 15 anos ou mais sem Ensino Fundamental e 22 milhões de pessoas com 18 anos ou mais sem Ensino Médio, totalizando 43% da população brasileira. (SOARES, 2017, p. 26).

A partir dos indicadores alarmantes em relação a educação dessa faixa etária, os sistemas públicos de ensino estão promovendo ações paliativas ou pontuais, por meio de projetos de aceleração de estudos e correção de fluxo na Educação Básica para os estudantes em atraso escolar, em média de dois anos, em relação à idade considerada adequada pelos sistemas de ensino, o que consiste em uma tentativa de reduzir os índices de jovens na EJA, a exemplo dos projetos Seguindo em Frente, TRAJE e AJA-MS, sobre os quais traremos maiores detalhes no próximo capítulo.

Ao longo da história da educação a presença desses jovens na EJA ou em projetos similares sinaliza um processo de escolarização fracassado e excludente, que embora aponte o acesso à educação como um direito de todos, necessita avançar no desenvolvimento pedagógico para promover as habilidades necessárias para a transformação da informação em conhecimento significativo.

Esses direitos, portanto, não devem ser negados a nenhuma parcela da população. No que se refere à parcela formada pelos jovens de 15 a 17 anos, na próxima seção são apresentados alguns indicadores que demonstram sua situação no contexto brasileiro.

## **2.2 O estudante de 15 a 17 anos.**

Constitui-se em um desafio caracterizar os jovens estudantes dessa faixa etária, no entanto, partimos do princípio de que “[...] há recortes etários que se configuram através de agrupamentos de idades próximas cujas dinâmicas identitárias provocam um auto reconhecimento entre os indivíduos.” (DAYRELL; NOGUEIRA; MIRANDA, 2011, p. 15). O que os autores denominam como “marcadores identitários” determinam historicamente, em certo tempo e espaço, o que é ser jovem, criança ou adulto, produzindo em seus “[...] um sentimento de unidade entre os que pertencem a um mesmo grupo em

detrimento a outro grupo considerado não-jovem ou não-adulto.” (DAYRELL; NOGUEIRA; MIRANDA, 2011, p. 15).

Dessa forma, não são somente as características psicofísicas que definem o conceito de juventude, pois é nos contextos históricos e sociais que são concretizadas as formas como a sociedade entende as fases da vida humana, e não apenas com base em um “evolucionismo mecânico”, ou seja, “como etapas cronologicamente definidas e caracterizadas”, em que “a infância e a juventude seriam apenas uma passagem necessária para o estado de adulto.” (DAYRELL; NOGUEIRA; MIRANDA, 2011, p. 15).

Em uma visão adultocêntrica, a juventude seria tão somente uma etapa de transição, em que o sujeito, constantemente em formação, estaria se preparando para assumir as responsabilidades do universo adulto, o que acaba por anular o direito a ser jovem. Segundo os referidos autores,

Esse movimento pendular entre o jovem como promessa e o jovem como problema radica-se na caracterização de uma socialização demarcada pela tensão entre o peso do passado e das velhas gerações sobre as novas gerações. Embora possam reconhecer esse legado e até considerá-lo necessário à sua integração ao mundo social, os jovens não o valorizam a ponto de condicionarem o presente a uma recompensa que virá após longos anos de socialização. (DAYRELL; NOGUEIRA; MIRANDA, 2011, p. 16).

No que se refere à educação escolar, essa faixa etária tem se encontrado no limiar das políticas públicas. A escolarização obrigatória no Brasil, a partir da Constituição de 1946, foi restrita ao ensino primário, abrangendo a faixa etária dos 7 aos 14 anos. Com a ampliação do ensino fundamental para 9 anos, com a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, a idade de ingresso passou para 6 anos, no entanto, o texto limita-se, em relação à obrigatoriedade, a indicar que "O poder público deverá recensear os educandos no ensino fundamental, com especial atenção para o grupo de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos de idade e de 15 (quinze) a 16 (dezesesseis) anos de idade." (BRASIL, 2006, p. 2). Apenas com a promulgação da Emenda Constitucional 59, em 11 de novembro de 2009, e posteriormente com a Lei nº 12.796/2013, que antecipou o ingresso obrigatório para 4 anos, o texto legal traz a obrigatoriedade da educação básica dos 4 aos 17 anos.

Nessa perspectiva, embora haja dados que indicam que nesse segmento, em relação ao total da população, devido aos investimentos na escolarização ocorridos no Brasil nas últimas décadas, “Apenas 2% são analfabetos, enquanto na população em geral o número de analfabetos atinge a marca de 10%”, outros indicadores “[...] apontam a distância de um setor desse segmento dos direitos previstos pelos marcos jurídicos e

exigidos pela sociedade brasileira.” (DAYRELL; NOGUEIRA; MIRANDA, 2011, p. 18), e retratam que a desigualdade social persiste, em parte devido à atenção tardia, na história da educação brasileira, à faixa etária dos 15 aos 17 anos:

[...] 18% dos jovens nessa faixa etária não frequentam a escola. E 55% do número total de jovens que a frequentam não terminaram o Ensino Fundamental. Vale lembrar que eles deveriam estar já inseridos no Ensino Médio, caso não houvesse distorção idade/série. Quanto ao mercado de trabalho, 29% já possuem alguma inserção, sendo que 71% deles recebem menos de um salário mínimo. (DAYRELL; NOGUEIRA; MIRANDA, 2011, p. 18).

Os jovens que se encontram nessas frações apontadas pelos índices são, provavelmente, os que ingressam precocemente no mercado de trabalho e acabam evadindo do ensino escolar, “[...] antes mesmo do tempo mínimo obrigatório de escolarização e de proteção ao trabalho. São eles que evadem, abandonam, repetem anos na escola por não conseguirem acompanhar os ritmos definidos pela cultura escolar.” (DAYRELL; NOGUEIRA; MIRANDA, 2011, p. 18).

Outros dados indicam que,

[...] esta população totalizava, em 2008, 10.289.624 de jovens e destes, somente em torno de 50% frequentavam o Ensino Médio. No entanto, parte deste segmento encontrava-se sem concluir o Ensino Fundamental (ou seja, 31%), ou fora da escola (ou seja, 16%), ou encaminhado à Educação de Jovens e Adultos (EJA), sem o adequado preparo das redes de ensino no que diz respeito à infraestrutura, organização curricular e formação docente para recebê-los (nos dois segmentos, ensino fundamental e médio da EJA, correspondendo a 16,2%). (BRASIL, 2011, p. 7).

A relação entre a obrigatoriedade da matrícula e, conseqüentemente, do atendimento pelo Estado, pode ser observada na Tabela 2, que traz os índices oficiais de frequência à escola de 1992 a 2008. Na faixa dos 7 aos 14 anos houve um aumento gradativo da frequência escolar, que passou de 88,6% em 1992 para 97,9% em 2008. No entanto, na faixa dos 14 aos 17 anos, embora haja também uma evolução na frequência escolar, passou-se de pouco mais de 59% em 1992 a 84,1% em 2008, bem abaixo da média da faixa etária que foi contemplada com a obrigatoriedade da matrícula obrigatória.

**Tabela 3** Taxa de frequência à escola, por faixas etárias – 1992 a 2008

Faixa Etária	92	93	95	96	97	98	99	01	02	03	04	05	06	07	2008
0 – 3 anos	-	-	7,6	7,4	8,1	8,7	9,2	10,6	11,7	11,7	13,4	13,0	15,4	17,1	18,1
4 a 6 anos	54,1	57,8	53,5	53,8	56,3	57,9	60,2	65,6	67,0	68,5	70,6	72,0	76,1	77,6	79,8
7 a 14 anos	88,6	88,6	90,2	91,2	93,0	94,7	95,7	96,5	96,9	97,2	97,1	97,3	97,6	97,6	97,9
14 a 17 anos	59,7	61,9	66,6	69,4	73,3	76,5	78,5	81,1	81,5	82,3	81,9	81,7	82,1	82,1	84,1
18 a 24 anos	22,6	24,9	27,1	28,4	29,4	32,1	33,9	34,0	33,9	34,0	32,2	31,6	31,7	30,9	30,5
25 a 29 anos	5,8	6,4	7,0	7,6	8,5	9,4	10,4	12,3	12,5	12,9	12,5	12,5	13,0	12,4	

Fonte: Dayrell, Nogueira e Miranda (2011, p. 20).

Dessa forma, devido aos índices de repetência encontrados na etapa da educação básica, inferimos que boa parte dos jovens de 14 a 17 anos que não estão frequentando a escola não concluíram, ainda, o ensino fundamental. A Tabela 4 traz as taxas de promoção, repetência e evasão, por séries, no período de 1981-2008.

**Tabela 4.** Taxas de Taxas de Transição (promoção, repetência e evasão) por série – Brasil – 1981/2008

Indicador/Ano	Ensino Fundamental								Ensino Médio				
	Total	1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup>	5 <sup>a</sup>	6 <sup>a</sup>	7 <sup>a</sup>	8 <sup>a</sup>	Total	1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>
<b>Taxa de promoção</b>													
1981	57,5	40,0	65,2	69,0	67,9	55,0	60,7	65,4	65,3	66,9	54,2	98,9	86,9
1991	60,4	51,1	60,3	68,3	67,5	52,2	59,1	64,6	65,8	63,1	50,5	66,5	84,8
2005	73,0	69,9	76,4	80,4	78,3	67,0	70,2	72,7	68,5	67,4	57,2	68,2	81,8
<b>Taxa de repetência</b>													
1981	35,3	58,0	28,2	21,7	17,9	32,6	29,0	26,2	19,7	25,0	34,0	23,7	10,3
1991	33,2	47,9	35,1	24,8	21,1	37,8	31,3	27,3	21,0	30,7	41,1	28,0	12,5
2005	20,1	29,1	19,8	14,7	12,3	24,7	20,2	17,5	17,4	22,6	29,8	20,0	14,8
<b>Taxa de Evasão</b>													
1981	7,2	2,0	6,6	9,3	14,2	12,4	10,3	8,4	15,0	8,1	11,8	7,4	2,8
1991	6,4	1,0	4,6	6,9	11,4	10,0	9,6	8,1	13,2	6,2	8,4	5,5	2,7
2005	6,9	1,0	3,8	4,9	7,4	8,3	9,6	9,8	14,1	10,0	13,0	11,8	3,4

Fonte: Dayrell, Nogueira e Miranda (2011, p. 22).

Observarmos, desde a 1<sup>a</sup> série do ensino fundamental de 8 anos, um alto índice de repetência, que chegava a 58%, em 1981 e a 29,1% em 2005. A partir de seu segundo ano escolar, as crianças que foram reprovadas nessa série já se encontrariam em defasagem em relação à idade/série, e não concluiriam, portanto, o ensino fundamental dentro da faixa etária instituída, à época, antes da promulgação da Emenda Constitucional 59/2009, como obrigatória, ou seja, até os 14 anos. Da mesma forma, é possível observar que, no



que se refere às demais séries, o índice de reprovação continuou alto, no período de 1981 a 2005, intensificando-se a partir da 5ª série do ensino fundamental de 8 anos, o que corresponderia ao 6º ano na configuração atual, indicando uma seletividade interna. Dayrell, Nogueira e Miranda (2011) analisam que:

O peso da velha cultura escolar dos quatro anos finais versus os quatro anos iniciais se faz aqui sentir, a reeditar a separação entre primário e colegial da década de sessenta. A “promoção” para os anos finais se dá, em substituição aos exames de admissão, através do filtro da repetência que é maior na quinta série entre todas as outras séries do fundamental. Não esqueçamos que a repetência é maior nos anos finais do que nos anos iniciais, o que corrobora a análise de que a seletividade cresce quanto mais a escolarização se adensa. (DAYRELL; NOGUEIRA, MIRANDA, 2011, p. 23).

Sob essa ótica, são os jovens que ainda não completaram o Ensino Fundamental e que passaram por sucessivas repetências que se encontravam, posteriormente, às margens das políticas públicas de escolarização obrigatória, ao completarem 15 anos. Ademais, a própria vivência do fracasso e a falta de políticas voltadas para a formação dos professores para lidarem com essa situação, o que provocava uma experiência negativa do jovem em relação à escola, poderiam estar entre os fatores que acentuavam os índices de abandono da educação escolar.

A partir da Emenda Constitucional 59/2009 e da Lei nº 12.796/2013, o público com faixa etária de 15 a 17 anos passou a ser contemplado na legislação educacional. Dessa forma, foram criadas, no âmbito das secretarias de educação, estratégias para promover o seu atendimento, principalmente voltadas à correção de fluxo. No próximo capítulo, trataremos especificamente dessas políticas implantadas no estado de Mato Grosso do Sul.

### 3 PROJETOS DE CORREÇÃO DE FLUXO PARA JOVENS DE 15 A 17 ANOS NO MATO GROSSO DO SUL

*Antes de ensinar o que quer que seja a alguém, é preciso, no mínimo, conhecer esse alguém. Nos dias de hoje, quem se candidata à escola, ao ensino básico, à universidade?*  
(SERRES, 2013)

A epígrafe que abre este capítulo encontra-se no livro "Polegarzinha", de Michel Serres (2013). Nessa obra, o autor nos faz refletir sobre o jovem contemporâneo, que nativo de uma era digital, que vive em um mundo globalizado, possui uma maneira complexa de aprender, com muita atitude, criatividade e conectividade, com uma cultura digital presente na sua origem. Porém, a escola, em grande parte, continua com uma cultura analógica, não contemplando o processo de aprendizagem dos jovens estudantes, inseridos ou não em programas de correção de fluxo.

Essa geração requer uma mudança de atitude e de metodologias de aprendizagem por parte da escola, revendo as propostas pedagógicas na busca de relacionar as informações (conteúdos) com o mundo contemporâneo no qual esse jovem está inserido, parcialmente conectado, aberto ao diálogo, veloz e global. São jovens que, segundo Serres (2013), habitam o virtual. Entre as consequências, de acordo com o autor de "Polegarzinha", título que alude ao uso dos polegares para utilizar o celular, estão as formas diferentes de processar o conhecimento:

As ciências cognitivas mostram que o uso da internet, a leitura ou a escrita de mensagens com o polegar, a consulta à Wikipédia ou ao Facebook não ativam os mesmos neurônios nem as mesmas zonas corticais que o uso do livro, do quadro-negro ou do caderno. [...] por celular, têm acesso a todas as pessoas; por GPS, a todos os lugares; pela internet, a todo o saber: circulam, então, por um espaço topológico de aproximações, enquanto nós vivíamos em um espaço métrico, referido por distâncias. Não habitam o mesmo espaço. (SERRES, 2013, p. 19).

Portanto, faz-se necessário a valorização do conhecimento prévio do estudante, motivando e incentivando o perfil de liderança, em um processo em que os educadores passariam a desenvolver a função de orientadores de aprendizagem, permeando o mundo desses jovens, orientando a utilização das informações amplamente disponibilizadas de forma coerente, visando a um aprendizado significativo, em que ambos participam ativamente da construção do conhecimento.

Nesse sentido, o jovem estudante precisa estar inserido em um espaço que lhe acolha, elevando a autoestima e o autoconceito, propiciando momentos de atividades práticas, teóricas, culturais e sociais, em que ocorra a criação/recriação e não apenas o ensino direcionado para repetições, articulando o tempo e o espaço de forma a se adequar às características da aprendizagem dos jovens.

E em relação ao jovem, que não deixa de ter essas características gerais, mas se encontra em defasagem em relação à sua idade e escolaridade? A legislação brasileira, em especial a Constituição Federal (BRASIL, 1988), em seu artigo 208, assegura que a educação básica será ofertada inclusive àqueles que a ela não tiveram acesso na idade própria. Posteriormente, com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a chamada Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (LDB), assegurou-se, também, que o atendimento educacional deve considerar as características do jovem estudante, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames, tendo em vista a Emenda Constitucional nº 59/2009 que estabelece a obrigatoriedade de escolarização para a faixa etária dos quatro aos dezessete anos, com a proposta de universalização da Educação Básica até o ano de 2016.

A partir da alteração da legislação, o Ministério da Educação, em 2009, organizou discussões por meio de um Grupo de Trabalho (GT) intitulado "Roda de Conversa", instituído por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), com a participação de "Especialistas e educadores provenientes de Universidades, das Secretarias de Educação de Estados e Municípios, bem como da sociedade civil [...]" (BRASIL, 2011, p. 7).

A partir dessas discussões foi possível identificar um cenário ainda mais crítico, pois, segundo o "Caderno de Reflexões: jovens de 15 a 17 anos no ensino fundamental" (BRASIL, 2011, p. 7), referindo-se a essa parceria firmada com o objetivo de "[...] refletir, propor políticas e delinear ações para o atendimento aos jovens na faixa etária de 15 a 17 anos que deveriam estar matriculados no Ensino Médio", dados da Pesquisa Nacional de Amostra Domiciliar apontavam que.

[...] esta população totalizava, em 2008, 10.289.624 de jovens e destes, somente em torno de 50% frequentavam o Ensino Médio. No entanto, parte deste segmento encontrava-se sem concluir o Ensino Fundamental (ou seja, 31%), ou fora da escola (ou seja, 16%), ou encaminhado à Educação de Jovens e Adultos (EJA), sem o adequado preparo das redes de ensino no que diz respeito à infraestrutura, organização curricular e formação docente para recebê-los (nos dois segmentos, ensino fundamental e médio da EJA, correspondendo a 16,2%). (BRASIL, 2011, p. 7).

O documento citado anteriormente foi fundamentado nas discussões realizadas no GT “Roda de Conversa”, elaborado para nortear as construções de Políticas Educacionais para o atendimento desses estudantes que não tiveram condições de avançar na escolarização.

Conforme mencionado anteriormente, as Secretarias de Educação Municipais participaram de momentos do GT e, a partir dessa discussão, aliada às mudanças na legislação vigente já citadas, a Secretaria Municipal de Educação, por meio do corpo técnico pedagógico, construiu, em 2010, o Projeto “Travessia Educacional do Jovem Estudante Campo-Grandenses (Traje)”, uma proposta para o atendimento de jovens de 15 a 17 anos que não haviam concluído o ensino fundamental.

Essa foi a primeira proposta de correção de fluxo específica para esse público no estado de Mato Grosso do Sul, com base na alteração da legislação por meio da Ementa Constitucional nº 59, a qual modifica a redação do inciso I do Art. 208, ressaltando o dever do Estado com a educação, mediante a garantia da educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade ao substituir a redação anterior que constava “ensino fundamental obrigatório e gratuito”. Ressaltamos que a educação básica abrange a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

Com a ampliação da obrigatoriedade para os 17 anos de idade, a problemática desse atendimento pelas redes de ensino foi, ainda que tardiamente, identificada pelo Ministério da Educação e registrada no Caderno de Reflexões:

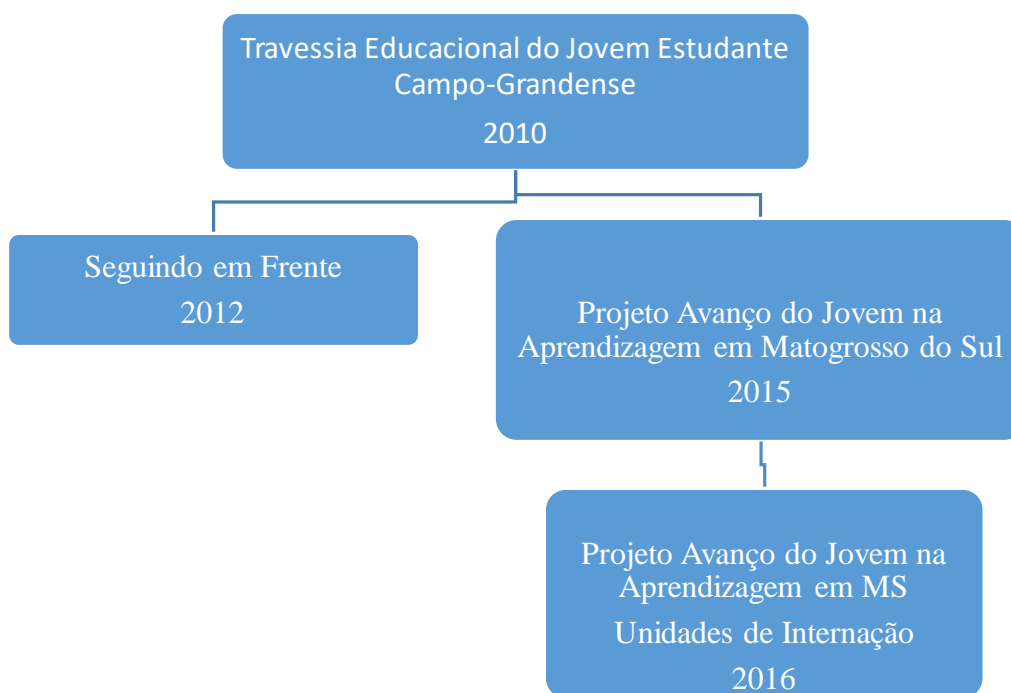
O desafio amplia-se no sentido de o Poder Público proporcionar o atendimento e oportunidades educacionais apropriadas aos jovens de 15 a 17 anos, tendo em vista, inclusive, a Emenda Constitucional Nº 59 que estabelece a obrigatoriedade de escolarização para a faixa etária dos quatro aos dezessete anos. Os jovens que ainda não completaram o Ensino Fundamental, na sua maioria, tiveram breves e negativas passagens pela escola e apresentaram sucessivas situações de fracasso que os levaram a abandoná-la. Nessa perspectiva, é preciso elaborar propostas que atendam a estes jovens com qualidade, segundo suas necessidades de aprendizagem, interesses e para que possam inserir-se em melhores condições na sociedade. Tais propostas devem colocar a educação escolar a favor dos sujeitos para os quais ela se dirige, vinculando iniciativas educativas formais às não-formais (ocorridas em outros âmbitos ou setores não institucionalizados), por meio do reconhecimento de saberes, interesses e singularidades desses jovens, com o objetivo de enfrentar determinadas problemáticas e favorecer a continuidade de estudos em outros níveis de ensino e ao longo da vida. (BRASIL, 2011, p. 8)

Observamos, dessa forma, um primeiro movimento que visava a contemplação da faixa dos 15 aos 17 pelas políticas educacionais, o que provocou a criação, em Mato

Grosso do Sul e em nível nacional, de programas especificamente voltados para esse público, com foco na correção de fluxo escolar.

A figura 1 traz o organograma, por ordem cronológica, de criação desses programas no estado.

**Figura 1.** Organograma dos programas por ordem cronológica de criação.



Fonte: organizado pela autora.

Nos próximos subtópico abordaremos cada um desses programas, apresentando uma descrição da sua proposta educacional para o jovem de 15 a 17 anos que se encontra em defasagem idade/ano escolar.

### **3.1 Travessia do Jovem Estudante Campo-Grandense (Traje)**

O Projeto Travessia do Jovem Estudante Campo-Grandense é uma política educacional instituída na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS (Reme), desenvolvida na unidade polo Escola Municipal Osvaldo Cruz, iniciando as atividades com os estudantes de 15 a 17 anos em março de 2010, em três turnos de atendimento.

Para apresentação do Projeto Traje, bem como do resgate histórico e resultados parciais do desenvolvimento da proposta pedagógica, utilizamos como base a análise documental do Projeto Diferenciado do Ensino Fundamental: Projeto Pedagógico Especial, publicado no ano de 2011, pela Semed e da dissertação de Mestrado de Vieira

(2015), produzida junto ao Profeduc (UEMS), intitulada “Percurso da implantação do Projeto Traje: Travessia Educacional do Jovem Estudante Campo-Grandense na Escola Municipal Osvaldo Cruz em Campo Grande/MS”.

O Projeto Traje foi elaborado a partir dos pressupostos legais, como a Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional e algumas resoluções dos Conselhos Nacional e Municipal de Educação, que serão apresentadas no decorrer do texto. Conjuntamente, foi realizada uma pesquisa empírica pelo corpo técnico da Semed, com uma mostra de estudantes da Reme, que como resultado apontou:

1. O currículo não é interessante e não atende as necessidades atuais dos jovens;
2. O currículo não dispõe de metodologias que utiliza as tecnologias como instrumento facilitador da aprendizagem da motivação dos estudantes;
3. A escola desconsidera o espaço e o tempo para o jovem estudante;
4. Também são desconsideradas, nesse processo, as necessidades dos jovens trabalhadores que precisam contribuir com o orçamento familiar;
5. A formação do professor para atuar com essa faixa etária. A relação entre os professores e estudantes tem sido um dos grandes desafios na escola contemporânea. Esse fator ficou muito forte na pesquisa com os estudantes; (CAMPO GRANDE, 2011, p. 10).

Segundo o documento da Semed, partindo dos resultados apontados pela pesquisa, dos pressupostos teóricos e da Legislação vigente, foi elaborado o Projeto Traje, com um direcionamento singular em relação ao currículo, visando a aproximação da escola com o mundo dos jovens. A Semed aponta como objetivo geral que norteia a proposta pedagógica:

Desenvolver uma política de educação que possibilite aos jovens entre 15 e 17 anos afastados ou que não tiveram acesso ao sistema formal de ensino e aqueles que estão no sistema, porém em distorção idade/ano, a oportunidade de escolarização no ensino regular, porém, integrando o ensino fundamental à iniciação ao mundo do trabalho e à qualificação social e cidadã desses jovens. (CAMPO GRANDE, 2011, p. 28).

A constituição da equipe pedagógica foi realizada por meio de processo seletivo registrado em um edital, no qual destacamos os critérios avaliativos: avaliação de conhecimento pedagógico, avaliação tecnológica, análise de currículo e entrevistas. O resultado foi publicado em diário oficial. Após a aprovação nas atividades eliminatórias, iniciou-se a fase de formação pedagógica na vertente do Projeto Traje, contemplando a metodologia da problematização, planejamentos e elaboração de projetos pedagógicos. Em um segundo momento, foram propostos encontros para estudos, com análise e

colaborações para serem inseridas no documento norteador do projeto, que se encontrava dividido em 10 partes como demonstra os apontamentos abaixo retirados do sumário do “Projeto diferenciado no Ensino Fundamental”:

1. Justificativa;
2. Objetivos;
3. Fundamentos legais da proposta;
4. A organização pedagógica e curricular;
5. ementas curriculares das áreas de conhecimento;
6. Funcionamento do curso;
7. Pressupostos teóricos metodológicos;
8. Processo de avaliação da aprendizagem na TRAJE;
9. O papel da escola na materialização do Projeto;
10. Os recursos humanos no Projeto Traje e seus respectivos papéis. (CAMPO GRANDE, 2011, p. 4).

