

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

MAURICIO MACEDO VIEIRA

**PERCURSOS DA IMPLANTAÇÃO DO PROJETO TRAJE: TRAVESSIA
EDUCACIONAL DO JOVEM ESTUDANTE CAMPO-GRANDENSE NA ESCOLA
MUNICIPAL OSVALDO CRUZ EM CAMPO GRANDE/MS**

Campo Grande/MS

2015

MAURICIO MACEDO VIEIRA

**PERCURSOS DA IMPLANTAÇÃO DO PROJETO TRAJE: TRAVESSIA
EDUCACIONAL DO JOVEM ESTUDANTE CAMPO-GRANDENSE NA ESCOLA
MUNICIPAL OSVALDO CRUZ EM CAMPO GRANDE/MS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, área de concentração Formação de Professores e Diversidade, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande - MS, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Bartolina Ramalho Catanante.

Campo Grande/MS

2015

V716p Vieira, Maurício Macedo.

Percurso de implantação do projeto TRAJE: Travessia Educacional do Jovem Estudante Campo-Grandense na Escola Municipal Osvaldo Cruz em Campo Grande/MS / Maurício Macedo Vieira. Campo Grande, MS: UEMS, 2015.

127f. 30 cm.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, 2015.

Orientador: Dr.^a Bartolina Ramalho Catanante.

1. Políticas educacionais. 2. Educação de jovens. 3. Fracasso escolar.
I. Título.

CDD 23.ed. 370.115

MAURICIO MACEDO VIEIRA

**PERCURSOS DA IMPLANTAÇÃO DO PROJETO TRAJE: TRAVESSIA
EDUCACIONAL DO JOVEM ESTUDANTE CAMPO-GRANDENSE NA ESCOLA
MUNICIPAL OSVALDO CRUZ EM CAMPO GRANDE/MS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande - MS, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Formação de Professores e Diversidade.

Aprovada em 17 / 08 / 2015

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Bartolina Ramalho Catanante (Presidente)

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Prof.^a Dr.^a Mary Silvia Miguel Falcão

Universidade Estadual do Paraná

Prof.^a Dr.^a Kátia Cristina Nascimento Figueira

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Prof.^a Dr.^a Celi Corrêa Neres

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Prof.^a Dr.^a Carina Elisabeth Maciel

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Aos meus pais, por acreditarem em mim.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, professora Dr^a Bartolina Ramalho Catanante, que com toda sua docilidade soube me compreender em tamanhas adversidades para a escrita.

Aos professores da banca, que aceitaram a tarefa de contribuir com suas experiências acadêmicas.

À professora Ângela Maria de Brito, que durante os estudos deste objeto de pesquisa me confiou conhecer, atuar e gerir a escola pública municipal.

Aos meus irmãos Marcelo, Marcos e Eduardo cada um em sua singularidade que servem de exemplos a serem seguidos.

À diretora escolar Neuza Santana Martins, que me possibilitou a aproximação do objeto desta pesquisa.

À minha colega de turma no Mestrado, Sandra Novaes, que prontamente colaborou para a revisão desta dissertação não medindo esforços temporais para a finalização desta.

Aos professores e coordenadores pedagógicos do TRAJE que inspiram quaisquer possibilidades de mudanças no fazer pedagógico de uma escola.

Aos alunos da Travessia Educacional do Jovem Estudante Campo-Grandense, pelo contínuo aprendizado e possíveis vislumbres de que vale a pena todo e qualquer esforço para a continuidade nos estudos.

*Já não sonho,
hoje faço com meu braço
o meu viver.*

*Milton Nascimento e Fernando Brant,
Travessia (1967)*

VIEIRA, M. M. TRAJE – Percursos da implantação do Projeto TRAJE: Travessia Educacional do Jovem Estudante Campo-grandense na Escola Osvaldo Cruz em Campo Grande/MS. 127 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande / MS, 2015.

RESUMO

Neste estudo, analisamos a implantação do projeto experimental “Travessia Educacional do Jovem Estudante Campo-Grandense – TRAJE”, desenvolvido no período de 2010 a 2013, na Escola Municipal Osvaldo Cruz, localizada no município de Campo Grande, capital do estado de Mato Grosso do Sul. Verifica-se se este Projeto atende ao processo de escolarização, enquanto proposta pedagógica diferenciada para um público específico de estudantes, jovens de 15 a 17 anos, com distorção série/idade. O Projeto TRAJE foi analisado a partir de seu Projeto Político Pedagógico (CAMPO GRANDE, 2011a), de Spósito e Carrano (2003), os quais traçam o perfil do jovem de 15 a 17 anos, na perspectiva do sistema educacional. Apresentamos, como fundamentação teórica para essa análise, os conceitos de Cavalcante (2012) e Andrade (2012), que tratam de políticas públicas educacionais, Nosella (2012), que discute o conceito de escola segundo Gramsci e, ainda, Marchesi e Gil (2004) e Lugli e Gualtieri (2012), em relação ao entendimento do fracasso escolar. Buscamos, nesse estudo, discutir 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 principais concluímos 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. Apresentamos, ao final, uma proposta de intervenção pedagógica imprescindível para organização do trabalho didático na escola, com foco na formação continuada dos professores e o objetivo de provocar debates e reflexões sobre os problemas sociais mais profundos que levam à evasão escolar e à defasagem série/idade, requisito este último para o aluno matricular-se na escola ora analisada.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Educação de Jovens. Fracasso Escolar.

VIEIRA, M. M. TRAJE – Routes the implementation of Project TRAJE: Crossing Educational Youth Campo Grande student at the School Osvaldo Cruz in Campo Grande / MS. 127 p. Dissertation (Professional Master of Education). Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande / MS, 2015.

ABSTRACT

In this study, we will analyze the implementation of the experimental project "Crossing Educational Youth Student Campo-Grande - TRAJE" developed in the period 2010-2013, at the Municipal School Osvaldo Cruz, in the municipality of Campo Grande, the state capital of MS. Another objective is to ascertain whether this project meets the educational process, as differentiated pedagogical approach to cater to a specific audience of students, youth 15-17 years with distortion grade / age. The description of TRAJE Project was conducted from Campo Grande (2011) and Spósito and Carrano (2003), mapping the young profile of 15-17 years in view of the educational system. Here, as theoretical basis for this analysis, the concepts of Cavalcante (2012) and Andrade (2012), which deal with educational policies, Nosella (2012), which discusses the concept of school according to Gramsci and also Marchesi and Gil (2004) and Lugli and Gualtieri (2012), regarding the understanding of school failure. We seek in this study discuss the pedagogical proposal of the school and the mechanisms that led to the creation of a specific public policy to meet the excluded of their schooling process. The main results indicate that a proposal with differentiated curriculum is not sufficient to ensure the inclusion of these young people both in formal education system, with the continuation of studies, as in the labor market in equal conditions of competition. Here, finally, a proposal for a pedagogical intervention, in order to provoke discussion and reflection on the deeper social problems that lead to truancy and the lag grade / age.

Keywords: Educational policies. Youth Education. School Failure

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura1. Colégio Osvaldo Cruz	37
Figura 2. Fachada da Escola Municipal Osvaldo Cruz em 2010.	39

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Taxa de distorção idade-ano (série) no Ensino Fundamental da REME/2005- 2010.	41
Tabela 2. Matrícula e aproveitamento dos alunos do Bloco inicial da Escola Municipal Osvaldo Cruz – Projeto TRAJE.	52
Tabela 3. Matrícula e aproveitamento dos alunos do Bloco Intermediário da Escola Municipal Osvaldo Cruz – Projeto TRAJE.	54
Tabela 4. Matrícula e aproveitamento dos alunos do Bloco Final da Escola Municipal Osvaldo Cruz – Projeto TRAJE.	54

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Perfil da Escola	42
Quadro 2. Atos Legais	43
Quadro 3. Estrutura Curricular do Projeto TRAJE	44

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IFPB	Instituto Federal da Paraíba
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PROEJA	Programa de Integração da Educação Profissional na modalidade de Educação de Jovens e Adultos
SEMED	Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS
TRAJE	Travessia Educacional do Jovem Estudante Campo-grandense
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 DO QUE DIZ A TEORIA: PERCURSOS, CONCEITOS E PRÁTICAS.....	18
1.1 As pesquisas empíricas sobre políticas públicas voltadas para a educação escolar de jovens com distorção série/idade.....	31
2 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO CAMPO DE PESQUISA: A ESCOLA MUNICIPAL OSVALDO CRUZ.....	36
2.1. A distorção série/idade.....	39
2.2 O Projeto Travessia Educacional do Jovem Estudante Campo-Grandense – TRAJE.....	41
3 AS INTERFACES DA POLÍTICA EDUCACIONAL FRENTE A TRAVESSIA EDUCACIONAL DO JOVEM ESTUDANTE CAMPO-GRANDENSE – TRAJE.....	47
3.1 TRAJE Análise e os Indicadores de Desempenho.....	51
3.2 O gestor e a equipe pedagógica: os desafios da inclusão.....	57
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	63
ANEXOS.....	72
Anexo 1. Projeto Político Pedagógico do Projeto TRAJE.....	73
APÊNDICES	122
APÊNDICE A - PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	123

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa situa-se na linha de pesquisa Formação de Professores e Diversidade, do programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, e apresenta como objeto de estudo o projeto experimental “Travessia Educacional do Jovem Estudante Campo-Grandense – TRAJE”, desenvolvido na Escola Municipal Osvaldo Cruz, no período de 2010 a 2013, no município de Campo Grande/MS.

O uso do termo “Travessia”, no nome do referido projeto, foi escolhido, segundo o Projeto Político Pedagógico do mesmo, inspirado na música Travessia, de Milton Nascimento, principalmente nos trechos “/Vou seguindo pela vida me esquecendo de você/ Eu não quero mais a morte/ tenho muito que viver/ Vou querer amar de novo/E se não der não vou sofrer/Já não sonho, hoje faço/Com meu braço o meu viver”. A “travessia”, no caso, é do Ensino Fundamental para o Ensino Médio. Entendemos, no entanto, que essa travessia envolve um “percurso” desse jovem, não raro repleto de percalços: preconceitos diversos (pela origem social, pela condição de trabalhador/estudante, pela própria distorção série/idade), currículo engessado, professores sem formação adequada, meio escolar desestimulante. Enfim, mais do que o Projeto em si, o que nos interessa, nessa investigação, é a qualidade desse percurso oferecido, ou seja, quais as condições oferecidas para que o jovem campo-grandense faça essa “travessia”: é uma travessia tranquila, em que o jovem conta com apoio, mediações significativas, adaptações importantes no currículo e respeito às suas necessidades e especificidades educativas? Ou é uma travessia sofrida, desestimulante em si mesma, em que é preciso ser extremamente “esforçado”, determinado e obstinado para conseguir fazê-la?

Para entender os motivos que levaram ao interesse por essa temática, se faz necessário acompanhar a trajetória profissional empreendida pelo pesquisador, na constituição de uma identidade profissional e na percepção das especificidades que estão vinculadas ao ensino de jovens com distorção série/idade.

Como acontece com muitos profissionais da educação, trabalhar com uma única carga horária, que em nosso estado equivale à 20h semanais, não é o suficiente para atender às necessidades básicas de sobrevivência, sendo necessário, portanto, a busca por uma carga horária complementar. No entanto, como também tem sido muito comum na profissão docente, o trabalho em duas escolas, nos períodos matutino e vespertino, localizadas a uma

distância significativa uma da outra, e ambas igualmente longínquas da residência, acabam por acarretar um imenso desgaste físico e emocional.

Assim, ao vislumbrar a oportunidade de cumprir as duas cargas horárias em um mesmo local, ou, pelo menos, em locais mais próximos um do outro, por ocasião da abertura de dois processos seletivos, publicados no Diário Oficial de Campo Grande/MS, um para o trabalho em uma escola de tempo integral e outro para atuar no Projeto TRAJE, mesmo desconhecendo, inicialmente, o Projeto Político Pedagógico do projeto, o interesse foi imediato.

O processo seletivo para atuar no Projeto Traje consistia em uma produção de texto, na qual deveria ser justificada a motivação para trabalhar com adolescentes na faixa etária dos 15 aos 17 anos de idade. Sendo, enfim, aprovado nesse processo de seleção, seguiu-se uma semana de formação específica, em que foi apresentada a chamada metodologia da problematização, proposta por Berbel (1995), na qual são realizadas oficinas pedagógicas, avaliação dos encontros e, ao final, a elaboração de propostas didáticas do trabalho docente. No final desse encontro/formação, fui convidado para trabalhar na Coordenação Pedagógica desse projeto, onde atuei por três anos.

Dessa forma, pude acompanhar todo o processo de implantação do TRAJE, desde a sua elaboração até a sua implantação e a efetivação do mesmo na realidade da escola. O contato com a metodologia diferenciada do Projeto nos fazia vislumbrar as possibilidades de êxito em seus resultados. Entretanto, entendíamos que, para que isso fosse possível, a organização e a gestão da escola deveriam ser cuidadosamente pensadas, de forma a enfrentar os desafios pertinentes ao trabalho didático e, mais especificamente, o trabalho escolar com jovens de 15 a 17 anos que apresentavam uma distorção série/idade. Seria necessário gerir a escola a partir de uma concepção diferenciada, como o próprio Projeto Político Pedagógico da escola requeria, verificando em que medida este seria passível ou não de ser executado. Dessa forma, o trabalho idealizado e proposto para o Projeto TRAJE era voltado não somente para oferecer aos jovens na faixa etária de 15 a 17 anos, a partir do intelecto construído, condições materiais para serem inseridos no mercado de trabalho, mas para entenderem, a partir dos estudos iniciais, a importância da continuidade em sua formação acadêmica para terem chances reais de ser competitivos, manterem-se no mercado de trabalho e alcançarem novas condições de vida.

Feita essa contextualização, apresentamos como objetivo geral da pesquisa analisar a implantação do projeto experimental “Travessia Educacional do Jovem Estudante Campo-

Grandense – TRAJE”, desenvolvido no período de 2010 a 2013, na Escola Municipal Osvaldo Cruz, localizada no município de Campo Grande, capital do estado de Mato Grosso do Sul, período este que abrange desde a implantação do referido projeto até o início dessa pesquisa. Pretende-se ainda verificar se este Projeto atende ao processo de escolarização, enquanto proposta pedagógica diferenciada para atender a um público específico de estudantes, jovens de 15 a 17 anos, com distorção série/idade.

Entendemos que um projeto que traz uma proposta de trabalho didático diferenciada, para o Ensino Fundamental, para um público alvo específico de jovens de 15 a 17 anos, precisa estar em consonância com o perfil que estes apresentam, como alunos que possuem necessidades específicas a serem atendidas. E conforme Spósito e Carrano (2003),

[...] é no âmbito de uma concepção ampliada de direitos que alguns setores da sociedade brasileira têm se voltado para a discussão da situação dos adolescentes e dos jovens, cuja expressão maior reside no Estatuto da Criança e Adolescente (ECA – lei federal nº 8.069), promulgado em 13 de julho de 1990. No entanto, parte das atenções tanto da sociedade civil como do poder público voltou-se, nos últimos anos, sobretudo para os *adolescentes* e aqueles que estão em *processo de exclusão* ou *privados de direitos* (a faixa etária compreendida pelo ECA). Esse duplo recorte – *etário* (adolescentes) e *econômico social* – pode operar com seleções que acabam por impor modos próprios de conceber as ações públicas. Se tomadas exclusivamente pela idade cronológica e pelos limites da maioridade legal, parte das políticas acaba por excluir um amplo conjunto de indivíduos que atingem a maioridade, mas permanecem no campo possível de ações, pois ainda vivem efetivamente a condição juvenil. [...] (SPÓSITO E CARRANO, 2003, p.19, grifos dos autores)

Sob essa ótica, torna-se de extrema relevância uma pesquisa que trate do acesso, da permanência e da qualidade da educação oferecida a esses jovens que, por diversos motivos e circunstâncias sociais, não puderam concluir o Ensino Fundamental na idade considerada adequada. Sabemos que a distorção série/idade faz parte de um problema mais profundo, tema de debates e preocupações, não apenas no Brasil, mas em âmbito internacional. Em relatório publicado em Agência Brasil (2014) pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), há a desconcertante informação de que, ainda nos dias atuais e apesar da promessa de democratização do ensino, mais de 58 (cinquenta e oito) milhões de crianças no mundo, na faixa etária de 6 a 11 anos, não têm acesso à educação. Essas crianças que deixam de ter atendidos seus direitos à educação escolar, posteriormente e caso tenham acesso à escola, farão parte de novos índices: os que relevam a distorção série/idade.

Não podemos criar a ilusão de que o problema acontece em outros lugares e que o Brasil, Mato Grosso do Sul e Campo Grande não fazem parte dessa problemática. É necessário que todos os países, estados e municípios trabalhem em prol da garantia de que todas as crianças tenham direito ao ensino básico. No entanto, o quadro composto pelas estatísticas apuradas pelos órgãos que investigam a realidade da oferta de educação escolar demonstra a impossibilidade de se alcançar a meta da Unesco de atendimento universal do ensino primário até 2015.

Antes, segundo o relatório citado anteriormente (AGÊNCIA BRASIL, 2014), caso não haja uma reversão do quadro apresentado atualmente, 15 (quinze) milhões de meninas e 10 (dez) milhões de meninos, ou seja, 43% (quarenta e três por cento) dos menores que estão fora do sistema escolar hoje, provavelmente chegarão à fase adulta sem nunca ter frequentado uma escola.

O mesmo relatório, no entanto, traz uma informação ali considerada como uma mudança positiva e promissora: em 17 (dezesete) dos países pesquisados, houve aumento do número de crianças com acesso ao ensino escolar, chegando próximo a 90% (noventa por cento) do público esperado. Entre as medidas citadas no relatório, que contribuiram para esse aumento, estão a adequação do currículo às necessidades educativas do entorno escolar e o apoio financeiro às famílias em situações sociais desfavoráveis. Entretanto, entendemos ser necessária uma reflexão sobre outros aspectos do problema, pensados a partir de uma perspectiva que compreenda o materialismo histórico e dialético envolvido na exclusão de jovens na faixa etária de 15 a 17 anos de idade do processo normal de escolarização.

Assim, a proposta desse trabalho é a realização de uma pesquisa sobre o Projeto TRAJE enquanto política pública, de sua implantação e possíveis implementações, a partir de um estudo sistematizado da sua relevância no atendimento a um público específico de jovens em defasagem na sua série/idade. A preocupação metodológica e acadêmica com o conhecimento não se limita, pois, somente à descrição do projeto ou à de sua reprodução; antes, envolve a própria possibilidade do conhecimento acerca dos caminhos para a implantação de um projeto diferenciado em uma escola pública, neste caso, pública e municipal.

Propõe-se, portanto, uma análise crítica-reflexiva sobre o Projeto TRAJE, a fim de enfatizar a importância de se compreender o contexto de implantação de um projeto que se apresenta como uma proposta diferenciada, por ser voltado a um público específico de jovens na faixa de 15 a 17 anos que se encontra em defasagem série/idade e não concluiu o Ensino Fundamental. Essa análise inclui verificar quais as reais possibilidades do Projeto em intervir

na continuidade dos estudos desses jovens e, sobretudo, o potencial do Projeto em proporcionar patamares mais elevados de conhecimento e, conseqüentemente, de escolarização.

Para tanto, essa dissertação apresenta três capítulos, assim distribuídos:

No primeiro capítulo, por meio de um levantamento bibliográfico e documental, especialmente dos pareceres e resoluções do MEC, dos pareceres e deliberações do Conselho Municipal de Educação e das resoluções e pareceres da SEMED, buscamos fundamentar conceitos e o embasamento legal do Projeto, a fim de localizar o projeto TRAJE enquanto política pública. Empreendemos, dessa forma, uma revisão de literatura, com destaque para as discussões propostas por Cavalcanti (2012) e Andrade (2012), sobre a concepção de Estado no contexto do neoliberalismo.

O segundo capítulo abrange a contextualização histórica da Escola Municipal Osvaldo Cruz, *lócus* dessa pesquisa. A proposta foi apresentar os desafios que a escola vem enfrentando ao longo da história, sua importância no cenário da educação escolar de Campo Grande/MS e os fatos históricos que perpassaram a trajetória dessa instituição, hoje patrimônio histórico-cultural do município.

Para o terceiro capítulo propomos a análise do Projeto Político Pedagógico do Projeto TRAJE, objeto norteador deste estudo, a partir da leitura detalhada do relatório circunstanciado apresentado ao Conselho Municipal de Educação, a verificação do conteúdo da proposta política e pedagógica do projeto TRAJE e a constatação de suas possibilidades de execução pelo regimento escolar.

Os resultados e discussões teóricas servirão de base para, no Apêndice A, apresentarmos uma Proposta de Intervenção Pedagógica, uma exigência do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, que visa demonstrar uma possível contribuição da pesquisa para a melhoria das condições apresentadas na delimitação do problema, ou seja, os aspectos a serem levados em consideração na construção de projetos vindouros para que atendam, mesmo que minimamente, aos anseios de uma parcela de jovens que almejam concluir o seu Ensino Fundamental, abrindo portas para a continuidade de seu processo de escolarização e inserção no mercado de trabalho.

1 DO QUE DIZ A TEORIA: PERCURSOS, CONCEITOS E PRÁTICAS

Este capítulo objetiva apresentar conceitos de políticas públicas, sobretudo aquelas voltada para a Educação de Jovens e evidenciar as articulações presentes no processo educacional, a fim de demonstrar qual o papel da escola numa sociedade de classes e, principalmente, como esta pode contribuir com a luta pela transformação social. Intentamos, ainda, apresentar pesquisas empíricas, por meio de um estudo do tipo “o estado da arte”, que tratem da temática aqui abordada, bem como situar o projeto TRAJE enquanto política pública, verificando quais fatores foram determinantes para a sua implantação e quais são os desafios a serem superados para a sua implementação.

Numa sociedade organizada, a criação de políticas públicas, e no contexto aqui abordado, de políticas educacionais, surge a partir de uma demanda social, possuindo ora um caráter regulador, ora características compensatórias. Uma política pública pressupõe a utilização de recursos financeiros e humanos, a determinação de um espaço temporal para sua efetivação, uma área abrangente de impacto social e, ainda, algum suporte avaliativo dos seus efeitos e consequências. Quando se trata de políticas educacionais, especialmente aquelas voltadas a um público que se apresenta como um “problema social” espera-se que, minimamente, estas possam contribuir para mudanças reais nas condições sociais de determinada parcela da população, por ela atingida. Nesse sentido,

As políticas educacionais devem ser formuladas no sentido de entender a educação como um bem público, de acesso para todos com a garantia de um processo de ensino-aprendizagem formador de pessoas solidárias, seguras de sua cidadania, com autonomia nas suas percepções para viver e refazer o mundo de maneira reflexiva, de modo a construir caminhos democráticos e alternativos para encaminhar as atividades da vida, sabendo que existe na escola uma diversidade cultural e pedagógica, que todos precisam vivenciar e cultivar, e que são geradas por uma série de atividades educativas voltadas para buscar o compromisso, a vocação escolar, o desenvolvimento pessoal e grupal das pessoas. (AMORIM, 2012, p. 29)

Entendemos, portanto, que as políticas públicas fazem parte do cotidiano das pessoas em suas mais amplas esferas como a vida educacional, cultural, social e econômica. No caso particular da educação, as políticas públicas são criadas para solucionar problemas que acometem o dia a dia das pessoas para que haja menos distâncias humanas e materiais da escola em comparação ao conjunto da sociedade como um todo. De fato, são consideradas

públicas as políticas que se utilizam de recursos provenientes da arrecadação de impostos e que visem atender a alguma demanda social:

As políticas públicas são entendidas como feitas em nome do “público” quando a política decorre de algum governo (executivo de um Estado). As políticas são públicas quando possuem algum envolvimento com os recursos públicos que são geridos pelo poder público mesmo quando são implementadas por organizações do setor privado ou por organizações não governamentais. (CAVALCANTI, 2012, p. 30-31)

No entanto, quando se trata de problemas sociais prementes, há que se analisar o teor das políticas públicas elaboradas, para não incorrer no risco de ao invés de solucionar, agravar a situação de risco e exclusão de parcelas específicas da população. De acordo com Libâneo (2014) é preciso analisar os efeitos utilitários dessas políticas educacionais no campo da escola. Explica o autor:

Uma análise pedagógica, lastreada em pressupostos sociopolíticos, poderá ajudar a compreender em que grau políticas educacionais e orientações curriculares vindas de organismos internacionais podem comprometer ideais históricos da luta por uma escola baseada na apropriação de conhecimentos em função do desenvolvimento intelectual afetivo e moral dos alunos. Com efeito, suspeita-se que fórmulas que sustentam um modelo de escola dentro de um projeto de proteção à pobreza aliado a um currículo instrumental e imediatista para a empregabilidade podem agravar a injustiça social no interior da escola, antecipando formas de exclusão social no interior da escola, antecipando formas de exclusão pós-escola; que mecanismos de avaliação em escala que ignoram fatores intraescolares, especialmente as condições e práticas de ensino e aprendizagem, podem acentuar desigualdades sociais; que currículos baseados apenas em práticas de integração e acolhimento social ou ações de assistência social estariam pondo em segundo plano os elementos pedagógico-didáticos da qualidade de ensino, sonhando aos filhos das famílias pobres o acesso ao conhecimento universal e o desenvolvimento das capacidades intelectuais por meio desse conhecimento (LIBÂNEO, 2014, p. 15).

Assim, percebemos na análise do autor a recomendação de cautela quanto a “modelos de escola” destinados a diminuir os efeitos da pobreza, mas que, ao contrário, acentuam suas fragilidades ao propor um currículo “instrumental e imediatista”, destinado a formar a massa de subempregados que encontramos na sociedade capitalista. Não basta apenas privilegiar situações emblemáticas como as que são passíveis de especulações e interesses daqueles que detém o capital. É preciso propor situações e políticas públicas que contribuam para que todo o processo de escolarização aconteça de maneira significativa e permanente.

Nesse sentido, o debate sobre as políticas públicas devem contemplar, inclusive, as discussões internacionais acerca das propostas de modificações nos projetos político-

pedagógicos das escolas, evitando que as tomadas de decisões não favoreçam a melhoria dos sistemas públicos educacionais.

Segundo Paro (2011), a escola e a educação devem ser pensadas a partir de uma concepção mais abrangente e menos limitadora, tendo em vista a sociedade historicamente determinada como um todo:

De posse de uma concepção mais abrangente da escola que, para além de sua estrutura administrativa, a considere como grupo social, e que, ao mesmo tempo, alarga sua dimensão administrativa, tornando-a como processo mediador que envolve tanto as atividades –meio quanto as atividades-fim, podemos voltar à consideração do impacto das medidas democratizantes sobre a estrutura da escola básica (PARO, 2011, p. 21).

Entendemos que os estudos sobre as políticas públicas e seus impactos deva se dar em uma perspectiva dialética, em que o questionamento sobre as articulações entre as questões macro e micro precisam ser avaliadas. Segundo Mainardes (2009):

Diversas pesquisas sobre políticas educacionais específicas enfatizam ou supervalorizam os processos locais, apresentando pouca ou frágil articulação com o sistema social, político e econômico mais amplo (falta de uma visão de totalidade). Além disso, observa-se a ausência de teorizações mais aprofundadas sobre o Estado (papel do Estado, mudanças no papel do Estado), bem como sobre as concepções de Estado e de política educacional que orientam os mandatos administrativos. Observa-se também que, em muitos casos, os pesquisadores não estabelecem relações entre a política investigada e as demais políticas implementadas em um mesmo período. (MAINARDES, 2009, p.7)

Assim, nesse primeiro capítulo, intentamos apresentar um contexto histórico mais amplo, ancorado em conceitos sobre o papel do Estado na aplicação de políticas públicas, relacionando a proposta do município de Campo Grande às influências globais/internacionais e à materialidade envolvida em sua inserção em contexto local.

Nesse sentido, é necessário entender o conceito de distorção série/idade em um contexto mais amplo. Não se poderia falar em “distorção” ou “defasagem” se não houvesse um modelo ideal de trajetória ou percurso estudantil. Esse modelo ideal está ligado ao sistema de ciclos, e remonta aos primórdios da história da escola moderna, idealizada por Comênio, numa organização do trabalho didático que tem na fragmentação do trabalho sua base de construção. Segundo Alves e Centeno (2009), ao perseguir o princípio de uma “escola para todos”, Comênio pensou em formas de barateamento dos serviços escolares, o que decorreria da simplificação e da objetivação do trabalho didático, por meio da divisão do trabalho docente nos moldes que já eram utilizados nas modernas indústrias: a divisão em séries ou

ciclos e a elaboração de instrumentos que facilitassem o trabalho do professor, evitando a necessidade de um saber mais amplo e totalizante para o exercício do trabalho. Dessa forma, “[...] o professor comeniano tornou-se um profissional parcial, que passou a trabalhar com um determinado nível de escolarização e/ou com uma área de conhecimento. Portanto, também o professor realizou-se como um trabalhador especializado”. (ALVES; CENTENO, 2009, p.471).

Nesse sentido, a divisão em nível de escolarização e áreas de conhecimento compartimentalizou o ensino escolar, trazendo a necessidade de que o estudante atendesse a certos requisitos homogeneizantes para ser considerado apto a ser promovido para a etapa ou ciclo seguinte. Idades e séries/anos/ciclos escolares passaram a ser a base do currículo normalizado, fragmentando não somente o conhecimento culturalmente acumulado como o trabalho docente em disponibilizá-lo. Essa fragmentação do trabalho é assim problematizada por Marx e Engels (1999):

O próprio trabalho, só pode existir sob o pressuposto dessa fragmentação. De um lado, se tem uma totalidade de forças produtivas, como que uma forma objetiva e que, para os próprios indivíduos não são mais suas próprias forças, mas a da propriedade privada. De outro lado, enfrenta-se com essas forças produtivas, a maioria dos indivíduos, dos quais essas forças se destacaram e que, portanto, despojadas de todo conteúdo real da vida, tornaram-se indivíduos abstratos. A única relação que os indivíduos ainda mantêm com as forças produtivas e com sua própria existência – o trabalho – perdeu para eles toda aparência de auto-atividade e só conserva sua vida atrofiando-a. (MARX; ENGELS, 1999, p. 104–105)

Por meio dessa visão mais ampla sobre o tema, buscamos na fragmentação do currículo a resposta para os questionamentos sobre o problema da distorção série/idade. Pensada a partir dessa perspectiva, podemos entender que resolver esse problema se trata de um desafio muito maior do que simplesmente criar mecanismos de aceleração escolar, pois suas raízes estão na forma de organização do trabalho didático da escola moderna. De fato:

Ao se organizar o sistema de ensino na forma seriada a partir de critérios globalizadores de enturmação, houve uma tentativa de homogeneização das turmas com o agrupamento de estudantes considerados com saberes/conhecimentos próximos, ou por faixa etária, em uma mesma sala. A busca por uma turma única, na qual se trabalha um mesmo conteúdo com as mesmas estratégias pedagógicas ao mesmo tempo, ocasiona distorções, uma vez que a singularidade e a subjetividade do sujeito são inerentes ao próprio processo de formação. (SILVA, 2014, p.17)

Com base nesse entendimento, podemos conceituar a defasagem ou distorção série/idade como sendo uma discrepância entre a faixa etária e a série considerada “ideal” para aquele público, seguindo os critérios lineares e homogeneizantes do sistema de ensino, sendo considerados defasados aqueles alunos que destinada “[...] que não conseguiram acompanhar os objetivos e as diretrizes escolares, representados principalmente pelos que passaram por diversas reprovações”. (SILVA, 2014, p. 17).