Examinando os dez tópicos é possível observar a preocupação em regulamentar de forma explícita as características pedagógicas, etapas e funções inerentes a execução do projeto, visando a concretização segundo o proposto, a partir de um currículo diferenciado, que contemplasse a escola como um espaço de superação em relação aos conhecimentos científicos e sociais decorrentes da trajetória escolar e de vida de cada estudante.

Ao realizar análise do documento oficial e correlacionar com as práticas desenvolvidas, trouxemos à luz a pesquisa de Vieira (2015), o qual apresenta essa relação sob a visão do pesquisador que vivenciou o projeto:

[...] percebemos que um currículo “diferenciado” não é condição suficiente para o estabelecimento de uma organização didática que, ao mesmo tempo em que atenda aos anseios do capital, satisfaça os direitos básicos da população, de acesso à educação escolar nos tempos e idades adequados.” (VIEIRA, 2015, p).

Portanto para o êxito do Projeto se faz necessário o aporte de financiamento para propiciar condições para a efetivação da proposta pedagógica, como infraestrutura, materiais pedagógicos diversos, investimento em recursos humanos ampliação do número de profissionais e formação de professores.

Vieira (2015) apresenta um panorama do Projeto em relação às matrículas e ressalta o declínio do número de estudantes ao longo do seu desenvolvimento, considerando o baixo investimento em ações que garantissem a permanência desses jovens:

[...] o Projeto Traje não prevê o atendimento e a oferta de serviços e auxílios especiais que atendam às especificidades e necessidades de auxílio escolar dos jovens nela inseridos, como, por exemplo, atividades no contraturno, que envolvam o esporte e as manifestações artísticas como, por exemplo, a dança, além das interfaces necessárias com serviço de saúde e bem-estar social. (VIEIRA, 2015, p 57).

Essa relação entre o real e o ideal nos gera indagações sobre o impacto do projeto na sociedade, considerando a falta do aporte financeiro necessário para promover ações pedagógicas complementares cujo atendimento poderia oportunizar aos estudantes a tão almejada condição de equidade educacional. Ressaltamos, como coparticipante desse projeto, a qualidade das ações pedagógicas desenvolvidas pelos profissionais docentes que utilizavam a criatividade e os parceiros para oportunizar ações pedagógicas amplas que extrapolavam o muro da escola, como visita a teatros e museus.

### **3.2 Seguindo em Frente**

O Projeto Seguindo em Frente consiste em uma versão da proposta de correção de fluxo para estudantes entre 15 a 17 anos que não concluíram as etapas do ensino fundamental matriculados, principalmente, na rede estadual de ensino. O projeto foi elaborado para atender às alterações da LDB e também à Deliberação CEE/MS n° 9090, de 15 de maio de 2009, que estabelece normas para Cursos de Educação de Jovens e Adultos e Exames Supletivos no Sistema estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Destacamos, nessa deliberação, o capítulo 2, que define que "[...] a idade mínima para ingresso na EJA, nas etapas do ensino fundamental e do ensino médio, na forma presencial e a distância, seria de dezoito anos."(MATO GROSSO DO SUL, 2009, p. 1).

Sendo assim, o Projeto Seguindo em Frente foi construído e aprovado por meio da Resolução/SED n. 2857, de 5 de fevereiro de 2014, e apresenta, em sua proposta, o seguinte objetivo:

[...] Oferecer aos jovens de 15 a 17 anos oportunidade de experimentação de diversas formas de interação, a fim de que adquiram novos conhecimentos, reelaborem suas experiências, sua visão de mundo e, ao mesmo tempo, se (re)posicionem enquanto jovens cidadãos, proporcionando a elevação da escolaridade, tendo em vista a conclusão do ensino fundamental (MATO GROSSO DO SUL, 2014, p. 10).



A metodologia aplicada, segundo o texto do Projeto, visa apresentar ao jovem estudante caminhos alternativos que possibilitassem vivências de empreendedorismo, de trabalho coletivo, de solidariedade e de cooperação, que contribuíssem com a melhoria do meio ambiente e da qualidade de vida em comunidade, a partir das vivências em experiências de atuação social.

A proposta foi organizada em dois níveis de conhecimento e a sua equivalências, sendo o nível I equivalente ao 6º e 7º ano e o nível II ao 8º e 9º ano. O projeto, que prevê a correção da distorção idade/ano preferencialmente na própria unidade escolar, está ativo até o momento. No intervalo de 2012 a 2014, constituiu-se na única proposta de correção de fluxo para o estudante de 15 a 17 anos em Mato Grosso do Sul, porém, em 2015, com a entrada do Projeto AJA-MS, iniciou-se o processo de transição e atualmente o Seguindo em Frente se encontra em fase de encerramento.

A execução geralmente ocorre em média de atendimento de duas turmas. Conforme informação da SED, a metodologia aplicada e o material são do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem Urbano), por meio de termo de cooperação em que foi possível a utilização do material pelos estudantes e professores.

A equipe pedagógica é composta por professores que atuam em sala, porém, na sua organização prevê que cada turma tenha direito a um Professor Orientador (PO) com 4 horas/aula a mais na carga horária de sala, cujo perfil, segundo o Projeto Seguindo em Frente, deverá ser de um professor "que tem identificação com a turma, seja criativo, interaja com os jovens, escute-os em suas dificuldades e ajude-os a superá-las; tal professor deverá acompanhar o desenvolvimento de cada estudante da turma e ser o elo estudante-escola-família"(MATO GROSSO DO SUL, 2014, p. 35). Esse professor ficou popularmente conhecido entre a comunidade escolar como Professor Padrinho ou Professora Madrinha de turma.

O papel do PO está em consonância com o artigo 13 da LDB, que apresenta as funções do docente, em seu inciso VI: "colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade."(BRASIL, 1996, n.p.). No entanto, ressaltamos que essa atribuição compete aos professores de modo geral, não ficando restrita a um professor e à dedicação de 4 horas a essa função, uma vez que a legislação incentiva a ação conjunta da família e da escola na educação escolar.

O currículo dos anos finais do ensino fundamental contém, obrigatoriamente, uma base nacional comum, complementada por uma parte diversificada, que constituem um todo integrado e não podem ser consideradas como dois blocos distintos, a fim de que

haja a sintonia dos interesses mais amplos da formação básica do cidadão com a realidade social, as necessidades dos estudantes, as características regionais da sociedade, da cultura e da economia, que perpassa todo o currículo.

Os dois níveis de conhecimento previstos na organização curricular do Projeto Seguindo em Frente - Nível I (6º e 7º ano) e Nível II (8º e 9º ano) - são organizados por 4 (quatro áreas de conhecimento, a saber:

- Linguagens - com os conteúdos de Língua Portuguesa, Arte, Língua Estrangeira Moderna – Inglês, acrescida do componente curricular Educação Física;
- Ciências Humanas – com os conteúdos de História e Geografia;
- Ciências da Natureza - com os conteúdos de Ciências da Natureza;
- Matemática - com os conteúdos de Matemática. (MATO GROSSO DO SUL, 2014, p.17).

Em relação à oferta do ensino religioso, fica assegurada, com caráter obrigatório para a unidade escolar, conforme apresentado na matriz escolar, porém é facultativo ao estudante a adesão e logo a frequência. A Figura 2 traz a representação da distribuição dos componentes curriculares e a respectiva carga horária prevista na matriz curricular.

**Figura 2.** Matriz curricular do Projeto seguindo em Frente

<b>8.2 Matriz Curricular</b>					
<b>Projeto Seguindo em Frente (Escolas Estaduais localizadas na zona urbana)</b>					
Ano: a partir de 2015					
Turno: Diurno e Noturno					
Semana letiva: 5 (cinco) dias					
Duração da h/a: 50 (cinquenta) minutos					
Hora-aula: 5 (cinco) horas-aula diárias					
Duração do ano letivo: 200 (duzentos) dias					
Base Nacional Comum e Parte Diversificada	Áreas de Conhecimento	Componente Curricular	Nível I	Nível II	
		Ciências da Natureza		3	3
		Matemática		5	5
		Ciências Humanas		6	6
		Linguagens		9	9
			Educação Física	2	2
		Ensino Religioso	1	1	
Total da Carga Horária:	Semanal em h/a		26	26	
	Anual em h/a		1040	1040	
	Anual em horas		867	867	

Fonte: Projeto Seguindo em Frente (MATO GROSSO DO SUL, 2014, p.21).

A partir da leitura do projeto, destacamos as orientações sobre a logística de seu funcionamento. A duração da hora aula é de 50 minutos cada, sendo organizado em 5 horas-aulas diárias, com direcionamento especial para as aulas plantão, que deverão recair sempre nos dois últimos tempos durante os cinco dias da semana. Quando o estudante

cursar o componente curricular de ensino religioso, a unidade escolar organizará o horário, em um determinado dia da semana, sem interferir no tempo das 5 horas-aulas. Essa flexibilidade, segundo o Projeto, foi pensada a fim de permitir ao professor desenvolver ações pedagógicas com criatividade e motivação, para atender esses estudantes, que em parte são jovens trabalhadores.

A carga horária do estudante é composta por aula coletiva e aula plantão, ambas de caráter obrigatório. A aula coletiva caracteriza-se pelos momentos em que o professor se dirige à turma como um todo para coordenar e orientar os trabalhos, introduzir um tema, explicar um assunto e reforçar o processo de aprendizagem. A aula plantão, por sua vez, é o momento em que o professor está à disposição do estudante para sanar dúvidas, revisar conteúdos e esclarecer assuntos da área de conhecimento e/ou do componente curricular, propor aulas criativas mais dinâmicas, envolvendo estratégias como pesquisas, projetos, vídeos, momentos culturais de socialização, com a valorização dos conhecimentos prévios trazidos pelo estudante, ajudando-o a estabelecer relações com os temas abordados nas aulas do Projeto Seguindo em Frente.

Dessa forma, percebemos que o maior desafio dessa proposta metodológica é tanto cumprir o que foi idealizado para as aulas de plantão como trazer essa metodologia para todas as aulas. De fato, no decorrer do desenvolvimento do Projeto Seguindo em Frente algumas fragilidades foram sendo apresentadas, no que diz respeito, por exemplo, à organização curricular por eixos temáticos, à proposta pedagógica similar ao PROJOVEM Urbano, a abordagem dos conteúdos apresentados no material didático adaptado do Programa PROJOVEM Urbano, elaborado para jovens entre 18 e 29 anos, oriundo do MEC, o atraso na entrega dos materiais didáticos nas unidades escolares, e à organização da equipe para atuar no mesmo, não revelando resultados satisfatórios em relação ao desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes e à redução da evasão.

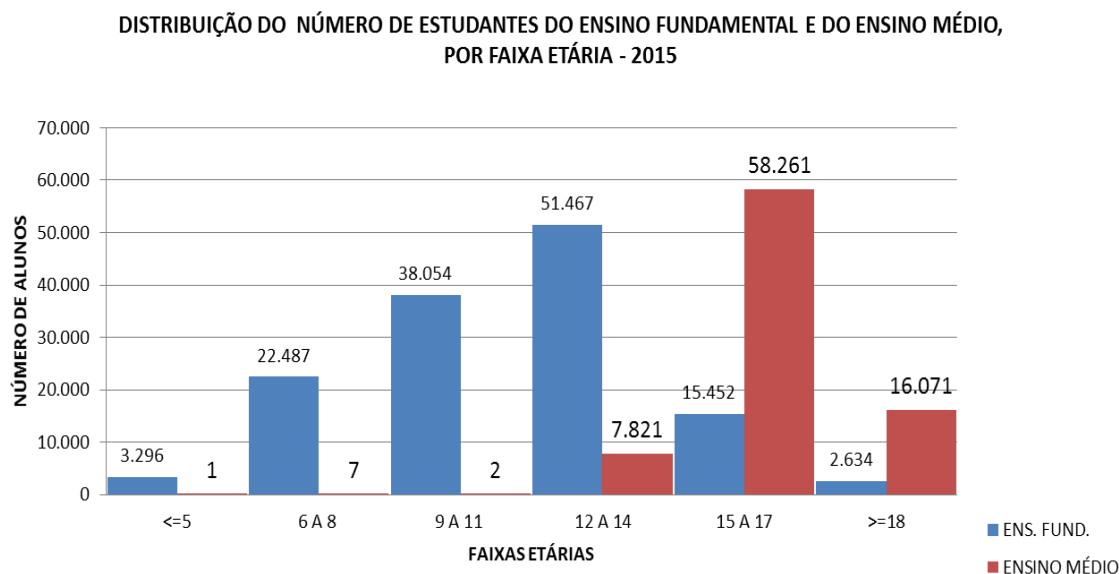
Sendo assim, buscando outras alternativas, no ano de 2015 a SED/MS organizou e implantou o Projeto AJA-MS em 7 unidades escolares da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, atendendo aproximadamente a um público de mil jovens de 15 a 17 anos em distorção idade/ano, que não concluíram o ensino fundamental. No próximo subtópico trataremos desse projeto com maiores detalhes.

### 3.3 Projeto AJA-MS

O Projeto AJA/MS surgiu a partir de uma proposta de se tornar uma oportunidade para promoção do jovem como sujeito ativo no processo de aprendizagem, na complexidade da realidade atual, envolvendo as relações entre o jovem e o mundo do trabalho, professores, escolas e, sobretudo, a vivência desse estudante. Sua elaboração foi pensada de forma a respeitar as características desse momento de transição entre a fase de criança e a fase adulta, reconhecendo essa fase da adolescência como um momento de formação física, psicológica e conflitante, com contradições e vivências necessárias às reflexões sobre as necessidades no presente. (MATO GROSSO DO SUL, 2015).

Assim como os outros dois projetos apresentados anteriormente, sua proposta foi embasada na legislação para a educação básica que ampliou o número de anos e etapas de escolarização, no contexto das mudanças na LDB com a nova redação dada pela Lei nº 12.796/2013, dentre elas, o que versa o artigo IV, que assegura “acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria.” (BRASIL, 2013, n.p.).

A elaboração do Projeto AJA-MS decorreu da análise realizada pela equipe da SED, que apontou que o estado de Mato Grosso do Sul apresentava uma demanda significativa para essa modalidade na Rede Estadual de Ensino, com aproximadamente 15.452 estudantes de 15 a 17 anos em distorção idade/ano, desconsiderando os dados presentes na rede municipal e os estudantes que estão fora das unidades escolares. (MATO GROSSO DO SUL, 2015).

**Gráfico 1<sup>7</sup>.** Distribuição dos estudantes por faixa etária – SED/2015

Fonte: Dados referentes a contagem de matrículas em Curso dos estudantes da REE na escola mais recente em que ele está estudando – SGDE- Data de Emissão: 25/02/2015.

A partir desses dados a Secretaria de Estado de Educação desenvolveu o referido projeto como forma de garantia dos preceitos legais estabelecidos, para que todos tenham acesso à educação formal, mesmo que tardiamente, atentando-se à diversidade étnico-cultural e sócio econômica (MATO GROSSO DO SUL, 2015).

O Projeto AJA-MS foi implantado nas unidades escolares da rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul em 2015, inicialmente em 07 municípios, com meta de ampliação para os anos seguintes.

A proposta pedagógica do Projeto foi direcionada para o desenvolvimento humano, social, educacional e a conclusão do ensino fundamental, buscando consolidar uma proposta diferenciada que oferecesse ao jovem estudante uma aprendizagem tanto no âmbito intelectual e científico como para atender as demandas iniciais no mundo do trabalho. (MATO GROSSO DO SUL, 2015).

Voltado para um público que apresenta trajetórias escolares incompletas, histórias de exclusão social, o projeto propõe o acolhimento e o desenvolvimento dos jovens estudantes por meio de uma metodologia que atenda às particularidades dos adolescentes, respeitando a sua identidade cultural, sua memória, o seu ritmo de aprendizagem e o conhecimento prévio. (MATO GROSSO DO SUL, 2015). Além disso, segundo o Projeto,

<sup>7</sup> As informações referentes ao gráfico e sua análise, foram apresentados pela autora, no Congresso EDUCERE.

a equipe multidisciplinar responsável por sua execução possui uma nova compreensão da condição desse sujeito, buscando garantir seu direito à educação e à cultura e contribuindo para que ele se assuma como protagonista do processo de ensino e aprendizagem. (MATO GROSSO DO SUL, 2015).

A partir das questões referentes à juventude e às suas relações no ambiente escolar, elencamos alguns pontos relevantes para as reflexões: o contexto em que se aplica a metodologia da problematização; a equipe multidisciplinar, composta por coordenador(a), psicólogo e assistente social; e as ações de formação continuada, que buscam, de acordo com o Projeto, direcionar o profissional da educação para uma nova atuação como educador.

Para a efetivação dessa proposta, o grande desafio consiste em oportunizar momentos de diálogo entre os profissionais que desenvolvem práticas pedagógicas significativas com ações voltadas aos jovens estudantes de 15 a 17 anos em distorção idade/ano, visando a construção de um conhecimento coletivo.

### 3.3.1 Organização curricular do AJA-MS

A organização curricular da proposta, semelhante ao Seguindo em Frente e ao Traje, está dividida em blocos de aprendizagem, com duração de 192 dias letivos. A carga horária e a distribuição dos componentes encontram-se apresentada no Quadro 5. Para efeito de posicionamento dos estudantes do ensino fundamental no Curso AJA-MS - Avanço do Jovem na Aprendizagem em Mato Grosso do Sul, é observada a seguinte correspondência, conforme Quadro 2:

**Quadro 2.** Projeto AJA-MS

<b>Bloco de Aprendizagem</b>	<b>Equivalência em ano regular</b>
<b>Bloco Inicial I</b>	1º; 2º e 3º anos do ensino regular, oferecidos sob a forma de atividades;
<b>Bloco Inicial II</b>	4º e 5º anos do ensino regular, oferecidos sob a forma de atividades;
<b>Bloco Intermediário</b>	6º e 7º anos do ensino regular;
<b>Bloco Final</b>	8º e 9º anos do ensino regular.

Fonte: Projeto AJA-MS (MATO GROSSO DO SUL, 2015).

Organização: a autora.

Ressalta-se que o Projeto AJA-MS é considerado correção de fluxo, no entanto, afirma que sua organização curricular metodológica corresponde a uma proposta

integradora, elaborada a partir da análise dos sujeitos e das necessidades de aprendizagem desse jovem estudante contemporâneo, apresentando organização dos componentes curriculares por blocos de aprendizagem (MATO GROSSO DO SUL, 2015), conforme demonstrado no Quadro 3, que traz a matriz curricular do Projeto AJA-MS:

**Quadro 3.** Matriz curricular do curso AJA - MS - Avanço do (a) Jovem na Aprendizagem em Mato Grosso do Sul - Ensino Fundamental.

<b>Ano:</b> a partir de 2016						
<b>Turnos:</b> diurno e noturno						
<b>Duração da hora-aula:</b> 40 minutos						
<b>Semana letiva:</b> 5 dias						
<b>Bloco Inicial I e II, Intermediário e Final:</b> 05 horas-aula 05 (cinco) dias na semana						
<b>Duração do ano letivo:</b> 192 dias						
	<b>Áreas de Conhecimento</b>	<b>Componentes Curriculares</b>	<b>Bloco Inicial I</b>	<b>Bloco Inicial II</b>	<b>Bloco Intermediário</b>	<b>Bloco Final</b>
Base Nacional Comum e Parte Diversificada	Ciências da Natureza	Ciências da Natureza	3	3	3	3
	Matemática	Matemática	5	5	4	4
		Informática	2	2	2	2
	Ciências Humanas	História	3	3	2	3
		Geografia	3	3	3	2
		Desenvolvimento Social	-	-	2	2
	Linguagens	Língua Portuguesa	5	5	4	4
		Arte	2	2	2	2
		Educação Física	2	2	1	1
		Língua Estrangeira Moderna	-	-	2	2
	Ensino Religioso			-	-	1
Totais de Cargas horárias	Semanal em hora aula		25	25	26	26
	Por Bloco em hora aula		960	960	999	999
	Por Bloco em horas		640	640	666	666

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso AJA-MS (2015, p. 48).

Para desenvolver as ações metodológicas previstas e compreender o comportamento juvenil, a equipe é selecionada para atuar no Projeto. Destaca-se algumas competências do coordenador de projeto e do professor, elencadas na proposta: pesquisador, construtor de propostas pedagógicas com autoria, profissional, ético, responsável pelas ações de acompanhar, orientar o trabalho didático de cada professor na prática pedagógica e oferecer condições para que o mesmo se concretize, profissional criativo, mediador e articulador. O coordenador e o professor do projeto apresentam um papel fundamental na conquista da aprendizagem do estudante, sendo este perfil apropriado para a interação entre professor e estudante, já que o conhecimento só se concretiza de fato advindo desse processo de interação, tendo o professor como mediador desse processo. (MATO GROSSO DO SUL, 2015).

O perfil dos profissionais elencados no projeto busca romper com os paradigmas existentes do autoritarismo e da licenciosidade, como Freire (2015, p.59) ressalta, ao falar sobre o professor autoritário como aquele que "[...] afoga a liberdade do educando, amesquinhando o seu direito de estar curioso e inquieto, tanto quanto o professor licencioso, rompe com a radicalidade do ser humano- a de sua inclusão assumida em que se enraíza a eticidade." A partir da metodologia da problematização, a curiosidade e a liberdade são fatores essenciais para o desenvolvimento da aprendizagem, pois desconstrói o modelo de ensino tradicional, destacado por Saviani (1999):

[...] Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola se organiza, pois, como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos. (SAVIANI, 1999, p. 18).

Portanto o Projeto AJA-MS traz em sua organização momentos de acolhida, nos quais são proporcionadas atividades que visam a ampliação da compreensão de “mundo”, ou do contexto social, do jovem estudante, por meio de uma interação entre os sujeitos e a escola. Para tanto, com o objetivo de potencializar o compartilhamento das experiências individuais dos estudantes com o grupo, desenvolve-se práticas culturais e artísticas, como dança, música, teatro, literatura, contando com recursos audiovisuais. (MATO GROSSO DO SUL, 2015).

A Figura 3 caracteriza as atividades referentes à acolhida. Contudo, essa proposta sofreu alterações de logística na organização inicial proposta no projeto, em



relação às ações realmente executadas. A Professora Margarida, uma das participantes dessa pesquisa, destaca em sua entrevista:

As atividades propostas nas acolhidas são importantes, pois nesses momentos conversamos sobre temas relevantes ao cotidiano dos estudantes, conflitos e momentos culturais. Porém o processo de convencimento sobre a importância dessa atividade foi longo, sendo necessário, no diurno, reorganizar essas atividades para ocorrer entre o 1º e 2º tempo, para garantir a presença dos estudantes, pois quando ocorria na entrada, eles ficavam na Orla passeando até dar o horário de “aula”. Sobre a participação, nem todos os estudantes participam, porém nesse caso os professores se aproximam e iniciam atividades de diálogos, que não deixa de ser uma acolhida. Quando conhecemos os estudantes, organizamos as acolhidas com a ajuda deles, assim a participação é maior, quando partem deles a proposta e a metodologia. (Professora Margarida).

Deste modo observamos a relevância da proposta no sentido de fortalecimento de vínculos, desenvolvimento das habilidades sócio afetivas, além de incentivar o protagonismo, como destaca a Prof Margarida “ organizamos as acolhidas com a ajuda deles, assim a participação é maior, quando partem deles as propostas e a metodologia”, compreendemos o perfil desse estudante muitas vezes invisibilizados pela sociedade e os sistemas de ensino, logo participar de atividades como a acolhida é mais do que um desafio pedagógico, consiste também em um desafio de inclusão social.

**Figura 3.** Apresentação musical e de capoeira na acolhida - Projeto AJA-MS



Fonte: Facebook (2017)<sup>8</sup>.

O Projeto AJA-MS utiliza, assim como o Projeto Traje, a Metodologia da Problematização. A Metodologia da Problematização, sob o prisma de Berbel (1999, p. 2), tem embasamento teórico na teoria de Paulo Freire, o qual defendeu “[...] uma

<sup>8</sup> Disponível em: <https://www.facebook.com/pg/EERiachuelo/posts/>. Acesso em 13 dez. 2017.

Educação problematizadora, uma Pedagogia problematizadora, aquela que, contrapondo-se à educação bancária ou à pedagogia bancária pudesse servir para libertar o homem dos seus opressores e pudesse servir para a emancipação do homem, para a sua humanização.”

Como Berbel destaca, o conhecimento liberta e, nessa perspectiva compreendemos o desafio de atender esse público de jovens excluídos do processo de escolarização formal. Portanto, em sua concepção pedagógica, é necessário que o Projeto ofereça metodologias e estratégias diferenciadas que atendam a esse público.

A aplicação da metodologia da problematização é um grande desafio, pois provoca no professor a necessidade de sair da zona de conforto, conhecer o Jovem estudante, seu mundo, suas aptidões, para que o planejamento inicial siga uma proposta que aproxime o letramento de mundo dos sujeitos e os referenciais curriculares, transformando o conhecimento proveniente do senso comum em conhecimento científico significativo, por meio das cinco etapas propostas na metodologia, elencadas por Berbel (1999): observação da realidade; pontos-chave; teorização; hipóteses de solução; aplicação da realidade.

Com a aplicação da metodologia, os olhares se voltam para a realidade dos sujeitos (estudantes e professores) e suas manifestações, com suas experiências transformando as suas práxis, propiciando o desenvolvimento de práticas de pesquisa por parte do professor e do estudante, em uma relação dialógica.

No Projeto AJA-MS, a aplicação prática da Metodologia da Problematização compreende a seguinte estrutura:

Práticas educativas com momentos pedagógicos de socialização;  
Organização da escola, como espaço democrático de escolhas criativas, responsáveis e solidárias;  
Construção de ambientes de encontro das diferentes tribos culturais presentes na escola, estimulando e valorizando as relações sociais, por meio do desejo pelo saber, dialogando com os interesses e necessidades dos jovens estudantes;  
Desenvolvimento de práticas pedagógicas que abordem as diferentes linguagens culturais, possibilitando as expressões autônomas das culturas e saberes. (MATO GROSSO DO SUL, 2015, n.p.).

Além dessa estrutura, as oficinas propostas no Projeto AJA-MS são opcionais, com o objetivo de proporcionar aos jovens estudantes o estímulo das suas habilidades e a complementação da aprendizagem por meio do estudo de idiomas, práticas esportivas e o desenvolvimento do eixo cultura e arte, que é representado pelas aulas práticas de violão e grafite, as quais expressam a arte urbana. Essas atividades são extraclasse, com carga

horária de 50 minutos, uma vez por semana, desenvolvidas em horário que antecipam o início das aulas. A Figura 4 traz imagens dessas atividades mencionadas.