Os que não conseguiram acompanhar o sistema de ensino normalizado, reprovaram ou desistiram, são aqueles que endossam as estatísticas do *fracasso escolar*. Para se refletir sobre o fracasso escolar, numa perspectiva macro, é preciso entende que:

O Estado capitalista, ao criar a Escola Pública, tem de zelar para que o seu funcionamento preencha as tarefas necessárias à reprodução da divisão capitalista do trabalho: a) encaminhar uma minoria de alunos para os postos dirigentes dentro dessa divisão (isto é, para o trabalho de concepção); b) encaminhar a maioria dos alunos para os postos subalternos dentro dessa divisão (isto é, para o trabalho de execução). (SAES, 2008, p. 169).

Ou seja, as escolas públicas, numa sociedade de classes, são organizadas de forma a que parcelas significativas da população atendida sejam encaminhadas ao “fracasso”, do ponto de vista da obtenção de conhecimentos e títulos que lhe rendam uma situação econômica diferenciada, ocupando altos postos de comando, gerência ou detenção dos meios de produção. Saes (2008) complementa:

Seria incongruente que o Estado capitalista, cujas políticas estão organicamente comprometidas com a reprodução da divisão capitalista do trabalho, implementasse uma política educacional no sentido contrário. Ou seja: cairia em contradição o Estado capitalista que encaminhasse todos os alunos para o desempenho de um trabalho de concepção, pois, nesse caso, a sobre-qualificação chegaria ao seu grau máximo; ou o Estado capitalista que preparasse todos os alunos, simultaneamente, para o desempenho de trabalhos de concepção e de trabalhos de execução, pois, nesse caso, o Estado capitalista estaria atuando, no plano educacional, como se fosse um Estado socialista. (SAES, 2008, p.169)

Não se pode esperar, portanto, que a organização do sistema escolar de uma sociedade capitalista funcione como se fosse de um “Estado socialista”, oferecendo condições igualitárias a todos que o utilizam. A situação crítica, portanto, no máximo é mascarada pelas projeções otimistas dos órgãos ligados ao Estado, que divulgam estatísticas que demonstram a ampliação do acesso obrigatório à Educação Básica, sem, contudo, aprofundar-se na qualidade dessa educação oferecida.

Sob essa ótica, ao lançarmos o olhar sobre as políticas públicas podemos verificar que os municípios, atualmente, têm se responsabilizado quanto ao oferecimento de diferentes etapas de ensino que, historicamente, não eram priorizadas, como é o caso da Educação Infantil, da pré-escola e dos serviços e auxílios especiais no campo da educação. O município de Campo Grande/MS, ao implantar um projeto que objetiva atender a jovens na faixa etária dos 15 aos 17 anos de idade e que ainda não concluíram o Ensino Fundamental, certamente necessitou levar em consideração fatores que são imprescindíveis para o atendimento de situações e demandas exigidas pela legislação nacional, como, por exemplo, a elaboração de um currículo adaptado e a formação de profissionais para o atendimento a essa faixa etária.

Sendo assim, ao elaborar uma política pública educacional que busque incluir os jovens em defasagem série/idade, a Secretaria Municipal de Educação apresenta alternativas para integrar na escola regular uma população que por diversos motivos e situações sociais, como, por exemplo, a necessidade de ingressar no mercado de trabalho precocemente, déficits de aprendizagem, falta de incentivo familiar, ou outros, não pode concluir seus estudos na idade considerada adequada. A distorção série/idade não se constitui um problema pontual, meramente familiar ou de casos isolados. Trata-se de um problema social que, para ser resolvido, precisa alcançar o status de “problema político”, pois “[...] somente quando alcançam a condição de problemas de natureza política e ocupam a agenda pública, alguns processos de natureza social abandonam o “estado das coisas” (SPOSITO; CARRANO, 2003, p. 25).

As políticas públicas são entendidas como feitas em nome do “público” quando a política decorre de algum governo (executivo de um Estado). As políticas são públicas quando possuem algum envolvimento com os recursos públicos que são geridos pelo poder público mesmo quando são implementadas por organizações do setor privado ou por organizações não governamentais. (CAVALCANTI, 2012, p. 30-31)

Nesse sentido, entendemos que a proposição de um projeto para a escola pública, que busque atender a uma população que necessita de um olhar diferenciado, não se dá de maneira aleatória e sem bases oficiais que justifiquem as suas reais necessidades de existência. Destarte, para Mézaros (2008):

Os interesses objetivos de classe tinham de prevalecer mesmo quando os subjetivamente bem-intencionados autores dessas utopias e discursos críticos observavam claramente e criticavam as manifestações desumanas dos interesses materiais dominantes. Suas posições críticas poderiam, no limite, apenas desejar utilizar as reformas educacionais que propusessem para

remediar os piores efeitos da ordem reprodutiva capitalista estabelecida sem, contudo, eliminar os seus fundamentos causais antagônicos e profundamente enraizados. (MÉSZAROS, 2008, p.26)

Assim, verificamos que há reais interesses do capital acerca do monopólio educacional. Com efeito, Nosella (2010), na obra *A Escola de Gramsci*, ao se referir ao trabalho educativo e aos modelos de escola defendidos por Gramsci, afirma que:

[...] Gramsci rejeita qualquer profissionalização antes dos 16-18 anos de idade. O mecano é apenas um belo exemplo do que ele entende por “trabalho como princípio pedagógico”, no sentido de que: 1) não se trata de “qualquer” trabalho ou atividade; trata-se do trabalho industrial, moderno, avançado, que representa a forma produtiva hegemônica, entre os homens hoje, descartando assim (como princípio educativo geral da escola) formas arcaicas e assistencialistas de trabalho (quem sabe, hoje Gramsci escolheria como brinquedo um computadorzinho); 2) não estabelece Gramsci grau escolar para introduzir “o trabalho como princípio educativo”. Na família e na pré-escola, até o último grau escolar, o trabalho moderno deve informar as atividades formativas; 3) finalmente, Gramsci não aplica esse princípio educativo ao processo pedagógico de forma mecânica, imediatista, reducionista e profissionalizante (como um treino). Resgata, isso sim, o “ethos” e “logos” do trabalho industrial moderno que revigoram e orientam todo o processo educativo escolar. [...] (NOSELLA, 2010, p.119)

Para Gramsci, portanto, a sociedade deve conceber como prioridade a formação do intelecto de seus jovens para, somente após essa formação, se preocuparem com a questão da profissionalização, articulada com a efetiva construção de uma sociedade unitária. Não delimita uma idade ou nível de escolaridade ideal para introduzir a noção do “trabalho como princípio educativo”, apontando que esse pode ser um trabalho educativo efetuado desde o núcleo familiar, passando pela pré-escola e chegando até “o último grau escolar”. Essa dimensão formativa do trabalho, no entanto, não deveria ser incluída no processo pedagógico de forma “mecânica, imediatista, reducionista e profissionalizante”, o que se confundiria com treinamento para execução de tarefas, o que não coadunaria com o interesse pedagógico em formar o intelecto, mas sim de forma articulada a formação integral do sujeito.

Gramsci ilustra ainda seu pensamento com a proposição de um brinquedo chamado *mecano* que “materializa um princípio e valores educativos correspondentes a um momento histórico determinado” (NOSELLA, 2010, p.119), o que nos leva à reflexão sobre aquilo que está sendo proposto aos jovens do Projeto TRAJE, e em que medida as condições de ensino a eles oferecidas contribuem para a construção de saberes e de “valores educativos”.

As categorias construídas por Gramsci e, em especial, a lição do método, nos possibilita a problematização dos motivos que têm levado a escola ao fracasso, no que se

refere ao atendimento das exigências sociais de formação escolar para atuação no mercado de trabalho. Para compreender os problemas sociais, o professor como intelectual e responsável pela formação na constituição do ser humano, é preciso:

[...] estar sempre atento ao dia a dia, observando os particulares significantes que tenta interpretar, formulando princípios gerais e novas categorias que os expliquem cientificamente. Ou seja, não impõem à realidade teorias já elaboradas como camisas de força, e sim procura destilar das mínimas experiências sua formação teórica geral. [...] Enfim, o perfil do aluno moderno não pode ser o homem arcaico pré-industrial, nem porém o mecânico e abstrato engenheiro moderno. Quem sabe, talvez o Leonardo da Vinci coletivo. [...] (NOSELLA, 2010, p.120)

Nosella (2010), a partir da análise *gramsciana*, ilustra a educação na contemporaneidade ao propor uma escola que acompanhe o desenvolvimento industrial, para a formação de indivíduos que atuem na sociedade não meramente como reprodutores de tarefas, mas atribuindo sentido à sua produção. Com isso, percebe-se a necessidade da sociedade acompanhar as mudanças e propor algo que realmente dê significação aquilo que é proposto como aprendizagem escolar. Essa preocupação deve levar em consideração que:

[...] a criança, sua fantasia, sua inteligência e seu desenvolvimento são realidades históricas, pois o ambiente geral, o clima cultural, os valores e as imagens mudaram de trinta anos para cá. Por isso, a educação, a escola, suas leituras, seus currículos e seus instrumentos didáticos também devem mudar, pois são realidades históricas concretas e não metafísicas. Isso não quer dizer que a mudança seja tarefa fácil [...] (NOSELLA, 2010, p.120-121)

Com isso, já se anuncia a necessidade da escola acompanhar o desenvolvimento econômico e propor mudanças que satisfaçam às reais necessidades históricas, concretas e materiais da sociedade. Nosella ressalta que a ideia de precocidade em crianças deve ser relativizada e a criança deve ser compreendida como sujeito histórico, isto é, suas “fantasias, inteligência e desenvolvimento” são realidades históricas. Assim, não é apenas que a escola deva acompanhar o desenvolvimento econômico e sim a compreensão de que os alunos são sujeitos históricos e a escola precisa fazer essa articulação com a concretude histórica e não metafísica. Quando a escola não acompanha tais mudanças, por meio de alterações curriculares, a leitura do próprio mundo feita com/por seus agentes sociais fica fadada a ter seus ideais e objetivos ditados pelos próprios interesses do capital.

Dessa forma, como consequência, encontramos uma escola que não garante o mínimo de saberes historicamente acumulados, apresentando problemas reais como a evasão escolar e

a repetência, os quais se constituem como situações e desafios a serem superados pelo Estado. Segundo Alves (2005):

O homem, com os mais diferentes recursos, desde o livro suficientemente universalizado até os meios de comunicação de massa e a informática, tem acesso imediato ao conhecimento produzido nos centros científicos mais avançados do mundo e consulta bibliotecas e arquivos das mais expressivas instituições culturais do universo. Mas, paradoxalmente, o conhecimento culturalmente significativo, que circula por diversos canais da sociedade, desde os de caráter privado, como a família e as empresas, até os referentes a muitas das instituições públicas, não penetra o espaço da escola, a instituição social que celebra como sua a função de transmitir o conhecimento. (ALVES, 2005, p.232)

Nesse contexto, o projeto implantado na Escola Municipal Osvaldo Cruz configura-se como exemplo de como o poder público percebe a situação de defasagem série/idade dos sujeitos de 15 a 17 anos, os quais, sob o ponto de vista institucional, apresentam-se como “problemas sociais”, que demandam ações e políticas educacionais para solucionar ou minimizar os efeitos da distorção série/idade, cuja causa é atribuída às reprovações e desistências contínuas, como se o próprio jovem fosse “culpado” pela situação em que se encontra.

Nesse sentido, o Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul nº 7480, de 17/06/2009, nas páginas 7 a 9, Artigo 9º, indica que a idade mínima para ingresso na EJA - Educação de Jovens e Adultos, nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, na forma presencial e a distância, será de dezoito anos. Essa limitação legal leva ao debate e discussão de como resolver os problemas de distorção série/idade dos jovens da faixa etária de 15 a 17 anos, por estarem fora da idade mínima de ingresso na Educação de Jovens e Adultos.

Um primeiro olhar sobre o projeto TRAJE pode levar ao questionamento: seria ele uma política pública? Se entendermos que o projeto surge como uma ação decorrente do poder público, neste caso da prefeitura municipal de Campo Grande, podemos considerá-lo sim como uma política pública. Afinal:

O público da política não se relaciona com a quantidade de pessoas a quem ela se destina seja ela “grande” ou “pequena”. Ou ainda, o termo público da política (*public policy*) não se relaciona ao tipo de participação no processo de sua elaboração (democrática ou não). Ou seja, toda e qualquer política que é concretizada pelo Estado é considerada pública, pois, de alguma forma se relaciona com poder público e seus recursos, sejam eles quais forem. A política pública é o que o governo pretende fazer ou não fazer independentemente da participação de determinados grupos da sociedade (sindicatos, movimentos sociais etc.). (CAVALCANTI, 2012, p.31)

Em relação ao Projeto TRAJE, não houve questionamentos, por ocasião de sua implantação, sobre o quantitativo de estudantes a serem atendidos, embora entendamos que o Projeto surgiu de uma demanda social e que, de alguma forma, já se havia constatado que existia um número considerável de jovens de 15 a 17 anos com distorção série/idade, que justificasse, dessa forma, a elaboração e efetivação do Projeto. Como uma ação administrativa, houve a “intenção” e a “escolha” governamental de proceder a uma ação efetiva para a correção do problema demonstrado:

Ainda que sem pretender uma formulação original, e tendo por base as várias definições apresentadas, é possível propor uma síntese, descrevendo que política pública é um curso de inação ou ação, escolhido por autoridades públicas para focalizar um problema que é expresso no corpo das leis, regulamentos, decisões e ações do governo. A política pública está relacionada com as intenções que determinam as ações de um governo; com que o governo escolhe fazer ou não fazer; com as decisões que têm como objetivo implementar programas para alcançar metas em uma determinada sociedade; com a luta de interesses entre o governo e sociedade; ou ainda, com atividades de governo, desenvolvidas por gestores públicos ou não, que têm uma influência na vida dos cidadãos. (CAVALCANTI, 2012, p. 41)

Portanto, é preciso entender a proposição de um projeto dessa natureza como uma ação que visa criar oportunidades educacionais. Porém, há que se cuidar para que ela não se reduza a uma ilusão, ou a um engodo, no que se refere à escolarização tardia de milhares de cidadãos, que vivenciam experiências de fracasso e exclusão. (CAMPO GRANDE, 2011a).

Partindo da premissa já legitimada pela Constituição Federal de 1988, que estendeu o direito ao Ensino Fundamental independente da faixa etária, verificamos que seria imperativo também proporcionar a ampliação das oportunidades ao acesso e permanência na escola àqueles que ultrapassaram a idade regular de escolarização.

A proposição de um projeto diferenciado para o Ensino Fundamental rompe com os paradigmas que sustentam o conservadorismo das escolas, contestando os sistemas educacionais em seus fundamentos. O projeto TRAJE, assim, questiona a fixação de modelos ideais, a normalização de perfis específicos de alunos e a seleção dos eleitos para frequentar as escolas, produzindo, com isso, identidades e diferenças, inserção e/ou exclusão conforme aprofundaremos no capítulo 3.

O poder institucional que preside no interior da Escola Municipal Osvaldo Cruz nos remete a ideia de que a produção das identidades e das diferenças define como iguais não apenas os alunos, como também a sua equipe de trabalho. Aqui tratamos como identidades iguais o fato de possuírem a mesma faixa etária, jovens entre 15 e 17 anos de idade, e todos

apresentarem defasagem série/idade, pré-requisitos para terem suas matrículas efetivadas na unidade escolar.

Temos aqui, portanto, a proposição de um projeto específico para atender a jovens que são duplamente especificados, tanto pela proposta de correção de sua distorção série/idade, a qual cria como consequência um espaço educacional distinto para esses alunos, a partir de uma identidade específica, todos com a mesma faixa etária e com defasagem na série/idade, como também pelo fato de que esse espaço está organizado pedagogicamente para manter tal separação, definindo as atribuições de seus professores, o currículo, os programas, as avaliações e as promoções escolares a partir dessas especificidades.

Paradoxalmente, esses estudantes, que até então não conseguiram ter êxitos em seu processo de escolarização, ou se viram desmotivados para a continuidade de seus estudos, possuem, a partir do projeto TRAJE, uma possibilidade de escolha, de permanecer ou não no projeto, e de estar em um contexto em que não se elege uma identidade como privilegiada em detrimento das demais, ou seja, um espaço em que, teoricamente, todos possuem os mesmos direitos e podem se beneficiar desse projeto curricular.

Ou seja, este pode se constituir em um espaço onde a voz desse estudante seja escutada e que ofereça a possibilidade real de frequentar a escola e concluir, efetivamente, o Ensino Fundamental. Para tanto, a escola deve proporcionar um ambiente em que o jovem seja valorizado e que maximize as chances de prosseguimento nos estudos, oferecendo condições para que os estudantes se mantenham na escola e não se vejam impelidos a se render ao chamado do “consumismo” do capital ou aos atrativos do trabalho não especializado, braçal e mal remunerado, que espera aqueles que deixam de dar continuidade à escolarização formal. Embora entendamos que a formação escolar, por si só, não é garantia de sucesso no mercado de trabalho capitalista, é certo que a sua ausência, no entanto, pode ser associada ao provável fracasso que acompanha os excluídos do sistema escolar.

Nessa perspectiva, ao buscarem formas de corrigir a distorção série/idade, os alunos do TRAJE podem encontrar em seus pares uma identificação social, uma igualdade de interesse, na medida em que os que procuram o Projeto buscam a conclusão de seus estudos e a continuidade do processo de escolarização. Cabe aos profissionais que atuam nesse contexto agir com respeito e compreensão para com o perfil dos alunos atendidos, superando preconceitos e a busca por um aluno “ideal”, com histórico escolar contínuo e linear. É necessário, portanto, compreender a profundidade dos problemas envolvidos nessa defasagem, causados pelo modelo sócio-político-econômico oriundo da sociedade capitalista, dividida em classes, e procurar formas de superar esses problemas.

A distorção série/idade não deve ser “naturalizada”, isto é, considerada como uma consequência natural da evasão e da repetência, sobre a qual haveria pouco a se fazer. Antes, é preciso lutar contra a exclusão social que condena alguns ao fracasso, enquanto premia alguns privilegiados. Os envolvidos no processo de escolarização devem, portanto, questionar as explicações superficiais sobre os motivos que levam um jovem a ter em seu histórico escolar uma marca de defasagem série/idade e entender as diferenças como resultantes da multiplicidade e da diversidade, comumente encontrada nos interiores da escola.

A diversidade na escola, no caso aqui analisado, um grupo específico de jovens na faixa etária dos 15 aos 17 anos de idade, que, embora assumam comportamentos semelhantes, por estarem em um mesmo espaço escolar e por apresentarem características peculiares e parecidas, possuem um histórico cultural, familiar e social diferenciado, merecendo um olhar atento e compreensivo às suas individualidades e personalidades. A escola deve estar aberta à diversidade, ou às individualidades, se quisermos corroborar para extinguir a defasagem na série/idade e minimizar as possibilidades de excluir do sistema formal de ensino alunos que, sendo estimulados, apresentam potenciais de dar continuidade aos seus estudos, pois, de acordo com Gramsci, é preciso buscar:

[...] Uma escola que não hipoteque o futuro da criança e não constrinja a sua vontade, sua inteligência, sua consciência em formação a mover-se por um caminho cuja meta seja prefixada. Uma escola de liberdade e de livre iniciativa, não uma escola de escravidão e de orientação mecânica. Também os filhos do proletariado devem ter diante de si todas as possibilidades, todos os terrenos livres para poder realizar sua própria individualidade do melhor modo possível e, por isso, do modo mais produtivo para eles mesmos e para a coletividade. (GRAMSCI, 2004, p. 75).

Assim, ao propormos realizar a análise sobre a realidade escolar e sobre o projeto curricular diferenciado TRAJE, precisamos sinalizar inúmeros pontos, alguns positivos e outros negativos, por este estar inserido em um contexto complexo e contraditório, que é cenário escolar. As instituições e o poder público não devem minimizar sua parcela de responsabilidade pela não aprendizagem dos estudantes e, conseqüentemente, pela evasão escolar e distorção idade/série, que contribui para o quadro apresentado na rede municipal de ensino de Campo Grande.

Estar à frente de um trabalho pedagógico de um projeto como o TRAJE requer muito aprendizado e uma disposição incondicional de atuação efetiva, não definida apenas pelas dificuldades em longo prazo, mas pela superação de problemas cotidianos, como a mediação de conflitos envolvendo alunos e seus pares, alunos e professores, situações familiares ou

personais que afligem os alunos, como alcoolismo, dependência química e tantos outros. Envolve colaborar efetivamente como responsável para a formação de *cidadãos*, que necessitam vivenciar situações de aprendizagens significativas.

Nessa perspectiva, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, em seus Artigos 206 e 208, respectivamente, deixam claro que “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988, n.p). Essa proposição legal nos remete a ideia de que ensinar é procurar criar estratégias que melhor atendam às características e às necessidades peculiares a cada aluno. As adaptações curriculares, como a proposta no projeto TRAJE, podem ser implementadas em várias áreas e momentos da atuação do professor: na promoção de acesso ao currículo; nos objetivos de ensino; no conteúdo ensinado; no processo de avaliação e, por fim, na temporalidade, entendida aqui como sendo o espaço e o tempo do aluno na escola.

Merece destaque, ainda, a metodologia da problematização, proposta pelo Projeto. Baseada em Berbel (1995), refere-se, no contexto do TRAJE, a uma metodologia de ensino, de estudo e de trabalho a ser utilizada sempre que seja oportuno, em situações em que os temas sejam relacionados com a vida em sociedade. A primeira referência para essa metodologia, segundo o Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Osvaldo Cruz, é o Método do Arco, de Charles Maguerez, em que são apresentadas cinco etapas que se desenvolvem a partir de um recorte da realidade, quais sejam: observação da realidade; pontos-chave; teorização; hipóteses de solução; e aplicação à realidade (prática).

Encontramos, no Projeto TRAJE, a tentativa de garantir a democratização do espaço escolar, onde todos - alunos, professores, coordenadores, gestores, ou seja, aqueles que estão inseridos no processo de construção da aprendizagem - são igualmente importantes. A reflexão que se faz necessária, haja vista o contexto histórico que vivemos nos dias atuais, é em relação ao campo das experiências e às perspectivas pedagógicas de atuação a partir do TRAJE.

No que tange às experiências pedagógicas, a problematização necessária é quanto ao papel da escola frente à correção da distorção série/idade. A finalidade desse estudo, portanto, é repensar a perspectiva de correção a partir do já existente, o Projeto TRAJE, no sentido de proceder uma revisão dos seus contextos de abrangência e dos requisitos básicos para sua implementação.

Para isso, uma das formas possíveis de participação da comunidade escolar é a efetiva atuação na organização e construção do Projeto Político Pedagógico da escola, espaço em que

as vozes dos envolvidos em todo o processo, estudantes, professores, pais e comunidade, devem ser ouvidos.

A preocupação, portanto, passa a ser construção de um Projeto Político Pedagógico em que as especificidades do jovem com distorção série/idade sejam referenciadas, com uma proposta de educação flexível, que ofereça condições efetivas de ensino e aprendizagem e de apreensão do conhecimento em sua totalidade, respeitadas as limitações dos sujeitos envolvidos. Segundo Luckás:

A categoria de totalidade significa [...], de um lado, que a realidade objetiva é um todo coerente em que cada elemento está, de uma maneira ou de outra, em relação com cada elemento e, de outro lado, que essas relações formam, na própria realidade objetiva, correlações concretas, conjuntos, unidades, ligados entre si de maneiras completamente diversas, mas sempre determinadas. (LUKÁCS, 1967, p.240).

Nesse sentido, entende-se que os avanços serão ainda maiores com a participação responsável de todos os membros constituintes da comunidade escolar. Torna-se importante a discussão de conceitos e vivências em relação a três aspectos pertinentes ao cotidiano da escola no Projeto TRAJE: a defasagem série/idade; o perfil do jovem estudante de 15 a 17 anos de idade; e a proposta metodológica de trabalho pedagógico.

O entendimento do projeto TRAJE, bem como de seu Projeto Político Pedagógico, numa perspectiva de política pública educacional, visa à realização de ações didático-pedagógicas que, a partir de um currículo diferenciado de escola, levando-se em consideração os fatores cultural, artístico, esportivo, ambiental ou de suporte pedagógico, possa conferir uma identidade própria aos seus envolvidos, jovens de 15 a 17 anos, com defasagem na série/idade. Para tanto, torna-se indispensável, para compreender essa nova proposição, o entendimento de que a escola precisa atingir a todos sem distinção.

1.1 As pesquisas empíricas sobre políticas públicas voltadas para a educação escolar de jovens com distorção série/idade.

Com o objetivo de verificar a relevância do tema Educação de Jovens em distorção série/idade, realizamos uma pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Isso foi feito, num primeiro momento, sem delimitação de um recorte temporal, somente a partir das palavras-chave “EJA”, “Educação de Jovens”, “Inclusão escolar de jovens”, “distorção série-idade”. O resultado foram 45 (quarenta e cinco) trabalhos encontrados.

A partir da leitura dos títulos e resumos, descartamos 29 (vinte e nove) pesquisas, por abordarem a educação de jovens em outros contextos, como, por exemplo, educação no campo, educação pastoral, educação em nível de pós-graduação, cursinhos pré-vestibulares ou em cursos de graduação.

Assim, tomamos para análise 16 (dezesesseis) trabalhos, que trataram, de uma forma ou de outra, do tema relacionado ao nosso estudo e aos nossos objetivos. Interessante destacar que, apesar de não termos delimitado nenhuma região ou estado brasileiro nessa busca, as vinte dissertações encontradas foram defendidas na Universidade Federal da Paraíba, no Programa de Mestrado Acadêmico em Educação, revelando, por um lado, que essa temática pode se constituir em um problema pontual naquele estado e, por outro, que os demais estados da federação não têm eleito a Educação de Jovens como tema de suas pesquisas.

Assim, encontramos os trabalhos de Ferreira (2011), Cavalcante (2012) e Santos (2012), que elegem como objeto de estudo o Programa Brasil Alfabetizado (2003-2010). Ferreira (2011) investiga um Grupo Focal formado por professores alfabetizadores que atuam no programa, com o objetivo de descrever a história da implantação e operacionalização do Brasil Alfabetizado no estado da Paraíba. Obteve, como resultados, a constatação de que há uma discrepância entre as orientações do Programa e sua efetivação na Paraíba. De forma semelhante, na análise dos Indicadores de Rendimento do Projeto TRAJE, apresentada no capítulo 3, demonstramos as lacunas existentes entre o projeto no plano teórico e sua real contribuição na prática para a diminuição do fracasso escolar.

Cavalcante (2012), por sua vez, investiga de forma mais específica o universo feminino, buscando os motivos que levam as alunas egressas do Programa Brasil Alfabetizado – PBA, do município de Conde/PB, a continuarem (ou não) os estudos na EJA. Como resultados, apontou que as alunas pesquisadas indicavam, como fatores positivos para a continuidade dos estudos, a necessidade de ser bem aceitas entre os colegas e no espaço escolar, ou seja, que fossem incluídas na escola e, como perspectivas no retorno dessa escolaridade, desenvolver capacidades para: ajudarem os mais jovens nas tarefas escolares, adquirirem carteira nacional de habilitação, resolverem assuntos de banco, participarem ativamente de suas igrejas, entre outras demandas práticas.

O trabalho de Santos (2012) visa analisar o impacto do Programa Brasil Alfabetizado quanto aos seus limites e possibilidades como política pública da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em municípios do sertão paraibano, bem como a articulação entre as ações do referido programa e a oferta da EJA, como modalidade da Educação Básica. Concluiu que o programa não consegue garantir a continuidade dos estudos para os egressos do PBA.

Por sua vez, Santos (2011) concentrou sua pesquisa na análise dos mecanismos e espaços de participação nas escolas, tendo em vista implementação da Gestão Democrática nas Escolas Públicas Municipais da cidade de João Pessoa – Paraíba. Apontou como resultados a ausência da participação dos alunos nos Conselhos de Classes, dos funcionários de serviços gerais e secretaria e dos pais nas reuniões e planejamentos pedagógicos e a da comunidade local nos conselhos deliberativos escolares, concluindo que a participação da comunidade escolar e local, não está se dando na sua plenitude. Da mesma forma, ressaltamos em nossa pesquisa a importância da gestão democrática e da participação da comunidade de jovens atendidos no Projeto TRAJE na construção de um Projeto Político Pedagógico que atenda às necessidades e aos anseios dos jovens de 15 a 17 anos.

As pesquisas de Bandeira (2011), Arruda (2012), Silva, A. P. (2011) e Gonçalves (2011) analisaram a Educação de Jovens e Adultos no PROEJA, projeto desenvolvido no Instituto Federal da Paraíba. Bandeira (2011) investiga as dificuldades vivenciadas por estudantes da Educação de Jovens e Adultos, ao tentarem exercer o ato da leitura e da escrita de maneira proficiente. Constatou-se, em linhas gerais, a necessidade de se incluir e de se expandir uma política de acesso, concreto e material, à leitura e aos bens culturais do mundo letrado, aos sujeitos inseridos em contextos de Educação de Jovens e Adultos, que, por uma série de razões, ficaram impossibilitados de continuar a sua trajetória educativa, e que retornaram à escola, mesmo sabendo dos limites e das dificuldades que iriam enfrentar. Já Arruda (2012) discute, em sua dissertação, os fatores que contribuem para a permanência do alunado do Curso Técnico em Eventos do PROEJA, no Instituto Federal da Paraíba, Campus João Pessoa, encontrando como resultados, entre os diversos fatores que contribuem para a não evasão desses alunos, que o principal é o acolhimento. Silva, A.P.(2011) descreveu um curso específico de formação continuada de educadores de EJA, realizado por meio do Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, no município de Sousa, apresentando as principais características desse curso e como foi implantado na Paraíba, identificando desafios e possibilidades vivenciadas pelos alunos no decorrer do curso de especialização. Gonçalves (2011) apresentou como proposta de pesquisa analisar quais os sentidos que os docentes do PROEJA do IFPB Campus Cajazeiras atribuem à avaliação da aprendizagem, considerando, como tais representações influenciam em suas práticas pedagógicas. Os resultados demonstraram que, embora os docentes possuam o conhecimento teórico sobre a avaliação da aprendizagem, concebida de forma crítica e inclusiva, referendado em suas entrevistas, a

avaliação tradicional ainda prevalece em suas práticas, decorrentes de suas representações sociais.

Embora a pesquisa de Barros (2012) não esteja diretamente relacionada à Educação de Jovens na faixa etária do nosso estudo, incluímos sua dissertação nesse “estado da arte” por tratar-se da análise de uma política pública voltada para populações carentes. O estudo focalizou o Programa Mais Educação (1997), do governo federal, que prevê a ampliação progressiva da jornada escolar. A proposta, pautada no Estatuto da Criança e do Adolescente, instituído em 1990 e no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), lançado em 2003, demonstra, segundo a autora, uma clara aliança entre os princípios educativos e sociais. Analisando imagens e textos de 24 alunos, de 6 a 11 anos, participantes da pesquisa, aos quais foi solicitado que representassem como era “ficar na escola o dia todo”, a autora indica que estes retrataram a escola como um espaço aprisionante, exemplificado com o desenho de grades, sendo que a obrigação de permanecer na escola foi vivenciada como momentos de desprazer. Dessa forma, conclui que as concepções de políticas educativas, vulnerabilidade, riscos sociais e direitos precisam ser problematizadas, por indicarem um sentido de normalização das diferenças e controle social nas políticas de inclusão.