**Figura 4.** Oficinas de artesanato e arte no Projeto AJA-MS



Fonte: Facebook<sup>9</sup> (2017).

**Quadro 4.** Demonstrativo das oficinas oferecidas nas unidades escolares de 2015-2017.

	2015	2016	2017
Unidade Escolar da Capital	- A unidade escolar não atendia o Projeto AJA-MS	-Informática; - Horta; - Artesanato; - Clube de leitura; - Espanhol; - Tênis de mesa; - Grafite;	Informática; - Horta; - Artesanato; - Clube de leitura; - Espanhol; - Tênis de mesa;
Unidade Escolar do Interior	- Futsal; - Violão;	- Futsal; - Violão;	- Futsal; - Violão;

Conforme relato da Professora Flor de Mandacaru<sup>10</sup>, entrevistada para a produção de dados dessa pesquisa, as oficinas são bem aceitas, ainda que continue havendo evasão:

<sup>9</sup> Disponível em: <https://www.facebook.com/pg/EERiachuelo/posts/>. Acesso em 13 dez. 2017.

<sup>10</sup> Nome fictício. Os sujeitos - professores e coordenadores - que participaram dessa pesquisa escolheram os nomes com os quais gostariam de ser identificados.

Ao longo dos anos em que o projeto foi desenvolvido na escola, observamos a relevância das oficinas no sentido de motivar os estudantes, contribuição para aprendizagem, melhora do comportamento e de perspectiva de futuro. Eles gostam das oficinas, mas mesmo com diferentes atrativos ainda enfrentamos a evasão nas oficinas. (Professora Flor de Mandacaru).

Conforme aponta a Professora Flor de Mandacaru, temos os pontos positivos, porém a evasão é eminente, algumas hipóteses são apontadas, o horário de atendimento dificulta a participação do estudante trabalhador, ou que se encontra em outros projetos complementares, o tempo de intervalo de validade do passe de estudante para utilizar o transporte público, ressaltamos que a maioria dos estudantes da unidade de Campo Grande, faz uso do mesmo.

A unidade de Campo Grande é citada como centro de atendimento do Projeto AJA-MS, já que a unidade funciona em três turnos atendendo o Projeto AJA-MS na versão do Ensino Fundamental e a partir de 2018 a versão que contempla o Ensino Médio profissionalizante, assim possui um número maior de estudantes em relação a unidade do interior. Logo as propostas de atendimentos diferenciados por meio de oficinas se apresentam com uma quantidade maior de opções de oficinas com diferentes temáticas em relação a unidade escolar do interior.

Em ambas as unidades escolares, no entanto, a problemática da evasão também se apresenta em relação às oficinas, seja por questões pessoais, familiares, sociais e de trabalho, desmotivando ou impedindo a participação dos estudantes nas atividades realizadas no início ou término das aulas.

Em relação às propostas desenvolvidas em sala, para a aplicação da Metodologia da Problematização, há o desenvolvimento de projetos pedagógicos interdisciplinares, que envolvem as diversas áreas de conhecimento, e a realização de pesquisas educacionais que visam motivar os estudantes a desenvolver as suas próprias interpretações, reelaborá-las e interpretar o material pesquisado, a fim de possibilitar a transformação da atuação do jovem estudante de forma construtiva e interativa e a construção do processo de ensino e de aprendizagem.

Essa proposta de inter-relação entre as disciplinas implica a organização de tempos e espaços que permitam à equipe multidisciplinar realizar um planejamento dialogado e em conjunto, nos momentos de formação continuada que são assegurados pelo projeto, consistindo nos dois dias que antecedem cada bimestre. Cabe, portanto, no processo de investigação, analisar se esses momentos são suficientes para garantir a

viabilidade da proposta do Projeto AJA-MS, e se as construções coletivas são colocadas efetivamente em prática pelo corpo docente em sua rotina diária na sala de aula.

Além da proposta de fomentar a pesquisa como metodologia no processo de ensino e aprendizagem, o Projeto AJA-MS propõe o desenvolvimento de aulas-passeio, com o intuito de agregar conhecimento com a visitação de espaços potencializadores de aprendizagem, tais como museus, participação em saraus literários, teatros, shows, cinemas, exposição, visitas a bibliotecas. Essa proposta está em conformidade com o previsto no Plano Estadual de Educação, Lei nº 4.621, de 22 de dezembro de 2014, no item referente a meta 3.11, que versa sobre: "oferecer programas de educação e de cultura para a população, urbana e do campo, de jovens na faixa etária de 15 a 17 anos, e de adultos, com qualificação social e profissional para aqueles que estejam fora da escola e com defasagem no fluxo escolar"(MATO GROSSO DO SUL, 2014c, p. 31).

Portanto, é fundamental que as atividades desenvolvidas pelos docentes avancem em direção a uma proposta de trabalho que incorpore, além dos conteúdos previstos para cada componente curricular, conhecimentos culturais e sociais que são importantes para a vida desses jovens.

Segundo Da Silva (2014), a visitação ao museu, para estudantes da EJA,

[...] configura-se como um aliado de práticas significativas da escola. Em se tratando da arte, especialmente na EJA, é necessário contextualizá-la no tempo e no espaço, tendo em vista a diversidade que se faz presente, tanto nas expressões artísticas, quanto nas realidades dos sujeitos envolvidos. É promover o fazer artístico e a reflexão crítica ou a compreensão desse fazer, a partir de suas emoções. E o processo de escolarização desses sujeitos pode e deve potencializar essa vivência. (DA SILVA, 2014, p. 125).

Desse modo, as atividades pedagógicas devem prever a interação entre a unidade escolar e a comunidade, com momentos de reflexão que possam proporcionar a circulação de informações, o compartilhamento de experiências e a tomada de decisões, de forma que os saberes trazidos pelos estudantes tornem o processo de ensino e de aprendizagem coerente e proporcionem a esses jovens vislumbrar o conhecimento social como algo que se transforma e se desenvolve na relação entre o *eu* e o *outro*.

A Figura 5 traz um exemplo de atividade desenvolvida fora do ambiente escolar:

**Figura 5.** Notícia na página oficial da SED/MS sobre ida ao teatro - alunos do AJA-MS



Fonte: Secretaria de Estado de Educação (2016).<sup>11</sup>

No que se refere à proposta de avaliação presente no Projeto AJA-MS, encontramos a informação de que esta foi pensada de modo a se tornar um elemento integrante e em consonância com as atividades desenvolvidas, visando direcionar o planejamento de forma reflexiva, para que as ações pedagógicas, aliadas aos objetivos, possibilitem o aprimoramento e o redimensionamento do processo de ensino e de aprendizagem. (MATO GROSSO DO SUL, 2015). No próximo capítulo, em que tratamos das práticas docentes e o Projeto pelo olhar do professor, voltaremos a essa questão, analisando em que medida a proposta oficial se concretizou no planejamento de práticas diferenciadas de ensino e de avaliação.

Os conteúdos específicos de cada disciplina, de acordo com a proposta, foram selecionados a partir do Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino proposto para o ensino regular, adaptando-os à metodologia, ao perfil dos estudantes e aos novos componentes, cujo o objetivo era “constituir um currículo articulado à realidade, em sua dimensão sócio histórica, vinculado ao mundo do trabalho, à ciência, às novas

<sup>11</sup> Disponível em: <http://www.sed.ms.gov.br/estudantes-do-projeto-aja-da-ee-riachuelo-va-ao-teatro-em-peca-sobre-temas-e-conflitos-familiares/>. Acesso em 12 dez. 2017.

tecnologias, à cultura e ao próprio convívio social”. (MATO GROSSO DO SUL, 2015). Nosso questionamento, entretanto, relaciona-se à possibilidade de se realizar tal intento face à vinculação do Projeto AJA-MS a uma rede de ensino que já possui um currículo formalizado, bem como à necessidade de que os estudantes do AJA sejam devidamente preparados para o ingresso no ensino médio regular posteriormente.

Segundo o documento que traz a proposta do Projeto AJA-MS, seu currículo considera a escola como um dos espaços em que os jovens estudantes têm a oportunidade de ampliar a sua capacidade de reflexão, de diálogo, de interação, de leitura e, principalmente, de ressignificação do mundo. A partir desses pontos, a ação da escola será a de propiciar a vinculação entre o estudante e os saberes científicos e sociais que permeiam sua vida estudantil. (MATO GROSSO DO SUL, 2015).

Logo, a relação entre a proposta pedagógica prevista no projeto e a execução pela equipe pedagógica apresenta um distanciamento proporcionado pela falta de investimentos específicos em infraestrutura e para o desenvolvimento de atividades pedagógicas, conforme aponta a Professora Girassol,

Organizamos os planejamentos de acordo com o projeto, seguindo a metodologia, mas pela falta de recursos nos limitamos a utilizar o espaço que a escola possui, as revistas desatualizadas e quando planejamos usar a sala de tecnologia, nos deparamos com computadores ultrapassados, Internet que pouca funciona. Assim planejamos algo e muitas vezes voltamos ao velho modelo de aula com explanação e o livro didático. (Professora Girassol).

Frente a esse desafio, a efetivação de uma proposta dessa natureza, em que se prioriza a construção ou a produção do conhecimento do objeto, segundo Freire,

[...] implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de ‘tomar distância’ do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de ‘cercar’ o objeto ou fazer a sua *aproximação* metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar. (FREIRE, 2015, p. 83, grifo do autor).

Por esse olhar, o currículo do Projeto de Curso AJA-MS, de acordo com a SED/MS, não deve ser entendido conforme os pressupostos da pedagogia tecnicista (práticas pedagógicas conservadoras), mas sim dentro de uma perspectiva de ensino e de aprendizagem que busca a melhoria de escolaridade interligada à inserção na vida social, aos direitos de cada um como cidadão e, conseqüentemente, a melhores oportunidades frente ao mercado de trabalho.

Na tentativa de aproximar o projeto da prática, segundo narra a Professora Margarida, os professores que atuam no projeto se mobilizam e desenvolvem estratégias próprias:

Nós professores trazemos de casa materiais alternativos, que promovam a discussão em relação ao mundo do trabalho, atividades com situações-problemas, pedagógicas do referencial e do cotidiano, além de conversar sobre os valores básicos para a vida em sociedade como por exemplo o “Respeito” na sua amplitude desde as pessoas até o espaço em que estamos inseridos. (Professora Margarida).

Observamos que o papel dos profissionais que atuam no projeto, tem um papel de destaque em relação a sua execução pedagógica.

Para melhor visualização, o Quadro 5 traz um comparativo entre os 3 projetos apresentados nesse capítulo.

**Quadro 5.** Comparativo entre os três projetos pedagógicos de correção de fluxo

	TRAJE/SEMED-CG	SEF/SED-MS	AJA-MS/SED-MS
Público alvo - Sujeito	Jovens de 15 a 17 anos	Jovens de 15 a 17 anos	Jovens de 15 a 17 anos
Ano de Implantação	Março de 2010	Fevereiro de 2012	Março de 2015
Organização de atendimento	Bloco Inicial I (1º ao 5º ano) Bloco Intermediário (6º e 7º ano) Bloco Final (8º e 9º ano)	Nível I (6º e 7º ano) Nível II (8º e 9º ano)	Bloco Inicial I (1º ao 3º ano) Bloco Inicial II (4º ao 5º ano) Bloco Intermediário (6º e 7º ano) Bloco Final (8º e 9º ano)
Carga horária	800 horas anuais	800 horas anuais	666 horas anuais
Componentes curriculares	10 disciplinas	Por área de conhecimento 04 + arte e Ed. Física	10 disciplinas
Formação continuada	Segue as formações por área de conhecimento proposta pela SEMED	Segue as formações regulares do Ensino Fundamental	60 horas distribuídas 32 presencias 28 a distancia
Profissionais que atuam	Professores, Coordenadores, Assistente Social e Psicólogo Educacional	Professores, Coordenadores e Professor Orientador	Professores, Coordenadores, Assessor de Projeto e Psicólogo Educacional
Material	Material próprio elaborado para atender metodologicamente a faixa etária.	Material didático do Programa Pro jovem Urbano (18 a 29 anos)	Material próprio elaborado para atender metodologicamente a faixa etária.

Fonte: Campo Grande (2009), Mato Grosso do Sul (2014, 2015).  
Organização: a autora.



Podemos observar que o Projeto AJA/MS guarda diversas semelhanças com o Projeto Traje, da Semed, diferenciando-se principalmente na forma de condução das reuniões de formação continuada.

Dessa forma, no próximo capítulo trataremos especificamente dessa particularidade do Projeto, a partir da análise documental e do olhar dos professores que nele atuam.

#### 4 FORMAÇÃO CONTINUADA NO PROJETO AJA-MS

A formação continuada, do ponto de vista do desenvolvimento profissional docente, precisa ser pensada de forma a propiciar aos professores a oportunidade de descobrir, organizar, fundamentar e revisar teorias, visando sua apropriação e a construção de uma base teórica para suas próprias metodologias. Ou seja, deve ser um momento que permita promover a reflexão prático-teórica como uma das grandes metas para a formação permanente do educador e educadora, além das práticas pedagógicas.

Dessa forma, para tecer as reflexões sobre a formação de professores presentes neste capítulo, utilizamos como referencial teórico as pesquisas de Bachelard (1996), Berbel (2012), Freire (2015), Imbernón (2009), Nóvoa (2009) e Cochran-Smith e Lytle (1999). Para analisar as entrevistas narrativas, tomamos como base, em consonância com o método biográfico, as pesquisas em educação e os estudos que consideram as histórias de vida/narrativas de docentes tanto como fonte de pesquisa como dispositivos a favor da (auto) formação, como Delory-Momberger, (2008), Souza (2008, 2014), Abrahão (2006), Larossa (2002) e Nogueira (2014), entre outros.

Assim, a discussão sobre a proposta de formação e aperfeiçoamento para docentes e técnicos parte do entendimento de que a formação do profissional não se encerra em sua formação inicial; antes, trata-se de um processo contínuo, realizado por meio de leituras e pesquisas individuais e coletivas, fomentadas na unidade escolar. Segundo Nóvoa (2009), é possível pensar a escola como *locus* de formação docente, ou seja, pautar-se pela:

[...] ideia da escola como o lugar da formação dos professores, como o espaço da análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente. O objetivo é transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional e ligar a formação de professores ao desenvolvimento de projetos educativos nas escolas. [...] a ideia da docência como coletivo, não só no plano do conhecimento, mas também no plano da ética. (NÓVOA, 2009, p.41).

No Projeto AJA-MS, a ideia de uma formação colaborativa, que visa ao compartilhamento dos saberes e à ampliação dos conhecimentos necessários para o desenvolvimento do trabalho, foi desenvolvida meio de cursos, minicursos, palestras, seminários, encontros e oficinas, que objetivam, segundo a proposta, promover a problematização do currículo e das ações docentes no contexto da sala de aula.

No entanto, conforme Imbernón (2009), apenas discutir o currículo, ou as matérias e conteúdos disciplinares, ou formas de agir docente que sejam mais eficazes, não garantem uma reflexão sobre o desenvolvimento social do aluno e do professor, visando à igualdade e justiça social, pois essa discussão pode se configurar como meramente "acadêmica" ou "de tipo eficiente":

O formador ou a formadora pode ajudar a transformar essa necessária reflexão docente de acadêmica (refletir sobre as matérias), de tipo eficiente (conseguir um ensino eficaz mediante a aplicação de técnicas didáticas que se deduzem de princípios gerais alcançados na pesquisa pedagógica), para uma reflexão mais de desenvolvimento e social (desenvolvimento dos alunos, do desenvolvimento do professor como docente e como pessoa, de **fomentar as relações verdadeiramente democráticas na aula e igualitárias e justas no social**). (IMBERNÓN, 2009, p. 106, grifo nosso).

Para fomentar relações "verdadeiramente democráticas e igualitárias" na sala de aula, é preciso levar em consideração que o mundo social contemporâneo exige que sejam incorporadas nas ações de formação continuada os avanços tecnológicos e a rapidez com que as informações circulam, visando contribuir para sua democratização e socialização entre alunos e professores.

A proposta de formação, dessa forma, deve propiciar aos professores momentos de reflexão sobre o papel construtivo e criativo da escola em nossa sociedade, no que se refere ao processo de planejamento e decisão:

A formação baseada em situações problemáticas centradas nos problemas práticos responde às necessidades definidas da escola. A instituição educativa se transforma em lugar de formação prioritário mediante projetos ou pesquisas-ações frente a outras modalidades formativas de treinamento. A escola passa a ser foco do processo "ação-reflexão-ação" como unidade básica de mudança desenvolvimento e melhoria. Não é a mesma coisa que na escola se dê uma inovação, a que a escola seja seito ou objeto de mudança. (IMBERNÓN, 2009, p. 54).

Nesse aspecto, com base em Imbernón (2009), entendemos que a formação continuada precisa viabilizar condições para que não somente se promova alguma "inovação" na escola, no sentido de se instituir uma ou outra forma de ensino ou de organização curricular que traga alguma novidade, mas que a escola seja "objeto de mudança", propiciando novas interações entre o conhecimento formalizado, os professores e os estudantes.

Para tanto, é preciso que a formação forneça condições para que o professor reflita e possa desenvolver uma identidade profissional dentro desse processo interativo, de forma que possa aprimorar-se profissionalmente para lidar com os conflitos e as diversas ideologias e culturas que emergem da relação dos discentes e com os docentes. Nas palavras de Freire (2015),

[...] a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios são saberes necessários à prática educativa. Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. (FREIRE 2015, p. 132-133).

No Projeto AJA-MS, a concepção teórica para a prática docente baseia-se, principalmente, na Metodologia da Problematização de Berbel (2012), vinculada ao Arco de Maguerez, que apresenta o processo de aprendizagem vinculado a uma concepção de ensino que considera a superação das bases da educação tradicional e o estímulo aos estudantes se tornarem protagonistas no processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Berbel (2012),

[...] o aluno participante realiza a atualização de informações sobre o objeto (o problema) em estudo. Investiga de diversos ângulos, [...] Discute com seus colegas e professores, compara os novos dados com suas representações iniciais, compara os novos dados [...] com a colaboração de vários informantes ou vários personagens de seu meio, passa a ter novos conhecimentos e a elaborar um novo nível de consciência sobre o objeto e sobre este no contexto em que se insere, assim como sobre si mesmo em relação a essa realidade. (BERBEL, 2012, p. 81).

Em relação à construção do conhecimento científico, a metodologia da problematização segue o esquema proposto pelo Arco de Maguerez (Figura 6).

**Figura 6.** Arco de Magueréz

Fonte: Sousa<sup>12</sup> (2017)

De acordo com Mello, Queluci e Gouvêa (2014, p. 707), na proposta do Arco de Magueréz, realizada em cinco fases – observação da realidade; pontos-chave; teorização; hipóteses de solução; aplicação à realidade – tem-se “[...] como base a realidade vivida, na qual se procura trabalhar a vida real, ou seja, a realidade como ponto de partida”. A realidade constitui-se também ponto de chegada, pois volta-se à essa realidade “[...] na intenção de transformá-la em algum nível.”

Nessa perspectiva, a formação pedagógica deve vincular-se ao exercício da curiosidade, da pesquisa e, principalmente, do ato educativo como motivador da aprendizagem. Diante dessas considerações, a teoria da problematização apresenta como proposta modificar a concepção clássica de aula e, com isso, estimular o educador a transformar os conteúdos curriculares em situações-desafio, para que os estudantes, coletivamente e de forma interativa, possam construir as resoluções das atividades propostas.

O item aplicação a realidade prevista na metodologia da problematização, aproxima os conteúdos e as resoluções das situações problemas do cotidiano social, segundo FREIRE (1987, p. 38) a relação entre o estudante e conhecimento [...] “Não

<sup>12</sup>Disponível em:

<https://sites.google.com/site/albertobarrossousa/metodologias-de-educacao/metodologia-do-arco-magueréz>. Acesso em 30 ago. 2017.

pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo.”

Trata-se, portanto, de oportunizar uma nova estruturação para o planejamento e para as aulas, de forma que estas consistam em um conjunto de problemas a serem definidos em cada unidade, levando-se em consideração o perfil dos jovens estudantes, aplicabilidade social desse conteúdo, sua função social, bem como as competências previstas para a sua formação intelectual.

Nessa sequência, a metodologia da problematização tem como base momentos/etapas que constituem o processo de desenvolvimento de cada aula ou de um conjunto de aulas estabelecidos pelo educador. A proposição é de que, antes do desenvolvimento de cada etapa, as situações-problema lançadas sejam levantadas a partir do conhecimento prévio dos estudantes, em relação às experiências vivenciadas no meio em que se encontram inseridos, reorganizando as informações e construindo o conhecimento. Dessa forma, espera-se que o trabalho interdisciplinar se associe ao desenvolvimento desse processo, construindo, significativamente, uma variedade de hipóteses dentro do universo das disciplinas, em que as discussões, os diálogos e a interação entre educadores e estudantes possam multiplicar-se e aproximar-se.

No que tange aos profissionais que atuam no Projeto AJA-MS, estes passam por um processo seletivo por meio de edital de chamada pública, que contempla análise de currículo e entrevista realizada pelos gestores da escola e equipe técnica da Secretaria de Estado de Educação, considerando as características essenciais como: ser criativo, sociável, pesquisador, motivador, mediador do processo de ensino aprendizagem e estudioso, além de possuir os princípios da afetividade e ética.

Assim, os professores envolvidos precisam assumir um papel articulador nessa ação interativa, a fim de promover e desenvolver esses processos e construir novos espaços educacionais, desmistificando a linearidade do conhecimento. Toma-se como pressuposto, nesse sentido, as ideias de Bachelard (1996):

[...] toda cultura científica deve começar [...] por uma catarse intelectual e afetiva. Resta, então, a tarefa mais difícil: colocar a cultura científica em estado de mobilização permanente, substituir o saber fechado e estático por um conhecimento aberto e dinâmico, dialetizar todas as variáveis experimentais, oferecer enfim à razão razões para evoluir. (BACHELARD, 1996, p. 24).

Sendo assim, as ações de formação continuada do AJA-MS, no plano do discurso, têm sido significativas, sendo o maior desafio superar a lacuna que existe entre o discurso

institucional do formador e a efetiva prática docente, entre o pensar e o agir profissional, no que se refere à aprendizagem dos estudantes e à instituição de novas práticas de ensino. O modelo que observamos, na análise das narrativas dos professores, no entanto, tendia para a consideração de que a formação deve oferecer aos professores as informações teóricas que necessitam para modificar sua prática, o que Cochran-Smith e Lytle (1999) denominam de conhecimento-para-a-prática.

Marylin Cochran-Smith e Susan Lytle, pesquisadoras norte-americanas, têm levado à reflexão o tema da formação de professores. Segundo as autoras, existem três concepções de aprendizagem docente: a concepção do "conhecimento-*para-a-prática*", do "conhecimento-*na-prática*" e do "conhecimento-*da-prática*".

A primeira, o conhecimento-para-a-prática, é sustentada na ideia de que a formação dos professores é realizada ao se transmitir a eles, geralmente em oficinas, cursos, reuniões de formação continuada ou capacitações, os conteúdos que se consideram necessários para a sua prática ou para que modifiquem a sua prática segundo o modelo que se espera que sigam. Essa tem sido a concepção observável na formação continuada empreendida pela Secretarias de Estado de Educação no Projeto AJA-MS. O professor, nesse modelo, é colocado na posição de receptor passivo, que precisa repensar sua prática a partir dos conteúdos, textos e conhecimentos que o formador lhe diz que está correto, embora haja no discurso oficial a mensagem de que eles estão, na verdade, refletindo ativamente sobre a prática.

Nessa concepção, são comuns as expectativas de que a formação por si mesma será suficiente para que o professor abandone determinado modo de agir ou ensinar, sem se preocupar em compreender as raízes de sua crença ou depósito de confiança naquela metodologia. Entende-se que assim que o professor tiver acesso às teorias "corretas" irá adequar sua prática pedagógica, ou seja, parte-se do princípio que "[...] saber mais conteúdo, mais teorias de educação, mais pedagogia, mais estratégias de ensino garante uma prática bem-sucedida" (CRUZ; ANDRÉ, 2014, p. 188). Segundo Cochran-Smith e Lytle (1999, p. 263), presume-se "[...] que os profissionais são solucionadores de problemas e que os problemas da prática profissional [...] podem ser resolvidos instrumentalmente através da aplicação de teorias e técnicas embasadas na pesquisa acadêmica”

A segunda concepção de aprendizagem docente, de acordo com as autoras, é o "conhecimento-*na-prática*", em que se acredita que os bons professores aprimoram seus saberes sobre a educação e o ensino por meio da experiência prática do ensino. O

parâmetro para considerar uma prática bem ou mal sucedida são seus resultados imediatos, muitas vezes sem reflexão sobre as consequências ou a natureza desse resultado. É comum, nessa concepção, considerar que anos de experiência, ainda que realizando uma prática não reflexiva, é sinônimo de eficiência, e que as reuniões de formação deveriam priorizar as "trocas de experiência", entendidas aqui no sentido do "como fazer": como manter a sala em silêncio, como ensinar determinado conteúdo, como apresentar tal disciplina, entre outros. Nessa perspectiva, são os professores os "[...] próprios designers e arquitetos da ação educativa." (FIORENTINI; CRECCI, 2016, p. 507).

Fiorentini e Crecci (2016) chamam a atenção para as limitações dessa concepção por situar o conhecimento prático produzido pelos professores em contextos locais e isolados, o que pode torná-lo "[...] rotineiro, naturalizado e reprodutivo de relações e práticas, impedindo que o professor e sua docência possam se desenvolver e se transformar continuamente." (FIORENTINI; CRECCI, 2016, p. 511). A aprendizagem docente, assim, seria entendida como a capacidade de reproduzir situações que produziram "bons" resultados, independentemente do contexto em que foram aplicadas, o que não transcende a racionalidade técnica, uma vez que o docente tenderia a ser repetidor de ações, sem refletir sobre o porquê de sua eficácia de um ponto de vista teórico, ou seja, sobre quais circunstâncias e contingências levaram àqueles resultados.