Soares (2012) e Guedes (2012) analisam as contribuições da Educação Biocêntrica para a construção de práticas pedagógicas mais favoráveis à aprendizagem e ao desenvolvimento da afetividade no processo da escolarização básica. O Princípio Biocêntrico aborda a importância de construir práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento dos potenciais genéticos (criatividade, vitalidade, sexualidade, afetividade e transcendência) a partir das relações estabelecidas no cotidiano escolar, cujo enfoque é o desenvolvimento da afetividade para superação de toda forma de discriminação. Indicam, seus escritos, a necessidade de uma educação voltada para o desenvolvimento integral, com o desenvolvimento cognitivo e o estabelecimento de relações de alteridade, defendendo uma concepção para o desenvolvimento humano nas múltiplas dimensões: cognitiva; social; cultural; vivencial; emocional; espiritual; ético e afetivo. Para tanto, segundo as autoras, os educadores precisam acreditar e viver essa proposta, transformando suas ações pedagógicas.

Silva, A (2011) apresenta como objetivo de sua dissertação conhecer a representação social de educação entre jovens do ProJovem Urbano, da cidade de João Pessoa/ PB, apontando os elementos “aprender”, “conhecimento” e “ser alguém” como núcleo central da representação social de educação desses jovens, e que é acreditando que podem superar as situações de exclusão e melhorar de vida que esses indivíduos optam por voltar a estudar.

Furtado (2011), na dissertação intitulada *Os saberes históricos escolares e o currículo de história como uma possibilidade emancipatória no Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos*, busca identificar elementos de um currículo emancipatório no trabalho de transposição didática realizado pelo professor de História do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA), revelando que não foram evidenciados elementos constituintes de um currículo com perspectiva emancipatória durante o desenvolvimento curricular, possivelmente em virtude do desconhecimento desta perspectiva curricular apresentado pelos docentes.

Duarte (2011) estuda as contribuições do processo formativo do Projeto Escola Zé Peão (PEZP) para a prática docente de educadores de jovens e adultos, concluindo que os educadores egressos do Projeto realizam uma reflexão sobre a prática pedagógica cotidiana, por meio da sistematização.

Araujo (2012) realizou sua pesquisa em uma escola pública municipal da cidade de Campina Grande-PB, numa turma de EJA (Educação de Jovens e Adultos), com sujeitos com deficiência. Os dados revelaram que, mesmo em uma escola que direcionava o trabalho na perspectiva de educação inclusiva, as práticas adotadas eram engessadas e estereotipadas, não consideravam as diferenças, segregando e excluindo esses jovens e adultos com deficiência.

Paula (2011) buscou analisar e descrever como a prática do esporte, em especial a modalidade atletismo, contribui no processo de inclusão social dos jovens acolhidos em instituições de guarda. Os resultados obtidos revelaram a potencialidade das práticas esportivas na inclusão de crianças e adolescentes, mesmo o abrigo sendo uma fonte de exclusão.

Dessa forma, concluímos essa seção evidenciando que as pesquisas empíricas aqui apresentadas trazem muitos elementos que corroboram com as discussões propostas em nosso estudo. Questões sobre a importância da afetividade e do acolhimento, sobre a coerência entre teoria (currículo, proposta pedagógica) e prática efetiva, a necessidade de formação docente específica para atuação com esse público com perfil diferenciado, assim como a relevância do sistema avaliativo não ser, por si mesmo, excludente, estão entre as que desenvolveremos e trataremos para o debate e a problematização, em nossa pesquisa, nos capítulos 2 e 3 e também em nossa Proposta de Intervenção (cf. Apêndice A).

2 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO CAMPO DE PESQUISA: A ESCOLA MUNICIPAL OSVALDO CRUZ

A fim de valorizar e reconhecer o processo histórico da instituição de ensino *locus* dessa pesquisa, apresentamos nesse capítulo um recorte da história do Colégio Osvaldo Cruz, atual Escola Municipal Osvaldo Cruz, tomando-se como referência suas primeiras imagens históricas. O conhecimento do contexto e dos processos pelos quais uma instituição escolar constitui sua identidade, assim como de seus espaços educacionais, projetos desenvolvidos e perfil da comunidade atendida, auxilia a compreensão da escola como um todo e possibilita a superação de anacronismos educacionais e escolares ainda presentes em nosso tempo.

A escola traz em seu histórico de existência um longo percurso, marcado pelo contexto social de cada época, como por exemplo, a predominância masculina tanto do alunado quanto dos professores, situação inversa a que encontramos na sociedade contemporânea, em que observamos a predominância feminina na profissão docente. Nota-se, ainda, que os professores eram formados em profissões diferentes do magistério, como Direito, Medicina, Engenharia, as mesmas que acabavam por se tornar a meta educacional dos alunos, por buscarem profissões tradicionalmente detentoras de prestígio e status social.

Figura 1. Colégio Osvaldo Cruz.



Fonte: Arruda (2008).

Segundo Bittar e Ferreira Jr. (1999) a criação do Colégio Osvaldo Cruz atendeu a uma demanda do município de Campo Grande, pela ausência de escolas públicas em número suficiente para atender às necessidades da população, sendo que:

Na ausência de ginásios públicos foi criado o Colégio Osvaldo Cruz no final da década de 20, no mesmo local onde funcionara o Instituto Rui Barbosa. Na década seguinte, o Colégio chegou a ser dirigido em sociedade por José Fragelli e Wilson Barbosa Martins. Em entrevista concedida à autora deste artigo, Fragelli, contou que lecionara no colégio antes de comprá-lo: “Eu comprei com o Dr. Wilson. Nós compramos do Sr. Enzo Ciantelli, um grande educador que tinha em Campo Grande, e ficamos três anos e meio, me parece. Aí veio a Guerra e o Dr. Wilson foi ser soldado e durante uns tempos eu fiquei sozinho lá. Nas folgas ele aparecia e assim fomos ficando até que nós vendemos o Colégio. Quase se pode dizer que vendemos para entrar na política, pelo menos foi o meu caso. Não tanto dele [...]. Eu fui indicado deputado estadual e não podia ser deputado estadual lá [Cuiabá] e dono de Colégio aqui. Não dava. O serviço era muito grande: nós vivíamos na escola. (...) e ainda tínhamos internato à noite. Era muito trabalho”. (BITTAR E FERREIRA JR., 1999, p. 176-177)

Verificamos, portanto, que o Colégio traz em sua história um reflexo dos problemas sociais que ora analisamos, criado para atenuar a insuficiência de oferta de educação pública e de qualidade para a população. Levando-se em consideração que até 1971 o ensino obrigatório e gratuito era de apenas quatro anos - o então chamado curso primário, buscando a educação escolar apenas aqueles que por ela se interessavam, podemos inferir que as vagas em escolas públicas deveriam, há época, ser em número extremamente reduzido. Ou seja, o problema de exclusão escolar das parcelas mais carentes da população não é algo novo, faz parte da história da educação brasileira e, conseqüentemente, da história campo-grandense.

No contexto histórico da Escola/Colégio Osvaldo Cruz, percebemos também os conflitos resultantes de interesses contrários, no que se refere à educação ter ou não um caráter laico:

Em 1942, o Osvaldo Cruz foi comprado pelo professor Luís Alexandre Oliveira, que reclamava da “campanha” desencadeada pelo arcebispo Dom Orlando Chaves “contra o colégio, dizendo que eu e o Osvaldo Cruz éramos protestantes”. Ele completa seu relato afirmando que, à época, “os padres salesianos queriam deter o monopólio do ensino”. (BITTAR; FERREIRA JR., 1999, p.177).

Destarte, houve uma disputa de poder político e ideológico, encabeçado pela Igreja Católica, a qual dirigia e defendia o “Ginásio Municipal Campo-Grandense”, nome anterior do atual Colégio Dom Bosco, tradicional escola privada e confessional do município de Campo Grande (Bittar e Ferreira Jr., 1999, p. 177). Ou seja, nesse contexto, tanto na Igreja Católica como o Colégio Osvaldo Cruz atendiam aos interesses de uma classe social burguesa.

Gramsci elucida a existência dessas contradições, ao afirmar que “[...] o estado, ainda que os governantes digam o contrário, não tem uma concepção unitária, coerente e homogênea, razão pela qual os grupos intelectuais estão desagregados por vários estratos e no interior de um mesmo estrato” (GRAMSCI, 2000, p.112).

Nesse sentido, essas contradições podem ser também observadas no depoimento do professor Luís Alexandre de Oliveira, encontrado no *Livro de Comemoração dos 100 anos de Campo Grande*, ao afirmar que:

[...] após haver trabalhado 50 anos na educação e ter sido deputado constituinte, em 1946, revelou: Nunca recebi um convite para qualquer solenidade na Universidade Federal, apesar de dois reitores de lá terem sido meus alunos: Hércules Maymone e Edgar Zardo. Também não tenho nenhuma escola com o meu nome. [...] (BITTAR E FERREIRA JR., apud OLIVEIRA, 1999, p.178-179).

Ou seja, o depoimento do professor revela a disputa pelo poder político, econômico ou ideológico e a tendência a valorizar e homenagear, na história oficial, os feitos dos que compõem a classe dominante, em detrimento dos trabalhadores, daqueles que prestam serviços na “base” das instituições. Verificam-se, ainda, as situações díspares que o campo da escola enfrenta desde os primórdios de sua construção histórica. Trazer essa contextualização, ainda que de maneira sintetizada, proporciona a apreciação de que a luta por condições igualitárias de acesso à educação passa por interesses da sociedade burguesa.

Ainda em relação à história da Escola Municipal Osvaldo Cruz, Barros (2010) nos aponta que:

Em 1933, ocorreu a primeira Feira Agropecuária e Industrial de Campo grande, realizada no antigo Colégio Osvaldo Cruz reunindo produtos da pecuária, lavoura e indústria, chamando atenção de produtores rurais, sendo organizadas outras feiras de grande porte. Atualmente, a feira agropecuária de Campo Grande é uma das maiores do Brasil. (BARROS, 2010, p. 12).

Assim, em sua trajetória, o prédio que sediava um Colégio também podia se desviar de suas funções educativas, atendendo aos interesses do comércio agropecuário e industrial da região.

Mais recentemente na história dessa escola, em 2010, encontramos uma grande preocupação da comunidade circunvizinha do Colégio Osvaldo Cruz (cf. figura 2), pelo fato de seu prédio ter sido invadido por marginais que transformaram o lugar em ponto de venda e consumo de drogas.

Figura 2: Fachada da Escola Municipal Osvaldo Cruz em 2010.



Fonte: Anjos (2010)

Em 29 de março de 2010 dá-se, então, início ao Projeto Experimental Travessia Educacional do Jovem Estudante Campo-Grandense – TRAJE, com sede no prédio do antigo Colégio Oswaldo Cruz (cf. figura 2), oferecido então pela Prefeitura Municipal de Campo Grande. Neste momento histórico, o prédio do Colégio Oswaldo Cruz, é de propriedade da Sociedade Beneficente Santa Casa de Campo Grande, a qual está, na ocasião, sob intervenção política e administrativa da Prefeitura Municipal de Campo Grande. Atualmente, o prédio é locado pela prefeitura para sediar o Projeto TRAJE.

2.1. A distorção série/idade

A Secretaria Municipal de Educação, por intermédio da Superintendência de Gestão de Políticas Educacionais, criou o Projeto Travessia Educacional do Jovem Estudante Campo-Grandense, a fim de desenvolver uma política de educação que possibilite aos jovens de 15 a 17 anos afastados da escola, ou aos que não tiveram acesso ao sistema formal de ensino ou, ainda, àqueles que estão no sistema escolar regular, mas com distorção idade/ano, a oportunidade de sua certificação no Ensino Fundamental.

Conforme mencionado anteriormente, na introdução deste estudo, os dados estatísticos acerca da demanda educacional demonstram que existe uma grande parcela da população mundial em idade escolar, no entanto, nem todos têm garantido seu acesso e permanência em unidades escolares. No Brasil, a situação não é diferente. Segundo dados da UNESCO:

O Brasil tem uma população de 56,8 milhões de pessoas com idade até 17 anos (segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de domicílios – PNAD, de 2009). Na faixa de 6 a 14 anos somam 30,2 milhões e, destes 730,7 mil (2,4%) estão fora da escola. Entre 15 e 17 anos, são quase 10,4 milhões de brasileiros, 14,8% destes excluídos da escola. As crianças de 4 e 5 anos totalizam 5,6 milhões, 25,2% ainda excluídas. Finalmente, na faixa de até 3 anos, a população é de 10,5 milhões, 81,6% sem acesso educacional. Ainda que no caso das crianças mais novas seja opção da família o atendimento educacional, esse percentual dos excluídos é elevado em face da demanda que se tem verificado nos municípios, instância prioritariamente responsável pela oferta pública. (BARRETO, CODES, DUARTE, 2012, p.7)

Assim, o cenário demonstrado por esses números indica a urgência de medidas e ações, por parte do poder público, para a inclusão do contingente de crianças e jovens que se encontram à margem do sistema escolar. O problema social desvelado por esses dados evidencia as desigualdades impostas pela sociedade capitalista, uma vez que aqueles que se encontram excluídos do sistema público de ensino fazem parte da camada mais carente da população. Segundo o mesmo relatório:

Somados os brasileiros de 4 a 17 anos, faixa abrangida pela obrigatoriedade na Emenda Constitucional nº 59/2009, a ser implementada até 2016, são quase 3,7 milhões de crianças e jovens fora do sistema educacional, ou seja, 8% da população nessa idade (IBGE/PNAD, 2009). A exclusão do sistema educacional varia conforme características sociodemográficas dessas crianças e jovens, evidenciando discriminações no direito à educação, conforme o grupo a que pertencem os cidadãos brasileiros. (BARRETO, CODES, DUARTE, 2012, p.8)

Quanto ao município de Campo Grande, os dados disponíveis encontrados nos documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação demonstram que, no período de 2005 a 2010, não houve decréscimo no índice de distorção idade/série no Ensino Fundamental, conforme pode ser observado na tabela 1.

Tabela 1. Taxa de distorção idade-ano (série) no Ensino Fundamental da REME/2005- 2010.

SÉRIE/ANO	2005	2006	2007	2008	2009	2010
1ª SÉRIE/2º ANO	4,26%	12,05%	9,36%	7,88%	4,2%	4,88%
2ª SÉRIE/3º ANO	6,19%	15,71%	7,08%	18,8%	8,69%	7,77%
3ª SÉRIE/4º ANO	8,94%	24,49%	9,83%	14,77%	17,22%	10,89%
4ª SÉRIE/5º ANO	11,56%	21,29%	10,9%	17,18%	11,74%	18,87%
5ª SÉRIE/6º ANO	16,5%	27,47%	31,57%	24,2%	18,1%	17,89%
6ª SÉRIE/7º ANO	16,43%	17,85%	31,77%	23,36%	17,1%	20,2%
7ª SÉRIE/8º ANO	13,7%	32,53%	25,71%	19%	13,06%	16,83%
8ª SÉRIE/9º ANO	11,15%	13,03%	20,95%	14%	9,64%	11,12%
MÉDIA	11,09%	20,55%	18,4%	17,4%	12,47%	13,56%

Fonte: (CAMPO GRANDE, 2011b, p.44).

Dessa forma, observando que a média de distorção idade/série aumentou de 11,09% em 2005 para 13,56% em 2010, ao lançarmos o olhar sobre a proposição da política educacional da Secretaria Municipal de Educação para atendimento a este público específico, de 15 a 17 anos com distorção ano/idade, podemos verificar que o município de Campo Grande apresenta uma proposta de oferecimento de diferentes etapas de ensino até então não priorizadas, como é o caso da educação de jovens e adultos e aqui chamamos a atenção especificamente para a educação de jovens, acompanhando o já discutido e sinalizado nos documentos da UNESCO.

A proposição passa a ser assumida e cumprida pelo município de Campo Grande ao qual se propõe zelar para que o atendimento educacional ao jovem de 15 a 17 anos seja, de fato, atendido, incluindo como elemento central uma escola que o acolha, o compreenda e possibilite a superação de sua limitação, além de adaptar currículos, materiais pedagógicos, aparelhos e equipamentos específicos. Logo, garantir a possibilidade de frequência à escola regular, desde que atendida as suas peculiaridades, como será discutido ainda ao decorrer do trabalho.

Essa disposição do poder público em abrandar uma situação pontual, qual seja a exclusão educacional de jovens, tem a ver com “o caráter de classe” do Estado, como explica Almeida (2012):

[...]o caráter de classe do estado será garantido de várias formas e a partir de vários fatores e mecanismos: a disseminação de valores; a escolha de candidatos de sua confiança; o financiamento de campanhas; a elaboração de políticas públicas amplas e setoriais; e a satisfação de interesses particulares pontuais dos dominados. [...](ALMEIDA, 2012, p. 32)

Apresentamos, portanto, a fim de elucidar esse movimento apresentado por Almeida (2012) e em conformidade com o Relatório Circunstanciado apresentado ao Conselho Municipal de Educação CME/MS, pelo Inspetor Escolar da Secretaria Municipal de Educação, Ezerral Bueno de Souza, sob processo nº. 53912/2012-16, de 20 de junho de 2012 às folhas de nº. 17, o perfil da escola escolhida para efetivar o funcionamento do Projeto TRAJE, conforme quadros 1 e 2.

2.2 O Projeto Travessia Educacional do Jovem Estudante Campo-Grandense - TRAJE

Quadro 1. Perfil da Escola

Nome: Escola Municipal Osvaldo Cruz.
Localização: Avenida Noroeste - Centro – Fone: (67) 3314-9925.
Diretora: Neuza Santana Martins
Secretária escolar: Eliéte Vieira Furtado.
Entidade Mantenedora: Prefeitura Municipal de Campo Grande – MS.
CNPJ: 03.501.509/0001-06.

Fonte: Produção própria.

Quadro 2. Atos legais

Criação: Decreto n. 11.169, de 07 de abril de 2010 – Cria a Escola Municipal Osvaldo Cruz.
Denominação: Lei n. 4.820, de 30 de março de 2010 – Denomina Escola Municipal Osvaldo Cruz
Credenciamento e autorização de funcionamento vigentes: Deliberação CME/MS N. 1.134, de 04 de novembro de 2010. Fica credenciada a escola Municipal Osvaldo Cruz, de Campo Grande - MS, e autorizado o funcionamento do Curso Experimental de Educação de Jovens, no Ensino Fundamental, mediante execução do Projeto Travessia Educacional do Jovem Estudante Campo-Grandense – TRAJE.
Fundamentação Legal de Autuação do processo: Deliberação CME/MS N. 778, de 04 de setembro de 2008.
Documentos Autuados: Requerimento dirigido ao CME – FL. 02;

Cópia do ato legal da atual denominação – fl. 03;
 Cópia do ato de criação – fl. 04;
 Cópia do contrato de locação – fls. 05 a 07;
 Cópia do Alvará de Localização e Funcionamento – fl. 08;
 Cópia do comprovante de Vistoria de Fiscalização Sanitária – fl. 09;
 Cópia do projeto político-pedagógico – fls. 10 a 94;
 Cópia do Regimento Escolar – fls. 95 a 161;
 Cópia da matriz curricular – fl. 162;
 Cópia do calendário escolar – fl. 163;
 Quantitativo de alunos por bloco – fl. 164;
 Relação nominal dos recursos humanos (administrativo e docente) – fls. 165 a 170;
 Cópia da deliberação CME/MS Nº 1.134/2010 – FL. 171.

Fonte: Produção Própria.

Dessa forma, a partir desses atos legais foi instituído um Ensino Fundamental diferenciado, na Escola Municipal Osvaldo Cruz, por meio do projeto especial: Travessia Educacional do jovem estudante Campo-Grandense – TRAJE, com o objetivo de atender jovens entre 15 e 17 anos excluídos do sistema formal de ensino ou que estão em distorção idade/ano, no Ensino Fundamental, com duração de três anos, sendo organizado em três blocos de ensino e aprendizagens curriculares, constituídos de unidades de progressão, com duração de um ano cada, assim distribuídos (cf quadro 3):

Quadro 3. Estrutura curricular do Projeto TRAJE

Bloco Inicial	Com ênfase no letramento.	1º ao 5º ano do Ensino Fundamental
Bloco Intermediário	Com ênfase na formação permanente e diversidade cultural	6º e 7º anos do Ensino Fundamental
Bloco Final	Com ênfase no mundo do trabalho.	8º e 9º anos do Ensino

		Fundamental
--	--	-------------

Fonte: Produção própria.

Segundo seu Projeto Político Pedagógico (CAMPO GRANDE, 2011a), o Projeto TRAJE está apoiado nas concepções de homem, sociedade e cultura da perspectiva histórico-cultural, a qual pretende a emancipação humana, a democracia, a igualdade social e a ruptura com os modelos sociais excludentes e segregacionistas.

Contraditoriamente, constitui-se também como referencial teórico do Projeto as concepções de Jean Piaget, em seus estudos sobre como o indivíduo constrói o conhecimento e, em consonância com esse referencial, as contribuições de Emília Ferreiro quanto ao processo de aquisição do sistema de escrita alfabético.

No Projeto Político Pedagógico encontramos também como referencial teórico os trabalhos de Vigotsky, que acentua a importância do educador valorizar os processos de aprendizagem, os quais ocorrem nas relações sociais e nas mediações efetuadas em ambiente escolar, visando o desenvolvimento dos níveis de conhecimento dos indivíduos. Igualmente contraditório, do ponto de vista teórico, são referenciados na Proposta os estudos de Paulo Freire, acerca da alfabetização de jovens e adultos, quanto ao caráter emancipador da educação, quando desenvolvida por meio da reflexão e da problematização de acontecimentos da vida cotidiana e, ainda, sobre o papel do professor e a importância de que este esteja permanentemente refletindo sobre a sua prática, revendo seus saberes e fazeres.

A organização pedagógica do curso, segundo sua Proposta (CAMPO GRANDE, 2011a), está voltada para uma escola que ofereça uma aprendizagem significativa e que dialogue com o mundo jovem e com a sua cultura, tornando-se, assim, mais eficiente em sua função de proporcionar uma tomada de consciência frente ao mundo que está inserido, para que possa transformá-lo, embora não esteja claro, no teor da Proposta, como se daria esse processo.

Conforme já mencionado, no quadro anterior, a composição do currículo desta instituição de ensino foi organizada em três blocos de aprendizagens distintos, com duas unidades de progressão durante o ano letivo, compreendendo todos os componentes curriculares da base nacional comum e uma parte diversificada.

Os professores atuantes no Projeto TRAJE receberam formação específica, embora esta tenha acontecido com duração de uma semana, anteriormente à implantação do Projeto, em 2013, apresentando como foco principal, na ocasião, a metodologia da problematização.

Nessa formação, a Secretaria Municipal de Educação pretendeu preparar o professor para o trabalho com adolescentes e jovens da faixa etária atendida pelo Projeto, e para a compreensão de todas as implicações consequentes da distorção idade/ano, ou mesmo da exclusão do sistema educacional formal. No entanto, compreendemos que a complexidade dos fatores envolvidos mereceriam um tempo maior de formação, com temas e discussões mais aprofundados.

A avaliação da aprendizagem, segundo o Projeto, é direcionada de forma a garantir ao aluno o acesso a níveis mais elevados de aprendizagem, ocorrendo de forma contínua e cumulativa. É proposto, dessa forma, que o docente observe, ao longo de todo o processo de ensino e de aprendizagem, os progressos obtidos na organização dos estudos, no tratamento das informações e na participação da vida social. Pretende-se, assim, que os resultados das avaliações dos estudantes possam ser utilizados como fonte de dados que permitam a compreensão de como está sendo desenvolvido o processo de aprendizagem, a fim de subsidiar mudanças de rumo e o aperfeiçoamento da prática pedagógica.

É garantida na Proposta, pelo menos teoricamente, que a avaliação da aprendizagem do aluno deverá ser feita por meio de instrumentos diferenciados, sendo apreciadas, além dos aspectos cognitivos, as dimensões afetiva e psicomotora dos estudantes.

Quanto aos alunos recebidos na instituição escolar transferidos de outras escolas, que possuam organização curricular diferente da apresentada pela Escola Municipal Osvaldo Cruz, estes deverão passar pelo processo de classificação, que consiste no posicionamento do aluno nos Blocos de Ensino, organizados nesta instituição. Ainda, àqueles alunos oriundos de escolas em que a organização curricular seja diferenciada do Ensino fundamental de instituições situadas no país e no exterior, a classificação levará em consideração, também, a análise da ementa curricular. Para efetivação deste processo, será considerado o nível de conhecimento, assim como a idade do aluno, a fim de situá-lo no Bloco de Ensino Fundamental mais apropriado à sua condição e situação, devendo o aluno beneficiado pela classificação cursar integralmente o ano letivo no Bloco para o qual foi posicionado.

Quanto à organização do espaço físico, suporte para o desenvolvimento das atividades, a Proposta indica que esses espaços foram organizados de forma a acolher e propiciar aos estudantes momentos de trabalho e de vida, onde ocorram criação e recriação. As aulas são ministradas em salas ambientes, conforme as especificidades dos componentes curriculares, com turmas de, no máximo, 30 (trinta) alunos. A sala é fixa para cada componente curricular, sendo que é o estudante que se movimenta para as aulas, conforme horário determinado pela equipe gestora. (CAMPO GRANDE, 2011a).

O Projeto Político Pedagógico do Projeto TRAJE abre espaço para procedermos a uma reflexão sobre a realidade escolar, sobre o trabalho pedagógico e o papel dos órgãos públicos e gestores políticos sobre o sistema escolar, pois esta deixa transparecer, em seu texto, o ideário, presente no senso comum, de que a aprendizagem é um processo “natural”, culpabilizando pela não aprendizagem o próprio aluno, a (falta de) estrutura familiar, os professores, enfim, desviando o problema de suas origens sociais mais profundas e buscando se eximir de responsabilidades quanto ao sucesso ou insucesso escolar.

Nesse sentido, Mészáros (2008) adverte:

[...] caso não se valorize um determinado modo de reprodução da sociedade como o necessário quadro de intercâmbio social, serão admitidos, em nome da reforma, apenas alguns ajustes menores em todos os âmbitos, incluindo o da educação. As mudanças sob tais limitações, apriorísticas e prejudicadas, são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da lógica global de um determinado sistema de reprodução. (MÉSZÁROS, 2008, p.26)

Assim, evidenciamos, conforme as ideias de Mészáros (2008), que a escola ainda está longe de ser inovadora, que ainda reproduz a *lógica do capital* e que se ajusta a partir da tentativa de reprodução sistêmica daquilo que ela mesmo condena, seguindo portanto, as leis do mercado. E ainda contribui:

[...] Os interesses objetivos de classe tinham de prevalecer mesmo quando os subjetivamente bem-intencionados autores dessas utopias e discursos críticos observavam claramente e criticavam as manifestações desumanas dos interesses materiais dominantes. Suas posições críticas poderiam, no limite, apenas desejar utilizar as reformas educacionais que propusessem para remediar os piores efeitos da ordem reprodutiva capitalista estabelecida sem, contudo, eliminar os seus fundamentos causais antagônicos e profundamente enraizados. (MÉSZÁROS, 2008, p. 26)

Sob essa perspectiva, mais uma vez se evidencia o caminhar em duplo sentido, pois a escola, aparentemente, avança no sentido de romper com a estrutura organizacional tradicional, entretanto não apresenta avanços significativos, uma vez que as condições materiais dessa escola atendem somente ao anseio do capital, pois continuam reproduzindo situações de desigualdade próprias do sistema de classes. Com isso, 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.

3 AS INTERFACES DA POLÍTICA EDUCACIONAL FRENTE A TRAVESSIA EDUCACIONAL DO JOVEM ESTUDANTE CAMPO-GRANDENSE – TRAJE

Na Escola Municipal Osvaldo Cruz, lócus dessa pesquisa, trabalha-se com uma grande diversidade de pessoas que possuem sonhos, olhares e crenças diferentes. É a escola, cultura das possibilidades, um dos espaços em que se pode transformar o outro, educador ou aluno, em protagonistas de uma novela chamada aprendizagem.

A educação escolar, alicerce da sistematização do conhecimento, pode ser vista como um processo de construção histórica, onde o ser humano tem a possibilidade de se transformar e, na condição de ser humano, fazer história e produzir conhecimentos. O escritor Guimarães Rosa considera que o mais importante e bonito do mundo é isto: “que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando” (ROSA, 1976, p.20).

E, parafraseando Saviani (1997), é na mudança que a educação vai se moldando, uma vez que seu objeto diz respeito à descoberta das formas mais adequadas de transmissão dos conhecimentos que precisam ser assimilados e apropriados pelos indivíduos da espécie humana, para que estes se tornem humanos.

Nesse sentido, entendemos de suma importância o estudo da legislação educacional como fonte histórica, uma vez que a mesma nos permite:

[...] compreender, dentre outras coisas, as concepções vigentes, de educação, suas relações com a sociedade, particularmente com a família, conflitos com o pátrio poder, suas permanências e mudanças. Pode-se também perceber a organização física da escola, seus planos de estudo e a metodologia utilizada – as formas de organização dos alunos, as relações destes com os mestres (SÁ; SIQUEIRA, 2000, p. 7).

Dessa forma, é necessário compreender as relações e mudanças produzidas a partir da legislação que regula o sistema de ensino. Callegari (2009) em seu artigo *Desafios para um novo Plano Nacional de Educação*, aponta que o 5º desafio da educação nacional é o de garantir oportunidades, respeito e atenção educacional aos jovens e adultos que se encontram em situações de defasagem idade/escolaridade. A efetivação desse desafio chega aos campo-grandenses materializada no Projeto TRAJE, como uma das ações empreendidas pelo poder público municipal com o objetivo de reduzir no campo educacional a distorção idade-série e proporcionar a inserção desse jovem no mercado de trabalho.

Conforme apontado no capítulo anterior desse estudo, a Escola Municipal Osvaldo Cruz atende o Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais – organizados conforme a política educacional proposta pela Secretaria Municipal de Educação, em Bloco de Aprendizagens. Esses blocos são denominados: Bloco Inicial (correspondendo do 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental I); Bloco Intermediário (corresponde ao 6º e 7º Anos do Ensino Fundamental II); e Bloco Final (correspondente ao 8º e 9º Anos do Ensino Fundamental II).

A denominação “blocos” de aprendizagem guarda relações inegáveis com o sistema de ciclos, o qual, conforme já mencionamos nesse estudo, foi criado para atenuar as consequências da reprovação e compartimentalizar o trabalho docente. Segundo Silva (2014):

Essa problemática educacional não é recente. Mainardes (2009) apresenta estudos cujos resultados indicam que no início do século XX já existiam, no Brasil, propostas de se implantar o sistema de ciclos como uma das alternativas para diminuir a reprovação que predominava na época. A preocupação em resolver o problema do fracasso escolar já se fazia presente no início do século XX, época em que se manifestava a necessidade de se abrirem novas vagas escolares. Em 1918, Oscar Thompson escreve uma carta recomendando que, diante dos males de que padecia a escola primária, a medida saneadora seria a promoção em massa do primeiro para o segundo

ano, só se permitindo a reprovação caso não houvesse candidatos para aquela vaga [...] (SILVA, 2014, p.17).

Ou seja, os blocos que compreendem a junção de duas ou mais séries, servem a dois propósitos: baratear os custos com a educação desses jovens e acelerar sua “trajetória”, condensando ainda mais os conteúdos escolares, os quais já são definidos no currículo brasileiro regular como “mínimos”.

A justificativa de um “currículo flexível”, muitas vezes, guarda a simplificação dos conhecimentos culturalmente acumulados, não sendo oferecidas condições para que esses jovens acessem os saberes necessários para a continuidade dos estudos em nível médio ou superior, promovendo dessa forma uma exclusão tardia, isto é, adiando para os níveis posteriores a exclusão que já estava acontecendo.

Com efeito, Anísio Teixeira, já defendia, em 1953, um sistema de promoção automática, que podemos facilmente aludir aos ciclos ou “blocos”, propondo uma classificação dos alunos pela “[...] série cronológica dos seus estudos e no nível a que tiver atingido pela sua inteligência e pelos métodos e professor que possuir a escola. Assim tem de ser, primeiro, por motivos financeiros, e para disponibilizar vagas a novos estudantes” (TEIXEIRA, 1954, p. 53-54). Assim, percebe-se que a ideia central trazida pelo Projeto Traje não é algo inovador nas políticas públicas brasileiras, uma vez que carrega em seu bojo uma concepção de escola e de ensino que não consegue mascarar os interesses da sociedade capitalista.

Destarte, para que fosse realmente um conceito inovador, seria necessário mudar as bases que sustentam o ensino escolar público, conforme a reflexão de Saes (2008):

A transformação interna que faria da Escola Pública uma verdadeira escola a serviço da maioria social exigiria a ruptura do compromisso orgânico do aparelho educacional de Estado com a reprodução da divisão capitalista do trabalho. Uma Escola a serviço do proletariado resgataria a experiência concreta de vida e de trabalho do proletariado, integrando-a ao processo de produção e de transmissão de conhecimentos. Tal Escola prepararia todos os alunos, simultaneamente, para o exercício do trabalho de concepção e do trabalho de execução. (SAES, 2008, p. 174)

O próprio sistema, portanto, ainda que revestido de uma idealização que se pretenda democratizante, guarda em suas raízes a divisão de trabalho da sociedade de classes. É preciso refletir se a condensação do currículo em “blocos” poderia por si mesma auxiliar a promoção da aprendizagem desses jovens que apresentam em seu histórico escolar uma série de

defasagens de ordens diversas e necessitariam, sobretudo, de um ensino que lhes proporcionasse os conhecimentos a que não tiveram acesso no “tempo certo”.

Os motivos que os levaram ao atraso nos estudos guardam razões complexas, como necessidades educacionais específicas, falta de um arcabouço de conhecimentos prévios, adquiridos ainda no meio social ou familiar, como, por exemplo, situação de uso da língua escrita e da leitura frequente em seu núcleo familiar, que poderiam facilitar seu aprendizado da alfabetização ao ingressar no sistema escolar.

Ou seja, na lógica do sistema escolar burguês, os filhos do proletariado não possuem o “perfil” necessário para nele obter sucesso. Sobre esses aspectos, Saes (2008) complementa:

A consequência prática da predominância dessa orientação de classe na montagem da Escola Pública foi a adoção de um padrão de ensino em estrita correspondência com os horizontes ideológicos da classe média e com o capital cultural, de natureza pré-escolar e extra-escolar, detido por essa classe social. Examinemos os elementos centrais desse padrão. A linguagem escrita, mais familiar à classe média, era valorizada em detrimento da linguagem oral (com a qual o proletariado se achava mais familiarizado). A teoria era radicalmente separada da prática social, especialmente da prática da produção; ou seja, a prática intelectual da abstração era radicalmente distanciada das experiências concretas de vida do proletariado. A familiaridade cultural pré-escolar e extra-escolar era altamente valorizada, o que favorecia objetivamente os alunos de classe média. Apelava-se, de modo consciente ou inconsciente, a um discurso alusivo, acumpliciado com os detentores de certo capital cultural. (SAES, 2008, p. 171)

Assim, mesmo com a implantação de um “subsistema” dentro do sistema escolar, que privilegiaria os alunos com distorção série/idade, oferecendo-lhes condições de acesso ao ensino, a lógica da escola burguesa é mantida. Os conhecimentos privilegiados ainda são os da classe média e, por seu próprio histórico escolar, esses alunos demonstram que não se encaixam no perfil de “familiaridade cultural pré-escolar e extra-escolar” exigido pelo sistema.

Para a implantação e desenvolvimento do projeto TRAJE, definiram-se dois níveis de gestão/coordenação e operacionalização, a saber: em nível central – SEMED – e local – unidade escolar. Em nível central, a gestão/coordenação do projeto tem como competência acompanhar a efetivação da proposta, por meio da orientação geral, acompanhamento, formação, controle e avaliação da proposta TRAJE.

Essa coordenação geral está localizada na SEMED, é composta por um inspetor escolar e um técnico da divisão de gestão escolar e possui a função de orientar, acompanhar e avaliar a implementação do projeto no que se refere ao controle da vida escolar dos jovens e demais orientações de gestão e normas, respectivamente.

A coordenação central conta, ainda, com um grupo de professores e especialistas que realizam a orientação, formação e acompanhamento do trabalho pedagógico dos supervisores, orientadores ou coordenadores pedagógicos e professores selecionados para atuarem no Projeto TRAJE dentro da unidade escolar. Os especialistas que compõem o quadro da coordenação central, ligados diretamente à SEMED, receberam as orientações necessárias de suas respectivas superintendências e exerceram o papel de multiplicadores junto ao corpo docente, coordenação e gestão da Escola Municipal Osvaldo Cruz, realizando o acompanhamento, as intervenções pedagógicas e os devidos encaminhamentos para garantir os princípios norteadores do Projeto.

Em nível local, a coordenação fica a cargo da direção da escola e da equipe técnico-pedagógica, responsáveis pela implementação do projeto, pela continuidade da formação continuada dos professores, acompanhamento e avaliação das ações, encaminhando dados e relatórios, quando solicitados pela equipe central. É essa equipe da escola que efetivamente garante a materialização do projeto.

Para atender ao Projeto TRAJE, os professores que atuam na Escola Municipal Osvaldo Cruz possuem formação e habilitação para ministrar os conteúdos das áreas específicas de conhecimentos, dos componentes curriculares dos blocos de aprendizagem, conforme preconizado na base nacional comum e na parte diversificada voltada para o mundo do trabalho como princípio educativo.

Em seu Projeto Político Pedagógico, o Projeto TRAJE salienta que a educação, na perspectiva inclusiva, deve ser flexível, dando condições históricas para que o conhecimento seja atingido em sua totalidade, respeitadas as limitações dos sujeitos envolvidos. Por isso, entende-se que a gestão democrática vai além do projeto político pedagógico e visa à realização de projetos inovadores no currículo da escola. (CAMPO GRANDE, 2011a).

Nesse sentido, a presente pesquisa sobre as políticas públicas de educação inclusiva e a análise da implantação do projeto experimental TRAJE são pertinentes, pela relevância do conhecimento de seus objetivos, suas propostas de intervenção pedagógica, as quais têm gerado inúmeras discussões a respeito da sua contribuição para a inclusão do público jovem ao processo de escolarização.

3.1 TRAJE Análise e os Indicadores de Desempenho

A fim de analisar em que medida o TRAJE consegue alcançar resultados positivos em relação às aprendizagens dos alunos atendidos, recorreremos aos Indicadores de Desempenho Acadêmico da Escola, no período de 2010 a 2013, por meio dos dados oferecidos pela

plataforma do Edunet¹, um sistema composto por módulos, controle do fluxo de processos, matrículas, movimento (transferências, abandono), rendimento (aprovação, reprovação), boletim on line e relatórios, da Rede Municipal de Educação de Campo Grande/MS (REME). (cf. tabelas 2, 3 e 4).

TABELA 2. MATRÍCULA E APROVEITAMENTO DOS ALUNOS DO BLOCO INICIAL DA ESCOLA MUNICIPAL OSVALDO CRUZ – PROJETO TRAJE.

Fonte: Produção própria.

Conforme pode ser observado, os alunos matriculados no Bloco Inicial, que corresponde ao 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental, frequentam a escola apenas no período vespertino. No primeiro ano de implantação do Projeto, foram matriculados 20 (vinte) alunos, dos quais 12 (doze) completaram o ano letivo com sucesso, tendo havido a transferência de 4 (quatro) alunos e reprovação de 4 (quatro) alunos. Nos registros da escola não foram encontrados os motivos para a transferência desses alunos, portanto, podemos apenas formular hipóteses: Poderiam esses alunos não ter se adaptado à proposta pedagógica da escola? Foram para uma escola de ensino regular? Estariam frequentando outro estabelecimento escolar? Ou pediram transferência sem ter como meta se matricular em outra escola? Pela prática corrente na escola, podemos afirmar que muito provavelmente a maioria desses alunos não foi matriculada em outra escola, pois quando existem alunos que estão com índice muito alto de faltas, a equipe técnica da escola orienta os pais ou responsáveis a pedirem transferência,

Bloco Inicial (1º ao 5º ano do Ensino Fundamental)												
Ano	Matrícula Inicial (em nº de alunos)		Matrícula Final (em nº de alunos)		Índice de Aprovação (%)		Índice de Reprovação (%)		Índice de Transferência (%)		Índice de Abandono (%)	
	MAT	VESP	MAT	VESP	MAT	VESP	MAT	VESP	MAT	VESP	MAT	VESP
2010	-	20	-	16	-	81,2	-	18,7	-	23,8	-	0
2011	-	70	-	72	-	45,8	-	13,8	-	40,2	-	0
2012	-	55	-	68	-	42,2	-	10,2	-	47,0	-	0
2013	-	30	-	33	-	94,1	-	0	-	48,4	-	3,03

exatamente para diminuir o índice oficial de abandono e, alegando como justificativa para essa prática a abertura de vagas para outros interessados. Porém, o que se nota no cotidiano da escola é um grande número de matriculados, em contraste com um número reduzido de alunos

¹ Por questões de segurança e garantia de integridade de dados e informações, o Sistema EDUNET possui perfis com níveis de acesso, não sendo aberto ao público em geral, permitindo o acesso apenas aos usuários cadastrados (diretores e coordenadores pedagógicos).

efetivamente frequentes, o que lança questionamentos sobre o alto índice de aprovação verificado pelos dados oficiais.

Poderia se justificar esse resultado inicial pelo fato de que, por ser o primeiro ano do Projeto, este ainda estaria em processo de ajustes e adaptação. Entretanto, nos dois anos seguintes, 2011 e 2012, houve igualmente um considerável percentual de reprovação, 13,8% e 10,2%, respectivamente, além de praticamente o dobro de transferências. Percebe-se, também, a rotatividade das matrículas, pois apesar de iniciar o ano de 2011 com 70 alunos, e apresentar 40,2% de transferência (28 alunos), terminou-se o ano letivo com 72 alunos. Ou seja, dos alunos que terminaram o ano letivo nessa unidade escolar, quase a metade não eram composta dos mesmos alunos que ali foram matriculados inicialmente. Considerando-se o total de alunos matriculados em 2011 e 2012, 125 (cento e vinte e cinco) alunos, 17 alunos não obtiveram sucesso, sendo retidos. Esse número corresponde ao total de alunos que haviam terminado o ano letivo em 2010, ou uma sala de aula completa.

Tabela 3. MATRÍCULA E APROVEITAMENTO DOS ALUNOS DO BLOCO INTERMEDIÁRIO DA ESCOLA MUNICIPAL OSVALDO CRUZ – PROJETO TRAJE.

Bloco Intermediário (6º e 7º anos do Ensino Fundamental)												
Ano	2010			2011			2012			2013		
	MAT	VESP	NOT	MAT	VESP	NOT	MAT	VESP	NOT	MAT	VESP	NOT
Matrícula Inicial (Nº de alunos)	156	120	87	99	102	115	150	95	154	110	63	82
Matrícula Final (Nº de alunos)	130	93	63	108	113	132	164	111	178	125	68	88
Índice de Aprovação (%)	99.6	99.4	99.9	99.9	100	99	99	99	99	98.3	87.6	90
Índice de Reprovação (%)	1,6	3,4	7,9	8,5	25	30	11	15	17	1,3	7,6	6,0

Índice de Transferência (%)	28	41	34	24	43	37	31	47	48	38	61	62
Índice de Abandono (%)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1,3	11	9,0

Fonte: Produção própria.

Tabela 4. MATRÍCULA E APROVEITAMENTO DOS ALUNOS DO BLOCO FINAL DA ESCOLA MUNICIPAL OSVALDO CRUZ – PROJETO TRAJE.

Bloco Final (8º e 9º anos do Ensino Fundamental)												
Ano	2010			2011			2012			2013		
	MAT	VESP	NOT									
Matrícula Inicial (Nº de alunos)	117	88	148	130	228	217	76	192	190	172	43	160
Matrícula Final (Nº de alunos)	120	89	98	217	141	235	190	93	222	196	52	168
Índice de Aprovação	98	96	97	94	90	86	92	99	90	97	100	96
Índice de Reprovação	1,5	3,8	6,2	5,3	8,4	13	7,7	8,0	9,7	0	0	1,0
Índice de Transferência	23	23	27	13	13	23	9,7	22	33	1,0	26	42
Índice de Abandono	0	0	0	0	0,9	0	0	0	0	2,7	0	2,0

Fonte: Produção própria.

Analisando os dados demonstrados nas Tabelas 3 e 4, podemos inicialmente verificar que, em relação ao número de alunos matriculados no Bloco Inicial, houve maior procura por esses níveis de ensino (6º a 9º anos). Esse fato pode indicar que os jovens de 15 a 17 anos, com defasagem série/idade, que decidem completar ou acelerar os seus estudos, interromperam, ou não conseguiram avançar, a partir dessa etapa da educação escolar.

Observamos, ainda, um índice extremamente alto de transferências, que, a exemplo do já mencionado anteriormente, indica um potencial número de abandono, uma vez que os responsáveis por alunos que apresentam um quantitativo considerável de faltas são orientados a pedir a transferência, o que acaba por dissimular o índice de abandono. Percebe-se assim a disparidade entre os dados oficiais e a realidade efetivamente observada na escola.

É notável, também, a variação entre o número inicial e final de matrículas, apesar do elevado índice de transferências. Apenas no ano de 2010 a quantidade final de alunos foi

menor que a encontrada no início do ano letivo. Nos anos subsequentes, as classes terminaram o ano com um número expressivamente maior de alunos, em relação ao início, indicando a grande rotatividade de alunos no Projeto TRAJE.

Em contrapartida, observamos, principalmente no ano de 2010, nos Blocos Intermediário e Final, e nos anos de 2012 e 2013, no Bloco Final, um índice alto de aprovação, superior a 90%. Esse fato nos leva a questionar se realmente houve aprendizagem, e esses alunos foram preparados para ingressar em condições favoráveis no Ensino Médio, ou se a forma de avaliação instituída na Escola Osvaldo Cruz tem facilitado resultados tão positivos, ainda que não tenha havido um real aprendizado dos conteúdos mínimos para essa etapa escolar.

Esse questionamento surge da observação dos índices de reprovação de outros anos, como, por exemplo, 25% no turno vespertino em 2011 e 30% no turno noturno do mesmo ano. A alta rotatividade de alunos também contribui para esse questionamento, pois podemos encontrar alunos que chegaram à escola, transferidos de outra unidade escolar, com notas já suficientes para a aprovação.

O que podemos constatar, na análise dos dados dos três blocos, é que existe uma variação importante nos índices, que não demonstram uma coerência entre a realidade efetivamente observada no cotidiano da escola e as condições concretas de defasagem de aprendizagem que os alunos da Escola Osvaldo Cruz, que frequentam o TRAJE, apresentam.

Em relação às taxas de aprovação e número de matriculados, comparando os resultados da Escola Municipal Osvaldo Cruz, é possível afirmar que nos dois anos subsequentes a implantação do TRAJE há uma queda significativa na aprovação dos alunos, indicando as dificuldades do sistema escolar em recuperar aprendizagens em defasagem, mesmo com uma proposta de ensino e currículo diferenciado. Partindo-se do princípio que os alunos com distorção série/idade apresentariam sérias dificuldades em acompanhar os conteúdos de base comum da Educação Básica, podemos inferir que a escola não consegue minimizar os problemas de atraso na aprendizagem e proporcionar um ensino que seja significativo, visando uma formação acadêmica que possa auxiliar na inserção desses jovens tanto em níveis mais elevados de escolaridade quanto no mercado de trabalho, com igualdade no processo de competição. O processo educacional continua a ser excludente, ora pelo não avanço na qualidade, ora por não atender as imposições do próprio mercado.

Observamos ainda, analisando os dados, a diferença de desempenho dos alunos do período noturno em relação aos alunos dos turnos matutino e vespertino. Sistemáticamente, ano após ano e em todos os blocos, o noturno possui um índice de aprovação mais baixo que o dos outros turnos, sendo que em 2011, no Bloco intermediário, chegou-se a 30% (trinta por

cento) de reprovação. A maior taxa oficial de abandono encontrada se encontra no turno noturno, 9% (nove por cento), no ano de 2013, também no Bloco intermediário.

Os dados ainda atestam o “conceito de exclusão” (FERRARO, 2004, p.49), percebido nos estereótipos encontrados na sociedade e, conseqüentemente, na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS, baseados numa ideia de marginalização desses jovens seja por suas comunidades originárias ou por fatores outros, como altura, idade, gravidez precoce, manifestações físicas do corpo, afloramento da sexualidade, enfrentamento dos professores ou equipe pedagógica, percebido no discurso ouvido nos corredores ou na sala dos professores de que esses alunos não ouvem (passivamente), mas manifestam suas opiniões, muitas vezes contrárias ao que a instituição quer lhes “ensinar”.

Esse perfil do alunado, que teoricamente deveria ser conhecido e respeitado em suas especificidades pelos profissionais que trabalham no TRAJE, acaba se configurando como “estereótipos”, construídos e (re)produzidos desde as suas escolas de origem, e faz com que os jovens sejam vistos como “[...] alunos violentos, pouco trabalhadores, ruidosos, mal-educados, conversadores e/ou outros apelativos semelhantes” (ROVIRA, 2004, p. 83). No entanto, o Projeto TRAJE, deveria ser compreendido pelos alunos e pela equipe docente não como uma “válvula de escape”, mas como um local onde as semelhanças e características individuais podem construir um diferencial, de modo que estes pudessem se considerar “incluídos na escola” (FERRARO, 2004, p. 51).

No entanto, os dados estatísticos (cf. tabelas 1, 2 e 3) atestam o fracasso escolar pela crescente porcentagem de alunos que por algum motivo continuam a ser reprovados ou abandonam a escola, deixando de ser frequentes e sendo “convidados” a pedir transferência. O termo “fracasso escolar” é definido por Marchesi e Pérez (2004):

[...] fracasso se refere àqueles alunos que, ao finalizar sua permanência na escola, não alcançaram os conhecimentos e as habilidades considerados necessários para desempenhar-se de forma satisfatória na vida social e profissional ou prosseguir seus estudos. A expressão mais simples desse fato está sintetizada na porcentagem de alunos que não obtiveram o título que certifica ter finalizado satisfatoriamente a educação obrigatória. [...](MARCHESI; PÉREZ, 2004, p. 17 e 18)

Nesse sentido, o aumento do número de alunos matriculados após o ano de implantação do TRAJE, indica o acréscimo de alunos que continuam não acompanhando o processo de ensino e aprendizagem no ensino regular. Ferraro (2004) nos faz refletir sobre esses dados, no que diz respeito ao fracasso, não pelo “não-acesso” mas pela “[...] reprovação, repetência e defasagem nos estudos” (FERRARO, 2004, p. 48). O jovem estudante, embora esteja numa

escola que atenda a sua faixa etária, de 15 a 17 anos, continua sendo “[...] objeto de exclusão no próprio processo de ensino através da reprovação e repetência e estão sendo assim preparados para posterior exclusão do processo” (FERRARO, 2004, p. 48-49), ou seja, a “exclusão na escola” (FERRARO, 2004, p. 49).

Embora haja a crença por parte desses jovens estudantes de que a escola os inclui, é importante ressaltarmos que essa inclusão passa pela “cultura da repetência”, presente ainda na ideologia escolar, que considera a reprovação como algo bom e benéfico para o aluno e sua promoção social.

Saes (2008) sintetiza as consequências dessa exclusão:

Chegamos, aqui, ao impasse vivido pela Escola Pública no Brasil atual. Para esse impasse não há solução possível dentro do modelo capitalista de sociedade. A democratização do acesso à educação pública, que se compatibiliza plenamente com os horizontes ideológicos da classe média, determina a manutenção, se não o crescimento da taxa de fracasso escolar, já que a massa dos proletários ingressantes na Escola Pública não tem como se adaptar ao padrão de ensino (típico da classe média) que lhe é imposto. A alta taxa de fracasso escolar tende a provocar um rebaixamento das expectativas dos professores com relação aos alunos; e, conseqüentemente, um rebaixamento da qualidade do ensino dentro do padrão vigente [...]. (SAES, 2008, p. 173)

Embora essa escola, por sua condição diferenciada, não participe de avaliações externas federais (Provinha Brasil, Prova Brasil, ANA), estaduais (SAEMS) ou mesmo municipais, seus índices comprovam a lógica do fracasso escolar em incluir alunos com defasagem série/idade, demonstrando que esses alunos “[...] não conseguem se adaptar às pautas normativas da escola” regular (ROVIRA, 2004, p. 83).

Ainda que apresente em seu Projeto Político Pedagógico (CAMPO GRANDE, 2011a) um currículo que se pretende diferenciado, 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.

3.2 O gestor e a equipe pedagógica: os desafios da inclusão

Nesse sentido, voltamos nossa reflexão sobre o papel do gestor escolar em uma escola que se pretenda democrática e inclusiva, uma vez que as diferentes formas de organizar tempos e espaços escolares, gerir recursos humanos e construir democraticamente os projetos

político-pedagógicos tem se mostrado um dos grandes desafios da escola e das políticas educacionais na sociedade atual.

A escola, por suas especificidades, é o local propício para a construção e vivência dos conceitos de cidadania, de liberdade e alteridade. Como instituição social, precisa gerar um ambiente em que as relações pedagógicas, na sala de aula ou fora dela, possam articular e desenvolver vínculos de interação e solidariedade, em que os sujeitos possam se sentir como cidadãos com direitos e deveres sociais, que precisam ser respeitados e cumpridos.

Para tanto, é necessário que gestores, professores e alunos desenvolvam processos identitários, em que haja a constituição de sujeitos que lidam com os conflitos e com as diversidades, ideológicas, biológicas e culturais, que emergem das relações com o outro. O professor, para trabalhar com jovens com o perfil encontrado no Projeto TRAJE, deve crer na potencialidade do outro, e não no fracasso. Por sua vez, os próprios alunos também devem acreditar em suas potencialidades, elevando sua autoestima e se sentindo capaz de superar desafios e adversidades.

Não estamos advogando, com isso, que a “culpa” pela não aprendizagem seja do próprio aluno, ou do professor, ou mesmo do gestor escolar. Mais do que procurar “culpados” ou “vítimas”, deve-se criar condições de superação, no que as políticas públicas possuem um papel fundamental. É preciso verificar os problemas reais que incidem nas estatísticas, e empreender ações pontuais, com base em instrumentos de avaliação da aprendizagem processuais, que indiquem não somente o que o aluno não aprendeu, mas o que ele já sabe, para a partir daí criar condições de retomada da aprendizagem.

Desse modo, a formação dos profissionais da educação para atuarem no projeto TRAJE torna-se preponderante, pela possibilidade de, ao problematizar e refletir sobre o perfil dos jovens atendidos pelo projeto, encontrar maneiras diversificadas de ensinar num processo de alteridade no ambiente escolar. Quando se olha para o cotidiano da escola e de sua comunidade é que se pode avançar na construção de uma escola que atenda às necessidades diferentes e aos desejos daqueles que a compõem: professor/estudante e, no caso do projeto TRAJE, jovens em idade entre 15 e 17 anos.

A ação pedagógica, ou o conjunto de intenções das quais o educador se utiliza para concretizar sua prática, precisa estar pautada em uma sólida sustentação teórica e no respeito às singularidades e às características socioculturais dos jovens estudantes. Com, efeito, na questão da formação docente:

[...] faz-se necessário defender uma formação abrangente e rigorosa, fundada no estudo das idéias formuladas pela miríade de teóricos clássicos e

contemporâneos que escreveram/vêm escrevendo a história do pensamento, bem como seus rebatimentos com relação à compreensão e ao tratamento do fenômeno educacional. Por outro lado, não podemos perder de vista a relevância do conhecimento radicalmente crítico, que apanha o movimento das idéias para além de seus contornos epistemológicos, na tentativa de alcançar suas determinações no plano essencialmente ontológico. (JIMÉNEZ; GONÇALVES; BARBOSA, 2006, p. 201).

Assim, pensar numa formação docente que não leve em consideração “o conhecimento radicalmente crítico”, epistemologicamente pautada em saberes docentes que ultrapassem o senso comum e a visão tradicional de educação, seria, de fato, contribuir para que o quadro educacional continue reproduzindo os ideais do sistema capitalista. Para que a formação docente realmente seja um diferencial na melhoria da educação pública, ela deve ser efetivada de forma a não somente privilegiar os saberes específicos de cada disciplina escolar, numa visão compartimentada e pautada na divisão do trabalho docente já mencionada nesse estudo. Antes, o educador precisa, além do conhecimento técnico sobre sua disciplina, de conhecimentos teóricos mais amplos, que possam modificar, além do currículo, a filosofia e a forma como percebe seu trabalho e o ensino escolar.

Nesse sentido, é preciso também atentar para a organização do espaço físico e dos tempos escolares. Os espaços devem ser organizados de forma a acolher e propiciar aos estudantes momentos de criação/recriação, e não apenas a repetição de modelos. A distribuição do tempo, por sua vez, pode auxiliar a maximização do aproveitamento da carga horária escolar, principalmente (embora não somente) no turno noturno, em que o cansaço dos alunos que também são trabalhadores pode comprometer o rendimento da aprendizagem.

O tempo precisa ser “bem aproveitado”, requerendo para isso um bom planejamento e a manutenção da disciplina e da ordem, em um ambiente de respeito mútuo, em que as atividades e tarefas façam sentido, sejam desafiadoras e apropriadas às características e capacidades desses jovens, não sendo nem “maçantes” (por serem exageradamente fáceis ou repetitivas) ou “impossíveis” (por estarem muito além do nível de aprendizagem dos alunos).

Em relação à disciplina e manutenção da ordem na sala de aula, muitas vezes um desafio em salas multisseriadas, é relevante salientar que a cultura das relações de poder da instituição escolar legitima a autoridade do professor, porém este precisa constituir sua própria legitimidade entre os estudantes, não recorrendo ao autoritarismo, que pode levar à rebeldia e à agressividade por parte dos jovens. Observa-se que esse autoritarismo se constrói, como única condição de controle do professor na medida em que o sistema escolar não consegue envolver os jovens no processo educacional.

As pesquisas sobre a indisciplina e sua relação com o fracasso escolar são realizadas a partir de perspectivas e enfoques diversos. Segundo Pirola (2009):

No Brasil, embora a indisciplina seja objeto de crescente preocupação, o assunto ainda é superficialmente debatido. Concordando com Rego (1996), a maior parte das análises, além de mostrar a falta de clareza ou consenso em relação ao termo indisciplina, expressa um discurso impregnado de dogmas e mitos do senso comum. Da mesma forma, de acordo com o estudo de Szenczuk (2004), o número de pesquisas que aborda a (in)disciplina escolar é pouco expressivo. Dos 134 trabalhos selecionados e analisados pela autora, apenas 27% tomam a indisciplina como tema central; os demais a abordam como tema secundário, associado a outras temáticas educativas [...] (PIROLA, 2009, p. 23)

Para a maioria dos pesquisadores, indisciplina escolar tem a ver com “comportamentos em sala de aula que, conforme relatam muitos professores, perturbam e afetam de forma prejudicial o ambiente de aprendizagem.” (PIROLA, 2009, p. 21). No TRAJE, esses comportamentos perturbadores da ordem e da rotina também são mencionados pelos professores. Entendemos, no entanto, que é preciso dimensionar o alcance desses problemas e conceituá-los à luz de um entendimento mais amplo, por meio da interpretação de que o desejo de classes e comportamentos homogêneos são produtos da visão de normalizada da escola, que impõe padrões de conduta socialmente aceitáveis.

Dessa forma, segundo Pirola (2009, p. 23), “[...] os comportamentos que mais são apontados pelos professores como indisciplinados incluem condutas e atitudes como agressão física (brigas e empurrões) e agressão verbal (xingamentos, ofensas e ameaças) entre os alunos.” No entanto, combater os efeitos sem buscar as causas não contribui para equacionar o problema. É preciso, portanto, buscar as raízes da questão para compreendê-la em sentido menos estrito. Assim, buscando esse entendimento, compreendemos que:

[...] embora as oportunidades de acesso à escola pública brasileira tenham se ampliado ao longo do século XX, ao se retomar a trajetória de ingresso e democratização da escola fundamental, os dados estatísticos apontam que a lógica da exclusão, mais do que qualquer outro fator, é de classe social. Portanto, essa hostilidade da escola em face da diversidade envolve-se no emaranhado das relações sociais ao longo da história e tem origem no modo ocidental de não desejar ver ou reparar nas necessidades do outro. (PIROLA, 2009, p.24)

Nesse sentido, “no emaranhado das relações sociais” que fizeram com esses alunos chegassem ao Projeto TRAJE, há muitas questões envolvidas, que revelam um grau de complexidade maior, em questões de indisciplina. Não basta, assim, pensar nessa problemática de forma pontual, buscando soluções aligeiradas ou superficiais, que mascarem

as reais implicações do problema. Não é raro os professores entenderem a indisciplina a partir de pontos de vista menos abrangentes. Segundo Pirola (2009):

Os estudos mostram que para os educadores é necessário organização e normatização das atividades e das relações em sala de aula para que a aprendizagem dos conteúdos curriculares se efetive, o que implica submissão e adequação de comportamentos segundo expectativas docentes. O fracasso na constituição da disciplina na escola se revela para os docentes um entrave para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, para a qualidade de ensino e para a formação ética dos alunos. (PIROLA, 2009, p. 21)

Assim, nessa lógica simplista, os fenômenos do fracasso e da indisciplina tornam-se interdependentes, no sentido de que se formula uma concepção de que o aluno não aprende porque é indisciplinado, ou é indisciplinado porque não aprende. Nesse sentido, é possível perceber que muitos educadores e muitas escolas que se dizem pautadas em ideais democráticos ou progressistas não se veem como responsáveis pela formação de sujeitos autônomos, autodisciplinados, como seria de se esperar se fossem postos em prática seus postulados. Em nome de uma pretensa aversão à autoridade, do sistema tradicional, não se dispõem a produzir sujeitos “disciplinados” ou “ordeiros”. De fato,

Embora nos documentos oficiais haja, em geral, referência à produção de cidadãos autônomos como meta da escola, isto não parece se concretizar em termos de práticas pedagógicas. Não há planejamentos, ao menos explícitos, para consecução de tais objetivos. A escola não fala sobre – não percebe, não assume? (XAVIER, 2003, p. 14).