Por fim, Cochran-Smith e Lytle (1999) apresentam uma terceira concepção de aprendizagem ou formação docente, o conhecimento-da-prática, em que se defende que os professores aprendam e produzam conhecimentos relevantes na prática, por meio da reflexão sobre os processos de ensino e de aprendizagem e da investigação da própria prática, expandindo essa experiência, constituindo uma rede que pudesse conectar essa produção em comunidades mais amplas, ou, segundo o termo utilizado pelas autoras, buscando *desprivatizar* a prática docente.

Essa concepção parte da premissa de que o conhecimento dos professores é produzido tanto pelo contato com a teoria quanto pela investigação sistemática sobre o ensino, os alunos e o aprendizado, o conteúdo, o currículo e a escola. Desprivatizar a prática é "aprender colaborativamente, em comunidades de investigação e/ou redes" buscando construir com seus pares "[...] um conhecimento significativo local, em que a investigação é reconhecida como parte de um esforço maior de transformar o ensino, o aprendizado e a escola." (CRUZ; ANDRÉ, 2014, p. 188).



É com base nessa concepção, aliada ao conceito de *critical friends*, ou parceiros críticos, elaborado por MacBeath (1998), em que as reflexões sobre os problemas ligados ao ensino e à prática docente são objeto de estudo de um professor e um parceiro crítico, para depois serem socializados, que produzimos nossa proposta de intervenção, apresentada no Apêndice A.

#### **4.1 Perfil geral dos professores do Projeto AJA-MS**

Aplicamos um questionário online (Apêndice B) para levantar dados gerais sobre os professores que atuam no Projeto AJA-MS. O link do questionário foi enviado por e-mail a todos os professores, porém tivemos um número pouco expressivo de devolutivas. Outro fato que merece ser mencionado foi o pedido de retirada das respostas feito por alguns professores, após nosso afastamento de um cargo de confiança na Secretaria de Estado de Educação (SED-MS). Assim, obtivemos, de um total de 60 questionários enviados, 31 devolutivas.

As respostas às duas primeiras perguntas, "Qual o seu sexo" e "Qual a sua idade", apontaram que 74,2% dos docentes são mulheres e 25,8% homens, sinalizando a semelhança com o quadro nacional de predominância das mulheres na profissão docente. Em relação à faixa etária, 45,2%, ou seja, a maioria, estava com 40 a 49 anos, 22,6% na faixa dos 25 a 29 anos, 22,6 entre 30 a 39, 6,5% com 50 anos ou mais e apenas 3,2% possuía menos de 25 anos.

Em relação à formação básica, perguntamos, a fim de compreender as semelhanças entre a trajetória de vida dos professores e a dos alunos do AJA-MS, se haviam cursado educação básica ou a modalidade Educação de Jovens e Adultos. A maioria, 90,3%, cursou o ensino "dito" regular, e apenas 9,7% formou-se em um curso na modalidade de EJA.

Quando perguntado quanto tempo, em média, havia durado a trajetória formativa dos respondentes, considerando-se desde a educação básica até a atual formação, 54,8 % mencionou de 15 a 18 anos, 32,3% de 19 a 22 anos e 12,9 % mais de 22 anos. O nível de formação mais elevado dos professores, em 32,3% dos casos, era a graduação, 58,1% possuía especialização e 9,7% mestrado. São docentes, portanto, que em sua maioria têm investido no próprio desenvolvimento profissional.

Em relação ao tempo de experiência como docente, 22,6% estava em seu primeiro ano como professor, 6,4% tinha entre um a dois anos, 9,7% de 3 a 5 anos, 29% de 6 a 10

anos, 9,7% de 11 a 15 anos e 22,6% possuía entre 16 e 20 anos de experiência. Se considerarmos as respostas que sinalizam mais de 5 anos de carreira, percebemos que mais da metade dos professores (61,3%) não são iniciantes na docência e 38,7% se encontra no período de iniciação profissional. Temos, portanto, um perfil que mescla experientes e iniciantes, o que pode ser interessante para a proposta de formação que apresentaremos no Apêndice A, como projeto de intervenção, uma vez que nos valem do conceito de *critical friend*, ou parceiro crítico, conceito que remete à formação de parcerias para discussão e estudo de situações ligadas aos desafios encontrados no cotidiano da escola, conforme explicaremos mais detalhadamente à frente.

O tempo de atuação na unidade escolar no Projeto AJA, no entanto, devido ao fato de que o projeto é recente, variou entre menos de 1 a 3 anos. 32,3% estava no primeiro ano no Projeto, 25,8% tinha entre 1 e 2 anos e 41,9% possuía 3 anos de experiência no AJA.

Em relação ao tempo destinado à formação ou ao desenvolvimento profissional nos últimos 18 meses, as respostas foram até 40 horas 38,7%, até 100 horas 29%, até 200 horas 6,4%, até 360 horas 12,9%, nenhuma formação 3,2% e 9,6% não prestaram a informação adequada.

Por fim, perguntamos se os professores consideravam que sua trajetória como estudante influenciava sua atuação como profissional. Para a maioria (80,6%), a resposta foi afirmativa, 9,7% considerou que não exercia influência e 9,7% que sua trajetória estudantil influencia parcialmente a sua atuação profissional, dados que reafirmam as informações apresentadas nas narrativas.

#### **4.2 Formação continuada no Projeto AJA-MS: a (des)construção de um processo?**

*Quais foram os aspectos do mundo moderno e de sua crise que efetivamente se revelaram na crise educacional para que, durante décadas, se pudessem dizer e fazer coisas em contradição tão flagrante para o bom senso? [...] o que podemos aprender desta crise acerca da essência da educação – não no sentido de que sempre se pode aprender, dos erros, o que não se deve fazer, mas sim refletindo sobre o papel que a educação desempenha em toda a civilização, ou seja, sobre a obrigação que a existência de crianças impõe a toda sociedade humana? (ARENDR, 2007, p. 234).*

A epígrafe que abre esse subtópico sinaliza a intencionalidade dessa análise, pois buscamos compreender a relação entre os pressupostos teóricos metodológicos

apresentados durante a formação continuada específica, apontando a relação entre o discurso oficial do Projeto AJA-MS e o que é possível de se realizar dentro das regras e limites impostos pelo sistema educacional.

No que se refere ao nosso objeto de estudo, dentre tantos avanços e retrocessos na construção do panorama educacional, cabe ressaltar a construção do processo de formação continuada do corpo docente. No ano de 2017, as formações continuadas foram propostas da seguinte maneira: na primeira etapa, no cenário da educação do jovem de 15 a 17 anos, essa formação foi realizada a distância; no segundo momento, a formação passou a ocorrer em dois dias, sendo realizado o estudo do Projeto AJA-MS, por meio de leitura individual, e posteriormente aberta a discussão em grupos. Na oportunidade, foram destacadas a organização do projeto, no que tange à legislação, objetivos, perfis do ingressante e do egresso, perfil dos recursos humanos, metodologia, avaliação e acolhida, com o intuito de apropriação do projeto por toda a equipe composta por professores, psicólogo educacional, assessores pedagógicos, coordenadores e administrativos em geral.

No segundo dia ou segunda etapa, houve o estudo sobre o Protagonismo Juvenil. Dentro dessa proposta, foi lido o texto “Por uma pedagogia da presença” de Antônio Carlos Gomes da Costa (1999), seguindo a programação da seguinte maneira: leitura e exemplificação de situações escolares cotidianas, fazendo um paralelo com o acolhimento do estudante na perspectiva do projeto.

O texto foi muito pertinente para o contexto educacional do Projeto AJA. Segundo o autor, “[...] fazer-se presença construtiva na vida de um adolescente em dificuldade pessoal e social é pois, a primeira e a mais primordial das tarefas de um educador que aspire assumir um papel realmente emancipador na existência de seus educandos.” (COSTA, 1991, p. 13).

O autor cita o jovem como elemento central da prática educativa, que participa de todas as fases desta prática, desde a elaboração, execução até a avaliação das ações propostas. Aqui cabe uma observação: se o jovem participa de todas as fases da práxis educativas, inclusive avaliando as ações apresentadas no projeto, quais os ‘feedbacks’ que lhes são oferecidos? É discutido no âmbito da equipe pedagógica quais ações foram positivas ou significativas e que fizeram diferença para o alunado?

Segundo Costa (1999), o protagonismo juvenil contribui para a formação de pessoas mais autônomas e comprometidas socialmente, com valores de solidariedade e respeito mais incorporados, o que contribui para uma proposta de transformação social.

E, dessa forma, podemos tecer várias considerações: como promover os jovens a se tornarem protagonistas e assim agentes de transformação social? Como desenvolver o senso ético, com valores necessários para a vida em sociedade?

Como afirma Costa (1999, p. 15), “[...] é crescente, entre nós, o número de adolescentes que necessitam de uma efetiva ajuda pessoal e social para a superação dos obstáculos ao seu pleno desenvolvimento como pessoas e como cidadãos.”

Ainda para o autor, a orientação básica da Pedagogia da Presença é resgatar o que há de positivo na conduta dos jovens em dificuldade, sem rotulá-los nem classificá-los em categorias baseadas apenas nas suas deficiências. Assim, a prática educativa deve embasar-se em propostas concretas de organização das atividades práticas.

Santos (2016), em uma pesquisa que tomou como base a utilização dos pressupostos da Pedagogia da Presença em uma política educacional desenvolvida em João Pessoa/PB, aponta que adotar essa perspectiva

[...] é uma tarefa de alto nível de exigência e requer uma aprendizagem por parte do educador para colocar-se por inteiro junto do educando, fazer-se presente na sua vida educativa, num esforço consciente, sincero e metódico. De forma atenta, interessar-se pelo cotidiano do educando, relacionar-se de maneira significativa, no entendimento de que limites existem, é o que se espera do educador. Espera-se também que ele esteja emocional e tecnicamente preparado e que use o bom senso, para evitar situações que não construam aprendizagem, mas aquelas que favoreçam o processo de mudança em que educador e educando estão envolvidos. A presença, portanto, é o conceito central desta pedagogia. (SANTOS, M., 2016, p. 20-21).

Dessa forma, podemos nos fazer um questionamento: por que não é aproveitado o momento da formação continuada para fazer a troca de ideias sobre as práticas docentes, com proposições viáveis nas quais todos os professores e assistentes possam atuar efetiva e eficazmente em busca de experiências que realmente façam a diferença? Despontam tantas indagações de como transformar, reelaborar as atividades do projeto para que realmente a metodologia aplicada possa contribuir na formação do professor e do estudante como agente de transformação social.

Ao considerar a organização do Projeto, surge a questão: por que utilizar o momento de formação para propor o estudo do projeto pedagógico do AJA, ao qual todos os integrantes da equipe devem ter pleno conhecimento e cuja leitura pode ser feita em outro local e momento, discutido de forma individual com os coordenadores?

Se faz necessário o estudo do projeto de forma coletiva, para que ambos possam se apropriar das concepções do projeto, por meio dos diálogos, logo propor ações de alinhamento entre os segmentos que atuam no desenvolvimento da proposta pedagógica.

Torna-se uma questão urgente e emergente a observância de que é necessário a otimização do tempo nas reuniões de todos os professores conectando as teorias, as trocas de experiências positivas (conhecimento na prática) e com a proposição de atividades empíricas que envolvam todos os participantes do processo. Se é preciso transformar uma realidade difícil, muitas vezes enraizadas no seio familiar de muitos alunos, e se os professores que tem o contato diário e direto com esses jovens não tiverem um diálogo constante e muito bem articulado como equipe, o trabalho pode se resumir em um mero faz de conta, e a Pedagogia da Presença a mero discurso institucional.

Segundo Costa (1999, p. 16), “Mais importante do que cabeças cheias de informações, é a aquisição pelo educador de atitudes e habilidades que favoreçam e viabilizem sua atuação junto ao educando.” Isso implica ter uma visão emancipadora desses jovens, não visando apenas o seu aspecto de socialização, mas também a totalidade de eventos que possam inseri-los como sujeitos pertencentes a uma comunidade, na qual eles respeitem as regras e também sejam respeitados.

No enfoque da Pedagogia da Presença, o jovem socializado respeita os outros “[...] na sua pessoa, nos seus direitos, nos seus bens. Ele agirá assim, não apenas por uma lei promulgada ou por medo de sanções, mas por uma ética pessoal que determina o outro como valor em relação a si próprio.” (COSTA, 1999, p. 17).

Portanto, o projeto já em andamento pelo segundo ano consecutivo deve ter como condição *sine qua non* a proposição de meios para que se façam ações que efetivamente contribuam para a promoção desse sentimento de pertença desses jovens. Por isso, é preciso insistir que, por não se estar mais na fase de formação inicial e apresentação do projeto, não é relevante a proposta de leitura do mesmo, e sim a promoção de momentos da tomada de decisões coletivas que reverberem muito além das salas de aula e que estabeleçam parâmetros comuns entre todos os envolvidos no projeto.

Para a consolidação de políticas educacionais efetivas de inclusão escolar, são necessários, entre outros aspectos, diagnósticos sociais bem construídos, implicados em sistema de monitoramento de indicadores gerais.

O gestor deve estar munido de informações pertinentes, não somente coletadas, mas analisadas de forma crítica, para que se trabalhe em aspectos que gerem resultados, e não incorram em teorias de acerto e erro, considerando o tempo curto de permanência

desses jovens na escola. Faz-se mister, portanto, atentar para a situação de vulnerabilidade e risco social, que, embora não seja determinante, pode contribuir para o baixo rendimento escolar, para a defasagem idade/ano e, em última instância, para a reprovação e a evasão escolar.

Não se trata aqui de discutir a origem dos problemas, e nem os problemas já conhecidos por todos, como situação econômica ou desestrutura familiar, dentre outros, mas de construir soluções políticas e pedagógicas criativas e consequentes para que a escola, e em um aspecto mais restrito, o conselho de classe, não se resume a mera trocas de informações sobre a vida dos alunos. Como afirmam Furtado, Moraes e Salvador (2015, p. 32), este deve ser um “[...] espaço de reflexão sobre o trabalho que está sendo realizado e possibilitando a tomada de decisão para um novo fazer pedagógico, favorecendo mudanças para estratégias mais adequadas à aprendizagem de cada turma e/ou estudante.”

Destacamos a necessidade de uma formação voltada para o sujeito educador com atividades que promovam reflexões sobre o profissional docente, o seu papel como sujeito social, o bem estar docente e metodologias ativas que promovam o protagonismo do estudante, assim, por meio das reflexões, acreditamos nas mudanças necessárias para o advento da escola pública. E, ao propor tal iniciativa, sabemos que a forma de (con)viver entre os pares repercutirá nas dimensões da presença, da proximidade e da partida no desenrolar do processo formativo.

Síveris (2015) nos diz que,

[...] o processo formativo pautado na formação humana, na capacitação profissional e na missão pedagógica poderia constituir-se um percurso de valorização e promoção humana, de criação e significação de saberes e de construção e proposição de um projeto de formação de professores, contribuindo com pessoas mais felizes, com saberes mais significativos e com projetos pedagógicos mais sustentáveis. (SÍVERIS, 2015, p. 191).

A proposta de formação, dessa forma, deve proporcionar aos professores momentos de reflexão sobre o papel construtivo e criativo da escola em nossa sociedade, no que se refere ao processo de planejamento e decisão. No próximo subtópico, ao analisarmos as entrevistas com os docentes, buscamos observar se o que foi idealizado na elaboração do Projeto AJA-MS se concretizou em práticas docentes reflexivas, construtivas e criativas.

### 3.2 A formação do ponto de vista dos professores do Projeto AJA-MS

Neste tópico, por meio da abordagem qualitativa, utilizando o método (auto)biográfico, problematizamos a formação dos professores que atuam no Projeto AJA-MS.

De acordo com Souza (2008, p. 40), “Os modelos biográficos assentam-se na inserção individual e coletiva da memória e nas histórias de vida, os quais centram-se na temporalidade, nos territórios, na individualização e individuação da existência e do sentido da vida”. A partir desses pressupostos, ao utilizar entrevistas narrativas, o pesquisador pode compreender alguns aspectos referentes à subjetividade, sinalizados pelos sujeitos envolvidos nos processos e na relação entre pesquisador e pesquisado, considerando as emoções e valores apontados em suas narrativas.

Dessa forma, a pesquisa favorece a compreensão do processo de formação por meio da amplitude de sentidos das informações concebidas pelos sujeitos para a pesquisa, relacionando-os às teorias de conhecimento científico.

Segundo Barreiro e Erbs (2016, p. 68), a pesquisa narrativa implica: “[...] mudança na relação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa; os tipos de informações coletadas em um estudo, consideradas como relevantes; o foco no particular; e o reconhecimento de outros tipos de saberes/conhecimentos”.

A escolha do método (auto)biográfico está em consonância com os paradigmas de pesquisa que priorizam a participação dos sujeitos envolvidos, estabelecendo vínculos e considerando-os como atores ativos do processos que perpassam os acontecimentos sociais, que precisam ter suas vozes incluídas nas análises sobre esses fenômenos. O fenômeno social que nos propomos a investigar trata-se da formação docente para atuar junto a jovens estudantes de 15 a 17 anos em distorção idade/ano de escolaridade. Entendemos o percurso escolar, assim como Diná Santos (2016, p. 359), “[...] como a garantia do direito à educação pelo cidadão, através do acesso, permanência e fluxo escolar – trânsito pelas etapas e níveis do sistema escolar vigente.” Dessa forma,

O percurso de cada aluno compõe-se da sucessão de séries/anos/ciclos através dos quais o sujeito avança nos níveis e modalidades do sistema oficial de ensino ofertado em nível público, particular ou através de ONG e outras associações. O percurso escolar atravessado pela história das pessoas converte-se em trajetória escolar. A compreensão da trajetória escolar como parte de um projeto de escolarização, no qual os deslocamentos intra e intermunicipais, estaduais, nacionais e internacionais, são estratégias para a sua concretização, nos permite falar em Trajetória Escolar migrante. (SANTOS, D., 2016, p. 359).

Em relação ao uso de narrativas nesse tipo de abordagem de pesquisa, concordamos com Diná Santos (2016, p. 362) quando aponta sua potencialidade para “[...] recuperar da trajetória nômade um movimento emancipador eclipsado pelo discurso centrado no fluxo e no rendimento escolar [...]”.

Para a análise das entrevistas, após a leitura integral das transcrições e textos escritos, agrupamos os excertos das narrativas conforme as temáticas abordadas, a saber: trajetória estudantil ou formativa; perfil dos estudantes do projeto; e metodologia do AJA.

#### 4.2.1 Trajetória formativa dos professores

Uma das temáticas abordadas na entrevista narrativa foi o próprio percurso escolar dos professores, procurando compreender se havia correlação entre a "trajetória nômade" dos jovens atendidos e a trajetória estudantil dos docentes participantes da pesquisa.

Nesse sentido, encontramos algumas similaridades, como narra a Professora Margarida<sup>13</sup>:

A minha trajetória como estudante pessoal fez a diferença com os estudantes do AJA, pois tive uma realidade não muito distante deles, pois, sou de família humilde, morava na fazenda, vim ter oportunidade de entrar na escola aos 10 anos de idade quando fiz o fundamental e em seguida o ensino médio, o qual não tinha professor especializado, então foi um ensino muito precário.

Observamos que a professora considera que o fato de ter tido uma vivência de distorção idade/ano escolar contribui para sua atuação no Projeto AJA-MS. Ressaltamos, em sua narrativa, a sua consideração do ensino a que teve acesso como "precário", o que reforça a ideia de que a muitos sujeitos têm sido negado o direito a uma educação de qualidade.

Ao associar sua trajetória a dos estudantes, a Professora Margarida nos remete ao fato de que as experiências vivenciadas pelos professores influenciam sua prática docente:

Os professores não só trazem para a escola uma história pessoal que dá sentido às suas ações, mas também vivem aí uma história que os ajuda a dar sentido ao mundo. O modo como organizam a aula e interagem com os alunos pode ser visto como o construir e reconstruir a história da sua experiência pessoal. As explicações contêm crenças e valores, assim como ações de referência, e

---

<sup>13</sup> Os participantes da pesquisa escolheram um pseudônimo, de forma a preservar suas identidades.



no método narrativo os assuntos são contextualizados em termos de acontecimentos que são analisados, mais tarde, de uma forma pessoal, dando aos acontecimentos um significado situacional. (GALVÃO, 2005, p. 331).

A Professora Rosa, ao lembrar seus anos de estudante, traz à atenção a importância do sentimento de pertencimento e de uma relação próxima entre escola e família:

Meus primeiros anos de estudante foi numa cidade do interior onde a aproximação com o professor era inevitável devido ao pequeno número de habitantes na cidade era difícil não conhecidos...com muitos não havia um contato rotineiro porém havia o conhecimento prévio de cada família. Esta condição tornava a rotina da escola agradável e confortável. De fato a escola daquela época era uma extensão de nossa casa...lembranças minhas. Meu primeiro diretor foi meu vizinho, meu professor e hoje um grande amigo, o José Roque. Com meus educandos procuro ser igual dar a ele uma segurança para se sentirem confortáveis dentro do espaço da escola...acolhidos. Já em Campo Grande senti muita diferença deste contato. Mas eu sempre trago a família pra minha escola tenho um projeto Cinema com a família onde assisto no contraturno um filme com a turma e seus pais referente ao conteúdo. No início reagiram agora os pais me ajudam com o lanche da turma e noite e lotada e amistosa. (Professora Rosa)

Conforme o relato da professora, a proximidade entre professores, alunos e famílias é essencial para o desenvolvimento de um trabalho educativo de qualidade. A professora ressalta que em Campo Grande, pelo fato de ser uma capital de estado, essa proximidade não é fácil de conseguir, apontando que utiliza estratégias para trazer a família para o convívio escolar.

A Professora Girassol traz em seus relatos sobre sua escolarização as lembranças sobre a metodologia tradicional e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem:

Fui estudante no período da ditadura militar, a metodologia de ensino era a pedagogia tradicional (educação bancária), nós não participávamos da construção do conhecimento, passávamos todas as aulas copiando textos e realizando questionários, não fazíamos pesquisas, não tínhamos aulas fora da escola, não podíamos questionar os professores, ou debater com os colegas. Era muito difícil pra mim e para os meus colegas, pois éramos adolescentes, aquela fase que a gente acha que pode mudar o mundo. Terminei o ensino médio com 17 anos, parei de estudar para casar e construir a minha família. Fiz o vestibular com 36 anos, passei na primeira turma de história da UFMS, nessa época eu era coordenadora dos projetos sociais da prefeitura de Pedro Gomes, trabalhava com pessoas carentes e desenvolvia vários projetos com as crianças e adolescentes do programa PETI. Terminei a faculdade e comecei a ministrar aulas no ensino fundamental e médio, sempre convivendo com adolescentes. (Professora Girassol).

A Professora Girassol chama a atenção para a importância de se promover metodologias mais participativas, já que carrega a experiência da formação em um período de predominância da educação tecnicista, a atuação de todos os atores é essencial em todas as fases do ensino, mas, no caso das fases em que os estudantes são adolescentes, torna-se ainda mais relevante, uma vez que nessa faixa etária há a necessidade de questionar e participar das decisões. Sua formação profissional, conforme narra, foi tardia, pois após concluir o ensino médio houve um intervalo de quase 20 anos fora do ambiente educacional. A professora reforça que sua trajetória profissional sempre foi ligada aos adolescentes, e é provável que suas vivências tenham influenciado suas decisões profissionais, a fim de adotar práticas didáticas menos conservadoras.

Encontramos também, entre os professores participantes da pesquisa, um professor que narra ter tido uma experiência como estudante diversa daquela vivenciada pelos estudantes do AJA-MS:

A minha trajetória profissional no AJA não tem nada a ver com minha formação educacional, estudei na Mace, onde eu era mais um com família estruturada, boa renda financeira, cheio de oportunidades e que pude aproveitar, era esportista e consegui bolsa de ensino, mas tinha uma família com recursos e unida, pai e mãe presente, irmãos. Resumindo, tudo diferente da vivência dos estudantes aja. (Professor Anatoli Karpov)

No caso do Professor Anatoli Karpov, podemos observar a diferença de oportunidades educacionais entre o que experienciou como estudante e o que presencia como professor. A escola citada pelo professor é uma instituição privada, considerada de elite, na qual estudam alunos em que os pais possuem recursos para investir em uma educação preparatória para o prosseguimento dos estudos em nível universitário.

Em uma situação de entrevista narrativa, o pesquisador interfere o menos possível nas narrativas dos participantes. Assim, tivemos professores que centraram suas lembranças mais na trajetória profissional do que na estudantil. Como a Professora Lírio, que narra: "[...] a minha trajetória enquanto professora perpassou a sala de aula como professora dos anos iniciais, professora de arte, Coordenadora pedagógica e atualmente gestora." (Lírio). Percebemos que a professora priorizou, em seu relato, a atuação e formação profissional, enumerando as funções que desempenhou nas escolas. Igualmente, o Professor Lab relata:

Iniciei a minha docência em um município do interior, lá tive a oportunidade de trabalhar no Projeto Seguindo em Frente, lá pude conhecer a realidade desse adolescente em vulnerabilidade, ao conhece-los percebi como são valentes, em não desistir dos seus estudos. (Professor Lab).

O Professor Lab relaciona sua vivência profissional em outro projeto de correção de fluxo desenvolvido pela SED/MS, o Projeto Seguindo em Frente, associando a ele o perfil dos estudantes do AJA-MS, considerados pelo professor como alunos valentes, pelo fato de tentarem retornar aos estudos mesmo em defasagem idade/ano escolar.

As experiências vivenciadas pelos professores são formativas, desde aquelas que se aproximam das trajetórias dos estudantes até as que se distanciam, pois podem provocar reflexões sobre o ensino, a aprendizagem e o perfil dos estudantes, constituindo o que tem sido chamado de "saber da experiência". Segundo Soligo e Nogueira (2016), o saber da experiência refere-se:

[...] um saber que se constrói no contexto do vivido, está sempre em movimento e se mantém em uma relação “pensante” com o que acontece e com o modo pelo qual nos relacionamos com o que acontece. É um saber que tem a ver com nossas dimensões subjetivas, pessoais, com a história que nos constitui como sujeitos a partir de onde vivemos, de onde e como atuamos, do que e como pensamos. E pressupõe relações de aprendizagem sempre atravessadas pela questão do imponderável e da alteridade. Trata-se de um saber paradoxal, pois é sedimentado no vivido e orienta a ação; entretanto, é um saber sempre “nascente”, sempre se renovando, que revela uma qualidade essencial: contribuir para viver, de maneira receptiva, em sua novidade, o movimento e as mudanças inerentes ao desafio de aprender. Tal como defende o autor, “saber da experiência” é uma expressão para nomear esse “saber sábio” que contribui para um estar no mundo com abertura e sensibilidade, produzido por quem se empenha em criar continuamente sentidos para o que vive, pensa, sente e faz. (SOLIGO; NOGUEIRA, 2016, p.4).