Assim, temos que as práticas pedagógicas e escolares são condicionadas pelo posicionamento teórico, mesmo não explícito, dos sujeitos envolvidos em sua execução. A visão de mundo, de educação, de aluno e de sistema escolar perpassa as ações pedagógicas e a forma de condução/mediação da aula. Segundo Nogueira (2001):

As práticas discursivas históricas que circunscrevem modos de ser e agir, delimitam e prevêm condições para constituir-se como sujeito de determinados modos enunciados, conforme as expectativas normativas. Elas também marcam as posições sociais e institucionais, definem e capturam os sujeitos das/nas relações pedagogizadas: alunos, professores, diretores, pais etc. Neste sentido, um certo modo de ser sujeito está vinculado à instituição escolar, embora não seja exclusivo do funcionamento escolar. (NOGUEIRA, 2001, p. 118-119)

Visto a partir desse prisma, o problema da indisciplina escolar tem a ver com a própria atribuição de significados que o indivíduo, professor ou aluno, faz do sistema escolar, com base nos “[...] mecanismos estabelecidos pelo grupo cultural e compreendidos por meio dos códigos compartilhados pelos membros desse grupo” (PIROLA, 2009, p.45).

Assim, as regras gerais de comportamento devem ser claramente demonstradas e compartilhadas “pelos membros do grupo”, pois a relação social envolve o outro, necessitando ser internalizada e compreendida por todos os envolvidos, não apenas imposta. Pirola (2009) afirma, nesse sentido:

Assumir a tese de que as funções superiores são relações sociais internalizadas implica compreender duas questões: primeira, que toda relação social envolve o outro, que também é objeto de internalização; segunda, que o mecanismo pelo qual as relações sociais são reconstituídas no plano pessoal não é evidente em si mesmo, mas tem de ser explicado. Isso significa que tais relações entre as pessoas dizem respeito às estruturas sociais da sociedade: são relações que se situam no quadro das relações estruturais da sociedade determinadas pelo modo de produção (PIROLA, 2009, p.48)

A consciência de que a questão disciplinar se situa no “quadro das relações estruturais” da sociedade, e que estas são “determinadas pelo modo de produção” pode contribuir para que o professor entenda todos os aspectos envolvidos na manutenção da disciplina em sala de aula. É próprio do sistema escolar de uma sociedade capitalista que não sejam oferecidas condições para a efetivação dessa disciplina, pois os próprios “excluídos” não encontram motivação suficiente para modificar suas atitudes frente ao ensino, uma vez que percebem poucas perspectivas de sucesso em sua carreira escolar, acadêmica e social.

Nesse perspectiva, reafirma-se o papel do professor (mesmo envolvido com todos os seus dilemas profissionais, sociais, políticos, econômicos e ideológicos) e sua importância na conscientização dos jovens, buscando resgatar valores que contribuam no engajamento pela defesa e conquistas de direitos, por uma educação de qualidade e oportunidades de uma vida mais produtiva e próspera.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos o projeto TRAJE, como é o objetivo primeiro dessa pesquisa, foi possível verificarmos que sua proposta entra no cenário educativo de Campo Grande como política pública considerada projeto modelo nacional, pela iniciativa inovadora, conforme depoimento da então Secretária Municipal de Educação, Professora Maria Cecília Amêndola da Motta, em reportagem veiculada no site oficial da Prefeitura Municipal de Campo Grande², (MOREIRA, 2011).

No entanto, o que percebemos é que, mesmo com a proposição de um currículo diferenciado, muitos ainda são os desafios a serem superados na perspectiva de uma escola que atenda às necessidades básicas para a execução de sua função social, qual seja: incluir

²MOREIRA, Eliza. Traje resgata alunos excluídos do processo educacional. In: **Portal PMCG**. CG NOTÍCIAS. Educação. Sexta-Feira, 16 de Setembro de 2011. Disponível em: http://www.prefeituradecampogrande.com.br/cgnoticias/noticiaCompleta?id_not=14258. Acesso em 16/ago/2014.

jovens com distorção série/idade na educação escolar regular. Na verdade, há que pensarmos em proposições de reformas educacionais profundas que levem em conta a singularidade desses jovens.

É perceptível que apenas mudanças na grade curricular, com a proposição de disciplinas alternativas, não são o suficiente para assegurar a aprendizagem, o sucesso escolar e o interesse dos jovens de 15 a 17 anos, não somente em relação à Escola Municipal Osvaldo Cruz e ao Projeto TRAJE, mas, em uma perspectiva mais ampla, no sistema escolar como um todo. A escola de hoje precisa de uma grande transformação, perpassando desde a adaptação em sua estrutura física, que deve ser vista com muita atenção, até os cursos de formação dos profissionais da educação que atuam diretamente com a juventude. Conforme atesta Marchesi e Pérez (2004):

Já se disse anteriormente que uma das conclusões principais da avaliação do ensino médio obrigatório é a marcante influência dos conhecimentos dos alunos ao final do ensino fundamental, os seus resultados ao término da educação obrigatória. É difícil recuperar os alunos que chegam ao ensino médio com graves carências em seus conhecimentos. O êxito do ensino médio está em grande parte condicionado pelo êxito do ensino fundamental. (MARCHESI; PÉREZ, 2004, p. 31).

Portanto, não se pode aceitar que a *travessia* pelo Ensino Fundamental aconteça de maneira superficial e aligeirada, pois, caso isso aconteça, estaremos adiando um fracasso escolar nas etapas posteriores do ensino, uma vez que o estudante não apresentará as condições mínimas para acompanhar os estudos nas séries do Ensino Médio, ou do Ensino Superior, o que pode contribuir para a evasão, repetência ou mesmo a perda de qualidade do ensino, há muito já questionada.

Retomamos, conforme mencionado na Introdução dessa pesquisa, a justificativa de Brito e Motta, autoras do TRAJE, acerca da utilização do termo *travessia* no nome do Projeto, para refletirmos sobre seu significado:

A concepção do nome da proposta transformada em projeto relaciona-se com a música de Milton Nascimento “Travessia”, em especial nos trechos [...] Vou seguindo pela vida me esquecendo de você. Eu não quero mais a morte, tenho muito que viver (aprender). Vou querer amar de novo [...]. A travessia desse jovem representa, na proposta, a conclusão do Ensino Fundamental e a passagem para uma vida melhor, seja para o Ensino Médio imediato ou para o mundo do trabalho ou as duas coisas juntas, porém, com a consideração de suas dimensões social, ética e política bem estruturadas e trabalhadas neste período em permanecerem estudando no TRAJE. (CAMPO GRANDE, 2011a, p. 11).

As autoras do Projeto claramente sinalizam que sem uma boa estrutura, articulada com ideários sociais, éticos e políticos, é inconcebível a boa passagem pelo TRAJE. A proposição da busca pelo novo, do querer aprender mais e de novo, deve ser a tangente de inspiração nas ações para fazer da escola um local atrativo e que as necessidades básicas para um bom aprendizado sejam satisfeitas nessa escola.

Não pode haver sucesso em nenhum projeto didático apresentado, seja por docentes ou por meio de políticas públicas, quando não há interação de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Carecemos, assim, de uma escola bem equipada física e tecnologicamente e de uma equipe que entenda os percalços da vida desses jovens que os fizeram fracassar em seus estudos.

Entendemos, portanto, que para alcançar um verdadeiro sucesso na inclusão desses jovens, o ensino precisa levar em consideração as formas de acesso aos saberes historicamente acumulados, de maneira que o jovem possa ser capaz de posicionar-se diante das inovações e continuidades, frente aos seus pares e à sociedade, obtendo iguais condições de pleito social e ingresso no mercado de trabalho.

Nesse sentido, Lugli e Gualtieri (2012) afirmam que:

[...] é essencial uma ação concertada em âmbito escolar, respaldada em propostas pedagógicas que compreendam como parte de sua rotina regular o tratamento desses problemas. A escola, por sua vez, é parte de uma rede ou sistema, que deve apoiá-la com orientações, instrumentos e meios materiais para que ela possa acolher e tratar a heterogeneidade de desempenhos como condição natural, não como receita de insucesso. Assim, do plano individual do professor ao plano institucional da escola e do sistema, trata-se de evitar ou superar o fracasso do processo de ensino pelo qual se é responsável e não de remediar o fracasso do estudante, como se ele fosse o elemento desviante a ser resgatado. (LUGLI; GUALTIERI, 2012, p. 105-106)

A escola pode, sim, contribuir para que muitos jovens avancem seus estudos, uma vez que possui recursos humanos, espaço físico e condições materiais para efetivar uma proposta pedagógica. Os que atuam no Projeto TRAJE optaram por estar ali, seja pela lotação, no caso dos servidores concursados, seja pela opção em escolher participar por processo seletivo para a docência na instituição, ou seja, de alguma forma estão envolvidos e acreditam na potencialidade do projeto.

Assim, diante do exposto, o Projeto TRAJE, estruturado conforme o disposto no Art. 8º da Deliberação CME/MS N. 778/2008, por se tratar de um projeto que visa ao atendimento exclusivo de jovens na faixa etária de 15 a 17 anos de idade, e também por atender a legislação pertinente a Educação de Jovens e Adultos no que se refere à carga horária e

funcionamento do curso, é um Projeto que potencialmente pode contribuir para a eliminação da defasagem série/idade dos estudantes.

No entanto, as problematizações e reflexões levantadas por essa pesquisa indicam que há muito a se debater para que, efetivamente, a escola se torne um local atrativo, que contribua para diminuir a evasão e, por conseguinte, o fracasso escolar.

Apresentamos, nessa pesquisa, a idealização e implantação de um projeto pedagógico que, a partir de um currículo diferenciado, propõe ousar e sair da mesmice escolar, oferecendo novas possibilidades de superação de problemas sociais como a repetência escolar e o abandono da escola.

Deste modo, a análise do Projeto TRAJE induz à consideração de que novas políticas que atendam aos jovens com defasagens série/idade precisam ser criadas ou ampliadas, utilizando metodologias complementares que atendam às exigências advindas dos problemas que atingem aos jovens de 15 a 17 anos das classes dominadas, os quais precisam, muitas vezes, optar entre a continuidade dos estudos ou a entrada no mercado de trabalho como mão de obra barateada.

Dessa forma, analisamos que a simples mudança de nomenclaturas ou mesmo a proposição de um projeto curricular que se pretenda diferenciado, no atendimento de jovens com defasagem série/idade, não proporcionou, até o momento, qualquer alteração no quadro de problemas educativos no município. Exemplo disso são as altas taxas de reprovação e abandono, assim como a importante diminuição do número de matrículas que ano a ano vem sendo computada nos registros oficiais da escola.

Como demonstrado nesse estudo, corre-se o risco de, ao invés de representar avanços na inclusão de jovens que se encontram em situações fragilizadas, em relação ao ensino escolar, as proposições do Poder Executivo contribuam para o “esquecimento” do sentido do abandono escolar e de suas implicações individuais e sociais, ou, ainda, para a confusão no entendimento das diretrizes e normas traçadas para o ensino de jovens, uma vez que ao estarem “aparentemente” atendidos, deixa-se de analisar os verdadeiros efeitos das medidas adotadas.

Não é o suficiente apenas a proposição de um projeto curricular diferenciado para atender àqueles com defasagem na série/idade. Essa é uma visão simplista e unilateral, que dificulta, inclusive, a percepção de que há muito ainda que se investir para que a educação seja, realmente, uma prioridade administrativa e política. Precisamos, além da proposição do currículo diferenciado, oferecer condições, por meio de recursos físicos e humanos, para que o projeto seja plenamente executado e tenha seus fins alcançados.

Nesse sentido, apresentaremos, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, uma proposta de intervenção (cf. Apêndice A), a qual, acreditamos, pode contribuir não para a superação do problema de distorção série/idade do município de Campo Grande/MS, mas, acima de tudo, para a ampliação das reflexões e debates que se fazem necessários a fim de buscar soluções para as questões de inclusão dos jovens no sistema escolar e a diminuição das desigualdades sociais proporcionadas pela sociedade capitalista.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL (on line). Unesco alerta que há 58 milhões de crianças de até 11 anos sem escolaridade. 26 de junho de 2014. Disponível em: <http://www.ebc.com.br/noticias/brasil/2014/06/unesco-alerta-que-ha-58-milhoes-de-criancas-ate-11-anos-sem-escolaridade>. Acesso em 04/08/2014.

ALVES, Gilberto Luiz. **O trabalho didático na escola moderna: formas históricas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. – (Coleção Educação contemporânea)

ALVES, Gilberto Luiz; CENTENO, Carla Villamaina. A produção de manuais didáticos de história do Brasil: remontando ao século XIX e início do século XX. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 42, p. 469-487, Dec. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782009000300006&lng=en&nrm=iso. Acesso em 29/06/2014.

AMORIM, Antonio. **Políticas públicas em educação, tecnologia e gestão do trabalho**. Salvador: EDUNEB, 2012.

ANDRADE, Elizário Souza. SILVA, Francisca de Paula Santos da. **Estado e políticas públicas: a construção do consenso neoliberal**. Salvador: EDUNEB, 2012.

ANJOS, Marcelo Carvalho dos. **Fotografia feita em 8 de maio de 2010**. Disponível em: <https://www.flickr.com/photos/carvalhoribeiro/4600605404/>.

ARAUJO, Aluska Peres. **Experiências de exclusão/inclusão de jovens e adultos com deficiência na escola**. 2012. 107 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

ARRUDA, Ângelo Marcos. Edifícios escolares em Campo Grande no século XX. In: **Arquitextos**, nº096, ano 02, 08 maio 2008. Disponível em: <http://www.vitruvius.com.br/jornal>. Acesso em: 14/03/2014.

ARRUDA, Zoraida Almeida de Andrade. **O Proeja no IFPB Campus João Pessoa: um estudo sobre o acesso e a permanência do alunado**. 2012. 100f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

BANDEIRA, Francisca Vera Celida Feitosa. Concepções e práticas de leitura na Educação de Jovens e Adultos: o que revelam os memoriais de estudantes do Instituto Federal da Paraíba - Campus de Cajazeiras. 2011. 94f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

BARRETO, Ângela Rabelo; CODES, Ana Luiza; DUARTE, Bruno. **Alcançar os excluídos da Educação Básica: crianças e jovens fora da escola no Brasil**. Série Debates Educação, nº 03, abril de 2012. Brasília: UNESCO, 2012. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/single-view/news/alcançar_os_excluidos_da_educacao_basica_crianças_e_jovens_fora_da_escola_no_brasil/>. Acesso em 04.ago.2014.

BARROS, Emilia Cristina Ferreira de. **Uma investigação sobre o ficar na escola o dia todo: sentidos da escola de tempo integral na vivência de alunos de uma escola estadual**. 2012. 105 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

BARROS, Valter Mangini. **Atlas Campo Grande: geográfico e histórico**. Campo Grande, MS: Ed. Oeste, 2010.

BERBEL, N. A. N. Metodologia da Problematização: uma alternativa metodológica apropriada para o Ensino Superior. In: **Semina**, Londrina, v.17p. 7-17. 1995

BITTAR, Marisa; FERREIRA JR. **De freguesia a capital: 100 anos de educação em Campo Grande**. Campo Grande: Matriz Editora, 1999.

BRANT, Fernando; NASCIMENTO, Milton. **Travessia**. Intérprete: Milton Nascimento. Álbum: Travessia. Gravadora: A&M. 1967.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal.

CALLEGARI, Cesar. **Desafios para um novo Plano Nacional de Educação**. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pne_200809.pdf . Acessado em: 18/05/2015.

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. **TRAJE**: Travessia educacional do jovem estudante: projeto diferenciado no Ensino Fundamental. Organizadoras: Angela Maria de Brito, Maria Cecília Amendola da Motta. Campo Grande-MS: SEMED, 2011a.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Superintendência de Gestão Estratégica. Indicadores educacionais da REME. Campo Grande : SEMED, 2011b.

CAVALCANTE, Arilu da Silva. **Egressos do Programa Brasil Alfabetizado no município de Conde/PB e os desafios sobre continuidade de escolarização em EJA**. 2012. 140 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

CAVALCANTI, Paula Arcoverde. **Análise de políticas públicas**: o estudo do Estado em ação. Salvador: EDUNEB, 2012.

DUARTE, Claudia Costa. **Projeto Escola Zé Peão**: Uma instância de formação de educadores de jovens e adultos. 2011. 131f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

FERRARO, Alceu Ravanello. Escolarização no Brasil na ótica da exclusão. In: MARCHESI, Álvaro; GIL, Carlos Hernández. **Fracasso escolar**: uma perspectiva multicultural. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FERREIRA, Rejane de Barros Cavalcante. **História do Programa Brasil Alfabetizado na Paraíba**: limites e possibilidades. 2011. 96f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

FURTADO, Claudia Mendes de Abreu. **Os saberes históricos escolares e o currículo de História como uma possibilidade emancipatória no Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos**. 2011. 199f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

GONCALVES, Lucrecia Teresa da Silva. **Entre o conceber e o fazer**: Representações sociais da avaliação da aprendizagem no PROEJA. 2011. 93f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

_____. **Escritos políticos**, v. 2. Org. e trad. de Carlos N. Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GUEDES, Ricardo Ferreira. **Princípio Biocêntrico**: Uma contribuição do pensamento de Rolando Toro para o campo da educação. 2012. 100f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

JIMÉNEZ, Suzana Vasconcelos; GONÇALVES, Laurinete Paiva; BARBOSA, Luíz Adriano Soares. O lugar do marxismo na formação do educador. **Linhas Críticas**, Brasília, v.12, n.23, p.189-203, jul/dez.2006. Disponível em:
<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/1657/1282>. Acesso em 26/06/2014

LIBÂNEO, José Carlos. Internacionalização das políticas educacionais. In: SILVA, Maria Abadia da; CUNHA, Célio da.(org). **Educação básica**: políticas, avanços e pendências. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

LUKÁCS. G. Existencialismo ou marxismo. Tradução de José Carlos Bruni. São Paulo: Senzala, 1967.

LUGLI, Rosário Genta. **A escola e o fracasso escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.

MAINARDES, Jefferson. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **Contrapontos**. Itajaí, v. 9, n.1, p.4-16, jan/abr/2009. Disponível em: http://www.nupe.ufpr.br/Dia18_1.pdf. Acessos em 04/04/2014;

MARCHESI, Álvaro. GIL, Carlos Hernández. **Fracasso escolar**: uma perspectiva multicultural. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MARCHESI, Álvaro. PÉREZ, Eva María. A compreensão do fracasso escolar. In: MARCHESI, Álvaro; GIL, Carlos Hernández. **Fracasso escolar**: uma perspectiva multicultural. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. Trad. Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. 1. ed. rev. São Paulo: Boitempo, 2011.

NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. **O sujeito e as normas**: as práticas discursivas na instituição escolar. 2001. 129 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2001.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PARO, Vitor Henrique. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

PAULA, Andre Luis Andrade de. **Esporte para jovens acolhidos em abrigos institucionais**: um meio para inclusão social. 2011. 129f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

PEREIRA, Francly Webster de Andrade. **A participação popular em Conselho Local de Saúde de Camaçari/BA**: um olhar a partir do envolvimento dos usuários. 2011. 240f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

PIROLA, Sandra Mara Fulco. **As marcas da indisciplina na escola**: caminhos e descaminhos das práticas pedagógicas. 155 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, 2009

ROSA, Guimarães. **Grande sertão**: veredas. 11ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1976.

ROVIRA, José María Puig. Educação em valores e fracasso escolar. In: MARCHESI, Álvaro; GIL, Carlos Hernández. **Fracasso escolar**: uma perspectiva multicultural. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SÁ, N. P.; SIQUEIRA, E. (Orgs.). **Leis e regulamentos da instrução pública de império em Mato Grosso**. Campinas: Autores Associados: SBHE, 2000.

SAES, Décio Azevedo Marques. Escola pública e classes sociais no Brasil atual. **Linhas Críticas**, Brasília, v.14, n.27, p.165-176, jul/dez.2008. Disponível em <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/1533/1173>. Acesso em 26/06/2014.

SANTOS, Laurineide Laureano dos. **Gestão Democrática da escola pública e participação popular**: uma análise sobre o sistema municipal de ensino do município de João Pessoa/PB. 2011. 129f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011

SANTOS, Patricia Fernanda da Costa. **Programa Brasil Alfabetizado**: impacto para as políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos em municípios do Sertão Paraibano. 2012. 120f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 199

SILVA, Ana Paula Mendes. **O curso de especialização do PROEJA no município de Sousa/PB**: Desafios e possibilidades na formação de educadores de EJA. 2011. 113f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

SILVA, Angela Cardoso Ferreira. **Jovens e políticas públicas**: representações sociais de educação entre jovens do PROJovem Urbano na cidade de João Pessoa /PB. 2011. 199f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

SILVA, Jose Roberto da. **Construção de saberes na gestão da política pública**: Um estudo sobre o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente no município de João Pessoa. 2011. 103f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

SILVA, Leda Regina Bitencourt da. **O currículo e a distorção idade-série nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2014. 116p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília. Brasília, 2014.

SOARES, Lupercia Jeane. **Educação Biocêntrica**: Contribuições para o processo de escolarização na Educação Básica. 2012. 80f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

SPÓSITO, Marília Pontes e CARRARO, Paulo César Rodrigues. Juventudes e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, set/ou/Nov/dez 2003, n.24, p.16-39. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a03>. Acessado em 20 de janeiro de 2015.

XAVIER, Maria Luiza M. de Freitas. Os incluídos na escola: o disciplinamento nos processos emancipatórios. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós graduação e Pesquisa em Educação, 26., 2003, Poços de Caldas. **Anais...** Poços de Caldas: ANPEd, 2003. p. 1-17. Disponível em: . Acesso em 14 fev. 2015.

ANEXOS

Anexo 1. Projeto Político Pedagógico do Projeto TRAJE.



CAMPO GRANDE - 2010

**PROJETO PEDAGÓGICO ESPECIAL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL-
TRAVESSIA EDUCACIONAL DO JOVEM ESTUDANTE CAMPO-GRANDENSE
(TRAJE)**

Se queremos progredir, não devemos repetir a história, mas fazer uma história nova.

Gandhi

I- JUSTIFICATIVA

Este projeto justifica-se, tendo em vista a necessidade de se pensar uma proposta curricular diferente daquela que vem sendo registrado pela história educacional do Brasil, aos jovens do ensino noturno, em especial. Mesmo compreendendo que o tipo de ensino a ser oferecido não tem identidade própria, e ser esse um problema a ser enfrentado por todos os educadores e estudiosos da causa, vale, inicialmente, considerar alguns elementos que são comuns no contexto da escolarização estudantes jovens entre 15 e 17 anos.

O jovem nessa faixa etária, geralmente é um trabalhador do mercado formal ou informal, via de regra, é uma pessoa que durante o dia realiza uma atividade produtiva e à noite busca a escola como possível caminho para a tentativa de adquirir melhores condições de vida pessoal e profissional, ou o jovem que trabalha na informalidade ou ainda o jovem que abandonou a escola após contínuas reprovações e ainda por vários outros motivos de ordem social, econômica e pedagógica que trazem consigo uma história de fracasso escolar. A respeito do jovem de 15 a 17 anos a educadora Mansutti (2009) alerta:

Embora possam ter trajetórias pessoais diferenciadas, de modo geral são marcados pelos ditames da sociedade de consumo, por experiências de risco e por novas formas de engajamento social. Desenvolvem especificidades no que se refere à linguagem, às motivações e interesses, aos comportamentos e modos de vida em relação ao trabalho, à escola, à saúde, à sexualidade e à violência.

Na maioria, são estudantes com baixa auto-estima e pequenas expectativas. Buscam estudar à noite por razões como: esperam encontrar um ambiente mais adulto e apropriado a sua pessoa; têm responsabilidade em tarefas de casa, com destaque para o cuidar de seus irmãos mais novos; foram “tangidos” do ensino diurno por sucessivas reprovações ou questões disciplinares; e até porque pensam, no caso daqueles que estudam no noturno, que a avaliação, é facilitada.

O professor, por seu lado, é um profissional que já chega à sala de aula exaurido, pois está iniciando, no caso do noturno, seu terceiro expediente de trabalho. Muitas vezes é descrente das possibilidades de aprender de seus alunos, e repete metodologias enfadonhas (muita fala do professor e muita escuta do estudante), sem qualquer diferença em relação a

sua ação docente com os estudantes em idade adequada no Ensino Fundamental. A escola que ofereceu até então o ensino para essa faixa etária de estudantes, enfim, carrega em si, e até por aqueles que a constituem, uma marca de escola de segunda categoria. Se as condições não são satisfatórias no diurno, à noite são ainda piores: os serviços não são ofertados (a biblioteca, por exemplo, nem sempre é aberta nesse turno); a direção, freqüentemente, fica entregue ao diretor adjunto, quando a escola tem uma boa gestão, que, muitas vezes, prefere não alçar vôos mais altos para não gerar conflitos com a direção; a orientação e supervisão concentra maior tempo no diurno; é menor a disponibilidade de tempo do professor para participar das reuniões de estudo e planejamento, do processo de formação continuada, das atividades integradoras do coletivo da escola.

Fica patente o esquecimento, da parte de todos, para os estudantes nessa faixa etária seja do noturno ou não. Mas é importante salientar que esses jovens estudantes tem seu direito que lhes é legalmente assegurado.

Nesse sentido o Projeto Pedagógico para o Ensino Fundamental - Travessia Educacional do Jovem Estudante Campo-Gandense (TRAJE) tem como base para sua construção estudos e pesquisas acerca da escolarização do estudante jovem que demonstram a existência no interior da escola, um distanciamento, entre os aportes teóricos das propostas voltadas para esse público de estudantes e as ações implementadas pela Instituição escolar. Revelam também a existência de uma escola pautada bem mais em ações pedagógicas direcionadas para o estudante, que, diferentemente, de ações pedagógicas construídas com este e capazes, portanto, de levá-lo a alargar a sua tomada de consciência frente ao mundo em que está inserido para que possa, unindo-se a outros, transformá-lo.

Ao mesmo tempo, há que se olhar para uma série de experiências novas que vêm surgindo, particularmente nos espaços das políticas municipais, que apesar dos limites, demonstra que com vontade política é possível ampliar o universo de atendimento para todos. (Haddad, 2003, p.126).

Teoricamente, uma vez observada a legislação em vigor, estaria garantida a conclusão do ensino fundamental para estudantes que atingissem 15 anos. Assim, a clientela em idade adequada para freqüentar o ensino médio seria a população de 15 a 17 anos.

As características dessa população – que se prepara para o mercado de trabalho ou para a continuidade e conclusão de seus estudos no Ensino Fundamental será o foco principal do trabalho pedagógico nesta proposta curricular.

Estudo do Instituto de Pesquisa e Estatística Aplicada- IPEA (2005) aponta que 34% dos jovens de 15 a 17 anos ainda estão no ensino fundamental. A pesquisa Juventude e

Políticas Sociais no Brasil, divulgada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), destaca a distorção idade-série como um dos maiores problemas na área educacional. Quase 34% dos jovens de 15 a 17 anos ainda estão no ensino fundamental, quando pela idade deveriam estar cursando as séries do ensino médio. Na faixa etária de 18 a 24 anos, apenas 12% dos jovens está no nível adequado, ou seja, o ensino superior. Nessa mesma faixa etária chama atenção o fato de que mais de 30% já abandonaram os estudos. Na população de 25 a 29 anos, apenas 13% continua estudando, sendo que 7% está na educação superior.

A pesquisa do IPEA é uma compilação de outros estudos que abordam a temática juventude e aponta que a proporção de jovens fora da escola é crescente conforme a faixa etária. Entre os jovens de 15 a 17 anos, 17% não estuda. Na faixa etária de 18 a 24 anos esse percentual sobe para 66% e de 25 a 29 anos para 83%.

O estudo indica ainda a evasão escolar como sintoma de “um percurso educacional irregular”, que “algumas vezes são seguidos por retomadas”. Dos jovens que abandonaram a escola, 61,6% o fizeram uma vez, 20,1% duas vezes e 16,7% três vezes. Entre os homens, a principal motivação para a interrupção dos estudos é a oportunidade de emprego (42,2%). Entre as mulheres, a maior causa é a gravidez (21,1%).

Entretanto, houve melhora com relação à proporção de jovens em idade adequada no ensino médio. Segundo o estudo, em 1996, 82% dos jovens de 15 a 17 anos freqüentavam alguma modalidade de ensino, mas apenas 47,3% estava na faixa adequada, o ensino médio. Em 2006, esse índice subiu para 96,3%.

A pesquisa alerta que na faixa etária de 15 a 17 anos, as taxas de freqüência “encobrem desigualdade de diversas ordens”. Um recorte regional, por exemplo, revela o contraste entre as regiões Sul/Sudeste e Norte/Nordeste. Enquanto a freqüência líquida no Sudeste, em 2006, situava-se perto de 58%, no Nordeste o índice era apenas de 33,3%.

As desigualdades também são verificadas entre os jovens do campo e da cidade. Segundo a pesquisa, em 2006, a proporção de jovens de 15 a 17 anos que freqüentavam o ensino médio era de 50,3% nas áreas urbanas, contra apenas 26,0% no meio rural.

Estas pesquisas revelaram a importância das experiências novas como forma de barrar o esvaziamento das políticas de educação para jovens, mas evidenciaram a necessidade de estudos nesse segmento de educação. Elas indicam que existe uma especificidade na educação de jovens e buscam demonstrar de que maneira essa especificidade se apresenta, evidenciando os desafios na materialização de uma proposta que atenda esse público, mediante a complexidade do trabalho nessa modalidade de ensino. Em novembro de 2009 em evento organizado pelo MEC com o grupo de discussão das novas diretrizes nacionais para o ensino

fundamental de nove anos foi apresentada uma pesquisa acerca do jovem entre 15 e 17 anos. Nesta pesquisa do Professor Carlos Moreno do INEP (2009) traz os seguintes dados em resumo:

- 1- A Renda familiar desses jovens é per capita inferior a $\frac{1}{2}$ SM
- 2- Ingressam no ensino fundamental na idade adequada
- 3- Alfabetizados, freqüentam escola, mas apenas 56% já acumularam a escolaridade compatível com a idade
- 4- Quanto maior a defasagem idade-série, piores os indicadores de desempenho, tanto os medidos pela escola, quanto os apurados por avaliações externas em larga escala
- 5- Freqüentam predominantemente o ensino regular e recorrem à EJA, sobretudo o 2º segmento, quando não acompanham o fluxo escolar
- 6- O Ensino médio integrado à educação profissional representa apenas 2% do ensino médio
- 7- Mais de 45% da matrícula do ensino médio público é no turno noturno e acolhe alunos com maior variação de idade em relação ao turno diurno

Tendo como referência os estudos acima mencionado, este Projeto, tem o propósito de atender a população de jovens em idade entre 15 e 17 anos, que por qualquer motivo não puderam freqüentar a escola no tempo ou idade certa. Neste sentido o fundamento da TRAJE deverá ser a sistematização dos estudos com qualidade para o jovem estudante conforme os princípios definidos pelo grupo de estudo do MEC(2009):

- Focalizar um olhar para a juventude dentro da escola, sem culpabilizar os jovens, a própria escola ou os professores;
- Assegurar o direito à educação da juventude que não teve acesso à escolarização na idade própria;
- Desenvolver processo educativo específico para a condição juvenil;
- Na perspectiva de direitos, considerar os jovens como cidadãos no presente, e não apenas formar cidadãos do futuro;
- Conferir importância às relações sociais na escola;

- Promover a apropriação do espaço e re-elaboração do espaço físico, das regras escolares, dos tempos e dos conteúdos. Princípios:
- Assegurar o direito à educação da juventude que não teve acesso à escolarização na idade própria;
- Desenvolver processo educativo específico para a condição juvenil;
- Romper os descompassos entre educadores e jovens: 1 - velocidade e fluidez dos tempos juvenis *versus* o tempo vagaroso das aulas; 2 - cultura baseada na imagem *versus* cultura escrita, valorizada pela escola; 3 – relação de autoridade contestada e desnaturalizada pelos jovens *versus* estigmas que orientam o olhar adulto para a juventude.