Nesse sentido, o processo de pesquisa que utiliza o método (auto)biográfico procura valorizar esses saberes na análise das narrativas, compreendendo que as vivências dos sujeitos orientam suas ações pessoais e profissionais, embora não sejam determinantes, uma vez que esse saber, conforme expõem as autoras, está sempre se renovando.

A produção de uma narrativa, sob essa ótica, contribui para aguçar a reflexão sobre as conexões entre o que se faz no presente e as experiências rememoradas:

Produzir uma escrita pessoal e reflexiva para dizer da própria atuação e da própria história, dos pensamentos sobre si, sobre o mundo e sobre a vida pressupõe uma aventura autoral marcada por sentidos ora de identidade, ora de intimidade; ora de solidão, ora de alteridade; ora de exposição, ora de afirmar posição; ora de uma língua pública, ora privada. Os contextos são, portanto,

determinantes. Podem contribuir ou não. Potencializar ou não. (SOLIGO; NOGUEIRA, 2016, p. 4).

Ao dizerem de sua própria atuação e do que pensam sobre o Projeto AJA-MS, os professores relataram suas concepções sobre o perfil dos estudantes e como esse perfil influencia suas práticas docentes, o que será apresentado no próximo subtópico.

#### 4.2.2 O perfil do estudante do AJA-MS sob o ponto de vista dos docentes

*Despencado de voos cansativos,  
Complicados e pensativos  
Machucados após tantos crivos  
Blindados com nossos motivos  
Amuados, reflexivos  
E dá-lhe antidepressivos  
Acanhados entre discos e livros.  
Inofensivo*

(OLIVEIRA; MATA, 2015)

Ao iniciar o tema o perfil dos estudantes, apresentamos a epígrafe acima que faz alusão aos nossos estudantes, à insegurança em relação ao futuro, resistência ao outro, muitas vezes fechados em um mundo que só eles compreendem, suas fugas (indisciplina, uso de drogas lícitas ou ilícitas ou até mesmo a autoflagelação), com altas habilidades, com motivação ou não. Durante as entrevistas, um ponto destacado foi a consideração do perfil diferenciado dos estudantes do AJA-MS. Entendemos que essa percepção seja relevante, pois se trata de jovens que tiveram, ao longo de sua trajetória de vida, diversos obstáculos que os impediram de concluir o ensino fundamental.

É importante ressaltar que um dos níveis do AJA-MS corresponde ao de alfabetização. Trata-se dos Blocos Inicial I e II, denominação dada no Projeto AJA-MS para os anos iniciais do Ensino Fundamental I, em que o Bloco Inicial I equivale ao 1º ao 3º ano e o Bloco Inicial II ao 4º e 5º ano.

Uma pesquisa realizada pela Secretaria de Estado de Educação identificou que na rede estadual de ensino 3,2% dos estudantes matriculados na rede estadual estariam aptos para estudar no Projeto no Bloco Inicial II, ou seja, são estudantes da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul com idades entre 15 a 17 anos que estão regularmente matriculados no 4º ou 5º ano do Ensino Fundamental e não no Projeto AJA-MS, o que corresponde à aproximadamente 725 estudantes identificados no ano de 2015. (SED,

2016). No entanto, o Bloco inicial I não apresentou demanda, ou seja, não houve procura pelos estudantes, nos anos de 2015 e 2016.

Já o Bloco Inicial II, no ano de 2015, funcionou em 04 escolas, distribuídas em 04 municípios, atendendo a aproximadamente 40 estudantes, uma vez que, devido à proposta diferenciada do projeto, as turmas formadas não ultrapassam a média de dez estudantes, com vistas a possibilitar o desenvolvimento de aprendizagens significativas. No ano de 2016, com a expansão do Projeto AJA-MS, o mesmo passou a atender 06 escolas com 06 turmas e 65 estudantes matriculados, com aproveitamento médio de 80%, conforme informações do Sistema de Gestão e Dados Escolares - SGDE. (MATO GROSSO DO SUL, 2016).

A organização curricular e carga horária proposta no Projeto AJA-MS, para os Blocos Iniciais I e II segue a descrição abaixo:

Bloco Inicial I e II: Cada Bloco com quatro bimestres, com ênfase no letramento, carga horária de 640 (seiscentas e quarenta horas) e duração de 192 dias letivos cada Bloco. Esses dois blocos destinam-se à sistematização do processo de leitura, da linguagem escrita, linguagem visual, da realização das operações fundamentais e uso das tecnologias e com a consolidação do processo de aprendizagem inicial, ampliado com os conteúdos do estudo da sociedade e da natureza, e da Informática I e II, formação do conhecimento do estudante visando à continuação dos seus estudos e o mercado de trabalho. (MATO GROSSO DO SUL, 2015, p. 26).

Essa organização proposta agrupa os adolescentes, porém o perfil do estudante independe da organização, sendo composto por jovens com pouca escolaridade, consequência dos processos de exclusão social, que necessitam de uma maior oportunidade para o desenvolvimento pessoal e profissional. Por esse motivo, os componentes curriculares trabalhados de forma variada, também estão voltados para o mundo do trabalho e para a continuidade dos estudos, essenciais para a inclusão desse(a) jovem na sociedade.

O perfil estudantil está, portanto, pautado na diversidade, compreendida nas diferenças de sua constituição: jovens indígenas, quilombolas, do campo, afrodescendentes, adolescentes grávidas ou mães, jovens com vínculos familiares e sociais fragilizados e empobrecidos, condições socioeconômicas baixas e restritas, pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, trabalhadores e ribeirinhos, jovens infratores cumprindo

medidas socioeducativas ou com regime de internação na Unidade Educacional de Internação (UNEI), etc.

Assim, é possível observar nas unidades escolares do Projeto AJA-MS a ânsia de propor atividades que canalizem a potencialidade dos jovens com habilidades em arte plásticas, evitando o desvio da sua trajetória para a degradação de espaços, como trazem Pinheiro-Machado e Scalco (2014, p. 2) “A pichação e grafite também são marcas deixadas pelos jovens, como forma de desafio à ordem e marcação de uma vida no limite da transgressão, que se vincula ao estilo de vida juvenil.”

O Projeto traz uma variação em relação ao perfil do estudante conforme o frequência. No turno diurno, temos a predominância do sexo masculino, geralmente solteiros e sem filhos. Já entre as estudantes, minoria no grupo, apresentam-se algumas gestantes ou com filhos. A distorção idade-ano é, média, de 2 anos, e a maioria permaneceu no sistema de ensino, refazendo os anos em que não conseguiram aprovação avançaram. A maioria mora com a família, que os mantém financeiramente, e apenas um percentual pequeno trabalha ou participa de projetos de ensino em outras instituições.

O Projeto AJA-MS urbano tem uma ligação direta ao Projeto AJA-MS, desenvolvido nas UNEIs, logo, os estudantes que recebem autorização para sair do regime de internação são encaminhados para o projeto no diurno, porém sua identidade fica restrita à equipe gestora a multidisciplinar.

No que se refere ao perfil dos alunos do noturno, há predominância de estudantes do sexo masculino, geralmente com distorção idade-ano acima de 3 anos em média, com sucessivas reprovações e abandono escolar, moram com a família, porém são atuantes na renda familiar, a maioria trabalha durante o dia em serviços informais.

Já os(as) estudantes que estão inseridos no mercado de trabalho, ou que ainda nele irão ingressar, não visam apenas concluir o ensino fundamental ou o ensino médio, mas prosseguir seus estudos rumo à educação profissional e/ou à universidade, onde muitos desafios serão superados e, geralmente, transpostos em função de um grande desejo de aprender. Assim, quando os (as) estudantes chegam à escola, trazem consigo conhecimentos prévios que podem não ser sistematizados, mas são conhecimentos que, somados aos científicos, podem fazer a diferença na vida dos estudantes.

Os(as) estudantes do Projeto AJA esperam, ao frequentar o espaço escolar, poder dar continuidade e concluir seus estudos, por meio da aquisição de um conjunto de novos e vastos conhecimentos e habilidades para o crescimento pessoal e profissional, assim como a preparação para vida em sociedade. No projeto os(as) estudantes, além de terem

a oportunidade de adquirir os conhecimentos e saberes científicos produzidos historicamente pela humanidade, têm a chance de desenvolver diversas habilidades socioemocionais, capazes de auxiliar no fortalecimento da autoestima, autoconfiança e autocontrole da vida. Isto é, a construção da inteligência emocional.

Cabe ressaltar que muitos(as) estudantes, devido a um histórico familiar, escolar e social de fracassos e poucos ou baixíssimos investimentos na vida afetiva, por exemplo, chegam à escola com uma autoestima e autoimagem fragilizadas e marcadas por sentimentos de vergonha, incapacidade e até complexo de inferioridade. Nesse caso, muitos acreditam que não conseguirão vencer na vida, que não são capazes de retomar os estudos e enfrentar os desafios impostos pelo dia a dia novamente. No entanto, com o decorrer dos dias e meses, por intermédio do auxílio das equipes pedagógica e multidisciplinar, principalmente com a orientação dos psicólogos e assessores educacionais, a maioria dos(as) estudantes consegue reverter este quadro de experiências negativas do passado. Assim, novas possibilidades são construídas para os(as) estudantes juntamente com o apoio e a ajuda de todos que compõem a estrutura social deste jovem: família, escola, governo e demais instituições educacionais e sociais presentes na rede de atendimento.

Nesse sentido, atender a um público extremamente dinâmico e diversos em suas formas de constituição, com diferentes subjetividades construídas na trama social e individual do sujeito, com baixas ou altas expectativas de superação dos problemas e dificuldades cotidianas que atravessam os(as) estudantes do Projeto AJA, exigem dos profissionais que nele trabalham tamanha capacidade teórica e metodológica, sabedoria e empatia para poder despertar novamente nestes(as) jovens estudantes, a vontade e o desejo de encontrarem nos estudos e na socialização novos caminhos e novos sonhos para a construção e a realização de seus projetos de vida.

Na busca do desenvolvimento da sua identidade, os jovens, buscam espaço alternativo e a identificação com grupos culturais como Melucci (1997) indica “Estilos de roupas, gêneros musicais, participação em grupos, funcionam como linguagens temporárias e provisórias com as quais o indivíduo se identifica e manda sinais de reconhecimento para outros.”

Assim a escola, é um potente agente de transformação, por meio do seu espaço físico, propostas pedagógicas e intervenções culturais, possibilita a relação entre as diferentes tribos dos adolescentes, já que é um dos grandes desafios essa organização de políticas públicas voltadas para a juventude.

Um exemplo de manifestação dos jovens por espaços, podemos citar o fenômeno rolezinho, que segundo Martin (2014), foi impulsionado pela:

[...] falta de espaço público para lazer. São necessárias mais oportunidades para os jovens, mais programas pós-aulas, mais apoio e participação dos pais na educação e no desenvolvimento desses jovens. Não é possível que se atribua uma supervalorização aos rolezinhos, como se o fenômeno estivesse em um plano além de uma reunião de jovens procurando um espaço de convivência. A ministra da Secretaria dos Direitos Humanos, Maria do Rosário, em entrevista ao site Terra, afirmou: “Acho que nós deveríamos nos preocupar muito mais com o que nós oferecemos a esses jovens, se estamos oferecendo praças suficientes, lugares de convivência, políticas para a juventude. Nós temos que nos preocupar com isso, não com o lugar onde eles marcam encontro”

Portanto é necessário, rever as políticas educacionais e para a juventude, unificando propostas para que a Educação se concretize de forma ampla na formação do cidadão crítico e comprometido com a sociedade que ele encontra-se inserido.

As recomendações de órgãos internacionais, como a II Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinteia II) em Montreal, em 1960 e Confinteia III, em Tóquio, em 1972, bem como a Recomendação de Nairóbi para o Desenvolvimento da Educação de Adultos do mesmo ano, trazem, ao mesmo tempo, a difusão de conceitos como “educação permanente”, “educação continuada” e “educação ao longo da vida” e, em outra vertente, preconizada nos discursos educacionais a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien (Tailândia) em 1990, o conceito que tem influenciado com maior ênfase a proposição de políticas públicas no Brasil, qual seja, o conceito de “Educação para Todos”.

Segundo Ireland (2012)

Em princípio, embora complementares, na realidade os dois conceitos têm criado uma dualidade com impactos diversos sobre como se concebem as políticas nacionais de educação de jovens e adultos. O princípio da educação permanente, que evoluiu para a educação ao longo da vida e que, por sua vez, se tornou aprendizagem ao longo da vida, propagou-se como um princípio organizador para toda a educação seja ela formal ou não formal. Nesse processo, a práxis da educação de jovens e adultos como componente integral da aprendizagem e educação ao longo da vida também adquiriu uma abrangência maior. Entretanto, o princípio da educação para todos que, em essência, estaria em completo acordo com a noção da aprendizagem ao longo da vida, na prática foi consistentemente reduzido para a dimensão escolar da aprendizagem ao longo da vida. Ao conter metas específicas para a educação de jovens e adultos, a própria EJA se expressa em muitas políticas nacionais prioritariamente como escolarização compensatória ou equivalência para jovens e adultos que não acessaram a educação na idade considerada ‘própria’, conforme mencionado anteriormente. (IRELAND, 2012, p. 2).



Nesse sentido, enquanto a primeira vertente – educação ao longo da vida – tornou-se mais difundida em países industrializados, a segunda – educação para todos – ganhou contornos estritamente escolares, sendo associado às políticas e práticas da educação de jovens e adultos em países considerados em desenvolvimento ou emergentes, como é o caso do Brasil. Dos anos 1990 ao momento histórico atual brasileiro, “[...] as políticas de EJA se caracterizavam por ser fortemente escolares na sua orientação, priorizando a alfabetização entendida de forma bastante restrita.” (IRELAND, 2012, p. 3). Ainda segundo o autor,

[...] a análise dos dados do período 2004 a 2010 revela que, embora tenha havido avanços importantes nas formas de oferta de EJA, há resistência aos formatos mais tradicionais de alfabetização e educação escolar, possivelmente associada à dura realidade da desigualdade. Assim, argumentamos que a lenta queda dos índices de analfabetismo no período, a pouca articulação entre o Programa Brasil Alfabetizado e os programas de ensino fundamental ofertados pelos estados, Distrito Federal e municípios, e a queda geral na matrícula na EJA exigem um repensar das atuais estratégias para jovens e adultos fora da escola. (IRELAND, 2012, p. 5).

O Programa Brasil Alfabetizado, citado pelo autor, refere-se a uma iniciativa proposta antes da criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), pelo Decreto nº 5.159, de 28 de julho de 2004. A Secad ficou responsável pelas “[...] políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais.” (BRASIL, 2016<sup>14</sup>, n.p). Dois eixos centrais da política para educação de jovens e adultos foram o Programa Brasil Alfabetizado – PBA e a modalidade escolar de Educação de Jovens e Adultos – EJA equivalente ao ensino fundamental e ensino médio.

O Programa Brasil Alfabetizado - PBA foi criado pelo Decreto nº 4.834, de 8 de setembro de 2003, posteriormente revogado pelo Decreto nº 6.093, de 24 de abril de 2007, que trouxe ajustes e modificações que visavam, segundo Ireland (2012, p.7), “[...] rearticular o programa com a EJA e, dessa maneira, garantir a continuidade de estudos aos educandos que retomaram a sua escolaridade por meio do PBA. Ao criar o programa, o Decreto garantiu uma fonte de recursos independente dos recursos destinados à modalidade de EJA.”

---

<sup>14</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/apresentacao>. Acesso em 12 mar. 2017.

Em relação aos estudantes na faixa etária dos 15 aos 17 anos, os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) nem sempre nos permitem uma visualização específica sobre esse público, pois geralmente são incluídos em uma faixa mais ampla, que compreende dos 15 aos 29 anos. No entanto, tais dados permitem inferir que, incluídos nessa estatística, muitos jovens de 15 a 17 anos estão entre o contingente de brasileiros não alfabetizados, ainda que o acesso à educação escolar pública tenha sido ampliado pelas políticas educacionais nas últimas décadas.

Ireland (2012) argumenta:

Dados do IBGE (PNAD/IBGE, 2005) desse início do período em estudo mostram uma população em torno de 182 milhões. Desse total, 137,7 milhões tinham mais de 15 anos de idade e 34 milhões estavam na faixa etária de 15 a 29 anos. Desse mesmo segmento da população, 14.654.000 foram classificados como analfabetos (com menos de um ano de escolaridade) e mais 16 milhões possuíam menos de 4 anos de escolaridade, sendo considerados como analfabetos funcionais e, assim, constituindo-se um índice de 24,1% de analfabetismo funcional brasileiro. Acrescentando as 37 milhões de pessoas acima de 15 anos que não concluíram o ensino fundamental às pessoas analfabetas e funcionalmente analfabetas, chegamos à cifra de 68 milhões de brasileiros acima de 15 anos que não concluíram o ensino fundamental. Isto significa quase 50% da população total (acima de 15 anos). Na faixa etária de 15 a 24 anos, 12 milhões de jovens não concluíram o ensino fundamental e quase 2 milhões foram considerados analfabetos. Desnecessário comentar que os evidentes baixos níveis de escolaridade representam um grave obstáculo para a inserção de jovens na oferta de formação profissional: a baixa escolaridade e a carência na formação de habilidades básicas de leitura, escrita e matemática [...] (IRELAND, 2012, p. 10).

Esses jovens que estão em situação de defasagem nem sempre são priorizados pelas ações no campo da alfabetização de jovens e adultos, uma vez que, em comparação com os outros segmentos de faixa etária, estes representam a minoria, conforme pode ser observado nos dados constantes na Tabela 5, que trazem números do censo do IBGE de 2004 apresentados por Ireland (2012).

**Tabela 5.** Pessoas não alfabetizadas acima de 15 anos de idade por faixas etárias

Faixas etárias	Total	Homens	%	Mulheres	%
Total	14.391.064	7.059.550	49,06	7.331.514	50,94
15-17 anos	166.262	119.947	72,14	46.315	27,86
18-24 anos	672.901	433.811	64,47	239.090	35,53
25-29 anos	750.300	462.297	61,61	288.003	38,39
30-39 anos	1.982.777	1.165.343	58,77	817.434	41,23
Mais de 39 anos	10.818.824	4.878.152	45,09	5.940.672	54,91

Fonte: Ireland (2012, p. 10)

Observamos que do total de pessoas não alfabetizadas com mais de 15 anos existentes no Brasil em 2004, 1,16% estava na faixa etária dos 15 aos 17 anos, sendo os homens em maior número (72,14%) em relação às mulheres (27,86%). A concentração maior, correspondente a mais de 75% das pessoas que não tiveram oportunidades de serem alfabetizadas, está na faixa das pessoas com mais de 39 anos. Essa representatividade menor do público de 15 a 17 anos pode justificar o pouco investimento em políticas específicas para esse grupo.

No entanto, ainda que no universo total de sujeitos não alfabetizados seu número não seja expressivo, é preciso considerar significativa a quantidade de jovens que tiveram/terão poucas chances de superação das condições de desigualdade social em que se encontram, por não terem tido acesso ou por terem efetuado “deslocamentos físicos e simbólicos” que os levaram a ter “trajetórias escolares migrantes” ou a buscar “linhas de fuga ao mapa geopolítico do conhecimento” (SANTOS, D., 2016, p. 357), ficando à margem do processo de escolarização formal.

Dessa forma, conforme afirma Ireland (2012, p. 15), embora, “Em termos gerais, a EJA, na sua expressão escolarizada, [tenha passado] por um processo de institucionalização vista da ótica de sua normatização (arcabouço legal) e de seu financiamento, tornando-se parte da oferta regular de educação”, ainda há muitos que não são sujeitos desse processo, pois, ainda que as estruturas garantam “a possibilidade da

“pessoa jovem ou adulta continuar os seus estudos formais de educação básica em qualquer fase da sua vida”, há questões não resolvidas que dificultam, ou até mesmo impedem, que todos alcancem a escolarização:

Permanecem questionamentos sérios sobre a qualidade da oferta e sobre a sua relevância social. Os altos índices de abandono e evasão são indicativos dessa fragilidade. A questão da formação do educador de adultos, os conteúdos, o tipo de oferta e os materiais didáticos são destacados como evidência da inconsistência da oferta. Lembramos que a demanda potencial para EJA (jovens e adultos acima de 15 anos sem ensino fundamental completo) é superior ao número total de alunos atualmente atendidos no ensino básico regular. (IRELAND, 2012, p. 16).

Nesse sentido, a consideração do professor sobre o perfil diferenciado desse estudante é de extrema relevância para a execução de um trabalho significativo. A Professora Margarida, que relatou ter tido uma trajetória escolar próxima a dos estudantes do AJA-MS, sendo alfabetizada tardiamente, aos 10 anos de idade, narra:

[...] sempre tive um objetivo de vida estudar e ser uma grande professora, quando fiz a seleção do AJA e fui chamada, me deparei com estudantes que precisavam de um olhar especial, então me realizei como profissional e consigo fazer a diferença na vida de alguns estudantes. (Professora Margarida).

Esse "olhar especial" a que a Professora se refere precisa ser compreendido em seu contexto. Temos utilizado o termo "especial" em situações que fogem ao esperado, à média ou ao modelo convencional, como a denominação "educação especial", referente a estudantes com deficiência, e portanto com limitações e obstáculos a sua aprendizagem, ou estudantes com altas habilidades/superdotação, assim classificados por estarem acima da média em alguma área do conhecimento. Os estudantes do AJA, segundo a professora, necessitam de um olhar "especial", o que alude ao fato de apresentarem trajetórias e processos de aprendizagem que possuem especificidades que devem ser levadas em consideração.

As especificidades, vão além das questões cognitivas, perpassa os conflitos da sua trajetória de vida social e escolar, portanto a realidade no Brasil desse jovem independe da sua localização:

Insatisfeitos com seus trabalhos de serviços gerais quando desejariam estar gerando renda cultural ou estudando; com o tratamento que recebem da polícia quando são abordados na rua e, por vezes, na escola. Estão insatisfeitos com a pobreza, com o desemprego, com a invisibilidade que adquirem em algumas políticas públicas universalizantes quanto à idade, gênero, raça, orientação

sexual e classe social; por não terem seu potencial empregado na proposição de soluções para desafios juvenis e para desafios sociais. Estão insatisfeitos com a falta de perspectivas a serem apontadas a eles por nosso modelo social e com o olhar negativo que a sociedade, em geral, destina a eles. (SILVA, 2007, p. 260).

Assim o Projeto AJA-MS, traz como desafio aproximar as políticas públicas para esse jovem estudante, como uma nova perspectiva de futuro, pois muitos apresentam alfabetização tardia, um intervalo de tempo significativo fora do ensino escolar ou mesmo uma sequência de repetidas reprovações trazem consequências importantes à forma com que esses estudantes aprendem ou se relacionam com conteúdos como a leitura e a escrita, presentes em todas as áreas do conhecimento.

O Professor Lab cita, em sua narrativa, alguns aspectos pontuais que tornam o trabalho com esses estudantes mais desafiador:

Eu como professor a mais ou menos há 14 anos, o projeto mostrou para mim uma experiência à parte, totalmente diferente do público de alunos do ensino regular, e essa experiência que tive observei que a grande parte dos alunos do projeto tem envolvimento com drogas, tráfico de drogas, alcoolismo, problemas familiares, prostituição entre outros, e que os mesmos relatam tais experiências vividas. Neste contexto mostrou que nós como professores do projeto devemos acolher e passar o conhecimento dos conteúdos ministrados de forma diferenciada para que possamos alcançar o objetivo esperado. (Professor Lab).

Os problemas apontados pelo Professor Lab, segundo ele relatados pelos próprios alunos, mostram o desafio de se propor a ensinar esses jovens. Além das defasagens acadêmicas que trazem, existem outros aspectos que podem se tornar obstáculos à aprendizagem, como drogas, alcoolismo ou problemas familiares. Muitos desses problemas fogem à atuação docente, mas o olhar e escuta atentos podem contribuir para, ao percebê-los ou tomar ciência deles, agir de uma forma que os oriente a buscar o auxílio necessário para seu enfrentamento, em instituições públicas especializadas.

No que se refere diretamente ao ensino, conforme salienta o Professor Lab, o acolhimento e a seriedade do professor ao realizar seu trabalho pode contribuir para a minimização desses problemas, com metodologias diferenciadas, Freire (2015, p. 116) aponta “[...] que ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor.” Logo por meio do conhecimento e das relações presentes na escolas, é possível oferecer ao jovem novas expectativas de vida e de futuro, por meio da aprendizagem dos conhecimentos que podem levá-los à escolha de uma profissão.

A Professora Lírio também traz em sua narrativa a questão da necessidade do acolhimento:

A escola em que atuou é periférica, fica em um bairro em Aquidauana, sempre procurei trazer para os meus estudantes a questão do acolhimento, já que muitos dos nossos estudantes com dificuldades de comportamento e de aprendizado, possuem uma história de vida que os compromete, criados pelas vós, entre outras questões sociais. [...] fazer a gestão desse projeto foi um dos maiores desafios, incluir esse estudante, dar voz a ele e espaço, foi muito difícil romper com o preconceito que esse nosso jovem já carrega, por não ter dado certo na escola até o momento. (Professora Lírio).

As dificuldades de comportamento apontadas pela Professora Lírio fazem com que o trabalho docente com esses jovens seja ainda mais desafiador. Torna-se mais fácil considerar os sujeitos quando há receptividade, docilidade ou obediência. No entanto, quando é preciso enfrentar a rebeldia, a indisciplina ou mesmo a revolta dos adolescentes frente às suas condições de vida, esse acolhimento não se mostra fácil, sendo necessário uma postura profissional e a compreensão que o "acolher" aqui não se refere a um sentido missionário ou sacerdótico da profissão docente, mas, conforme Tardif (2002), a um aspecto inerente à profissão.

Uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional. Baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos. [...] o professor tem que trabalhar com grupos, mas também tem de se dedicar aos indivíduos; deve dar sua matéria, mas de acordo com os alunos, que vão assimilá-la de maneira muito diferente; deve agradar aos alunos, mas sem que isso se transforme em favoritismo; deve motivá-los, sem paparicá-los; deve avaliá-los, sem excluí-los, etc. Ensinar é, portanto, fazer escolhas constantemente em plena interação com os alunos. Ora, essas escolhas dependem da experiência dos professores, de seus conhecimentos, convicções e crenças, de seu compromisso com o que fazem, de suas representações a respeito dos alunos e, evidentemente, dos próprios alunos. (TARDIF, 2002, p. 130-132)

O aspecto da afetividade na profissão docente, portanto, tem a ver com as ferramentas disponíveis para se fazer escolhas metodológicas mais apropriadas às singularidades dos sujeitos aprendentes. Isso implica envolver-se emocionalmente com os estudantes, conhecê-los, ganhar a sua confiança e agir de acordo com suas necessidades educacionais, o que confere ao professor um sentimento de realização pessoal e profissional.

A narrativa da Professora Rosa exemplifica essa faceta da profissão docente:

[...] o Projeto AJA foi um presente pra contemplar a minha caminhada como educadora. Me trouxe um público com necessidades específicas mais também com muita necessidade de afeto. Me envolvi com meus educandos, até fizeram um "rap" pra mim no dia do professor ... "História uma material genial... [Nome da professora] uma professora leal! Deus, lembrar isso me trouxe lágrimas! Criávamos práticas diferentes pra prender a atenção deles. Líamos os textos e desenvolvíamos a prática no laboratório. Ah! As aulas do laboratório rolava todo tipo de conversa, confissão. Eles falavam do meu cheiro, me imitavam, brincavam com os carrinhos os tanques de guerra, com os pinceis, éramos únicos. Meus meninos esqueciam a guerra lá fora e brincavam como meninos (Professora Rosa).

O relato da Professora Rosa é representativo do que aponta Tardif (2002), no que refere ao cunho emocional e afetivo da profissão docente. Percebemos que a professora coloca uma carga forte de emoção em seu relato, que realmente se envolveu com os alunos e com suas histórias de vida, e que isso influencia sua prática docente, Freire (2015, p. 140) valida a fala da professora já que “A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje”

Nesse sentido, atender a um público extremamente dinâmico e diversos em suas formas de constituição, com diferentes subjetividades construídas na trama social e individual do sujeito, com baixas ou altas expectativas de superação dos problemas e dificuldades cotidianas que atravessam os(as) estudantes do Projeto AJA, exigem dos profissionais que nele trabalham tamanha capacidade teórica e metodológica, sabedoria e empatia para poder despertar novamente nestes(as) jovens estudantes, a vontade e o desejo de encontrarem nos estudos e na socialização novos caminhos e novos sonhos para a construção e a realização de seus projetos de vida.

No que se refere às práticas desenvolvidas no âmbito do Projeto AJA-MS incentivadas por meio da formação específica aos professores, coordenadores e gestores, os relatos apresentados no próximo subtópico trazem algumas contradições entre o pensado institucionalmente e a percepção dos professores de sua validade educacional.

#### 4.2.3 A metodologia do Projeto AJA-MS: o que dizem os professores

Como já mencionado, o Projeto AJA-MS propõe o desenvolvimento de aulas-passeio, com visitas a museus, participação em saraus literários, teatros, shows, cinemas, exposição e bibliotecas.

Observamos que as narrativas trazem essa particularidade do projeto, ora a mencionando como uma característica positiva do AJA-MS, ora trazendo à tona suas fragilidades no que se refere à execução.

A Professora Margarida, por exemplo, considera que as atividades são válidas e elogia o comportamento dos estudantes nessas ocasiões:

As atividades extraclasse são muito válida, os estudantes tem uma grande oportunidade de conhecer pessoas e ambientes que estão distantes de sua realidade e na maioria das vezes voltam com sonhos e objetivos que não tinham antes, enxergam novas oportunidades e conseguem perceber que sua vida pode ser diferente, e o mais impressionante se comportam e agem dignamente. (Professora Margarida).

De fato, a proposta do Projeto foi pensada na perspectiva apontada pela professora: propiciar aos alunos uma vivência em espaços potencialmente educativos, ampliando seu repertório cultural e fazendo com tenham experiências inéditas, como bem relata a Professora Hortênsia.

As atividades extra curriculares com atividades externas com os estudantes do Projeto AJA tem alcançado um objetivo e avanço na socialização dos mesmos. Proporcionar a estes jovens atividades como estas e levá-los a lugares que para muitos são desconhecidos, como teatros, museus, sabem que existem, porém totalmente desinteressados em conhecer. E a partir do momento que conhecem na teoria, na escola, sente vontade de conhecer. É função do educador despertar a cultura, cidadania, valores e a política, levar até o estudante um mundo que existe e que pode fazer parte dessa cultura que é do povo, é nosso. Foram realizadas várias visitas e numa delas muito me chama a atenção quando foram a um teatro e até pude contemplar a emoção de ver o brilho nos olhos dos estudantes que nunca haviam entrado num teatro, muito menos assistiram a uma peça teatral. Nossos jovens deixaram de sonhar e temos o dever como educador de ajuda-los a retomar seus sonhos, buscar seus objetivos que independente da classe social, cor raça, eles podem e conseguem reconstruir seus sonhos e recuperar o que o mundo os tirou. Portanto, avalio estas atividades de suma importância aos estudantes do Projeto AJA. (Professora Hortênsia).

A Professora Hortênsia traz em seu relato algumas reflexões que precisam ser problematizadas. Ao mencionar que as atividades externas tem alcançado um objetivo e avanço na socialização dos alunos, percebemos o equívoco de imputar a esse tipo de atividade apenas o objetivo de socializar os alunos. Ainda que essa seja uma característica importante, não é o único objetivo da promoção de aulas em espaços alternativos, pois o objetivo principal é promover a aprendizagem. Para tanto, os passeios precisam ser



planejados a partir dos objetivos educacionais, a fim de que sejam, realmente, relevantes, e não uma mera "aula diferente".

Outro aspecto mencionado pela professora foi que os alunos não conheciam os espaços como museus e teatros por desinteresse em conhecê-los. Esse é um pensamento presente em muitos docentes, de que a situação em que os estudantes se encontram foi causada necessariamente por suas ações, por sua falta de interesse em estudar, em conhecer lugares culturais ou em investir na formação. No entanto, entendemos que os jovens em situação de vulnerabilidade social são destituídos da possibilidade de escolha, e muitos são os fatores que influenciam a forma com que são levados a viver, muitas vezes impelidos por diversas circunstâncias das quais não têm total controle - como violência, alcoolismo, drogas ou abandono familiar.

A sociedade capitalista, ao evidenciar a máxima da meritocracia, tem contribuído para difundir essa ideia de que é o esforço pessoal, o interesse ou a força de vontade do indivíduo que o leva a ter "sucesso", independentemente das circunstâncias materiais em que se encontra. Na narrativa da Professora Hortênsia esses valores estão subjacentes, quando diz que "Nossos jovens deixaram de sonhar e temos o dever como educador de ajuda-los a retomar seus sonhos, buscar seus objetivos que independente da classe social, cor raça, eles podem e conseguem reconstruir seus sonhos e recuperar o que o mundo os tirou". Ainda que soe de forma agradável, o discurso deixa implícito o ideário de que a classe social, a cor ou a raça não interferem na busca de objetivos e na "recuperação" do que o mundo capitalista tirou ou deixou de oferecer. Entendemos que isso não se concretiza na realidade, pois é necessário mais do que boa vontade e esforço individual para conseguir alcançar objetivos traçados: implica vontade política para diminuir as desigualdades sociais, ações sociais pautadas na democratização dos conhecimentos que dão acesso às profissões com maior status social ou até mesmo a valorização de profissões - como é o caso da profissão docente - que não detém esse status.

Não se pode perder de vista quais transformações são possíveis por meio da educação e o que se entende por "qualidade social". Nesse sentido, a análise de um programa de correção de fluxo implica entender quais são os elementos presentes em sua organização e elaboração, como foram pensados e concretizados, quais os conceitos implícitos em sua proposição, uma vez que, a depender do significado dessa "correção de fluxo", poder-se-á afirmar (ou não) que o programa obteve êxito ou fracasso.

Poderíamos acrescentar, como se trata, no caso específico que estamos investigando, de uma rede estadual de ensino, que outros fatores merecem reflexão, uma

vez que, como afirma Ganzeli (2010, p. 2), a gestão de uma Secretaria Estadual de Educação apresenta uma realidade complexa, pois [...] é influenciada por fatores de diferentes ordens. As dimensões política, pedagógica e administrativa se confundem e se integram numa dinâmica que constantemente escapa dos agentes educacionais que vivenciam o seu dia-a-dia.”

As regras do sistema federativo, ou, conforme expressão utilizada por Oliveira e Ganzeli (2013, p. 1032), a “engenharia institucional do federalismo brasileiro”, fazem com que a gestão da educação, em nível local (ou estadual), esteja interligada a um imbricado “regime de colaboração, com acertos e desacertos conjunturais e históricos.” (OLIVEIRA; GANZELI, 2013, p. 1032). Dessa forma, entendemos que a autonomia dos sistemas de ensino é relativa, implicando também a relatividade da autonomia gestora das instituições escolares, apesar do preceito de gestão democrática e do ideário de que a educação pode levar a mudanças sociais, à "reconstrução dos sonhos" e à "recuperação do que o mundo" tirou desses jovens, alcançando a "qualidade social".

O conceito de “qualidade social” deve ser entendido dentro desse contexto histórico e político, frente ao que é possível de ser alcançado nos limites da autonomia dos entes federados e das instituições de ensino.

A narrativa da Professora Girassol também traz alguns aspectos que merecem problematização no âmbito do Projeto AJA-MS:

[...] avalio de forma positiva, acredito que essas atividades contribui na aprendizagem e na construção da cidadania dos educandos, pois a maioria dos estudantes do projeto AJA são adolescentes de comunidades carentes e não tiveram a oportunidade de desenvolver atividades em espaços alternativos antes de estudar no AJA. Então possibilitar o acesso, foi gratificante observar a curiosidade ao entrar em um teatro, ou em uma exposição no shopping. **Porém essas atividades ficavam restritas a um grupo pequenos de estudantes, muitas vezes selecionados pelo quesito nota ou comportamento, já que não havia condições de financiar transporte para todos os estudantes.** (Professora Girassol, grifo nosso).

Apesar de ressaltar a relevância das atividades extraclasse, a Professora Girassol toca em um ponto nevrálgico: a desigualdade de oportunidades e a seletividade dentro do próprio Projeto AJA-MS. Escolher para realizar as atividades de passeio um grupo de alunos com boas notas ou bom comportamento vai de encontro à concepção que o Projeto defende em sua proposta original. Como já mencionado, o perfil desses estudantes está relacionado a histórias de fracasso escolar, de não aprendizagem, reprovação, evasão e problemas de comportamento. Então, são exatamente os jovens que apresentam um perfil

diverso dos contemplados que necessitariam mais de investimento em atividades diferenciadas. As condições materiais adversas aparecem quando a professora menciona a falta de financiamento para o transporte de todos os alunos. Não é suficiente, entendemos, que a SED/MS apresente um projeto inovador no papel mas não forneça as condições necessárias para executar as ações sugeridas.

Compreendendo-se a complexidade da situação social dos sujeitos com defasagem em sua escolaridade, em relação a sua idade, entendemos que “[...] os privilégios sociais conseguidos através da educação revelam que a distância entre as classes sociais se acentua ainda mais por meio de sistemas de ensino que fortalecem as desigualdades, jogando por terra o princípio da igualdade.” (MESQUITA; CARNEIRO; SIQUEIRA, 2012, p. 59).

Isso aparece em outras narrativas:

Durante a formação foi destacado o uso alternativos dos espaços, usamos o entorno da escola, aproximamos a cultura, teatro e música, trazendo para a escola, pois se tornava inviável a retirada dos estudantes, primeiro porque município do interior quase não tem atividades culturais, segundo o transporte, pois escola pública possui pouco recurso de repasse. (Professora Lírio)

[...] Durante o ano que estive como coordenador, nossos estudantes não tiveram visitas a espaços alternativos, alegaram que a experiência do ano anterior tinha sido desastrosa. Mas acredito que a aprendizagem é muito mais completa quando podemos ver outras fontes de informação. (Professor Anatoli Karpov).

A Professora Lírio destaca, além da questão do transporte, a falta de atividades dessa modalidade no interior. O Projeto não é realizado apenas na capital, assim, as propostas precisam contemplar os municípios em sua diversidade. O Professor Anatoli Karpov também destaca aspectos negativos da atividade retirar os alunos da escola, afirmando que os próprios estudantes consideraram as experiências "desastrosas" e optaram por não realizá-las.

O Quadro 6 traz as atividades extraclasse em que os estudantes participaram, conforme o levantamento das informações pelas unidades escolares:

**Quadro 6.** Atividades extraclasse por unidade escolar 2016-2017

	2016	2017
Escola da Capital	Teatro – O santo e a porca de Ariano Suassuna – Teatro Aracy Balabanian  Aula no Museu da Imagem e do Som (Literatura e cinema)  Aula ministrada no MARCO “museu de arte contemporânea”  Teatro – Três vírgulas quatro graus na escala Richter	Aula no Shopping – Sistemas do corpo humano – exposição do Bosque dos Ipês
Escola do Interior	Atividades culturais, na unidade escolar;	Atividades culturais, na unidade escolar;

Fonte: Dados de pesquisa.

A partir dos dados apresentados no Quadro 6, ficam evidentes as contradições entre a proposta pensada pela secretaria de educação e o que acontece de fato nas escolas. Como afirma Sampaio (2000, p. 71), a dinamicidade das políticas públicas, que “[...] constituem respostas a certos problemas, quase sempre demandados por grupos sociais que se organizam para lutar por soluções. O que não significa que as decisões, em uma determinada etapa, não serão modificadas [...]”. Dessa forma, ainda que uma política pública traga em sua proposição elementos que vão ao encontro de demandas sociais, “os processos de sua implementação, em virtude dos distintos e contraditórios interesses em jogo, podem seguir rumos que acabem por reforçar desigualdades socioculturais, indo na contramão da busca dos direitos sociais.” (SAMPAIO, 2000, p. 71).

Outro diferencial proposto no Projeto AJA-MS é a utilização de laboratórios de informática para aulas práticas. Assim como nas aulas extraclasse, as narrativas também trazem as contradições vivenciadas pelos professores. O Professor Lab aponta como positiva a proposta:

Pelas experiências observadas das aulas que aconteceram no laboratório científico, mostrou que as aulas diferenciadas (práticas), despertaram maior interesse e aprendizados pelos discentes dos assuntos abordadas pelos professores regentes das disciplinas, que é o objetivo principal, despertar interesse no aluno através de aulas diferenciadas. (Professor Lab).

Em relação a fala da Professor citado acima, apontamos a voz dos jovens em relação a escola, Segundo Silva (2007):

Nessa perspectiva, a prática pedagógica inovadora é apontada por muitos dos jovens estudantes com os quais conversamos como uma estratégia para dar sentido à trajetória estudantil. Talvez, segundo eles e elas, não haja trabalho, talvez não haja “vida melhor”, talvez não haja geração de renda cultural. Então, alguns jovens entrevistados nos disseram que talvez, a “aula diferente” seja o motivo que faltava para continuar frequentando a escola e, segundo eles e elas, “quem sabe”, aprender alguma coisa daquelas que são necessárias para que se viva os direitos. Aprender a falar, a ouvir, a conviver, a dialogar e a construir outras relações também educativas. (SILVA, 2007, p. 256).

Assim compreendemos como é importante promover aulas diferenciadas que ultrapassam o significado científico, possibilitando a abertura de possibilidade para um futuro. Já a professora Lírio traz as dificuldades de concretizar na prática docente o que foi proposto no Projeto:

O projeto encontra-se bem estruturado, porém ao trazer para a prática, nos deparamos com as dificuldades da escola pública, ter um professor de informática ótimo, o currículo excelente, mas o laboratório de informática não contempla o currículo. Esses são alguns dos apontamentos, avançamos muito, conseguimos um número alto de permanência e aprovação durante esses anos, quase 75% por cento, mas muito da criatividade, no fazer pedagógico partiu dos professores em meio as adaptações com materiais alternativas e o apoio dos estudantes. (Professora Lírio)

Destacamos a importância da relação entre os professores e estudantes, por meio das relações interpessoais nas palavras do Prof Artista, “Durante as aulas, enquanto as atividades eram desenvolvidas, em meio a lápis, giz e tinta, todos os assuntos surgiam, então em meio as nossas conversas os vínculos eram solidificados.” Assim Silva (2007) reafirma as palavras do professor por meio dos dados da pesquisa que indicam:

Os jovens com os quais dialogamos em nossas entrevistas disseram-nos que um dos elementos que colaboram para tornar a prática pedagógica do professor uma prática de sucesso é o interesse desses professores por conhecer a trajetória deles. Acrescentamos a necessidade de reconhecê-los valorizando-os nas suas práticas, nas suas diferenças, nas suas vivências. Entendemos que conhecer, respeitar, valorizar, enfim, reconhecer os jovens estudantes, significa colaborar na construção de uma aula, de uma escola, de uma comunidade, de uma vida, dignas e de garantia dos direitos. (SILVA, 2007, p. 257).

As aulas no laboratório de informática, como bem menciona a Professora Lírio, seriam significativas se fossem oportunidades de melhor aprendizagem do currículo, de produzir e socializar conhecimentos relevantes, inclusive para que os jovens possam acompanhar, ao saírem do Projeto, o ensino regular. Não se pode deixar de ter em vista

que “Cada aprendiz faz uma filtragem dos conteúdos que têm significado ou não para si próprio” (PELIZZARI et al, 2002, p. 38), o que explica, em parte, a diversidade de opiniões sobre a relevância das aulas nos laboratórios.

Outra proposta bastante evidenciada no Projeto é a acolhida, apresentada como um diferencial importante do AJA-MS. Sobre essa atividade, a Professora Rosa comenta: "Uma questão que sempre me chamou a atenção foi a acolhida. Este momento diz tudo jamais deixarei de acolher isto e um fato."

O ato de acolher, principalmente para esses alunos, torna-se essencial, para que desenvolvam o pertencimento ao espaço escolar, minimizando as chances de evasão. No entanto, a Professora Lírio também traz algumas contradições na efetivação dessa prática:

Referente a acolhida, é um diferencial, é um momento riquíssimo, porém no noturno tivemos muitas dificuldades, pois muitos estudantes são trabalhadores, então quando chegam essa proposta interessante fica concentrada somente para os que não trabalham ou que conseguem chegar no horário. Assim o estudante trabalhador novamente fica sujeito a ter seu atendimento pedagógico, comprometido; (Lírio)

Compreendemos que um projeto que traz a proposta de atender a jovens em situação de vulnerabilidade precisa contemplar formas de não haver desigualdade de oportunidades dentro do próprio projeto. Assim, essa é uma situação que precisa ser repensada dentro do AJA-MS para que realmente não haja comprometimento do atendimento pedagógico ao aluno trabalhador do noturno, modificando-se o horário em que essa atividade é realizada.

Como sintetiza a Professora Hortênsia, para haver qualidade de ensino é preciso "desenvolver o espírito de iniciativa, autonomia para tomar decisões e a capacidade de resolver problemas com criatividade e competência." Se o Projeto estiver engessado na proposta original, sem conceder autonomia às unidades escolares para modificar aquilo que não tem demonstrado ser viável em seu espaço, não se promoverá esse "espírito de iniciativa" para se resolver os problemas que surgem no andamento da proposta.

#### 3.1.4 A formação: do idealizado ao concretizado

Em todas as narrativas, o tema mais abordado foi a proposta de formação do Projeto AJA-MS. Nesse subtópico, portanto, discutimos a formação a partir do referencial

teórico assumido nessa pesquisa, do que propôs o Projeto AJA-MS e do ponto de vista dos professores que participaram da formação continuada ofertada pela SED/MS.

Nóvoa (1992, p. 25) entende a formação de professores como “[...] um processo de maturação conceitual que o professor constrói ao longo da vida, como aluno-professor e como profissional.” Dessa forma, partimos do princípio que não se deve idealizar que a oferta de uma formação específica seja o suficiente para abalar as certezas dos professores e fazê-los repensar a sua prática, uma vez que esse processo é construído ao longo da vida, e cada novo projeto, oficina ou programa instituído pelos sistemas educativos pode trazer conceitos e referenciais diferentes - às vezes conflitantes - dos quais os professores podem ou não se apropriar.

Segundo Marcelo Garcia (2010, p. 13), os professores, desde o seu início profissional, “[...] vão recebendo modelos com os quais vão se identificando pouco a pouco, e em cuja construção influem mais os aspectos emocionais do que os racionais.” Assim, a mera oferta de formação para a execução de uma proposta, por mais “racionalmente” que seja apresentada, não garantirá sua adesão pelos docentes.

Nessa perspectiva, a pesquisa (auto)biográfica compreende que é preciso oferecer tempos e espaços de formação que contribuam para abalar as certezas construídas pelos professores ao longo de sua carreira profissional e formação acadêmica.

Tomar intencionalmente os espaço-tempos de formação como possibilidades de constituição desse tipo de experiência singular e estética contribui para refinar o pensamento sobre a realidade em que a experiência acontece de modo a enriquecê-la, ampliar seus horizontes, colocar certos óbvios sob suspeita, tomar distância e conquistar outras dimensões de compreensão nem sempre alcançadas nos modelos convencionais de formação, alimentar a imaginação e a criação de novos inéditos. (SOLIGO, NOGUEIRA, 2016, p.3)

Nas narrativas dos professores, observamos que alguns consideraram que a formação propiciada pelo AJA-MS não necessariamente ampliou os seus horizontes ou colocou seus “óbvios sob suspeita”, conforme mencionam Soligo e Nogueira (2016). A Professora Margarida narra:

A formação continuada infelizmente não traz e nunca trouxe nenhum crescimento profissional, tudo que faço eu pesquiso e estudo, as formações são apenas leituras de texto, que para mim é mais cumprimento de um protocolo, tenho questionado muito, falei na última formação agora que é uma perda de tempo ficar lendo texto em grupo, deveríamos aproveitar para sentar por área e discutir estratégias e falar sobre os projetos, a qual tive como resposta da coordenação que temos que trabalhar os textos. (Margarida).

A ênfase do Projeto AJA-MS (MATO GROSSO DO SUL, 2015) em que foi garantido em sua proposta um tempo de qualidade para formação docente não é observada da mesma forma pela Professora Margarida, que considerou que esse tempo cumpre apenas um protocolo formal, sem acrescentar conhecimentos relevantes para sua prática, uma vez que precisa pesquisar e estudar - provavelmente em horários pelos quais não é remunerada por essa tarefa - para dar conta de sua demanda na sala de aula. Para a professora, esse tempo seria proveitoso se houvesse a discussão em grupo de estratégias de ensino, frente aos problemas enfrentados no cotidiano das escolas.

De acordo com Marcelo Garcia (2010), essa distância entre o pensado e o concretizado tem relação com a visão, ainda presente, do professor como executor, considerando-se que basta fornecer a eles bons modelos, bons textos a serem lidos, que automaticamente isso irá se traduzir em novas práticas.

Ao longo dos anos 1990 e na década atual, foram promovidas reformas nos sistemas educativos, desenhadas por administrações convencidas de que a evidente bondade das mesmas levará inexoravelmente à sua definitiva implantação. Assim, se traduz uma visão do docente como aplicador “automático” de inovações que, com frequência, nem sequer entende e em cuja formulação, certamente, não teve participação alguma. (MARCELO GARCIA, 2010, p. 25).

A Professora Azaleia traz na sua narrativa a ponderação sobre as mudanças que ocorreram ao longo das formações continuadas desenvolvidas no Projeto AJA-MS.

Optei para deixar mais clara a minha entrevista colaborar com uma imagem para ilustrar o que iria dizer. Quando iniciamos as atividades no Projeto AJA-MS, todos estávamos muito inseguros sobre a metodologia e quem era o nosso aluno, as primeiras formações apresentou momentos de estudos dos textos, trocamos as nossas experiências, medos, sugestões e pensamos sobre o nosso aluno. Recordo de uma dinâmica em que inserimos figuras que estavam relacionadas ao cotidiano deles e fomos questionados quais daqueles elementos nós estávamos usando nas nossas aulas, aquele momento pairou um silêncio, aí a ficha caiu, precisamos aproximar o que eles gostam das nossas metodologias. Porém no decorrer das formações observamos que o modelo de formação trazidas pelos formadores mudou, passando a ser engessadas, com textos longos e pouca abertura, assim a nossa sensação de desamparo em relação as práticas e problemas vivenciados no projeto aumentaram. (Professora Azaleia)



**Figura 7.** Dinâmica "Quem é o meu aluno e como aproximá-lo da escola?"



Fonte: Foto do arquivo pessoal da Professora Azaleia cedido para a pesquisa.

Em relação aos professores do Projeto e às experiências vivenciadas nas formações, a Professora Rosa traz algumas angústias e reflexões fomentadas pelas reuniões:

Às vezes nas formações fica tudo tão distante da nossa realidade que parece somente formalidades. Os textos e vídeos contemplaram os nossos anseios. Somos humanos. Falamos sobre planejamento, pensar esse sujeito, no todo, com as suas habilidades e dificuldades. Ao realizarmos as reflexões, pensamos o quanto ainda temos para avançar, gerou algumas inquietações que me fizeram refletir e assim rever certos posicionamentos rotineiros da minha prática. (Professora Rosa)

Apesar de relatar que aspectos que contemplaram os seus anseios, a Professora Rosa ressalta que, às vezes, as formações se distanciam da realidade, tornando-se mera formalidade. A Professora Girassol, nesse sentido, é enfática ao narrar que a formação no AJA-MS não contribuiu para sua prática:

Não houve grande contribuição na minha formação, mesmo com leituras de bons textos, porém não contribui na minha prática. A maior contribuição que tive para desenvolver a minha prática, foi a especialização em educação especial inclusiva, onde aprendi que todo ser humano é único e habilidoso, cabendo a nós educadores, criar estratégias para desenvolver as habilidades dos nossos estudantes. Para melhorar as formações, sugiro troca de experiências entre os professores, elaboração de projetos com a participação de todos os professores, coordenadores, assessores e direção. (Professora Girassol).