Tomando como premissa os dados das pesquisas nacionais os princípios, considerações e a experiência na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande com a população em foco, elaborou-se essa proposta voltada ao jovem estudante de Campo Grande- Mato Grosso do Sul sem deixar de considerar os aspectos desafiadores que esse trabalho propõe a todos os envolvidos nesse processo.

II – OBJETIVOS

Objetivo Geral

- 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 a qualificação social e cidadã desses jovens.

Objetivos Específicos

- Atender aos jovens estudantes com distorção idade-ano, entre 15 e 17 anos, oferecendo condições pedagógicas de qualidade para sua inserção e permanência no Sistema Educacional, fazendo uma travessia exitosa para vida.

- Elevar o nível de escolarização dos jovens estudantes, por meio do cumprimento das competências que são necessárias para a conclusão do ensino fundamental, visando ao desenvolvimento humano e ao exercício da cidadania.
- Estimular o desenvolvimento do jovem como possibilidade de vida, trabalho, subsistência e constituição de sujeitos cidadãos elevando seu autoconceito e autoestima;
- Fortalecer o desenvolvimento de trabalho pedagógico e metodológico voltado às especificidades do jovem estudante envolvidos na proposta;

População Alvo do Projeto

Exclusivamente para jovens na faixa etária de 15 a 17 anos que por qualquer motivo não tiveram acesso ou não concluíram o Ensino Fundamental ou que tenham freqüentado programas de alfabetização.

III - FUNDAMENTOS LEGAIS DO PROJETO

A TRAJE que pretende atender aos jovens com distorção idade-ano entre 15 e 17 anos na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS, está fundamentado na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que assegura em seus Art. n. 205 e 208, respectivamente:

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 exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (grifo nosso).

[...] O dever do estado com a educação será efetivado mediante garantia de:
I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria.

Ratificando o exposto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96, em seus Art. 4º e 37, respectivamente, deixam claro que:

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivada mediante a garantia de:

[...] oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e

disponibilidades, garantindo – se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola.

A Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade própria. (grifo nosso).

Isto posto, é imprescindível a oferta de um ensino qualificado, cujos docentes tenham formação adequada para avaliar e validar para fins escolares e conhecimentos, as capacidades e competências extra-escolares que o estudante jovem trazem consigo.

Este Projeto, além da base legal acima, está fundamentado na Resolução CEB/CNE n. 2, de 7 de abril de 1998, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, no inciso III, do Art. 3º que preconiza:

As escolas deverão reconhecer que as aprendizagens são constituídas pela interação dos processos de conhecimento com os de linguagem e os afetivos, em consequência das relações entre as distintas identidades dos vários participantes do contexto escolarizado; as diversas experiências de vida dos alunos, professores e demais participantes do ambiente escolar, expressas através de múltiplas formas de diálogo, devem contribuir para a constituição de identidade afirmativas, persistentes e capazes de protagonizar ações autônomas e solidárias em relação a conhecimentos e valores indispensáveis à vida cidadã.

Diante do exposto, não se pode negar o direito do jovem, ao conhecimento e à ampliação da capacidade de uma participação ativa e transformadora da realidade social a que estão submetidos. Segundo Saviani (1997 p 19):

A escola existe para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rendimentos desse saber. (...) Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler escrever, contar, os rendimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia humanas).

Desta forma, pretende-se desenvolver um Projeto Pedagógico específico (documento norteador das ações da escola) e preparar os docentes, tendo em vista, além da escolaridade, as práticas sob a ótica da legalidade, da contextualização, considerando que o ensino fundamental é obrigatório para todos e não só para as crianças. Trata-se de um direito constitucionalizado e com garantia de mecanismos financeiros e jurídicos de sustentação (Emenda Constitucional n.53/2006).

Para que haja condições favoráveis à adoção, execução, avaliação e aperfeiçoamento das estratégias educacionais, em consequência do uso adequado do espaço físico, do horário e calendário escolar, a referida Proposta se respaldará ainda, dentre outros, no Art.12 da LDB n.

9394/96. Como Projeto experimental se respaldará ainda no artigo 81 da mesma Lei que prescreve “é permitida a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais, desde que obedecidas as disposições desta Lei”.

Dentro do contexto geral, será utilizada uma parte diversificada relacionada à proposta curricular, para enriquecer e complementar a base nacional comum, propiciando, de maneira específica a introdução de projetos e atividades do interesse dos estudantes e voltadas para o mundo do trabalho.

IV - A ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA E CURRICULAR

A organização pedagógica e curricular do projeto estará voltado para uma escola que seja significativa e que dialogue com o mundo do jovem e com sua cultura. Não deverá ser apenas um espaço de transferência de conhecimentos por meio de conteúdos sem sentido e sem significado, mas que aliados a vida dos jovens e os saberes que trazem, possam atender efetivamente as necessidades e expectativas dessa população de estudantes. A respeito da organização curricular o Art. 23 da LDB 9394/96 preconiza o seguinte:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Diante do exposto a TRAJE será organizada em três Blocos de aprendizagem, assim distribuídos:

Bloco Inicial; Bloco Intermediário e Bloco Final. Esses Blocos serão constituídos de Unidades de Progressão (UPs).

A organização Pedagógica do projeto apresenta os seguintes eixos norteadores de formação: Alfabetização e Letramento, Formação Permanente e Diversidade Cultural e o Mundo do Trabalho como princípio educativo.

- **Alfabetização e Letramento**

Parte-se da premissa que a escola deve levar em conta os conhecimentos que os estudantes, seus núcleos familiares e comunidades possuem estabelecendo um diálogo

permanente com os saberes produzidos nas diferentes áreas do conhecimento. Tais conhecimentos precisam garantir elementos para a prática social que contribuam para uma melhor qualidade de vida e possibilidade de transformação da realidade dos jovens estudantes.

O estudante da TRAJE poderá aproveitar os estudos já realizados desde que este, demonstre, a partir das avaliações realizadas, o domínio das competências definidas na Unidade de Progressão que representa o Bloco de Ensino e Aprendizagem requerido por esse estudante. Neste projeto de ensino o jovem poderá também avançar nas UPs e Blocos, desde que apresente o domínio das competências que serão diagnosticadas por meio de avaliações a serem efetivadas pelo corpo docente e equipe pedagógica da escola que oferece o Projeto experimental de ensino.

- **Formação Permanente e Diversidade Cultural**

Pauta-se pela necessidade de estimular aos estudantes em sua capacidade de criar com outros um espaço humano de convivência social desejável. Possibilitando aos estudantes construir-se enquanto seres sociais responsáveis e livres, capazes de refletir sobre sua atividade, capaz de ver e corrigir os erros, capaz de cooperar e se relacionar eticamente, porque não desaparece nas suas relações com o outro. Portanto a educação como formação humana permanente é também uma ação cultural. Esse processo que envolve atitudes, valores e comportamentos que devem refletir também na dimensão institucional de forma permanente e sistemática e deve atravessar toda a vida escolar do jovem.

Tendo como princípio a dinâmica da sociedade, em que o ser humano em interação produz e reproduz conhecimento frente ao avanço da base estrutural com a informática, a microeletrônica e a biogenética, oferecendo novas leituras e comportamentos sociais, faz-se necessário criar a ambiência em torno da formação permanente. Nesse sentido exige-se dos estudantes que façam a ponte entre a vida-escola-vida, tendo a consciência da indissociabilidade entre o conhecimento formal e informal. O educador envolvido na efetivação da proposta de ensino, deverá mediar o processo de ensino e aprendizagem de modo a empreender significado ao conteúdo ministrado, incentivando o adolescente e o jovem a não se conformar apenas com esse conteúdo das aulas, mas ir além deste.

- **O Mundo do Trabalho como princípio educativo**

O trabalho como um princípio educativo orientará o desenvolvimento do Projeto da TRAJE, de modo a resgatar os valores do trabalho coletivo contribuindo para a autonomia e o empoderamento do jovem na sociedade contemporânea.

O Projeto da TRAJE tem o propósito de estabelecer uma relação entre a escola e o mundo do trabalho enfocando a formação permanente de modo a oferecer significado ao processo educativo vivido pelo estudante. Por meio desta organização espera-se que o estudante ao adquirir as competências requeridas pelo mundo do trabalho, tenha a consciência de sua flexibilidade e estabeleça a relação, deste aspecto ao contexto sócio político econômico, do particular para o universal, constituindo-se uma pessoa em constante formação nos aspectos do ser, do conviver, do aprender e do fazer, exigido pela sociedade contemporânea.

Isso significa que não podemos tratar a formação como algo exclusivamente do mundo do trabalho ou da educação-processo de ensino e aprendizagem. Trata-se de percebê-la como um ponto de intersecção, para o qual devem confluir diversas abordagens e contribuições, entre elas as necessidades latente dos jovens em questão.

O Projeto de ensino experimental - TRAJE será desenvolvido na escola criada para esse fim pertencente a Rede Municipal de Ensino de Campo Grande. A gestão da escola deverá ser um educador que se identifique com o projeto e com a faixa etária do desenvolvimento humano, publico alvo desta.

A Organização Curricular antes de ser uma proposta pré-definida, deve orientar-se pelo diálogo constante com a realidade dos estudantes, na interação dos sujeitos com a comunidade, estruturando-se em questões desencadeadoras que articulam os conteúdos a partir da realidade prática e de vida dos jovens estudantes. Ao dialogar com o mundo jovem não elimina-se a necessidade da disciplina e dos limites como princípio norteador da civilidade humana.

O Projeto pretende desta forma atender as exigências deste público carente de um currículo diferenciado e menos rígido quanto ao tempo e espaço, sem perder a qualidade da educação oferecida a todos os estudantes da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande. O currículo do Projeto da TRAJE contemplará uma base nacional comum e uma parte diversificada (Art. 26 da LDB 9394/96). A metodologia a ser utilizada para a efetivação dos conteúdos desta proposta deverá ser a da Problematização. Vale ressaltar que na parte diversificada serão definidos os itinerários formativos dos Blocos de aprendizagem, na apropriação das competências básicas requeridas pelo mundo do trabalho.

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

LINGUA PORTUGUESA

EMENTA - BLOCO INICIAL

Propõe-se para o Bloco Inicial o desenvolvimento da linguagem explorando as diferentes vivências da comunicação para a construção de uma competência lingüística comunicativa contextualizada, crítica e criativa, associando os conceitos da língua, linguagem e gramática. Interpretação da macroestrutura dos textos de diferentes gêneros. Abordagens teóricas para o estudo das modalidades oral e escrita da língua: análise da conservação, teorias do letramento, retextualização, gêneros orais. Problemas sócio-culturais relacionados à formação do leitor. A escrita na sociedade moderna. Os mecanismos lingüísticos relacionados à produção textual. Compreensão e valorização do uso da escrita com diferentes funções, gêneros e suportes. Conhecimento dos usos e das funções sociais da escrita. Desenvolvimento de atitudes e disposições favoráveis à leitura.

EMENTA BLOCO INTERMEDIÁRIO

Aquisição dos conceitos de língua, linguagem e gramática. Objeto de estudo da Morfologia. Os conceitos de palavra, vocábulo, lexema e morfema. Classificação dos morfemas. Princípios de análise mórfica. Morfemas flexionais dos nomes e verbos. Processos de formação de palavras: uma abordagem crítica. Derivação nominal e verbal. Composição de palavras. Criações neológicas. Produtividade e improdutividade dos processos de formação de palavras. Descrição e análise dos processos de coordenação e subordinação. Relativização padrão e não padrão da língua portuguesa. Tipos de discurso na narrativa. Reflexão acerca dos vários modelos de gramática. Questões fundamentais para o ensino de gramática nas escolas de ensino fundamental.

Gêneros textuais. Abordagens teóricas para o estudo das modalidades oral e escrita da língua: análise da conversação, teorias do letramento, retextualização, gêneros orais. Conceitos e tipos de texto e de leitura. Problemas sócio-culturais relacionados à formação do leitor. A escrita na sociedade moderna. Os mecanismos lingüísticos relacionados à produção textual. Concepção da leitura. Desenvolvimento de leitura e compreensão dos vários gêneros de textos. Aquisição de conceitos relativos escritura. Estratégia de planejamento do texto escrito. Desenvolvimento de prática de escrita.

EMENTA BLOCO FINAL

Processos de formação de palavras: uma abordagem crítica. Derivação nominal e verbal. Composição de palavras. Criações neológicas. Produtividade e improdutividade dos processos de formação de palavras. Descrição e análise dos processos de coordenação e subordinação. Relativização padrão e não padrão da língua portuguesa. Tipos de discurso na narrativa. Reflexão acerca dos vários modelos de gramática. Questões fundamentais para o ensino de gramática nas escolas de ensino fundamental. Compreensão das relações estabelecidas entre os constituintes das unidades sintáticas, centrada na organização e estruturação do Período Simples. Mecanismos de organização sintática: concordância, regência e colocação pro nominal. Análise das relações inter-oracionais: estruturas de subordinação e de coordenação. Relativização padrão e não padrão da Língua Portuguesa. Gêneros textuais. Abordagens teóricas para o estudo das modalidades oral e escrita da língua: análise da conversação, teorias do letramento, retextualização, gêneros orais. Conceitos e tipos de texto e de leitura. Problemas sócio-culturais relacionados à formação do leitor. A escrita na sociedade moderna. Os mecanismos lingüísticos relacionados à produção textual. Concepção da leitura. Desenvolvimento de leitura e compreensão dos vários gêneros de textos. Aquisição de conceitos relativos escritura. Estratégia de planejamento do texto escrito. Desenvolvimento de prática de escrita.

MATEMÁTICA

EMENTA PARA O BLOCO INICIAL

Números e operações – compreensão do Sistema de numeração decimal; reconhecimento das idéias contidas nas operações fundamentais; leitura e representação dos números decimais no quadro valor de lugar; resolução de situações-problema valendo-se de diferentes estratégias; utilização da porcentagem e da fração como meio para resolver situações do cotidiano. Grandezas e medidas – utilização do Sistema Monetário Brasileiro, compreensão e utilização dos conceitos de área e perímetro, compreensão do conceito de medidas escolhendo a unidade correta para resolver os problemas propostos; reconhecimento de medidas convencionais e não-convencionais; Espaço e forma - Localização espacial, reconhecimento de objetos planos e não planos em seu dia a dia, diferenciação e representação dos objetos sólidos geométricos, localização e representação espacial; Tratamento da informação - leitura e construção de listas, tabelas (simples e de dupla entrada), gráficos e diagramas envolvendo informações do cotidiano.

EMENTA BLOCO INTERMEDIÁRIO

Leitura, interpretação e produção de textos matemáticos. Conhecer os números naturais, números racionais nas formas fracionária e decimal, e números inteiros relativos. Reta numérica. Operações com números naturais, números racionais nas formas fracionárias e decimais, e números inteiros relativos. Resolução de situações-problema envolvendo números naturais, números racionais nas formas fracionária e decimal, e números inteiros relativos. Unidades de medidas de comprimento, perímetro, área, tempo, temperatura, ângulo, massa e capacidade. Sólidos geométricos e polígonos suas características e elementos. Estudo de triângulos e quadriláteros. Posições relativas entre retas no plano. Introdução ao estudo de álgebra (equações e inequações de 1º grau). Média aritmética. Porcentagens. Coleta de dados, construção de tabelas e gráficos. Análise e interpretação de dados expressos em gráficos e tabelas.

EMENTA BLOCO FINAL

Leitura, interpretação e produção de textos matemáticos. Números irracionais e números reais. Reta numérica. Operações com números irracionais e números reais. Situações-problema e envolvendo números reais e números irracionais utilizando os números racionais para aproximação dos resultados. Cálculo algébrico. Círculo e circunferência. Polígonos. Cálculo de perímetros e áreas de polígonos. Poliedros e corpos redondos. Teorema de Tales. Teorema de Pitágoras. Média, moda e mediana de amostras. Resolução de equações do 2º grau. Resolução de funções de 1º e 2º grau. Situações-problema utilizando funções de 1º e 2º grau. Volume de poliedros e corpos redondos. Coleta e organização de dados em tabelas e gráficos. Cálculo de probabilidades.

EMENTA - SOCIEDADE E DA NATUREZA

BLOCO INICIAL

Minha história, minha vida – fases de desenvolvimento, ser humano e saúde (sexualidade, DST/AIDS, drogas, álcool, gravidez), diferente grupos sociais, alimentação, diversas constituições familiares, divisão de trabalhos domésticos, profissões de ontem e de hoje, meu bairro tem história.

Origem e formação de Campo Grande: ontem e hoje -

o trabalho como elemento de transformação do município, as migrações e as suas influências, os movimentos sócio-culturais em Campo Grande, as diferentes etnias, região urbana e rural de Campo Grande, o impacto do trabalho humano no ambiente do município, as áreas verdes

do município, recursos hídricos, patrimônio cultural, trânsito, organização política e econômica de Campo Grande.

Origem e formação do Estado de Mato Grosso do Sul – passado e presente a criação do Estado de Mato Grosso do Sul, o trabalho como elemento de desenvolvimento do Estado, as migrações e suas influências, as diferentes etnias e os movimentos sócio-culturais do Estado, o impacto do trabalho humano no ambiente do Estado, efeito estufa, camada de ozônio, lixo, queimadas, desmatamento, ecossistemas, organização política e econômica do Mato Grosso do Sul.

BLOCO INTERMEDIÁRIO

Campo Grande- Noções de ecologia, degradação e recuperação ambiental e doenças emergentes; **Mato Grosso do Sul** - Noções de degradação e recuperação ambiental relacionados à água, características gerais dos seres vivos, atividades econômicas, DST/AIDS

BLOCO FINAL

Brasil- Tecnologias relacionadas a saúde e meio ambiente o impacto do trabalho humano no ambiente, efeito estufa, camada de ozônio, lixo, queimadas, desmatamento, ecossistemas, organização política e econômica.

Alimentação, sexualidade na adolescência; **Mundo** - Problemas ambientais, grandes tratados e planejamento familiar.

HISTÓRIA

EMENTA BLOCO INTERMEDIÁRIO

A chegada de José Antonio Pereira e formação do povoado de Campo Grande, importância da Ferrovia Noroeste do Brasil para o desenvolvimento de Campo Grande, Campo Grande como capital de MS, Campo Grande: formação sócio-econômica e desafios atuais, manifestações culturais de Campo Grande, multiplicidade étnica de Campo Grande. A colonização de MT/MS a partir dos rios, as bandeiras e as monções na ocupação de MT, características da ocupação do sul de MT (atual MS), características do movimento divisionista, criação de MS, formação sócio-econômica de MS: desafios atuais;

EMENTA DO BLOCO FINAL

O período colonial: organização política, econômica e social da colônia como origem das desigualdades, Império: características políticas, econômicas e sociais, República: democracia *versus* desigualdade – formas de mobilização política, desafios atuais da sociedade brasileira.

GEOGRAFIA

BLOCO INTERMEDIÁRIO

A CIDADE DE CAMPO GRANDE - A formação dos conceitos de lugar, paisagem, região, espaço geográfico. O estudo do meio, partindo do local da vivência. O estudo do local como conquista da cidadania. Os fundamentos teóricos da representação cartográfica – projeções, escala, generalização e simbolização – com vista à leitura e compreensão de mapas. **MATO GROSSO DO SUL** - O espaço geográfico do Mato Grosso do Sul: elementos físicos/naturais e elementos humanos/sociais. O trabalho e a apropriação da natureza na construção do espaço de Mato Grosso do Sul. Noções de degradação e recuperação ambiental.

BLOCO FINAL

BRASIL - A relação entre as características do desenvolvimento de atividades econômicas e a organização de uso do território brasileiro por meio dos ciclos econômicos. As desigualdades sociais no Brasil. Os tecnopólos brasileiros. **MUNDO** A configuração territorial mundial, as políticas territoriais e a produção do espaço a partir dos processos de industrialização e de urbanização. O significado da questão ambiental no mundo contemporâneo, a discussão da técnica e da tecnologia, vinculada a questão ambiental. As relações de poder na sociedade e suas manifestações no espaço geográfico mundial.

EMENTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

BLOCO INICIAL

Discute a interdependência do ser humano, concebendo que não temos um corpo, mas somos um corpo que se relaciona e que deve estar integrado ao meio; analisa a dimensão mecânica do movimento humano, suas possibilidades e limites e os processos metabólicos de obtenção de energia para atividade física; possibilita por meio da dança construir relações com diversas situações presentes no cotidiano, desenvolvendo a criatividade, a criticidade e a autoestima, favorecendo a manifestação de emoções, compreendendo também as qualidades do movimento; analisa o esporte como uma ferramenta capaz de proporcionar o conhecimento de mundo, a partir de uma perspectiva pedagógica, articulado com outras áreas do saber,

trabalhando temáticas socialmente relevantes; propõe praticas esportivas envolvendo a competição e a cooperação.

EMENTA DO LAZER

BLOCO INTERMEDIÁRIO

Analisa as concepções de corpo ao longo da história, sua fragmentação, relacionando aos padrões de beleza atual e seus determinantes sociais; propõe situações práticas por meio da dança para desenvolver a expressão corporal, a auto imagem, fortalecendo as relações com o outro, e a autonomia; discute as formas de ocupação do tempo livre do jovem e as imposições da sociedade; desenvolve atividades lúdicas e de entretenimento de maneira consciente como ocupação do tempo livre dentro e fora da escola; elabora projetos didáticos interdisciplinares, ampliando e diversificando os espaços de aprendizagem e fortalecendo as relações jovem-escola-família-comunidade, por meio dos conteúdos dos temas da cultura corporal de movimento, alcançando a compreensão de problemas sociais como ecologia, saúde, preconceitos sociais e raciais, violência, sexualidade, indisciplina, entre outros;

Favorece a compreensão do esporte nas suas diferentes manifestações; promove conscientização política sobre o esporte como lazer.

BLOCO FINAL- LAZER

Propõe a organização de eventos de lazer e recreativos problematizando as diferentes situações ocorridas ao longo do processo à luz de uma concepção crítica-emancipatória; vivência e elaboração de atividades recreativas de lazer e entretenimento, presentes nos temas da cultura corporal de movimento, conhecendo-as e compreendendo-as como ferramenta para a otimização do tempo livre, para melhoria da qualidade de vida, para o desenvolvimento pessoal e social e para um possível aproveitamento consciente e responsável destas atividades no campo profissional; analisa os espaços públicos do município de Campo Grande destinados ao lazer e sua utilização pela população; discute a dança como cultura dos diferentes grupos sociais (origem e manifestação); vivência e conhecimento das diferentes manifestações da dança.

EMENTA DO DESENVOLVIMENTO SOCIL

BLOCO INTERMEDIÁRIO

Condutas pessoais e profissionais; Marketing pessoal; Planejamento e suas etapas; Projetos de organização de eventos (diagnósticos, recursos, execução, e avaliação); Empreendedorismo; Legislação pertinente a realização dos projetos;

BLOCO FINAL

Organizar programas e projetos de lazer e de ação social adequados as necessidades e interesses do jovem. Empreendedorismo Social. Organizar ações para atendimento de instituições pública, privada e ONGs. Identificar indicadores sociais sobre as questões comunitárias que exigem atuação. Promover e difundir práticas e técnicas de desenvolvimento sustentável nas comunidades, coletividades e grupos, visando à melhoria da qualidade de vida e do relacionamento social e pessoal. Executar atividades de gerenciamento do pessoal envolvido nas atividades e serviços.

EMENTA DE ARTES VISUAIS

BLOCO INICIAL

EMENTA PLÁSTICA: Propõe o ensino das artes visuais por meio da articulação entre teoria e prática voltado para o conhecimento, apropriação, contextualização e reflexão das artes visuais. Busca o desenvolvimento da capacidade criadora e expressiva, autonomia, pesquisa e compreensão das manifestações artística e culturais. Orienta para a alfabetização estética e dos sentidos e para o entendimento dos códigos, símbolos e signos presentes na sociedade, visando uma compreensão crítica e a interpretação das imagens.

EMENTA MUSICA: Propõe contribuir para a alfabetização musical a partir da compreensão histórica e cultural, por meio da articulação entre teoria e prática Busca o desenvolvimento da capacidade criadora e expressiva, autonomia, pesquisa para contribuir para conhecimento, apropriação e contextualização sonora. Analisa e discute como o musica se configura na sociedade, como as formas de expressão estética exercem influência e são influenciadas pelo meio sócio-cultural em que o aluno está inserido.

EMENTA TEATRO: Considera a compreensão histórica e cultural, para o entendimento de como o teatro se configura na sociedade. Propõe por meio das experimentações, pesquisa, contextualização e história do teatro conhecer as manifestações artísticas e culturais. Analisa as funções expressivas dos elementos constitutivos do teatro, na busca a alfabetização estética e dos sentidos e o entendimento dos códigos, símbolos e signos presentes na sociedade. Busca

o desenvolvimento da compreensão crítica sobre o teatro articulando a prática e a teoria com perspectivas de ampliar, comparar, analisar e conhecer esta forma de expressão.

BLOCO INTERMEDIÁRIO LINGUAGEM PLÁSTICA

EMENTA: Propicia o conhecimento, a expressão, a pesquisa, a contextualização, a criação, por meio da articulação entre a prática e a teoria. Busca da expressão de sentidos e autonomia pessoal e social, a partir da compreensão da sua própria realidade. Busca o desenvolvimento integral do indivíduo: intelectual, emocional, social, perceptivo, físico, estético e criador. Apreciar produtos de arte, em suas várias linguagens, desenvolvendo tanto a fruição quanto a análise estética de uma imagem. Propõe a linguagem visual como uma possibilidade e o desenvolvimento de diversas potencialidades e habilidades para mundo do trabalho. Propõe conhecer as manifestações artísticas e culturais, por meio das experimentações, da pesquisa, contextualização e história da arte.

LINGUAGEM SONORA- BLOCO INTERMEDIÁRIO

EMENTA: Busca por meio da vivência prática e teórica o desenvolvimento e o conhecimento musical. Propõe análise e reflexão sobre estruturação do "discurso" musical. Sugere conhecer os diferentes processos da música, com seus diferentes instrumentos de ordem material e ideal, como manifestações socioculturais e históricas. Busca contribuir para musicalização, por meio do entendimento de como esta se configurou na sociedade, de como as formas de expressão estética exercem influência e são influenciadas pelo meio sócio-cultural em que o aluno está inserido. Desenvolver capacidades de trabalho em equipe, necessárias à consecução dos projetos na busca o desenvolvimento integral do indivíduo: intelectual, emocional, social, perceptivo, físico, estético e criador

LINGUAGEM CÊNICA - BLOCO INTERMEDIÁRIO

Considera a compreensão histórica e cultural, para o entendimento do teatro na sociedade. Propõe conhecimento teórico e prático por meio de atividades diversificadas na busca do conhecimento, da criação, da exploração, da vivência e da expressão teatral. Aponta para a necessidade do entendimento do Teatro a partir da compreensão da própria realidade do aluno, para criar e explorar e experimentar a linguagem cênica, através de atividades expressivas, visando o domínio gradativo dos princípios básicos da linguagem teatral. Busca a experimentação das técnicas de produção teatral para conhecer as fases metodológicas de organização de eventos e produção de projetos culturais.

LINGUAGEM SONORA- BLOCO FINAL

Propõe conhecimento teórico e prático por meio de atividades diversificadas na busca do conhecimento, da criação, da exploração, da vivência e da expressão sonora. Aponta para a necessidade do entendimento da música a partir da compreensão da própria realidade, para que o aluno, possa conhecer, criar e explorar e experimentar a linguagem musical, através de atividades expressivas. Busca a experimentação das técnicas de produção musical para a organização de eventos e produção de projetos culturais. Propõe oficinas como um espaço de reflexão, planificação e execução de projetos que apresentem noções de organização de espaços, eventos artísticos e desenvolvimento de noções de técnicas sonoras.

LINGUAGEM CÊNICA- BLOCO FINAL

Discute o conhecimento cênico como manifestação estética que contribui para o desenvolvimento da capacidade criadora, a autoria, a consciência do corporal, por meio da expressão teatral. Analisa as funções expressivas do teatro problematizando as diferentes situações, por meio de conteúdos, de projetos com uma visão social, capaz de integrar o indivíduo à coletividade. Favorece as noções de organização de eventos artísticos e culturais elaboração de atividades artísticas presente, conhecendo-as e compreendendo-as como ferramenta de ação cultural e como instrumento de transformação e transposição das linguagens: teatrais, visuais, literatura, cinema. Visa por meio da linguagem cênica o desenvolvimento de diversas potencialidades e habilidades para a inserção do aluno mundo do trabalho.

LINGUAGEM PLÁSTICA- BLOCO FINAL

Propõe conhecer as manifestações artísticas e culturais, por meio das experimentações, da pesquisa, contextualização e história da arte. Realizar produções artísticas, individuais e/ou coletivas como forma de expressão e conhecimento. Analisam os diferentes processos das Artes visuais, com seus diferentes instrumentos de ordem material e ideal, como manifestações socioculturais e históricas. Propicia conhecer as fases metodológicas de organização e produção de um projeto artístico e cultural. Desenvolver capacidades de trabalho em equipe, necessárias à consecução dos projetos. Busca o desenvolvimento integral do indivíduo: intelectual, emocional, social, perceptivo, físico, estético e criador

LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA- INGLÊS

A aprendizagem de uma Língua Estrangeira para um jovem se faz necessária mediante a exigência para inserção no mundo do trabalho, nesse sentido a proposta de ensino e aprendizagem de uma segunda língua busca a formação de cidadãos atuantes, conscientes, transformadores e críticos pois estão inseridos em uma sociedade globalizada, nesse contexto entende-se a linguagem como um instrumento que proporciona a compreensão do mundo e interação, com negociação de significados, entre os indivíduos socialmente.

Sendo assim, a Língua Estrangeira leva o estudante a uma nova percepção da natureza da linguagem, aumenta a compreensão de como ela funciona e desenvolve maior consciência do funcionamento da língua materna. Além de favorecer a apreciação de costumes e valores de outras culturas, desenvolve a percepção da própria cultura por meio da compreensão da cultura estrangeira e ainda oportuniza a compreensão intercultural e aceitação das diferenças nas maneiras de expressão e comportamento.

O processo educativo deve ser pensado para um jovem de 15 a 17 anos como co-autor de seu conhecimentos, o foco é o sujeito social, e tem as ferramentas tecnológicas como poderosos elementos contribuidores para sua aprendizagem. O enfoque da proposta de trabalho para ensinar uma segunda língua deve privilegiar o agir, o problematizar significativamente com o aluno por meio de uma reflexão orientada socialmente que vai além dos limites da escolarização com uma prática pedagógica que vise uma formação crítica, criativa e comunicativa para uma atuação política do jovem.

Sendo que a Língua Estrangeira faz-se presente em dois blocos: intermediário e final, com passos da metodologia da problematização sendo: observação da realidade, levantamento de pontos-chave, teorização, hipóteses de solução e aplicação a realidade. E ainda tendo uma abordagem interdisciplinar permeada por temas relativos ao mundo do trabalho.

EMENTA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA

BLOCO INTERMEDIÁRIO E FINAL

O enfoque deve ser por meio de temas variados referentes aos interesses e vivências do estudante e relacionados ao mundo do trabalho, desenvolvido por meio de uma abordagem interdisciplinar e da metodologia da problematização, relacionando o ensino da Língua Estrangeira as demais áreas do currículo, buscando expandir os conhecimentos dos alunos, bem como favorecer contextos socialmente relevantes e significativos de uso da língua alvo. Assim, instigando a descoberta das variedades culturais existentes e ampliando, de forma crítica, sua visão de mundo. O processo de aprendizagem de uma Língua Estrangeira tem em sua essência o desenvolvimento de habilidades comunicativas sendo ela um instrumento

indispensável para o mundo do trabalho, a qualificação social e cidadã do jovem, uma melhor qualidade de vida e transformação da realidade social em que esse se insere. Tal visão de aprendizagem busca desenvolver as potencialidades dos estudantes, por meio de temáticas relacionadas ao mundo do trabalho e projetadas de forma espiralada. Utilização do uso da Língua Estrangeira em diversas situações avançada de comunicação autêntica, verbal, não verbal bem como nas tecnologias da informação e comunicação de acordo com as possibilidades comunicativas de cada aluno; Leitura e compreensão de textos autênticos relacionados à realidade do aluno e ao mundo do trabalho, nas categorias: Leitura por prazer, Leitura.

EMENTAS DE INFORMÁTICA –

BLOCO INICIAL

Analisa a compreensão histórica e cultural da arte visual, articulada à produção artística, a partir do entendimento da arte na sociedade. Discute o conhecimento teatral como manifestação estética que contribui para o desenvolvimento da capacidade criadora, a autoria, a consciência do corporal, a utilização da expressão. Analisa as funções expressivas do teatro problematizando as diferentes situações, por meio de conteúdos, de projetos com uma visão social, capaz de integrar o indivíduo à coletividade. Visa o desenvolvimento de diversas potencialidades e habilidades para mundo do trabalho. Favorece as noções de organização de eventos artísticos e culturais elaboração de atividades artísticas presente, conhecendo-as e compreendendo-as como ferramenta de ação cultural e como instrumento de transformação e transposição das linguagens: teatrais, visuais, literatura, cinema. Propõe elaborar projetos didáticos interdisciplinares, ampliando e diversificando os espaços de aprendizagem e fortalecendo as relações jovem-escola-família-comunidade, por meio dos conteúdos dos temas da cultura corporal de movimento, alcançando a compreensão de problemas sociais como ecologia, saúde, preconceitos sociais e raciais, violência, sexualidade, indisciplina, entre outros;

BLOCO INTERMEDIÁRIO:

Criação e diagramação de textos utilizando software de edição de texto (Ws - Word), planilhas eletrônicas (Ws – Excel), formatação de slides (Ms – PowerPoint). Instalar e configurar sistemas operacionais (Windows e Linux). Configuração de ferramentas de

trabalho voltadas para ambientes web. Desenvolvimento de sites e aplicação de efeitos de animação e tratamento de imagens (Flash, Fireworks e Photoshop), Designer gráfico.

BLOCO FINAL:

Instalar e configurar computadores, isolados ou em redes, periféricos e software. Selecionar programas de aplicação a partir da avaliação das necessidades do usuário. Executar ações de treinamento e de suporte técnico e gráfico aos estudantes numa perspectiva do mundo do trabalho.

ARTICULAÇÃO DOS COMPONENTES CURRICULARES NO PROJETO TRAJE

Os componentes curriculares da TRAJE deverão dialogar com os princípios da proposta e também com os itinerários formativos. A organização do currículo sob a forma de itinerários formativos traduz-se numa estratégia de articular, de forma sistematizada, refletida e possibilitar o aproveitamento contínuo e articulado de estudos em trajetórias de educação permanente.

Nesse sentido, ao construirmos o projeto de itinerários formativos, partimos da concepção de que a educação constrói-se a partir de relações sociais historicamente situadas. A isso equivale dizer que serão contemplados no currículo, de forma teórico-prática, os fundamentos, princípios científicos e linguagens das diferentes tecnologias que caracterizam o processo de trabalho contemporâneo, tomados em sua historicidade. A implementação dos itinerários formativos passa a exigir um tratamento didático-metodológico diferenciado dos processos de ensino e de aprendizagem, o que inclui processo centrado na aprendizagem do aluno, individualização dos processos de formação, construção significativa de conhecimentos, seleção de situações de aprendizagem adequadas à natureza dos conteúdos, utilização de metodologias como projetos didáticos, estudos de casos, situações-problemas-desafios, em especial, relacionando-os ao mundo jovem e do trabalho.

Os componentes curriculares e os transversais, entre eles destaca-se Atividades Educativas para Hábitos Sociais, devem estabelecer um diálogo entre si ao mesmo tempo em que cada uma deles contribui para ampliar a compreensão das práticas sociais. As práticas sociais como produtoras de significados servirão de referência para que as áreas de estudos re-signifiquem o conteúdo de sua contribuição na explicitação da temática ou problemática estudada.

A complexidade da abordagem deverá levar em conta as necessidades da realidade local e as necessidades e realidade dos jovens estudantes.

A elevação da escolaridade associada à formação cidadã e a preparação para o mundo do trabalho como princípio educativo deverá possibilitar aos jovens estudantes:

- Desenvolver a capacidade da leitura e da escrita e o seu uso na interpretação da realidade e na satisfação das necessidades cotidianas;
- Reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social como instrumento adequado e eficiente na comunicação cotidiana, na elaboração artística e nas interações com pessoas de outros grupos sociais que se expressem por meio de outras linguagens e culturas;
- Compreender as ciências como processo de produção do conhecimento e como atividade humana, histórica, associada a aspectos de ordem social, econômica, política e cultural;
- Formular questões, elaborar diagnósticos, planejar e propor soluções para problemas reais enfrentados na sociedade, colocando em prática conceitos, estratégias, procedimentos e atitudes desenvolvidas;
- Conhecer a diversidade das manifestações de arte e da cultura local, estadual, nacional e internacional;
- Estimular a vivência de relações organizativas que contemplem novas formas de organização do trabalho na perspectiva da cooperação e do empreendedorismo jovem.

V – FUNCIONAMENTO DO CURSO

O Projeto Pedagógico da TRAJE, na Etapa do Ensino Fundamental experimental, será organizado em três Blocos de aprendizagem divididos em duas Unidades de Progressão, cada um, conforme a seguir:

- **Bloco Inicial:** duas Unidades de Progressão com Ênfase no Letramento com carga horária de 840 (oitocentas e quarenta horas) e 200 (duzentos) dias letivos. Esse bloco destinar-se-á à sistematização do processo de leitura, da escrita e da realização das operações fundamentais. A consolidação do processo de aprendizagem inicial, ampliado com os conteúdos do Estudo da Sociedade e da Natureza.

- **Bloco Intermediário:** duas Unidades de Progressão com Ênfase na Formação Permanente e diversidade cultural, com duração 840 (oitocentas e quarenta) horas e 200 (duzentos) dias letivos. Esse Bloco de ensino e aprendizagem destinar-se-á à continuidade e

aprofundamento do processo de aprendizagem, respeitando o grau de dificuldade e a diversidade do contexto do jovem estudante;

- **Bloco Final:** duas Unidades de Progressão, com ênfase no Mundo Trabalho como princípio educativo, com duração 840 (oitocentas e quarenta) horas e 200(duzentos) dias letivos, destinar-se-á á terminalidade do Ensino Fundamental, proporcionando ao estudante os pré-requisitos para a continuidade de estudos e de vida cidadã.

As Unidades de Progressão tem a finalidade de proporcionar ao estudante da Proposta TRAJE momento de diagnosticar sua aprendizagem e ao professor momento de replanejar as ações em relação ao ensino oferecido aos estudantes que não acompanharam o processo de ensino e aprendizagem. Após esse momento de avaliação será oferecido aos estudantes com dificuldades de aprendizagem, além da recuperação paralela assegurada como direito do estudante por lei, o GAE (grupo para avançar nos estudos) no contra turno ou em outros horários planejados e organizados pela escola e o estudo extraclasse (tarefa) acompanhada e dirigida pelo professor, como mais uma possibilidade de garantir a aprendizagem do estudante.

A carga horária total para a Etapa do Ensino Fundamental será de 2.520 (duas mil e quinhentos e vinte) horas e funcionará no período diurno e noturno. A proposta será oferecida de forma presencial e a duração de cada aula será de 60 (sessenta) minutos.

Durante os Blocos de ensino e aprendizagem, a semana letiva será composta de 5 (cinco) dias, com aulas de 2^a à 6^a feira, com quatro aulas diárias. As aulas serão ministradas gradativamente em salas ambientadas conforme especificidade das disciplinas e deverão ser formadas turmas de no máximo 30 alunos por sala. A exigência justifica-se tendo em vista o histórico de fracasso escolar desses estudantes. Nesse processo a sala é fixa para cada disciplina e é o estudante que movimenta-se para as salas, conforme horário determinado pela equipe gestora. Salienta-se que as salas ambientes serão implantadas gradativamente tendo em vista a construção de normas e regras, juntos aos estudantes, pertinentes a todo processo educativo quando se inicia.

Salienta-se que cada um dos Blocos de aprendizagem, constituídos de Unidades de Progressão, contará com Componentes Curriculares da Base Nacional Comum e uma Parte Diversificada.

Assim sendo, a Base Nacional Comum será constituída pelas Áreas do conhecimento e respectivos Componentes Curriculares conforme demonstrado a seguir: Língua Portuguesa, Artes e Educação Física e Ensino Religioso, Matemática, Ciências, Geografia e História.

A parte diversificada será constituída das Áreas de Conhecimento e seus respectivos itinerários formativos objetivando desenvolver no jovem competências básicas para o mundo do trabalho:

- Língua Estrangeira – Inglês
- Linguagem Sonora, Cênica e Plástica
- Lazer e Desenvolvimento Social;
- Informática

Observa-se que as aulas de educação física e artes serão oferecidas no Bloco Intermediário e Final compondo as disciplinas de Artes- Linguagem Sonora, Cênica e Plástica e Lazer e Desenvolvimento Social. A informática será um componente curricular da parte diversificada.

Será oferecido pela instituição escolar o Componente Curricular de Ensino Religioso, sendo matrícula facultativa para o estudante. Salienta-se que tendo em vista a especificidade da população a ser atendida pela TRAJE, será oferecido o acompanhamento aos estudos extraclasse (tarefa) desses estudantes como mais uma forma de garantir a aprendizagem destes e também que permaneçam na escola. Além disso, aos estudantes com deficiência será oferecido o acompanhamento na sala de recursos no contra turno.

Além das áreas do conhecimento representado pelo núcleo comum da Base Nacional Comum e Parte Diversificada, o projeto propõe as atividades complementares oferecidas em turno contrário às aulas regulares. Essas atividades serão selecionadas conforme vocação do jovem estudante razão principal da elaboração e realização deste projeto.

VI - RECURSOS DIDATICOS E EQUIPAMENTOS DISPONÍVEIS

- Livros de Literatura
- Jornais Diários
- Revistas
- Globo Terrestre
- Kit de Mapas do Brasil e Mato Grosso do Sul: Clima, Físico, Político, Vegetação e Hidrográfico.
- Kit de Mapas de Anatomia Humana: Aparelho respiratório, Sistema Linfático, órgãos dos sentidos, glândulas salivares, Sistema Digestivo e Circulatório, coração, aparelho reprodutor. Aparelho Excretor, urinário, Sistema Ósseo, cabeça, articulação, cotovelo e joelho.

- Datashow
- Lousa Digital
- Computadores e impressoras ligados a internet
- Kit de Robótica
- Dicionários
- Microscópio
- Livros didáticos e paradidáticos, dentre outros.

O material didático é de suma importância para que o projeto pedagógico se efetive e caracterize seu diferencial ao jovem. A falta desse material poderá comprometer a efetivação do projeto conforme foi engendrada. O projeto prevê um material didático específico, construído pela equipe de professores da SEMED. A intenção é a de garantir a efetivação dos princípios do projeto conforme sua concepção.

Para que este projeto atinja seus objetivos e possibilite que os estudantes sejam promovidos para os Blocos de aprendizagem subsequentes compreende-se a necessidade do atendimento ao estudante de modo interventivo, a fim de que todos possam receber ensino de qualidade e ter chances reais de vida cidadã e fazer a travessia exitosa para a vida após o término dos seus estudos na TRAJE. Os conteúdos deverão ser trabalhados de diferentes formas: aulas expositivas; estudos de casos; seminários; dinâmica de grupos; através de recursos tecnológicos; desenvolvimento de projetos; pesquisas em livros paradidáticos; leituras e atividades complementares; passeios culturais; apostilas; feiras culturais; apresentações artísticas e culturais; estudos orientados; oficinas; avaliações individuais e em grupos; laboratórios; palestras entre outros.

VII – RELAÇÃO NOMINAL DO PESSOAL DOCENTE E TÉCNICO

ESCOLA MUNICIPAL OSVALDO CRUZ

N.	Professores	Componente Curricular
1	Adriana da Silva Costa Campos	Matemática
2	Adriana Moraes	Pedagogia -professora auxiliar
3	Adriana Spadaro Shinohara Duarte	Ciências

4	Ana Paula Medeiros da Silva	Letras
5	Arli Norberto Cardoso Ribeiro	História
6	Célia Vieira Vareiro	Matemática
7	Claudia Solidea Leite de Matos	Pedagogia
8	Eliete Vieira Furtado	Secretária Geral da Escola
9	Fabiana Aparecida Cáceres	Ciências
10	Gabriela Morales	Ed. Física
11	Geisa Silva Martins Fialho	Letras
12	Guilhermina Antunes Viana Vieira	Pedagogia – Especialista em Educação
13	Jeane Andrei de Lima Araujo	Assistente Social
14	José Nogueira Neto	Artes
15	Leandro Pileggi Engenhari Ferreira	Psicólogo
16	Luciana Gonçalves Enmir	Artes Visuais
17	Marco Aurélio Gomes	Matemática
18	Mauricio Macedo Vieira	Pedagogia
19	Maxilaine Dias de Oliveira	Letras
20	Michele Caroline Fabiano	Ed. Física
21	Mirian Bezerra Rosa Evangelista	Letras
22	Neusa Babichi	Letras – Diretora Adjunta
23	Neuza Santana Martins	Pedagogia – Especialista em Educação - Diretora
24	Pablo Carcheski de Queiroz	Matemática
25	Raquel Danzer	Psicóloga
26	Reginaldo Luiz Gonçalves	Geografia
27	Sandra Regina Ribeiro Coelho de Oliveira	Letras
28	Tânia Maria Nogueira	Assistente Social
29	Valdemar Rebolças	Letras
30	Zenaide Teixeira de Carvalho	Pedagogia

VIII - PRESSUPOSTOS TEORICOS E METODOLOGICOS

O homem visto como um ser histórico se torna humano em função de ser social, pois ele é um conjunto de suas relações sociais. Vivendo em sociedade o homem produz, reproduz e é produto da cultura e se desenvolve pela mediação da educação.

O Projeto TRAJE está apoiado nas concepções de homem, sociedade e cultura dentro da perspectiva histórico-cultural, tendo-as como ponto de partida para a estruturação do quadro curricular. As visões de mundo e os projetos educacionais dos teóricos, implícita ou explicitamente no projeto, estão voltados à emancipação humana, à democracia, à igualdade social, à ruptura com modelos sociais excludentes e segregacionistas. Entre eles destacam-se Anísio Teixeira Anísio Teixeira implantou a primeira escola pública de tempo integral- a Escola-Parque, em 1950 , em Salvador–BA. Tal concepção de educação inspirou Darcy Ribeiro, na década de 1980 , na criação dos CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública (escolas em tempo integral), direcionados principalmente à população de baixa renda do

Estado do Rio de Janeiro, os quais serviram de modelo na implantação dos CIEPs da cidade de Americana. Foi Anísio Teixeira, discípulo de Dewey, o primeiro educador a trabalhar com projetos didáticos como metodologia de ensino e aprendizagem no Brasil e também o primeiro a pensar metodologias para atender a diversidade humana.

Também dão suporte ao embasamento teórico do projeto das concepções de Jean Piaget, psicólogo suíço, com seus estudos sobre como o indivíduo constrói o conhecimento, e advinda desses estudos, a contribuição da psicolingüista Emília Ferreiro, indicando o processo de como estudante constrói a escrita.

O psicólogo russo, Lev Vygotsky, contribui como referencial, quando lançamos mão de seus estudos acerca de como acontece o desenvolvimento e a aprendizagem, e é também esse teórico que fundamenta o Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino.

Nessa perspectiva teórica, Vygotsky centra suas discussões na importância mais do processo que do produto em termos de aprendizagem. Para ele, a aprendizagem acontece nas relações sociais e, dessa forma, ela alavanca o desenvolvimento do indivíduo.

Temos então uma teoria que, para além da genética, dá o peso maior do desenvolvimento do ser, na cultura. Concorda-se com a idéia de que a cultura e o meio têm papel basilar na constituição do indivíduo.

Ainda dentro da psicologia, recorre-se a Henri Wallon, psicólogo francês, com sua teoria sobre a psicogênese da pessoa completa, ou seja, a visão do indivíduo como ser monista (único), possuidor de razão e emoção. Antes do surgimento desse pensamento, o homem era entendido como ser dualista, dividido entre razão e emoção. De seus estudos, adota-se a concepção da afetividade como um refinamento das emoções, que acontece nas relações do sujeito com o meio. E é proveniente dessa teoria também a afirmação que afetividade e aprendizagem caminham juntas, num processo indissociável.

Portanto, seguindo essa premissa, acredita-se que a prática pedagógica que, entende a afetividade como processo de construção subjetiva do indivíduo e tem a preocupação de um fazer planejado e sistematizado, cujo objetivo seja o êxito do jovem em termos de aprendizagem para a elevação de sua auto-estima.

O educador Paulo Freire deixa como legado o sentido do trabalho crítico com educação, abordando a questão da consciência emancipadora do sujeito, desenvolvida através da reflexão e da problematização de acontecimentos da vida cotidiana. Outra questão fundante de sua obra é o papel do professor, e a importância desse profissional estar em constante reflexão sobre sua prática, revendo seus saberes e fazeres. Também é dele a contribuição às concepções quanto à alfabetização de jovens.

Em seu trabalho como educador, Paulo Freire desenvolveu o método que priorizava o conhecimento da realidade do aluno para depois, a partir dos dados obtidos, elaborarem material que permitisse um trabalho de alfabetização que possibilitasse aprendizagem com reflexão, gerando alfabetização com significado. Assim sendo, trabalhar a partir da realidade do estudante para que ele reflita sobre aspectos relevantes a sua vida e seja agente transformador dessa realidade, é uma das metas da proposta.

Além do autor citado anteriormente, também fundamenta o Projeto como um de seus pilares a autora Berbel (1995) com a teoria da problematização ou dos desafios. De acordo com essa autora, problematizando os conteúdos de ensino e igualmente problematizando os conteúdos presentes na mídia, a escola garantirá aos jovens uma formação apropriada para interpretar criticamente as ideologias contidas neles e, desse modo, contribui efetivamente para sua formação cidadã. E finalizando o desenho dos principais teóricos que nortearam a concepção deste projeto apresentamos Kuenzer. A referida autora aponta a necessidade de se vincular o estudo ao mundo do trabalho empreendendo seus estudos nas competências requeridas pela sociedade contemporânea.

Embora muitos outros teóricos com os estudos realizados, reflexões e práticas pedagógicas, os grandes pilares da estrutura deste projeto curricular são os estudiosos citados anteriormente.

Salienta-se que nenhum projeto inovador pode vir acompanhado de uma metodologia conservadora de ensino. Nesse sentido e na busca de soluções que atendam às novas demandas educacionais, o Projeto TRAJE apresenta uma metodologia para o processo de ensino e aprendizagem, incorporando novas tecnologias de informação e comunicação e a Metodologia dos Desafios, superando os tradicionais processos de ensino-aprendizagem existentes na maioria das escolas que atendem a essa população de estudantes. Por meio de projetos e desafios com o objetivo de democratizar o acesso à educação de qualidade, serão implementadas ações educacionais fundamentadas nos perfis de competência e na Metodologia dos Desafios, propiciando oportunidades de construção do conhecimento independentemente de tempo ou espaço físico. Para Kuenzer:

[...] o conceito de competência como a capacidade de agir, em situações previstas e não o previstas, com rapidez e eficiência, articulando conhecimentos tácitos e científicos a experiências de vida e laborais vivenciadas ao longo das histórias de vida. [...] é possível concluir, portanto, que embora os conhecimentos estejam integrados às competências, com elas não se confundem.

Há, pois, que diferenciar articulando estes que se constituem nos dois momentos que, dialeticamente, se relacionam no conceito de práxis: a teoria

e a ação. E, a partir desta diferenciação, compreender a especificidade do trabalho educativo escolar para que se possa verificar a possibilidade de desenvolver competências a partir da escola". (KUENZER, 2002, p.08).

A Metodologia dos Desafios difere da concepção clássica de aula baseada na exposição de conteúdos previamente selecionados pelo professor para cada evento curricular dos Blocos de ensino e aprendizagem. No projeto, os estudantes trabalham colaborativamente na resolução de desafios que serão definidos pela equipe técnico-pedagógica e corpo docente partindo sempre da realidade dos estudantes.

O conjunto de desafios propostos para cada Unidade de Progressão (UP) será definido em função do perfil desejado de saída do jovem estudante, definido no Projeto Político Pedagógico da escola, bem como nas competências previstas, e exigidas pela sociedade.

Os desafios apresentam uma descrição da situação, definem o problema, os pontos-chave mínimos a estudar sobre o problema, os textos, as atividades, os recursos de pesquisa, diversas fontes adicionais para pesquisa e consulta, recursos de comunicação com outros alunos, com o professor, além de atividades de avaliação e auto-avaliação.

A Metodologia da problematização ou dos desafios conforme transposição didática para essa proposta tem na construção do plano de aula do professor as seguintes etapas: O problema ou o desafio, é o disparador da pesquisa e suas respectivas etapas, sempre considerando a realidade atual para que possa ser transformada e/ou gerado um novo conhecimento. Após a observação da realidade devem ser levantados os pontos-chave, considerando-se os aspectos relacionados ao problema formulado; esta é a etapa responsável por desencadear a mobilização para o conhecimento e o disparador de possíveis hipóteses acerca do objeto em estudo. A contextualização ou teorização é o passo em que o professor situa historicamente o assunto para gerar o interesse dos estudantes para a pesquisa e os estudos; nesse momento o professor deve estar preparado teoricamente para despertar no estudante o desejo de aprender. Os objetivos serão o orientador de onde se quer chegar com a pesquisa (o objetivo geral está relacionado com o problema e os objetivos específicos com os conteúdos que serão trabalhados para responder o problema). Na etapa da teorização, serão estudados os conteúdos a serem trabalhados a partir dos Blocos de competências que foram construídas para esse Projeto e que estão relacionados aos Referenciais Curriculares da REME ou conforme as necessidades da turma em que o professor trabalha. A Metodologia e suas tecnologias são o caminho a ser percorrido pelos estudantes e professores para resolverem o problema proposto. Nas hipóteses de solução serão levantados novos

questionamentos, podendo gerar o desenvolvimento de atividades e ações que levem à solução do problema para a transformação da realidade. Podemos, também, denominar essa fase de re(construção) do conhecimento – a autoria, conforme preconiza Demo. A avaliação dar-se-á no momento em que o professor vai detectar por meio de diferentes instrumentos se os objetivos foram alcançados e se houve - por parte do professor e estudante – aprendizagem, que será demonstrada por meio de mudanças atitudes e de novos conhecimentos.

Os passos desta metodologia não representam um caminho fechado a ser seguido, mas uma orientação para a elaboração para os planos de estudo e de pesquisa a serem desenvolvidos pelo professor em atendimento às necessidades reais de sua turma. Lembramos que uma temática estudada pode gerar outras indagações pertinentes e tem a possibilidade de ser uma nova pesquisa, propiciando o aprofundamento de algumas questões e/ou o surgimento de novas problemáticas, talvez não identificadas anteriormente e que de alguma forma, poderiam estar presentes e influenciando no resultado obtido. Segundo Piaget (1977), um estímulo somente se torna significativo na medida em que há uma estrutura que permite sua assimilação, uma estrutura que acolha o estímulo e, ao mesmo tempo, que produza respostas à sua apresentação. Por meio dos problemas são propostos os estímulos que conduzem à ação consciente do estudante sobre a real condição necessária do processo de ensino e de aprendizagem. A finalidade principal desta metodologia no projeto TRAJE é dinamizar as aulas e empreender movimento e dinamicidade no processo de ensino e de aprendizagem, que são marcas da natureza do jovem estudante, população atendida pelo projeto TRAJE.

IX – PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA TRAJE

A avaliação da aprendizagem tem se revelado um dos grandes problemas do desenvolvimento do processo pedagógico nas diversas etapas e modalidades de ensino da Educação Básica, exigindo reflexões sobre a importância de se discutir a valorização de práticas avaliativas diversificadas, que acompanhem o estudante em seus progressos e dificuldades e, forneçam indicadores para o aprimoramento do trabalho pedagógico, na perspectiva de inclusão e emancipação.

Neste projeto de ensino, tal discussão assume relevância quando se constata que boa parte dos estudantes, com escolaridade interrompida quando crianças ou adolescentes ressentem-se de ter sido alvo de avaliações autoritárias e excludentes.

Para tanto a organização curricular do referido Projeto se apresenta de forma articulada, garantindo a inclusão do estudante, considerando seu conhecimento e possibilitando o avanço em sua aprendizagem.

Nesse sentido, a avaliação no Projeto TRAJE deve ser formadora, processual e sistemática. Constituirá um retrato detalhado do percurso de aprendizagem do estudante e aquisição das competências das Unidades de Progressão (UPs). O trabalho docente é facilitado pela adoção de múltiplos processos e pelo uso de instrumentos avaliativos diversificados, inclusive a auto-avaliação.

O acesso aos níveis mais elevados do conhecimento ocorrerá à medida que o estudante alcance as competências propostas para cada Unidade de Progressão (UPs) até vencer os Blocos de aprendizagem propostos pelo projeto.

Neste sentido a avaliação deste Projeto é considerada um processo coletivo, permanente e flexível de obtenção e julgamento de informações de natureza quantitativa e qualitativa, e tem como princípios:

- A coerência entre a prática avaliativa, os objetivos e o desenvolvimento metodológico do projeto;
- O processo contínuo e permanente de participação dos jovens estudantes e professores;
- O processo de diagnóstico permanente da prática pedagógica servindo de orientador das ações pedagógicas interventivas;
- O processo transparente, discutido e acordado entre os envolvidos com o propósito de identificar as dificuldades e a superação destas;
- A utilização de diferentes procedimentos de avaliação para que os alunos possam retratar as competências apropriadas;
- O processo avaliativo vai além da aferição de conhecimentos incluindo atitudes, comportamentos, compromisso com o estudo e com a ação comunitária.

A AVALIAÇÃO NO PROJETO TRAJE E SUAS RESPECTIVAS ESPECIFICIDADES

A avaliação é parte integrante do processo de aprendizagem no Projeto TRAJE tem como objetivo diagnosticar as dificuldades de aprendizagem dos estudantes e apontar caminhos para prepará-los. É um momento de análise e reflexão dos trabalhos desenvolvidos e do progresso de

todos os envolvidos a fim de garantir que os alunos aprendam num processo contínuo de construção do conhecimento, e visa:

- Determinar o alcance dos objetivos educacionais e as competências de cada Bloco de aprendizagem;
- Identificar o progresso e suas dificuldades;
- Propiciar ao estudante as condições de avaliar seu conhecimento e desenvolver espírito crítico;
- Apurar o rendimento escolar do estudante, com vistas a sua promoção e continuidade de estudos.

A avaliação da aprendizagem será realizada de forma contínua, democrática, diagnóstica e formativa da aprendizagem ao longo de todo processo, observando o desenvolvimento dos estudantes com vistas a intervir pedagogicamente prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

Como expressão do resultado da avaliação do rendimento escolar, será adotado o sistema de números inteiros na escala de 0 (zero) a 10(dez) permitindo-se o decimal 5(cinco), e quanto ao arredondamento devem ser observados os seguintes critérios:

- decimais 1 e 2 arredondar para o número inteiro imediatamente inferior;
- decimais 3 e 4, 6 e 7 substituir pelo decimal 5;
- decimais 8 e 9 arredondar para o número inteiro imediatamente superior.

A atribuição de notas deve ser resultado da aplicação de diferentes procedimentos avaliativos, mínimo de quatro (4) por Unidade de Progressão. O aluno que não atingir nota seis(6,0) após as avaliações da UP, fará a recuperação sendo que neste processo deverá prevalecer a nota maior.

Os Blocos de Aprendizagem são organizados em Unidades de Progressão-UPs. No processo educativo de uma UP para outra, não haverá retenção do estudante. Este receberá uma nota que será computada ao final do processo (entendendo-se final do ano letivo) como média do Bloco de aprendizagem sendo que ao final de cada Bloco o estudante deverá ter a média 6,0(seis) para ser aprovado.

O Bloco Inicial do Ensino Fundamental, ao final de cada UP, será registrada em diário de classe uma única nota que represente o aproveitamento escolar do estudante no Bloco de Aprendizagem.

O Bloco Intermediário e Final do Ensino Fundamental, o estudante receberá uma nota por componente curricular nas UPs. As notas das UPs serão lançadas em diário de classe por

componente curricular e ao final de cada Bloco de aprendizagem será gerada a média final do estudante.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A atribuição de notas será o resultado da aplicação de diferentes procedimentos avaliativos e realizados durante o processo de ensino e aprendizagem de cada UP.

Ao final do Bloco de Aprendizagem inicial será registrada uma média que represente o aproveitamento escolar do estudante no Bloco.

Ao final do Bloco Intermediário e Final será registrada uma média que represente o aproveitamento escolar do estudante para cada componente curricular.

Após o lançamento de notas no diário de classe do professor, o supervisor ou coordenador pedagógico, responsável pelo acompanhamento do projeto na escola, deverá conferir este lançamento.