O Professor Lab também identificou na formação ofertada a falta de discussão no grupo sobre os problemas enfrentados diante do perfil do público atendido:

[...] as formações continuadas contribuíram para aplicação de conhecimento no projeto, mas acho que as formações devem ser mais voltadas ao público que

o projeto tem. As formações precisam trazer discussões sobre os conflitos dos adolescentes, a vulnerabilidade em que estão expostos, e como aproximar isso de uma prática que concilie o ser humano, o adolescente e as competências que precisam ser desenvolvidas. (Professor Lab)

De fato, há pesquisas que apontam que nem sempre a formação continuada contribui para o desenvolvimento profissional, uma vez que pode haver contradições entre a teoria apresentada formação e a prática já consolidada dos professores (BAHIA, 2009; CORDEIRO, 2007), ou ainda, as aprendizagens ou a receptividade dos professores pode ser diferente do que era o objetivo dos formadores, fenômeno que Oliveira e Bueno (2013) denominam de "formação às avessas", que conceito que remete às contradições entre as ações desenvolvidas durante uma formação e o que, realmente, se espera do profissional. Isso ocorre quando se realiza uma formação falando, por exemplo, do valor da pesquisa ou da autonomia de pensamento e, ao mesmo tempo, se empreende uma prática formativa conservadora, levando-se tudo "pronto" e oferecendo modelos engessados.

O Professor Anatoli Karpov, nesse sentido, narra:

A formação continuada que tivemos acesso veio sempre da SED, elaborada pela equipe, nunca teve real importância para nossa formação, fato este que sempre pesquisei e transformei o material qualitativamente para levar aos professores. Assim, confirmo a importância deste momento de estudo e até mesmo que alguns temas são importantes, mas o mais importante é evoluir como ser humano e trabalhar pela qualidade de vida destes jovens, partindo desse princípio os professores tendem a articular os conteúdos com as vivências dos estudantes para o conhecimento se tornar significativo.

A indicação do professor de que a pauta da formação era elaborada pela equipe da SED/MS e que, no que se refere à sua realidade local, "nunca teve real importância" nos faz problematizar a validade de se assegurar esse tempo na carga horária do Projeto AJA-MS e, ao mesmo tempo, não oferecer autonomia à equipe responsável pelo trabalho pedagógico em cada município para usá-lo para discutir e estudar temas que demandam da sua realidade local. Ainda que o Professor Anatoli Karpov tenha tido a iniciativa de usar esse tempo de uma forma mais produtiva, isso não assegura que nas demais unidades em que o Projeto está em andamento todos os profissionais tenham a mesma atitude e burlam a regra, por assim dizer, não desenvolvendo a temática sugerida pela SED/MS.

Podemos perceber isso no relato da Professora Lírio, que aponta que, ainda que os temas abordados nas formações tenham sido pertinentes, não estavam em conexão com a realidade em que atuava:

Durante as formações os temas eram pertinentes ao perfil dos nossos estudantes, estudar sobre a pedagogia da presença, quem esse aluno de 15 a 17 anos. Porém aqui indico a primeira dificuldade em relação a formação, os temas eram bons, porém foram contextualizados para Campo Grande. Jovem é jovem em todo lugar, mas, por exemplo, Aquidauana é um município, próximo ao Rio, Pantanal, a cultura agrária, diferente de Campo Grande, aqui a gurizada ainda gosta de usar bota e chapéu. Então faltou abrir essa formação, para ter uma escuta sensível dos docentes em relação a quem é o nosso sujeito, como tudo veio pronto, cumprimos o protocolo. Porém mudanças significativas nas práticas só ocorreram, quando em nossos PLs [horários de planejamento] conversávamos sobre esse nosso aluno e como realmente atende-lo. (Professora Lírio).

Nessa narrativa, toca-se novamente no fato de que a SED/MS enviava "tudo pronto" e, nesse caso, essa escola cumpria "o protocolo", deixando para os horários de planejamento as discussões que realmente contribuíam para sua prática. Isso demonstra que se perdia uma ótima oportunidade de utilizar o tempo disponibilizado pela Secretaria em uma formação relevante, que não fosse pautada pelos modelos fornecidos.

A prática de fornecer modelos nas reuniões de formação está arraigada também na visão do professor, conforme pode ser observado no relato da Professora Hortênsia:

Olhando para este contexto que observo, se faz necessário que façamos uma reflexão nas formações do Projeto AJA. Trabalhar com os professores descritores para o aprimoramento e reforçar o conhecimento do profissional que atua no Projeto, com a adoção de modelos que contemplem a diversidade, flexibilidade, e conhecer as normas da organização com formação durante o exercício de suas atividades e que exerçam corretamente suas funções (Professora Hortênsia).

A narrativa da professora traz aspectos a serem problematizados. Ela ressalta a importância do "aprimoramento", de "reforçar o conhecimento do profissional", de adotar "modelos" e de utilizar a formação para se "conhecer as normas da organização", a fim de que o professor exerça "corretamente" sua função.

Essa postura vai ao encontro da concepção que reforça a “[...] separação entre execução e concepção” e da imagem do professor como cumpridor de tarefas, formado para “[...] saber acompanhar um guia didático”, diminuindo assim “[...] a condição de decisão e opção dos professores.” (MARIN; PENNA, 2012, p. 126).

Cabe aqui uma ressalva importante: como já mencionado na apresentação desse trabalho, a pesquisadora atuou tanto na elaboração do projeto em questão como em sua coordenação geral. Assim, na posição de pesquisadora, que precisa se afastar do objeto para melhor visualizá-lo, consideramos que há duas possibilidades para o discurso

formalizado da Professora Hortênsia: ou essa visão foi internalizada pela professora, assumindo a postura de executora; ou a narrativa foi escrita tendo em mente que o receptor da mensagem seria a coordenadora do Projeto, ou seja, escreveu-se aquilo que se esperava que o destinatário queria ver.

Em ambos os casos, essa narrativa nos fez refletir sobre a criticidade, ou falta dela, em muitas narrativas. No entanto, o fato de vários professores apontaram desapontamentos, angústias e críticas ao Projeto nos fez confiar na possibilidade de se realizar essa empreitada desafiadora, que foi a de pesquisar um Projeto no qual estivemos tão próximos. Trata-se, então, de duas experiências marcantes: a de participar da elaboração, implantação e execução do Projeto AJA-MS e a de pesquisá-lo. Para Marcelo Garcia (2010)

Avaliar a qualidade das experiências supõe levar em consideração dois aspectos básicos: um aspecto imediato, que se refere a quão agradável ou desagradável é a experiência para o sujeito que a vive; e um segundo aspecto, que tem uma importância maior para o tema de que nos ocupamos: o efeito que a dita experiência venha a ter em experiências posteriores, ou seja, a transferência para aprendizagens posteriores. (MARCELO GARCIA, 2010, p. 15).

Nesse sentido, compreendemos que ambas as experiências propiciaram aprendizagens que farão parte de nossa vida pessoal e profissional, pois provocaram reflexões e retomadas de pensamento, proporcionados, principalmente, pela utilização do método (auto)biográfico como referencial teórico-metodológico. Não somente os professores narraram suas experiências, a pesquisadora, tanto para a produção de dados como na elaboração da dissertação, também se tornou sujeito que narra, e nesse processo, se forma.

Sob essa ótica,

[...] o processo de formação pelas histórias de vida apresenta-se enquanto movimento de reivindicação, que reconhece os saberes subjetivos e adquiridos nas experiências e nas relações sociais, sendo ela a própria história de formação do sujeito. (ROCHA; SOUZA, 2013, p. 179).

A experiência vivenciada nesse processo de pesquisa trouxe reflexões sobre a necessidade de superação da visão da formação como reciclagem ou treinamento, inspirada no tecnicismo (BRZEZINSKI, 2008), na qual se busca resolver pontualmente problemas que possuem raízes mais profundas, transferindo para o professor, muitas vezes, a responsabilidade pelo fracasso do sistema escolar público.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para realizar a conclusão voltamos à professora, à gestora e à pesquisadora, para apresentar os resultados obtidos com a nossa pesquisa e como as três se apresentaram ao longo do processo.

No início da pesquisa, a gestora se apresentou mais pontual, e um dos maiores desafios foi abrir o espaço para a voz da professora e da pesquisadora. As primeiras impressões e análises sobre a formação revelaram-se imparciais e implicaram a necessidade de se realizar um exercício de reflexão.

Essa pesquisa teve duração de dois anos e, quando iniciamos, ocupávamos um “cargo de confiança”, em que tivemos a possibilidade de construir a proposta e coordenar a formação continuada planejada para o projeto. Nesse momento, existia um impasse interno que dificultava olhar o objeto de pesquisa como professora e pesquisadora, a fim de compreender as lacunas presentes no projeto, pois, como exercia a função de gestora, ainda que percebesse suas fragilidades, em um ato inconsciente, ou talvez consciente, procurava imediatamente uma forma de reorganizá-lo para suprir essas lacunas.

Com o passar do tempo, por questões políticas, fomos afastadas do projeto, o que não contribuiu necessariamente para facilitar o trabalho de pesquisadora, uma vez que incidiram sentimentos e emoções provenientes do afastamento. Em suma, não foi uma tarefa fácil, porém, durante todo o processo, principalmente com o apoio e compreensão de nossa orientadora, que pontualmente percebia esses conflitos e nos fazia voltar à reflexão necessária, tentamos realizar um movimento em que a pesquisadora se sobressaísse, ganhasse mais espaço, olhando os dados de forma crítica, desnudando as fragilidades por vezes encobertas pelo olhar da gestora. Um terceiro olhar, o de professora, contribuiu para harmonizar os olhares anteriores, ao buscar compreender a gestora, a pesquisadora e as necessidades dos colegas professores que estão nas escolas desenvolvendo o projeto, o que nos levou, na construção do projeto de intervenção, a uma proposta que associa conhecimento teórico, prática, vivência, aconselhamento e construção de uma formação no espaço escolar.

Foi possível compreender por meio da pesquisa que um projeto, ao ser escrito, traz oculto em si muito do autor em sua construção, e que uma proposta, como a do Projeto AJA-MS, é organizada frente a uma logística, a temas, a referências bibliográficas, e sofre a ação de quem o executa, podendo se revelar, segundo os sujeitos que dele participam, eficiente ou não, bem como promover reflexões que gerem

mudanças, continuidades ou permanências. Assim, o sucesso de um projeto e de suas propostas estão além das diretrizes registradas no documento, que não garantem a qualidade da proposta, pois sobre ela incidem diversos fatores, como o compromisso tanto do gestor como de sua equipe em executá-lo, ações internas e externas vinda do poder público, mudanças no cenário político geral e local, disponibilidade ou não de recursos, entre outros.

Ao ler as narrativas dos professores que participaram dessa pesquisa, é perceptível a incidência desses fatores, quando relatam, por exemplo, mudanças na condução da proposta, ora apresentada como flexível, ora como engessada, revelando muitas vezes a sensação de desamparo perante os conflitos pedagógicos e sociais presentes no projeto.

Dessa forma, entendemos que não somente a descontinuidade das políticas é um fator de impacto, como também a falta de acompanhamento por parte da Secretaria de Estado de Educação dos resultados conseguidos, que poderiam justificar ou não modificações no projeto original. No entanto, o que se percebe é que esse acompanhamento fica distante da realidade das escolas, pois a relação entre secretaria e profissionais atuantes nas salas de aula ainda é distante, hierárquica, repleta de obstáculos e intermediações que não permitem um fluxo de informações eficaz.

Ainda que a SED/MS considere que está fazendo investimentos na formação docente, a falta desse diálogo, desse acompanhamento e de uma comunicação mais direta com a equipe faz com que, na percepção dos professores, os momentos que se pretendiam formativos tenham sido considerados pouco proveitosos para o enfrentamento dos desafios diários.

Diante do contexto histórico aqui apresentado, bem como do perfil e da situação escolar no Brasil do jovem de 15 a 17 anos com distorção idade/ano, concluímos que é preciso repensar o investimento do Estado na formação de professores, elaborando tanto políticas educacionais que atendam a estes jovens com qualidade, segundo suas necessidades de aprendizagem e interesses, quanto políticas de formação que considerem o protagonismo dos professores em seu desenvolvimento profissional.

Tais propostas devem propiciar aos professores condições de colocar a educação escolar a favor dos sujeitos para os quais ela se dirige, por meio do reconhecimento de saberes e singularidades desses jovens, com o objetivo de enfrentar determinadas problemáticas e favorecer a continuidade de estudos em outros níveis de ensino e ao longo da vida, não se restringindo, portanto, à conclusão do Ensino Fundamental e Médio.

Nesse aspecto, a formação continuada precisa viabilizar condições para que o professor reflita e possa desenvolver uma identidade profissional dentro desse processo interativo, de forma que possa se aprimorar profissionalmente para lidar com os conflitos e as diversas ideologias e culturas que emergem da relação dos discentes e com os docentes.

A oferta de momentos que oportunizem os diálogos entre os profissionais que desenvolvem práticas pedagógicas significativas com ações voltadas aos jovens estudantes de 15 a 17 anos em distorção idade/ano constitui-se, portanto, em um dos grandes desafios para a construção de um conhecimento coletivo.

Conforme Teixeira (2012, p. 112), A questão não é o que o professor precisa saber, mas qual a relação que ele estabelece com o saber, tema importante, tanto do ponto de vista teórico quanto prático"

Nesse sentido, "[...] as experiências vividas pelo professor podem ser fontes de desenvolvimento profissional se for forem estabelecidas relações entre estas e o saber, num processo reflexivo que visa criar condições para o pensamento autônomo." (SOUSA, 2014, p. 158).

Um processo formativo não pode ter a pretensão de levar “verdades” prontas, antes, desenvolver uma cultura de estudo, de reorganização das teorias e discussão das práticas, superando o modelo de racionalidade técnica ou racionalidade prática. A teoria e a prática, quando discutidas em conjunto, produzem conhecimentos profissionais. Como aponta Nóvoa (2009, p. 39), é preciso "[...] elaborar um conhecimento pessoal (um auto-conhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar (de capturar) o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica." Para o autor, "[...] só haverá mudança significativa quando a 'comunidade dos formadores de professores' e a 'comunidade dos professores' se tornarem mais 'permeáveis' e 'imbricadas'."

Dessa forma, entendemos que o desenvolvimento de uma proposta educacional que envolva a correção de fluxo deve, necessariamente, estar adequada ao perfil dos educandos e incentivá-los a se tornarem protagonistas do seu processo da sua aprendizagem e aos educadores a se tornarem protagonistas de sua formação continuada.

A proposta original do Projeto AJA-MS trouxe alguns diferenciais em seu delineamento inicial que, conforme os dados analisados nessa pesquisa, não se configuraram, efetivamente, em mudanças na concepção de formação dos professores e em práticas educacionais que promovessem a inclusão da totalidade de jovens de 15 a 17

matriculados nas diversas escolas que oferecem o projeto em todas as atividades que se pretendiam significativas, como a acolhida inicial, as aulas em ambientes externos à escola e o contato com as tecnologias ou a cultura socialmente legitimada.

Observamos que os depoimentos dos professores trazem à tona situações em que havia exclusão justamente dos jovens invisibilizados pela sociedade e os sistemas de ensino, a quem a proposta diferenciada do Projeto AJA-MS poderia trazer maior envolvimento com a aprendizagem, atendendo ao princípio de equidade previsto na concepção das suas diretrizes metodológicas. Deparamo-nos, por exemplo, com as questões de meritocracia utilizada para selecionar os estudantes para terem acesso a bens culturais. Retomamos aqui um questionamento: como fica a relação pedagógica com esse jovem que teve os seus direitos negados com a meritocracia? Ele compreende, aceita participar de ações com esse viés ou as rejeita? Não são eles os sujeitos desmotivados, com poucas perspectivas de futuro que precisam que se proponha algo que os incentive a permanecer nas escolas?

O estudante do AJA é mais que um sujeito em vulnerabilidade, ele é um estudante rico em um letramento de mundo, com diferentes experiências de vida, sejam positivas ou negativas, as quais abrem o espaço para compreender quem ele é e como é o seu mundo e, assim, estimular o seu protagonismo na aprendizagem e na vida.

A escola como espaço formativo, em meio a seus diálogos, poderia responder aos questionamentos ou angústias dos docentes, provenientes das suas experiências com os discentes, durante as formações, bem como estudar propostas para atender a esse público tão fragilizado, para que ocorra realmente o avanço da aprendizagem. No entanto, ao analisar as entrevistas, no que tange ao tema formação continuada, foi perceptível as observações referentes à variação do “tom” das formações, já que seguem o ritmo e as orientações de quem está à frente da gestão. Assim, as propostas passam de momentos democráticos que possibilitavam diálogos, trocas de experiências, momentos de estudos com sugestões de temas propostos pelos profissionais que atuam, para uma proposta com o caráter autoritário das formações ofertadas, que não flexibilizavam tempos e espaços para a discussão entre os profissionais - gestores, coordenadores e professores - acerca das demandas e necessidades locais, uma vez que a pauta, os textos e a programação vinham engessados da Secretaria de Estado de Educação.

Dessa forma, em consonância com um dos objetivos do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da UEMS, qual seja, que os problemas de pesquisa tratados pelos mestrandos sejam objeto de uma Projeto de Intervenção com



possibilidade de ser colocado em prática, apresentamos no Apêndice A o Projeto de Formação Continuada "Parceiros críticos: uma proposta de formação colaborativa", baseado no conceito de *critical friends*, de MacBeath (1998), e de desprivatização da prática, de Cochran-Smith e Lytle (1999).

Escolhemos essa proposta de intervenção para acolher o professor e seus anseios, compreendendo que, muitas vezes, ele se encontra solitário no seu processo formativo. Dessa forma, a proposta parte da ideia de formação junto a um parceiro crítico, alguém da mesma unidade escolar, que conhece os princípios do projeto e da gestão e o perfil dos estudantes, o que facilitaria a compreensão um do outro e o estudo colaborativo e solidário, com o objetivo de que juntos possam propor ações de enfrentamento aos problemas presentes na escola, sejam eles pedagógicos ou de ordem disciplinares. Por meio do vínculo, essa criticidade do parceiro passaria a ser um dos meios para o reconhecimento da constituição do profissional docente.

Logo os docentes que atuam no Projeto AJA-MS, por meio do projeto de intervenção serão desafiados a aproximar as suas práticas pedagógicas da educação popular, com incentivo ao desenvolvimento de estratégias que promovam a coletividade, o diálogo, a pesquisa, a problematização aproximando os conteúdos propostos nos referenciais curriculares das questões do cotidiano, possibilitando assim o desenvolvimento de um currículo real significativo.

Esperamos que as discussões aqui levantadas provoquem outras pesquisas sobre a educação de jovens de 15 a 17 anos em distorção idade e ano escolar, um segmento que não tem recebido a atenção necessária tanto no âmbito das políticas públicas como da academia.

## REFERÊNCIAS

- ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). **Histórico do GT 18**. (Apresentação em PowerPoint, 18 slides). 2012. Disponível em: <http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt18-educa%C3%A7%C3%A3o-de-pessoas-jovens-e-adultas>. Acesso em 03 de maio de 2017.
- AZEVEDO, Fernando de. et. al. **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010.
- BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de L. de A. Rego & A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2006.
- BARREIRO, Cristhianny Bento; ERBS, Rita Tatiana Cardoso. Métodos, metodologias e teorias nas pesquisas em educação: explorando os sentidos das narrativas. In: BRAGANÇA, Inês Ferreira de Sousa; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FERREIRA, Márcia Santos. (Org.). **Perspectivas epistêmico-metodológicas da pesquisa auto(biográfica)**. Curitiba: CRV, 2016. p. 67-81. (Coleção Pesquisa Auto(Biográfica): conhecimentos, experiências e sentidos, 1).
- BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **A metodologia da problematização com o Arco de Magueres: uma reflexão teórico-epistemológica**. Londrina: EDUEL, 2012.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Características da investigação qualitativa. In: \_\_\_\_\_. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Porto Editora, 1994. p.47- 51
- BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1934.
- \_\_\_\_\_. Constituição (1946). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1946a.
- \_\_\_\_\_. Decreto-lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946. Dispõe sobre a Lei Orgânica do Ensino Primário. **Diário Oficial**, Rio de Janeiro, 1946b.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1961.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases do ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1971.
- \_\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação. Parecer n.º 699/1972. Dispõe sobre as funções e a forma de organização do supletivo em território nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1972.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). Emenda Constitucional nº. 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 4.834, de 8 de setembro de 2003. Cria o Programa Brasil Alfabetizado, institui a Comissão Nacional de Alfabetização e a Medalha Paulo Freire, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2003.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.093, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado, visando a universalização da alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. **Caderno de Reflexões**: jovens de 15 a 17 anos no ensino fundamental. Brasília: Via Comunicação, 2011.

\_\_\_\_\_. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2009.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2013.

BRZEZINSKI, Iria. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v.29, n.105, p. 1139-1166, 2008.

CALDEIRA, Liliam Cristina. **Da escolarização à reinvenção de si**: os sentidos da aprendizagem para o educando da EJA. 2011. 203 f. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2011.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

COCHRAN-SMITH, Marylin; LYTTLE, Susan. Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. **Review of Research in Education**, London: Sage, n. 24, p. 249-305, 1999.

CONCEIÇÃO, Letícia Carneiro; NAKAYAMA, Luíza. A EJA frente ao enigma das idades: decifrá-lo ou ser por ele devorado? In: Reunião Nacional da ANPEd, 36, Goiânia, 2013. **Anais...** Goiânia, 2013.

COUTO, Ana Cristina Ribeiro; BOMFIM, Alexandre Maia do. O permanente amorismo em EJA: a experiência da formação de educadores em Educação de Jovens e Adultos no município do Rio de Janeiro. In: Reunião Anual da Anped, 31, Caxambu,

COSTA, Antônio Gomes da. Por uma pedagogia da presença. São Paulo: Global, 1999.

CRUZ, Giseli Barreto da; ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Ensino de didática: um estudo sobre concepções e práticas de professores formadores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 4, p. 181-203, Dez. 2014

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DALARMI, Joelma de Souza Nogueira. **Educação Física na Educação de Jovens e Adultos: percursos formativos e profissionais de professores**. 2017. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal, Corumbá, 2017

DAYRELL, Juarez; NOGUEIRA, Paulo Henrique de Queiroz; MIRANDA, Shirley Aparecida de. Os Jovens de 15 a 17 anos: características e especificidades educativas. In:

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagem metodológica na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 523-740, set./dez. 2012.

FELDMANN, Marina Graziela (Org.). **Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade**. São Paulo: SENAC, 2009.

FERREIRA JUNIOR, Amarílio; BITTAR, Marisa. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 333-355, set./dez. 2008.

FIorentini, Dario; CRECCI, Vanessa. Interloquções com Marilyn Cochran-Smith sobre aprendizagem e pesquisa do professor em comunidades investigativas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 65, p. 505-524, Jun.2016.

FLACH, Simone de Fátima. Direito à educação e obrigatoriedade escolar no Brasil: entre a previsão legal e a realidade. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n.43, p. 285-303, set. 2011.

FONSECA, Franciele Fagundes; SENA, Ramony Kris; SANTOS, Rocky Lane; DIAS, Orlene Veloso; COSTA, Simone de Melo. As vulnerabilidades na infância e adolescência e as políticas públicas brasileiras de intervenção. **Rev. paul. pediatr.**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 258-264, jun. 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia, saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo; OLIVEIRA, Walter Ferreira; FREIRE, Nita. **Pedagogia da Solidariedade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FRIEDRICH, Márcia et al. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010.

FURTADO, Almira Barreto; MORAES, Lucila de Nazaré; SALVADOR, Maria de Fátima. **Conselho de Classe: um diagnóstico da realidade escolar**. Macapá: [s.n.], 2015.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em educação. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

GANZELI, Pedro. Planejamento participativo da rede municipal de ensino: o processo de construção da autonomia coletiva. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 3, n.2, p. 1-24, 2010.

GOMES, Antonio Carlos da. **Por uma pedagogia da presença – Da solidão ao encontro**. Rio de Janeiro: Modus Faciendi, 1999.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria C. Aprendizagem de Jovens e Adultos: avaliação da década de educação para todos. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v.14, n.1, p. 29-40, jan./mar. 2000.

IMBERNÓN. Francisco. **Formação permanente do professorado novas tendências**. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

IRELAND, Thimoty. Educação de Jovens e Adultos como política pública no Brasil (2004 – 2010): os desafios da desigualdade e da diversidade. **Rizoma freireano**, Madrid, n. 13, p. 1-15, 2012.

KAZTMAN, Ruben. (Coord.). **Activos y estructura de oportunidades: estudios sobre las raíces de la vulnerabilidad social en Uruguay**. Uruguay: PNUD-Uruguay e CEPAL-Oficina de Montevideo, 1999

LEÃO, Geraldo Magela Pereira. Políticas de Juventude e Educação de Jovens e Adultos: tecendo diálogos a partir dos sujeitos. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélio; GOMES, Nilma Lino (Org.) **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p.69- 83.

SOARES, Leôncio. Cenários e perspectivas da EJA em Minas Gerais e no Brasil. In: SILVA, Sabino da; HELL, Anelise. (Org.). **Caderno de Textos - I Encontro sobre Educação de Jovens, Adultos e Idosos**. Belo Horizonte: UFMG, 2017.

MACBEATH, John. 'I didn't know he was ill': The role and value of the critical friend. In L. STOLL, L; MYERS, J. (Eds.), **No quick fixes: Perspectives on schools in difficulty**. London: Falmer, 1998. p. 118–132.

MARCELO GARCIA, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010.

MARIN, Alda Junqueira; PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Parcerias entre o setor público e o privado em escolas estaduais paulistas e o trabalho do professor: alguns dados para reflexão. **Pró-posições**, São Paulo, v. 23, n.1, p. 113-128, 2012.

MARTIN, Cássio Nardão. O fenômeno do rolezinho e a relação com o direito do consumidor. **Rev. Fac. Dir. Sul de Minas**, Pouso Alegre, v. 30, n. 1: 269-284, jan./jun. 2014.

MATO GROSSO DO SUL. Deliberação CEE/MS Nº 9090, de 15 de maio de 2009. Estabelece normas para Cursos de Educação de Jovens e Adultos e Exames Supletivos no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. **Diário Oficial**, Campo Grande, MS, 2009.

\_\_\_\_\_. Resolução SED/MS n. 2802, de 09 de novembro de 2013, que dispõe da organização curricular e o regime escolar do ensino fundamental e do ensino médio nas unidades escolares da rede estadual de ensino. **Diário Oficial**, Campo Grande, MS, 2013.

\_\_\_\_\_. Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul - ensino fundamental. Campo Grande: SED, 2012.

\_\_\_\_\_. Resolução/SED n. 2857, de 5 de fevereiro de 2014. Aprova o Projeto Seguindo em Frente. **Diário Oficial**, Campo Grande, MS, 2014a.

\_\_\_\_\_. Projeto Seguindo em Frente. Campo Grande: SED, 2014b.

\_\_\_\_\_. Lei nº 4.621, de 22 de dezembro de 2014. Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação 2014-2024. **Diário Oficial**, Campo Grande, MS, 2014c.

\_\_\_\_\_. Resolução SED/MS n. 2.944, de 11 de março de 2015. Aprova o Projeto Pedagógico do Curso AJA – MS - Avanço do Jovem na Aprendizagem em Mato Grosso do Sul, da Secretaria de Estado de Educação/MS. Campo Grande, **Diário Oficial de Mato Grosso do Sul**, n. 8.879, p.18, 12 mar 2015

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. **Dados referentes à contagem de matrículas em Curso dos estudantes da REE - SGDE**. Campo Grande: SED, 2016.

MELO, Myllena Cândida de; QUELUCI, Gisella de Carvalho; GOUVÊA, Mônica Villela. Problematizando a residência multiprofissional em oncologia: protocolo de ensino prático na perspectiva de residentes de enfermagem. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 48, n. 4, p. 706-714, Ago. 2014.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. Tradução de Angelina Teixeira Peralva Revista Young, Estocolmo, v. 4, n. 2, p. 3-14, 1996. p. 3-14.

MESQUITA, Maria Cristina das Graças Dutra; CARNEIRO, Maria Esperança Fernandes; SIQUEIRA, Teresa Cristina Barbo. A relação entre trabalho e estudo: uma reflexão sobre as estudantes dos cursos noturnos de Pedagogia. **Revista de Ciências Humanas Frederico Westphalen**, v. 13, n. 20, p. 51 – 68, Jun. 2012.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Determinantes das mudanças no conteúdo das propostas educacionais no Brasil dos anos 90: Período Itamar Franco. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **Educação e política no limiar do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2000.

NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria; TERRIEN, Jacques. Trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v.15, n.30, p.5-16, jul.- dez./2004.

NÓVOA, Antônio. Os professores e suas histórias de vida. In: NÓVOA, Antônio. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. (Coleção Ciências da Educação, v.4).

\_\_\_\_\_. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Cleiton de; GANZELI, Pedro. Relações intergovernamentais na educação: fundos, convênios, consórcios públicos e arranjos de desenvolvimento da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1031-1047, dez. 2013.

OLIVEIRA, Leandro Roque de (Emicida); MATA, Vanessa da. **Sobre Crianças, Quadris, Pesadelos e Lições de Casa: Passarinhos**. Rio de Janeiro: Laboratório Fantasma/Sony Music, 2015. (CD e Download digital).

PELIZZARI, Adriana et al. Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. **PEC**, Curitiba, v.2, n.1, p.37-42, jul. 2001-jul. 2002.

PITON, Ivânia Marini. Sobre a escuridão e o silêncio do analfabetismo e os sentidos e significados da alfabetização. In: Reunião Anual da Anped, 31, Caxambu, MG, 2008. **Anais...**, Caxambu, 2008.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 8ª ed., Petrópolis: Vozes, 1986.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**, 11. ed., São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1991.

ROCHA, Fulvia de Aquino; SOUZA, Elizeu Clementino. Professoras alfabetizadoras: o que revelam suas histórias de vida? In: PASSEGI, Maria da Conceição; VICENTINI, Paula Perin; SOUZA, Elizeu Clementino. (Orgs.). **Pesquisa (auto) biográfica: narrativas de si e formação**. Curitiba: CRV, 2013. p. 177- 194.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. Aceleração de estudos: uma intervenção pedagógica. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 71, p. 57-73, jan.2000.

SANTOS, Fabiola Silva dos. **Política de Alfabetização de Jovens e Adultos de Mato Grosso do Sul: A Experiência do Movimento de Alfabetização – Mova/MS** (1999/2006). 2008. 138 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2008.

SANTOS, Dina Maria Rosário dos. Territórios existenciais e narrativas de trajetórias escolares **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 02, p. 356-369, maio/ago. 2016

SANTOS, Maria de Fátima. **Pedagogia da Presença: uma estratégia para o sucesso escolar**. 2016. 117 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Organizações Aprendentes) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

SAMPAIO, Marisa Narcizo. Educação de jovens e adultos: uma história de complexidade e tensões. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 5, n. 7, p. 13-27, jul./dez. 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Educação e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32 ed. Campinas: Autores Associados, 1999. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v.5)

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. Organização da educação nacional: Sistema e Conselho Nacional de Educação, Plano e Fórum Nacional de Educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 769-787, jul.-set. 2010.

\_\_\_\_\_. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, jul.-set. 2013.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 210-222.

SERRES, Michel. **Polegarzinha: uma nova forma de viver em harmonia, de pensar as instituições, de ser e de saber**. São Paulo: Bertrand Brasil, 2013.

SHIROMA, Eneida; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, Analise da (Org.). **Diálogo com as Juventudes Presentes na EJA**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

\_\_\_\_\_. **Jovens estudantes pobres: significados atribuídos às práticas pedagógicas denominadas inovadoras por seus professores**. 2007. 398 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

SILVA, Luciana Abdonor Pedroso da. **Políticas de formação continuada: projeto pedagógico experimental do Curso de Educação de Jovens e Adultos (2010-2013)**.



2015. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2015.

SÍVERES, Luiz. **Encontros e diálogos: pedagogia da presença, proximidade e partida**. Brasília: Liber Livro, 2015

SOARES, Andreia Cristina da Silva. O diurno na educação de Jovens e Adultos: quem são esses sujeitos? In: Reunião Nacional da ANPED, 36, Goiânia, 2013. **Anais...** Goiânia, 2013.

SOLIGO, Rosaura; NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço. A experiência de escrita como espaço- tempo de formação. In: MONTEIRO, Filomena de Arruda; NACARATO, Adair Mendes; FONTOURA, Helena Amaral da. (Org.). **Narrativas docentes, memórias e formação**. Curitiba: CRV, 2016. v. 3, p. 12-310.

SOUSA, Sandra Novais. **O cenário educativo em Mato Grosso do Sul: as cores e o tom da alfabetização nos Programas "Alfa e Beto" e Pnaic**. 2014. 204 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2014.

SOUZA, Elizeu Clementino. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (Org.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005. (V. III).

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n.38, p. 49-59, jun.2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Docente**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Leny R. M.A formação docente: As narrativas autobiográficas como recurso para um enfoque clínico. In: REBOLO, F.; TEIXEIRA, L.R.M.; PERRELI, M.A.S. **Docência em questão: discutindo trabalho e formação**. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 109-134.

VERONESE, Josiane Rose Petry; VIEIRA, Cleverton Elias. A educação básica na legislação brasileira. **Sequência: Estudos Jurídicos e Políticos**, Florianópolis, p. 99-126, jan. 2003.

VIEIRA, Mauricio Macedo. **Percursos da implantação do projeto TRAJE: Travessia Educacional do Jovem Estudante Campo- Grandense na escola municipal Osvaldo Cruz em Campo Grande/MS**. 2015. 129 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2015.

## APÊNDICES

## Apêndice A. Proposta de intervenção

### Parceiros críticos: uma proposta de formação colaborativa

#### 1 Introdução

Os dados da pesquisa "Práticas pedagógicas e formação de professores de jovens de 15 a 17 anos em distorção idade/ano: diálogos com docentes no cotidiano escolar" (BORGES, 2018), desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, apontou que o modelo de formação utilizado pela Secretaria de Estado de Educação (SED/MS) no Projeto Avanço do Jovem na Aprendizagem (AJA-MS), de acordo com a maioria dos professores entrevistados, não se mostrou eficaz em promover a reflexão sobre a prática docente ou trazer temáticas que os professores considerassem relevantes para sua formação.

Dessa forma, diante de nossa vivência frente ao Projeto AJA-MS em sua fase de elaboração e implantação inicial, bem como das experiências anteriores de trabalho com o público de 15 a 17 anos que apresenta defasagem em sua escolarização, em relação aos seus pares da mesma faixa etária, pesquisamos propostas diferenciadas de formação, que levassem em conta os saberes dos professores e os considerassem como sujeitos ativos de sua aprendizagem.

Dois conceitos, nessa busca, nos chamaram a atenção e foram ao encontro do que procurávamos: o conceito de *critical friends*, proposto por MacBeath (1998), e o conceito de desprivatização da prática, de Cochran-Smith e Lytle (1999). Dessa forma, intentamos articular esses dois conceitos em uma proposta de formação colaborativa, voltada especificamente para os professores que atuam no Projeto AJA-MS com jovens de 15 a 17 anos que não concluíram o ensino fundamental.

Nessa proposta, busca-se construir o que Cochran-Smith e Lytle (2009) chamam de "teoria da ação", que consiste na formação de coletividades quando se constrói uma comunidade investigativa. A partir das práticas reais, narradas pelos professores e problematizadas junto aos parceiros críticos, é possível instaurar um senso de coletividade, para que, a partir do pensar junto, se teorize a ação.

Essa prática guarda também uma dimensão política e social, pois se espera que os professores passem, assim, a trabalhar "[...] a favor e contra o sistema – um processo em curso, partindo do interior, problematizando hipóteses fundamentais sobre os propósitos do sistema educacional existente", por meio do levantamento e discussão coletiva "de

difíceis questões sobre os recursos educacionais, processos e resultados." (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 2009, p. 154).

Espera-se, assim, que os professores e seus parceiros críticos, mais do que reprodutores de um modelo, questionem o currículo, o material didático e o próprio sistema educacional, mas propondo soluções viáveis de enfrentamento, com vistas à "justiça social", aqui configurada como o direito do jovem de 15 a 17 anos de ter uma educação de qualidade.

Dessa forma, apresentamos o projeto "Parceiros críticos: uma proposta de formação colaborativa", em que pretendemos levantar elementos importantes para se repensar a formação docente: desprivatizar a prática, formar comunidades investigativas, investir no desenvolvimento profissional docente de forma ativa e não reprodutiva e produzir conhecimento-*da*-prática, com vistas à sua socialização.

## 2 Justificativa

Os resultados da análise das narrativas dos participantes da pesquisa "Práticas pedagógicas e formação de professores de jovens de 15 a 17 anos em distorção idade/ano: diálogos com docentes no cotidiano escolar" apontaram que o professor percebe uma desconexão entre os temas tratados na formação continuada do Projeto AJA-MS, previamente impostos pela gestão do projeto na Secretaria de Estado de Educação, e aquilo que realmente se configuraria como suas necessidades formativas. Frente a essa realidade, muitos professores relataram que buscam sozinhos os conhecimentos que necessitam para realizar seu trabalho, conforme as demandas que surgem.

Percebemos, nesse sentido, que falta aos professores a instituição de uma parceria que contribua para a produção de conhecimentos relevantes para a sua prática, bem como de mecanismos de socialização desses saberes. Assim, aliamos o conceito de *critical friends*, ou parceiro crítico, de desprivatização da prática, a fim de pensar formas de otimizar os encontros formativos previstos no Projeto AJA.

O conceito de *critical friends* foi proposto por John MacBeath, que, segundo Caramelo, Terraseca e Kruppa (2015), é professor emérito da Universidade de Cambridge e consultor de diversos organismos internacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e a Organização Internacional do Trabalho (OIT).

A trajetória de MacBeath revela o seu contato com escolas democráticas, tais como Summerhill e com as escolas sem paredes de Filadélfia. Há relatos de sua participação na criação de uma escola livre junto a uma comunidade de jovens de baixa renda de Glasgow, a maior cidade da Escócia, onde MacBeath trabalhou junto da inspeção. Isso ajuda a compreender a sua ênfase no diálogo, considerado o coração da autoavaliação escolar, impossível de ser realizada sem a participação dos alunos e de suas famílias. (CARAMELO; TERRASECA; KRUPPA, 2015, p. 1606).

Foi no contexto do desenvolvimento de um projeto de autoavaliação escolar, lançado na Europa, denominado Programa Sócrates, que lançou a ideia do *critical friend*, traduzido no Brasil como amigo ou parceiro crítico, que se baseava na premissa de uma busca conjunta de soluções possíveis para um desafio enfrentado pelo outro. Segundo o autor, entrevistado por Caramelo, Terraseca e Kruppa (2015),

[...] quando escrevemos no projeto europeu a respeito do amigo crítico, esse amigo crítico é aquele que chega com a premissa: “buscar entender antes de mais nada”. Esse é seu primeiro dever como visitante externo: compreender a cultura, compreender as vozes da escola, estar em sintonia com as harmonias e as dissonâncias. (MACBEATH, apud CARAMELO; TERRASECA; KRUPPA, 2015, p. 1611).

O parceiro crítico, portanto, refere-se a alguém da comunidade externa à escola, que tem a função de oferecer apoio, escuta sensível, parceria na busca de soluções para os problemas encontrados. Freire destaca a importância do diálogo:

[..] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco torna-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, p.44)

Assim, o diálogo resulta em uma ação, como a proposição abordada no âmbito do projeto desenvolvido por MacBeath, tratavam-se de problemas relacionados à aprendizagem em escolas que atendiam a alunos em situação de vulnerabilidade social, envolvendo as famílias, os estudantes e os professores em uma autoavaliação baseada em alguns critérios previamente selecionados pelo propositor.

Retiramos dessa proposta a essência do significado da parceria crítica e articulamos a ideia de uma formação colaborativa. O parceiro crítico, assim, será aquele que oferecerá apoio ao professor em formação, aquele em “[...] quem se confia e com

quem se está disposto a partilhar receios, dúvidas, e também os êxitos. Portanto, este amigo, e tal como acontece nas situações de relação interpessoal, tem de ser desejado e aceito como tal." (LEITE, 2003, p. 97).

Nesse sentido, vinculamos esse conceito ao que Cochran-Smith e Lytle (1999) chamam de conhecimento-da-prática, visando sua desprivatização, ou seja, tirar a prática do âmbito do privado e problematizá-la junto a redes ou grupos colaborativos de estudo e pesquisa. Entendemos que a figura do *critical friend*, ou parceiro crítico, possibilitaria empreender uma formação que superasse, ao mesmo tempo, o modelo de formação pautado na racionalidade técnica, no repasse de informações, metodologias, atividades ou outros meios que possam subsidiar a prática docente, e o modelo pragmático, geralmente reinvidado pelos professores, em que se espera que haja espaço para se "trocar experiências", ouvir e falar como se ensina determinado conteúdo ou como se enfrenta uma situação de indisciplina, mas sem que seja promovida uma real reflexão sobre aquela experiência.

O conceito de *desprivatização* da prática propõe mais do que a mera troca de experiências, mas a realização de estudos colaborativos, a partir de situações-problema, em que diversos profissionais pensam juntos sobre a problemática e as implicações teóricas das possíveis soluções.

Uma característica da profissão docente, segundo Sousa e Nogueira (2016, p. 156), tem sido "certo isolamento a que nos recolhemos, cada professor marcando sua sala de aula como um território que não pode ser invadido, tendo muitas vezes como testemunhas da sua prática apenas os seus alunos." (SOUSA; NOGUEIRA, 2016, p. 156).

Para *desprivatizar* essa prática, Cochran-Smith e Lytle (2009, p. 146) sugerem que os professores desenvolvam um *modo de ser investigativo*, o que abrangeria 4 aspectos: "1) concepção de conhecimento local em contextos globais; 2) visão ampliada da prática; 3) comunidades investigativas como meio ou mecanismo primário para adotar uma teoria da ação; 4) justiça social."

O primeiro aspecto se refere à investigação da própria prática, a fim de produzir um conhecimento local a ser socializado, pois os desafios enfrentados por um professor ou grupo de professores e as soluções que viabilizaram para vencê-lo pode servir de reflexão e resposta a questões vivenciadas por outros professores. Na proposta aqui delineada, sugerimos que o grupo de professores do Projeto AJA-MS, em cada unidade escolar em que está implantado, exponham os problemas que enfrentam em sala de aula e as soluções provisórias, que produziram ou não o efeito esperado, que empreenderam.

Depois, esses problemas serão objeto de discussão entre os professores e seus parceiros críticos, que realizarão um estudo de caso a ser apresentado na próxima reunião. A proposta, portanto, é que haja um movimento coletivo de reflexão sobre os problemas e as ações docentes, de forma a promover o diálogo aberto às sugestões dos parceiros críticos e da formadora.

Essa visão ampliada da prática envolve compreender que as metodologias e estratégias de ensino "[...] são inventadas, reinventadas e continuamente negociadas" em diferentes comunidades (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 2009, p. 147). Essa compreensão permite que os professores estejam abertos a dialogar tanto com seus estudantes como com seus pares e parceiros críticos sobre os processos de ensino e de aprendizagem, não engessando as práticas e refletindo, em conjunto, sobre os porquês dos sucessos e insucessos de metodologias específicas.

### **3 Objetivos**

#### **3.1 Objetivo Geral:**

- Promover entre professores do Projeto AJA e seus parceiros críticos o diálogo sobre temas emergentes da prática docente que despontam como desafios no cotidiano escolar.

#### **3.2 Objetivos Específicos:**

- Instaurar uma formação continuada entre os professores que atuam com adolescentes do Projeto AJA que privilegie a produção de conhecimento colaborativo sobre o reconhecimento do estudante, o movimento humano e as relações sociais, buscando uma ação educativa interdisciplinar;
- Estimular a construção de metodologias didático-pedagógicas inovadoras a serem desenvolvidas nas diferentes situações de aprendizagem dos jovens estudantes;
- Discutir temas atuais como a inclusão, saúde, corpo e as relações de gênero no contexto educativo;
- Elaborar um relato de experiências sobre a relação entre os parceiros críticos no processo de formação.

### **4 Metodologia**

#### **4.1 Público-alvo**

## Profissionais atuantes no Projeto AJA-MS

### 4.2 Duração

A partir da proposta de formação continuada prevista no Projeto AJA-MS, que contempla a organização de 8 encontros presenciais e parte com roteiros de estudo, para complementação segue a proposta do plano de intervenção. Nessa proposta, inicialmente serão utilizados 4 encontros dos propostos para o desenvolvimento das ações, contemplando temas geradores, conforme sugestão no Quadro 1.

### 4.3 Procedimentos

A escolha dos parceiros críticos da unidade escolar será realizada na primeira reunião, segundo os seguintes critérios: afinidade entre as partes; lecionarem no mesmo turno de trabalho; preferencialmente atuarem nas mesmas turmas;

A equipe multidisciplinar terá a possibilidade de ter como parceiro crítico alguém da mesma proposta de trabalho, um professor ou alguém externo pertencente a um grupo de pesquisa, assim os diálogos, sugestões dos temas das formações entre outras questões do cotidiano escolar a serem abordadas.

A proposta inclui na formação a posição teórico-prática, com o acompanhamento do parceiro crítico, por meio de uma organização que contemple os profissionais que atuam no projeto, seus espaços formativos e de atuação, com regras e práticas, sendo capazes de reformular espaços híbridos (trabalho e formação), valorizando o potencial transformador em que o local da formação se propõe, já que é na tensão das escolas e das relações com os formadores que se estabelecem as reflexões que promovem as mudanças entre os sujeitos e suas práticas.

### 4.4 Organização do tempo

Para eficácia, da proposta é necessário o encontro periódico entre os parceiros críticos. Sendo assim, na organização do horário de planejamento, faz-se necessário que um dos planejamentos seja em horário comum, para que ambos possam durante o encontro de 50 minutos semanais dialogar sobre as leituras orientadas, as práticas



desenvolvidas, os anseios, insucessos, sucessos e sugestões de novas práticas pedagógicas para serem desenvolvidas nas unidades escolares de ensino.

A equipe multidisciplinar terá como parceiro crítico um representante que possua afinidade, da comunidade interna ou externa, assim os encontros podem ser presenciais ou por Skype, de acordo com a logística das partes em relação a tempo e espaço.

Nos encontros coletivos do grupo todo, os pares professor/parceiro crítico irão expor ao grupo o que refletiram, para que haja o diálogo e a discussão sobre os pontos de convergência e divergência. É importante que essa discussão seja mediada pelo formador, que terá a função de problematizar, à luz de teorias pedagógicas, as soluções encontradas, incentivando o diálogo e a participação.

#### 4.5 Avaliação

A avaliação da formação será realizada ao longo do processo, com readequação segundo as sugestões dos professores. No último encontro, será proposto um instrumento de autoavaliação, com escrita de narrativa autobiográfica, em que os professores e parceiros críticos irão relatar, de seu ponto de vista, quais conhecimentos foram produzidos pelo grupo, como autoavalia a sua participação, como foi a mediação do formador e quais as sugestões de aprimoramento desses encontros.



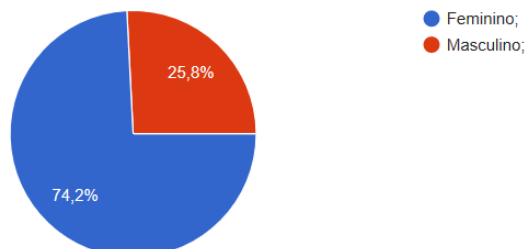
## 6 Referências

- CARAMELO, João; TERRASECA, Manuela; KRUPPA, Sonia Maria Portella. A autoavaliação pode fazer diferença na qualidade da educação: conversando com John MacBeath. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. esp. p. 1601-1615, dez. 2015.
- COCHRAN-SMITH, Marylin; LYTTLE, Susan. Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. **Review of Research in Education**, London: Sage, n. 24, p. 249-305, 1999.
- CRUZ, Giseli Barreto da; ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Ensino de didática: um estudo sobre concepções e práticas de professores formadores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 4, p. 181-203, Dez. 2014
- FIorentini, Dario; CRECCI, Vanessa. Interlocações com Marilyn Cochran-Smith sobre aprendizagem e pesquisa do professor em comunidades investigativas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 65, p. 505-524, Jun.2016.
- LEITE, Carlinda. **Para uma escola curricularmente inteligente**. Porto: Edições ASA, 2003.
- MACBEATH, John. 'I didn't know he was ill': The role and value of the critical friend. In L. STOLL, L; MYERS, J. (Eds.), **No quick fixes: Perspectives on schools in difficulty**. London: Falmer, 1998. p. 118-132.
- SOUSA, Sandra Novais; NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço. **A alfabetização no Pnaic e "Alfa e Beto": (im)possibilidades teóricas**. Saarbrücken, Alemanha: Novas Edições Acadêmicas, 2016.

## Apêndice B. Questionário aplicado às unidades escolares pesquisadas que ofertam o AJA-MS

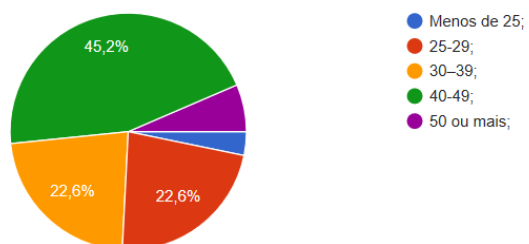
Qual é o seu sexo?

31 respostas



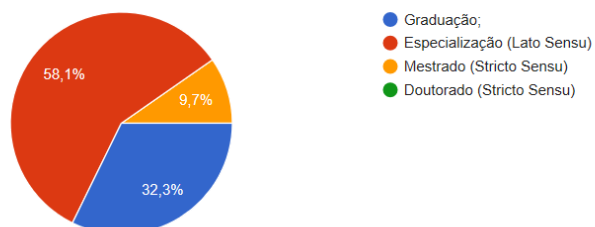
Qual é a sua idade?

31 respostas



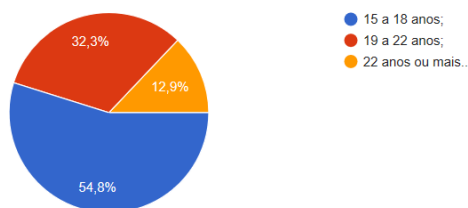
Qual o nível mais elevado de educação formal que você concluiu?

31 respostas



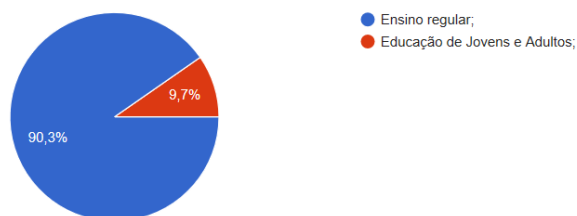
Quanto tempo em média durou a sua trajetória formativa da educação básica até o nível atual de formação? Caso haja um intervalo sem estudar é importante contabilizar esse tempo no percurso.

31 respostas



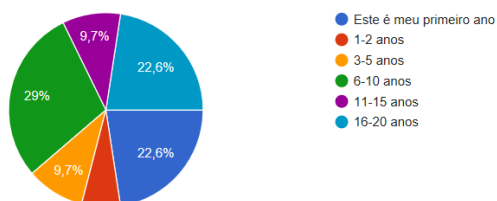
A sua trajetória de formação escolar foi realizada?

31 respostas



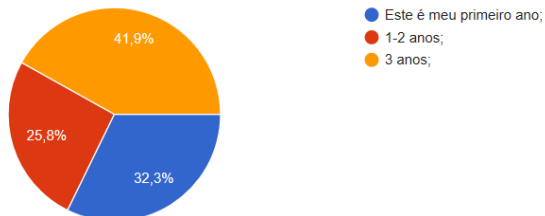
Há quanto tempo você trabalha como professor? Se possível, exclua períodos prolongados de ausência (como, por exemplo, interrupções na carreira docente)

31 respostas



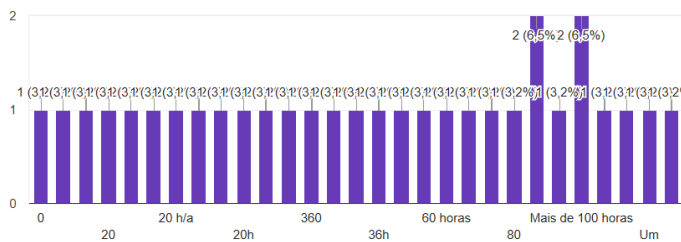
Há quanto tempo você trabalha como professor nesta escola? Se possível, exclua períodos prolongados de ausência (como, por exemplo, interrupções na carreira docente).

31 respostas



No decorrer dos últimos 18 meses, qual foi a carga horária total do desenvolvimento profissional de que você participou? Arredonde para números inteiros (horas). Escreva 0 (zero), se não participou de nenhum desenvolvimento profissional.

31 respostas



Para fechamento da pesquisa, a sua trajetória enquanto estudante influencia a sua atuação como profissional no Projeto AJA-MS

31 respostas