No Bloco inicial do Projeto TRAJE, a avaliação será por atividade, mediante uma nota só para todos os componentes curriculares. A média será apurada por meio da média aritmética dos resultados obtidos nas Unidades de Progressão, dividido pelo número de UPs, conforme fórmula abaixo:

$$MA = \frac{NUP1 + NUP2}{2} = 6,0$$

Legenda:

MA = Média da anual do Bloco Inicial

NUP= Nota das Unidades de Progressão

No Bloco Intermediário e Bloco Final do Projeto TRAJE a média anual de cada componente curricular do Bloco será apurada por meio da média aritmética dos resultados obtidos nas UPs, divididos pelo número de UPs, conforme fórmula abaixo:

$$MA = \frac{NUP1 + NUP2}{2} = 6,0$$

Legenda:

MA = Média anual do componente curricular

NUP= Nota da UP, por componente curricular

Será considerado aprovado no Bloco o estudante com frequência igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento) do total da carga horária do Bloco de Aprendizagem e que obtiver:

- média de aproveitamento igual ou superior a 6,0 (seis) no Bloco Inicial de Aprendizagem;
- média de aproveitamento igual ou superior a 6,0 (seis) em cada componente curricular, dos Blocos de Aprendizagem Intermediário e Final.

Será encaminhado para Exame Final o estudante com:

- Média inferior a 6,0 (seis) no Bloco Inicial;
- Média inferior a 6,0 (seis) em cada componente curricular nos Blocos Intermediário e Final.
- Frequência igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento) do total da carga horária do Bloco de Aprendizagem.

É importante salientar que todas os componentes curriculares do Projeto TRAJE, inclusive os da parte diversificada do currículo deverão ser avaliados conforme preconiza o item avaliação deste documento. O estudante receberá a nota conforme o domínio das competências elencadas para os respectivos componentes curriculares demonstrados por meio da aprendizagem deste.

EXAME FINAL

O estudante poderá prestar Exame Final no Bloco Inicial e em todos os componentes curriculares que compõem os Blocos Intermediário e Final, que será realizado após o cumprimento da carga horária de cada Bloco.

No cômputo do resultado final, será considerada a nota do exame final.

No exame final, o estudante deverá obter nota igual ou superior a 6,0(seis) para ser aprovado no Bloco de Aprendizagem. O estudante que não atingir a frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento) da carga horária do Bloco será considerado reprovado, independente dos resultados obtidos, devendo cursar novamente o Bloco de Aprendizagem.

O total da carga horária do Bloco de Aprendizagem será obtido depois de somadas todas às horas dos componentes curriculares que a compõem.

X - PROCESSO DE RECUPERAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A recuperação será paralela, sendo realizada à medida que forem detectadas as deficiências no processo de aprendizagem do estudante, tendo também como alvo a revisão dos conteúdos, ministrados de forma diferente, possibilitando a reavaliação.

Desta forma a recuperação paralela ajuda a resgatar a autoconfiança do aluno, mostrando o quanto ele é capaz e oferecendo ao mesmo a oportunidade de identificar suas necessidades e assumir responsabilidade pessoal com sua própria aprendizagem. Essa recuperação também, ocorrerá durante a realização dos estudos extraclasse em que o professor auxilia o estudante nesta execução tirando-lhe as dúvidas do conteúdo que foi encaminhado para ser realizado. Esse momento será organizado pela escola e poderá ocorrer após o horário de aula regular ou em outro horário conforme disponibilidade do professor e do estudante e também no contra turno.

A recuperação da aprendizagem poderá ser executada juntamente com as atividades diversificadas, sendo feita de forma diferente e prazerosa, atendendo os anseios dos estudantes e visando precipuamente: diminuir o índice de evasão e repetência, propiciar ao aluno condições para o alcance dos requisitos indispensáveis para a sua aprovação. A unidade escolar deverá demonstrar responsabilidade e compromisso com a aprendizagem do estudante oferecendo-lhe oportunidade de identificar suas dificuldades aprendizagem e propiciar ao estudante o acesso permanente a materiais didáticos e pedagógicos que venham melhorar seu desempenho. Reforça-se ainda que a recuperação é parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem e deve:

- a) Oferecer oportunidade ao estudante de identificar suas necessidades e de assumir responsabilidade com a própria aprendizagem;
- b) Propiciar ao estudante, mediados pelo professor, o alcance das competências consideradas indispensáveis para sua aprovação;
- c) Criar condições favoráveis para que o estudante possa compreender o seu potencial e expandir seus conhecimentos;
- d) Desenvolver metodologias e procedimentos diversificados para os estudantes que apresentarem dificuldades;
- e) Estimular o estudante à solucionar suas dúvidas, proporcionando um conhecimento amplo significativo sobre o assunto estudado.
- f) Utilizar o momento da tarefa (estudos extraclasse) para a realização da recuperação da aprendizagem do estudante.

A recuperação da aprendizagem será realizada à medida que forem detectadas dificuldades no processo de aprendizagem e ao final de cada UP. Essa recuperação consistirá na retomada na análise das competências adquiridas pelo estudante.

IMPORTANTE- Caso o estudante não obtenha a nota 6,0 (seis) no exame final, em até no máximo dois componentes curriculares, a escola deverá oferecer, aulas complementares e aplicar novos procedimentos avaliativos como oportunidade final de promoção do estudante, sendo considerada a nota obtida como resultado final. O período para o oferecimento desta oportunidade de recuperação de conteúdo e nota será de dez dias da segunda quinzena de janeiro definido no Projeto Político Pedagógico.

XI - O PAPEL DA ESCOLA PARA MATERIALIZAÇÃO EXITOSA DO PROJETO - TRAJE

A escola de nosso tempo, como instituição social, necessita gerar um ambiente onde a alteridade seja o pressuposto das relações no espaço da sala de aula, lugar por excelência, propício à construção da cidadania, da liberdade e da própria identidade do educador. Sem dúvida, esses movimentos podem gerar um ambiente onde o professor assuma o papel de articulador dessa ação interativa e possa contribuir para promover e desenvolver esses processos a fim de construir relações que desenvolvam vínculos e a interação dos processos ensino-aprendizagem-avaliação.

Para isso, é preciso que ele mesmo desenvolva a sua própria identidade dentro desse processo interativo e possa se constituir sujeito que lida com os conflitos e as diversidades ideológicas e culturais que emergem da sua relação com *seu outro*: estudante e seus pares. O professor para trabalhar com o jovem, deve crer na possibilidade do outro e não no fracasso. O professor na TRAJE, também necessita ser disciplinado com seus compromissos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem. A construção de regras sociais entre os estudantes e o professor requer ética nos encaminhamentos adotados. Nesse sentido o professor deve ser um modelo a ser seguido, referencia para o estudante. Deste modo, a formação dos profissionais da educação, para atuar no Projeto TRAJE tem um papel preponderante nesta ação que possibilita educar num processo de alteridade no ambiente escolar como meio de considerar os diversos interesses, e que o leve a refletir como fazê-lo. Como podemos aprender a "ser" se não aprendermos a conhecer quem somos? Como

podemos saber “conviver” se não nos envolvermos com os estudantes? E, se não conhecemos *o nosso outro*?

Como ser e “conviver” dependem das relações a serem desenvolvidas em os estudantes. Os limites definem também a vida e a travessia daqueles com quem atuamos. Isso está diretamente ligado ao aspecto da formação e profissionalização do professor. Quando olha-se para o cotidiano da escola, e de sua comunidade é que pode-se avançar na construção de uma outra escola, que atenda às necessidades diferentes e os desejos daqueles que a compõem: professor/estudante, e no caso do Projeto TRAJE jovens em idade entre 15 e 17 anos.

Esta forma de organização do currículo eleva a autoestima e o autoconceito do estudante, para que este ao final de cada travessia de bloco de aprendizagem para outro, por exemplo, sinta-se feliz, progredindo no seu processo de aprendizagem e inserido na sua comunidade escolar como estudante, cidadão e acima de tudo como ser humano capaz de construir sua própria história de sucesso.

A ação pedagógica deverá ser um conjunto de intenções do qual o educador lança mão para concretizar sua prática, que deriva da sustentação teórica e da organização didática do seu trabalho. Esse momento deve ser regido pelo respeito às singularidades e as características sócio- culturais dos jovens estudantes.

A organização do espaço físico e do tempo constituem o suporte do desenvolvimento das atividades. Os espaços devem ser organizados de forma a acolher e propiciar, aos estudantes momentos de trabalho e vida onde ocorra a criação/re-criação e não apenas o ensino direcionado para repetições. A distribuição do tempo depende das experiências e oportunidades educativas proporcionadas pelos espaços. As articulações do tempo e do espaço deverão adequar-se às características do grupo e às necessidades dos estudantes.

É relevante salientar que a cultura das relações de poder da instituição escolar, por parte do professor, são legitimadas pelo papel que este ocupa na atualidade, porém o professor precisa constituir sua própria legitimidade entre os estudantes. O autoritarismo gera a cultura da rebeldia e da agressividade por parte dos jovens. Observa-se que esse autoritarismo se constrói, muitas vezes, como única condição de controle do professor frente aos estudantes, pois o sistema escolar não consegue dar conta de envolver os jovens no processo educacional.

Neste sentido reafirma-se o papel do professor, mesmo envolvido com todos os seus dilemas (profissionais, sociais, políticos, econômicos e ideológicos), sua importância na conscientização dos jovens buscando resgatar valores, que contribuam no engajamento pela

defesa e conquistas de direitos, por uma educação de qualidade e oportunidades de uma vida mais produtiva e próspera para todos. Nesse contexto, a escola, para atender as necessidades do jovem na atualidade, precisa estabelecer relação com a condição do jovem e ela mesma, a utilidade social dos seus estudos, o sentido das aprendizagens e seus projetos de futuro. Muitos jovens não têm projetos de futuro e é aí que a escola tem seu papel fundamental de resgate de sonhos.

OS NÍVEIS DE COORDENAÇÃO PARA O ÊXITO DO PROJETO TRAJE

Para a implantação e desenvolvimento do Projeto TRAJE definiu-se dois níveis de Gestão/coordenação e operacionalização a saber em nível Central – SEMED e a Local- Unidade Escolar.

Em Nível Central a Gestão e coordenação do Projeto terá como competência, acompanhar a efetivação desta, por meio da orientação geral, acompanhamento, formação, controle e avaliação da proposta TRAJE.

Essa coordenação será localizada na SEMED e será composta (preferencialmente) de um Inspetor Escolar e um técnico da Divisão de Gestão escolar, com a competência de orientar, acompanhar e avaliar a implementação do Projeto no que se refere ao controle da vida escolar dos jovens e demais orientações de gestão e normas, respectivamente.

A coordenação central terá ainda, um grupo de professores e especialistas que farão a orientação, formação e acompanhamento do trabalho pedagógico dos supervisores e orientadores ou coordenadores pedagógicos e dos professores selecionados para atuarem no Projeto - TRAJE.

Estes coordenadores da SEMED receberão as orientações necessárias de suas respectivas Superintendências e exercerão o papel de multiplicadores junto aos seus pares, para que façam o acompanhamento e as intervenções pedagógicas e os devidos encaminhamentos por escrito para garantir os princípios norteadores do Projeto TRAJE.

Em Nível Local, a coordenação estará a cargo da Direção da Escola e da equipe técnico-pedagógica, que serão os responsáveis pela implementação do projeto, pela continuidade da formação continuada dos professores, acompanhamento e avaliação das ações, encaminhando dados e relatórios, quando solicitados pela equipe central. É essa equipe da escola que efetivamente garantirá a materialização do projeto.

A Escola Municipal Osvaldo Cruz, lócus da implantação do Projeto durante o desenvolvimento e execução desta, contará, pois, com o apoio específico da equipe central de profissionais conforme descrito anteriormente.

XII - OS RECURSOS HUMANOS NO PROJETO TRAJE E SEUS RESPECTIVOS PAPÉIS

Para atender o Projeto TRAJE, a escola disporá de pessoal com formação e habilitação específica ou afim para ministrar os conteúdos das Áreas de Conhecimentos, dos Componentes Curriculares dos Blocos de Aprendizagem conforme preconizada na Base Nacional Comum e da Parte Diversificada voltada para o mundo do trabalho como princípio educativo.

Os recursos humanos que atuarão no Projeto deverão ter afinidade com essa faixa etária dos jovens, ou seja, 15 aos 17 anos.

A DIREÇÃO E SEU PAPEL NO PROJETO PEDAGÓGICO PARA A TRAVESSIA EDUCACIONAL DO JOVEM ESTUDANTE- TRAJE

A gestão pedagógica, eixo do trabalho da escola, abrange processos e práticas realizados e orientados diretamente para garantir melhor desempenho dos estudantes, mais êxito ao longo de sua trajetória escolar e ter o foco na aprendizagem. Essa ação significa acompanhar o desenvolvimento do Currículo em todos os conteúdos dos Blocos de aprendizagem e avaliar continuamente como está a aprendizagem em cada um deles; acompanhar os resultados das avaliações; verificar as dificuldades evidenciadas e executar, em conjunto com a equipe pedagógica da escola, as medidas de superação necessárias; estar atento aos fatores relacionados à indisciplina, faltas às aulas, evasão, resistência dos professores, dentre outros.

Acompanhar todos estes processos é condição imprescindível para garantir melhores resultados da aprendizagem dos estudantes da TRAJE e ajudá-los a superar os fracassos e resgatar a autoconfiança e a autoestima destes. E nada é mais importante do que garantir a aprendizagem dos estudantes, especialmente os atendidos neste Projeto, marcados pela não - alfabetização ou escolarização no tempo certo, pelos sucessivos insucessos, pelo atraso na vida, problemas sociais e de ordem psicológicas e por outros problemas comuns a essa população jovem.

O gestor deve ter a clareza e o discernimento para tomar as atitudes em relação as transgressões disciplinares dentro dos princípios da ética e dos direitos humanos. Lembrando aos gestores que, quase sempre o jovem nessas condições são vítimas da discriminação e exclusão originada na sociedade e na própria escola. A escola deverá fazer o processo educativo destes jovens para que cumpram a finalidade da proposta.

Espera-se que o gestor escolar exerça, neste Projeto, o papel de liderança do processo de sua implementação como uma ação de transformação social e que reedite seu Plano de Intervenção Pedagógica na escola, e:

- seja co-responsável pela melhoria dos resultados do desempenho de aprendizagem dos estudantes;
- coordene todas as ações de sua implantação;
- oriente, divulgue e sensibilize os estudantes, professores, pais e comunidade sobre o valor e importância da Proposta para esse jovem;
- procure sanar dificuldades e obstáculos evidenciados ao longo de sua execução;
- apoie, em conjunto com os especialistas, os professores no trabalho desenvolvido na sala de aula, laboratórios, ambientes de aprendizagem e demais projetos da escola;
- garanta as condições necessárias ao efetivo trabalho dos coordenadores do Projeto oriundos da SEMED;
- forneça todo o material necessário à realização das atividades do projeto;
- organize o quadro de pessoal observando a legislação vigente e os interesses e especificidades pedagógicas do Projeto;
- garanta a formação continuada dos professores envolvidos, garantindo horários e encontros periódicos com os especialistas para estudos e orientações necessárias;
- procure apoio da equipe da SEMED sempre que necessário;
- garanta momentos coletivos com todos da escola para resolver problemas relacionados a efetivação exitosa do Projeto.
- Zele e preserve os princípios da proposta para que esta não se descaracterize.

Observação- É importante enfatizar a ação de sensibilização dos pais e comunidade para a implementação e sucesso do projeto, informando sobre seus princípios, fundamentos, metodologia e da necessidade de apoiar os filhos na frequência às aulas para que possam efetivamente aprender e recuperar a autoconfiança e a auto-estima. Esta é uma tarefa indelegável do gestor escolar. O gestor deverá administrar a escola com firmeza, porém de modo participativo. O princípio quanto mais se conhece, menos preconceito e mais se envolve no processo.

A EQUIPE PEDAGÓGICA E SEU PAPEL NO PROJETO

A equipe Pedagógica responsável pela coordenação do Projeto terá duas responsabilidades principais: apoiar pedagogicamente o trabalho didático de cada professor na sala de aula, assegurando a implementação do projeto no ritmo proposto e realizar a formação para a execução das ações oriundas das atividades planejadas pelos professores, promovendo o desenvolvimento pessoal e profissional dos mesmos.

Para tanto, entrará em cada sala de aula dos diferentes locos de Aprendizagem pelo menos uma vez por semana; terá a responsabilidade de promover reuniões de orientação e planejamento com os professores semanalmente ou a cada duas semanas, zelando pelo plano na perspectiva metodológica da problematização. Estas reuniões, de presença obrigatória dos professores, terão frequência registrada e serão acompanhadas pelo Diretor da escola ou Diretor-adjunto, integrando-se aos grupos de estudo.

Compete ainda a equipe pedagógica participar de reuniões mensais ou bimestrais com os Coordenadores da SEMED, para formação e troca de experiências com os pares.

Para atuar no Projeto, o coordenador Pedagógico, designado ou efetivo, deverá ter perfil caracterizado por:

- comprometimento com o sucesso dos estudantes e do Projeto;
- conhecimentos teóricos e prática do processo de ensinar e aprender de estudantes jovens;
- disponibilidade e comprometimento para buscar sua formação em serviço por meio de estudo, seminários, cursos e encontros;

- crença na capacidade de aprender dos estudantes;
- respeito às diferenças individuais e diversidade apresentada na escola;
- dinamismo na prática pedagógica, com foco na aprendizagem e permanência do aluno na escola;
- interesse em trabalhar no projeto e realizar todas as ações nela previstas;
- identificação com a faixa etária dos estudantes;
- disponibilidade para estar na escola, quando solicitado.

O PAPEL DOS PROFESSORES NO PROJETO

O Professor é o núcleo central, ao lado do estudante, para o êxito deste Projeto. É ele o mediador entre o conhecimento e o estudante, entre o ensinar e o aprender, o mobilizador de Projetos diferenciados e significativos no dizer de Ruben Alves. Para atuar no Projeto, seja como efetivo ou convocado, quando for o caso, o professor precisa apresentar um perfil, pelo menos aproximado, das características a seguir, similar, em alguns pontos, ao perfil do Supervisor, Orientador e do coordenador Pedagógico:

- comprometimento com o êxito do estudante e do projeto;
- conhecimentos teóricos do processo de ensinar e aprender de jovens estudantes;
- disponibilidade e comprometimento para buscar sua formação em serviço e por meio de estudo, seminários, cursos e encontros oferecidos pela SEMED e pela escola;
- crença na capacidade de aprender do estudante;
- respeito diversidade cultural apresentada pelos estudantes da TRAJE;
- dinamismo na prática pedagógica;
- interesse em trabalhar no projeto e realizar todas as ações nele previstas em especial da parte diversificada;
- identificação com o público alvo do projeto;
- conhecimento e prática no processo de alfabetização de jovens (para o professor alfabetizador)

- presença efetiva na escola.
- ter disponibilidade de 40 horas

Aos professores que atuarão no Projeto recomenda-se que:

- Planejem suas atividades (rotinas)
- Discutam, analisem e dominem os conteúdos curriculares dos Blocos de Aprendizagem de cada componente curricular.
- Privilegiem a aquisição de capacidades como o raciocínio lógico e crítico, a capacidade de verbalização oral e escrita, a leitura, interpretação e produção de textos, as capacidades de argumentação, de análise e síntese, e de comparação, entre outras.
- Instrumentalizem os estudantes para construir seu conhecimento, ampliando-o e aprofundando-o progressiva e gradualmente.
- Priorizem o trabalho em equipe, para que haja, de fato, construção coletiva da aprendizagem, em que todos participam e desenvolvam valores éticos de respeito, cooperação e solidariedade.
- Trabalhem para que o estudante tenha êxito e goste da TRAJE já nos primeiros dias.
- Seja um professor atento com o tempo e o espaço do jovem.

No papel de mediador e orientador da aprendizagem dos estudantes do Projeto TRAJE, espera-se melhoria significativa do desempenho dos professores, evidenciada por:

- Mudança de atitude em sala de aula, expressa na preocupação com a aprendizagem efetiva de todos os estudantes e atenção aos aspectos sócio-afetivos e psicossociais.
- Consciência da necessidade de mudar sua prática pedagógica, expressa no reconhecimento de suas potencialidades, limitações e solicitação de ajuda.
- Retomada do hábito de leitura, expressa na busca de novos conhecimentos e na realização de estudos independentes.
- Redimensionamento da função de planejamento das aulas, expresso na integração de conteúdos, na pesquisa a diversos materiais e na utilização de diferentes metodologias e dinâmicas.
- Engajamento no processo de formação continuada, expresso no comparecimento efetivo às reuniões pedagógicas e no cumprimento do trabalho de estudos individuais.

- Responsabilização pelos resultados e de frequência dos estudantes, expressa no seu exemplo de assiduidade, pelo acompanhamento diário de todos os estudantes, avaliando e oferecendo oportunidade de recuperação imediata quando necesssário.
- Abolir de seu contexto a palavra reprovação como forma de coersão e trabalhar sempre com as possibilidades e não com os limites de aprendizagem dos estudantes.

Além dos profissionais acima citados a escola deverá ter no seu quadro de funcionários: a merendeira, o vigia de preferência com treinamento para cuidar dessa população de estudantes, o inspetor de estudante (de preferência do sexo masculino e feminino), assistente de biblioteca, psicólogo escolar, assistente social, secretário e auxiliar para serviços diversos, entre outros conforme a demanda for solicitando. Todos esses profissionais deverão ter identificação com o trabalho com estudantes na faixa etária entre 15 e 17 anos.

Ciente de que o êxito deste Projeto vincula-se a uma prática pedagógica profissional competente, a Secretaria Municipal de Educação- SEMED realizou, no mês de março de 2010, a formação inicial de todos os professores que estão atuando no Projeto TRAJE, na tentativa de garantir a formação continuada destes profissionais, em serviço, ao longo do processo de implementação do Projeto. Salienta-se que nas quatro primeiras semanas, excepcionalmente, a equipe de coordenação da SEMED estará subsidiando a escola para que também o início da efetivação do projeto seja um processo exitoso. Ainda pontua-se que após o período inicial de implantação do projeto o professor que não se adaptar aos princípios do referido projeto descaracterizando-a, será substituído por outro professor da lista de aprovados e no caso de não existir outro professor na lista será realizado nova seleção seguindo os mesmos trâmites da primeira seleção.

REQUISITOS DE ACESSO DO ESTUDANTE

Para ingresso no Projeto de Ensino Fundamental para Jovens estudantes na faixa etária de 15 a 17 anos será exigido que o candidato tenha 15 anos completos. Ex: se o aluno tiver 14 anos e 11 meses e vinte nove dias até o primeiro dia do ano letivo? Resposta. O estudante não poderá ser matriculado na TRAJE.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Ensino Noturno: uma abordagem histórica**. São Paulo: Série Idéias, n. 25, 1998.
- ALVES, Gilberto Luiz. **O trabalho didático na escola moderna: formas históricas**/Gilberto Luiz Alves. – Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p. 145
- BERBEL, N. A. N. **Metodologia da Problematização: uma alternativa metodológica apropriada para o ensino Superior**: In: Semina, Londrina, v.17p. 7-17. 1995
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília/DF: Senado, 1988.
- _____. Resolução CEB/CNE n. 2, de 7 de Abril de 1998. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**
- _____. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília/DF: Senado, 1996.
- CARVALHO, Célia Pezzolo de. **Ensino Noturno: realidade e ilusão**. 2 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1995.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo : Cortez : Autores Associados, 1990.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro : Tempo Brasileiro, 2004.
- KUENZER, Acacia Zeneida. Conhecimento e competência no trabalho e na escola. In: **Boletim Técnico do SENAC**. Vol. 28, nº2, maio/agosto, Rio de Janeiro, 2002.
- HADDAD, Sérgio. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: Brzezinski, Iria (Org.) **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo. Cortez. 2003.
- SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico - crítica: primeiras aproximações**. v. 40, 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- MELO NETO, Francisco Paulo de, FROES, Cesar. **Responsabilidade Social & Cidadania Empresarial**. Rio de Janeiro: ed. Qualitymark, 1999. 169 p.
- RIFKIN, Jeremy. **O Fim dos Empregos**. Tradução Ruth Gabriela Bahr. São Paulo: ed. Makron Books, 1995. 348 p.
- BARBIERI, José Carlos. **Desenvolvimento e Meio Ambiente - As Estratégias de Mudança da Agenda 21**. Petrópolis, RJ: ed. Vozes, 1997. 156 p.
- DELORS, Jacques (Org). Educação - **Um tesouro a descobrir** - Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 2.ed. Brasília: ed. Cortez, 1999. 188 p.
- HENDERSON, Hazel. **Construindo um mundo onde todos ganhem**. São Paulo: ed. Cultrix, 1998. 374 p.

AGENDA 21. **Conferência sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento**. 2.ed. Brasília: Senado Federal, 1997. 597 p.

MEC-CNE. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Médio**. Brasília.

APÊNDICES

APÊNDICE A - PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS DOCENTES DA TRAVESSIA EDUCACIONAL DO JOVEM ESTUDANTE CAMPO-GRANDENSE

Em cumprimento às exigências do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, a dissertação de mestrado deve apresentar uma proposta de intervenção ou de desenvolvimento de processos que apontem para inovação pedagógica. Apresentamos aqui, como uma possível resposta às inúmeras indagações que surgiram não somente no processo de pesquisa em si, mas no decorrer de toda a formação vivenciada no Programa de Mestrado Profissional, desde os seminários realizados durante o desenvolvimento das disciplinas obrigatórias e optativas do curso até as considerações finais dessa dissertação, uma proposta pedagógica de formação continuada voltada aos docentes que atuam no Projeto TRAJE.

Nessa perspectiva, preferimos apresentar a organização de um curso de formação continuada em que os docentes poderão articular questionamentos, dirimir suas possíveis dúvidas e aprofundar as temáticas relacionadas à educação escolar de jovens com defasagem série/idade por meio de leituras teóricas e intercâmbio de experiências e práticas docentes. A intenção é colaborar para que a equipe pedagógica da escola – docentes e coordenação pedagógica – reflitam acerca do público alvo que atendem na escola para melhor organizar os seus tempos e espaços de aula.

É necessário, dessa forma, que antes do início do ano letivo, assim como durante todo o ano, seja realizado um trabalho formativo que proporcione aos docentes uma aproximação dos desafios e possibilidades que hão de encontrar ao desenvolver seus trabalhos didáticos em sala de aula, com alunos em faixa etária dos 15 aos 17 anos de idade com distorção série/idade.

Verifica-se ainda que, o conhecimento da organização curricular da instituição de ensino viabiliza uma participação mais efetiva na construção do Projeto Político Pedagógico da escola, melhorando as propostas de intervenções pedagógicas e a gestão de sua sala de aula, no que se refere, principalmente, aos aspectos relacionados ao melhor aproveitamento dos tempos destinados ao ensino escolar, à própria organização do trabalho didático e à interação entre alunos e professores, proporcionando um entrosamento maior e criando

possibilidades de aprendizagens mais significativas no campo educacional oferecido pela escola.

A proposta de formação continuada será desenvolvida na própria escola, inicialmente durante a semana pedagógica que antecede o início do ano letivo. Os condutores dessa formação serão o gestor da escola e a equipe de coordenação pedagógica que, de posse do Projeto Político Pedagógico e de outros documentos oficiais da escola, como, por exemplo, o Regimento Escolar, proporão uma análise, estudo e reflexão sobre os temas abordados nesses documentos, no que se refere às especificidades do ensino escolar de jovens de 15 a 17 anos com distorção série/idade.

A Semana de Formação Continuada será organizada de forma a, diariamente, ser apresentado uma temática para estudos e discussões, bem como as revisões que se fizerem necessárias.

No primeiro dia de encontro, após as apresentações e boas vindas, será apresentado o documento elaborado em 2010 e sistematizado em 2011, sendo retomada a leitura, ainda que haja no grupo professores que já trabalharam com o Projeto nos anos anteriores.

Ao final da semana de estudos, será disponibilizado tempo e espaço para a elaboração dos planos de aula iniciais, de forma colaborativa e articulada entre os diversos componentes curriculares, para a execução dos trabalhos didáticos.

Adicionalmente, serão apresentados e debatidos, entre os professores, gestor e coordenação pedagógica, outros temas que sejam do interesse e estejam articulados com as necessidades concretas dos processos de ensino e aprendizagem, formando um cronograma de estudos coletivos a ser executado em horários de planejamento ou de reuniões pedagógicas.

1. Proposta de formação continuada – Semana pedagógica

A formação tem como objetivos oferecer aos professores do Projeto TRAJE subsídios teóricos e práticos para que possam:

- Ampliar o conhecimento sobre as especificidades do público alvo do Projeto, a saber, alunos com idades entre 15 a 17 anos.
- Fornecer referenciais teóricos que auxiliem o entendimento sobre os fatores envolvidos no “fracasso escolar”.
- Desenvolver estudos sobre a organização do trabalho didático e suas consequências na qualidade do ensino oferecido.

- Elaborar propostas de práticas educativas inovadoras que possam acolher as necessidades concretas do alunado atendido pelo TRAJE.

1.1 Cronograma e temas.

1º dia (4 h/a)

Leitura e debate do Projeto Político Pedagógico, com a proposta de levantamento de pontos incoerentes ou que não correspondam à realidade vivenciada no cotidiano da escola. Cada questionamento levantado deverá ser problematizado e servir de orientador para a formulação de alterações que possam proporcionar mais coerência entre o idealizado e o concreto, ou possível.

Leitura e debate dos textos:

ANDRADE, Elizário Souza. SILVA, Francisca de Paula Santos da. **Estado e políticas públicas**: a construção do consenso neoliberal. Salvador: EDUNEB, 2012.

FERRARO, Alceu Ravanello. Escolarização no Brasil na ótica da exclusão. In: MARCHESI, Álvaro; GIL, Carlos Hernández. **Fracasso escolar**: uma perspectiva multicultural. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

2º dia (4h/a):

Formação de grupos de 3 ou 4 professores, para leitura e discussão dos textos:

LIBÂNEO, José Carlos. Internacionalização das políticas educacionais. In: SILVA, Maria Abadia da; CUNHA, Célio da.(org). **Educação básica**: políticas, avanços e pendências. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

MAINARDES, Jefferson. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **Contrapontos**. Itajaí, v. 9, n.1, p.4-16, jan/abr/2009. Disponível em: http://www.nupe.ufpr.br/Dia18_1.pdf. Acessos em 04/04/2014;

Cada grupo apresentará suas considerações sobre os temas abordados, descrevendo em que a leitura desses textos poderia auxiliar na compreensão do Projeto TRAJE e na proposição de mudanças que possam elevar a qualidade da educação oferecida aos jovens de 15 a 17 anos.

3º dia (4h/a).

Formação de grupos de 3 ou 4 professores, para leitura e discussão dos textos:

ROVIRA, José María Puig. Educação em valores e fracasso escolar. In: MARCHESI, Álvaro; GIL, Carlos Hernández. **Fracasso escolar**: uma perspectiva multicultural. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SAES, Décio Azevedo Marques. Escola pública e classes sociais no Brasil atual. **Linhas Críticas**, Brasília, v.14, n.27, p.165-176, jul/dez.2008. Disponível em <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/1533/1173>. Acesso em 26/06/2014.

Depois da leitura, será feita a socialização dos problemas ou questionamentos provocados pelos autores, assim como a identificação de pontos de contato entre as situações apresentadas pelos autores e a realidade concreta dos alunos do TRAJE, em relação ao fracasso escolar e as funções da escola pública em uma sociedade de classes. Os professores serão estimulados a perceber e dimensionar qual o seu real papel nas mudanças sociais e educacionais necessárias para o oferecimento de uma educação de qualidade.

4º dia (4h/a):

Leitura coletiva do texto:

SPÓSITO, Marília Pontes e CARRARO, Paulo César Rodrigues. Juventudes e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, set/ou/Nov/dez 2003, n.24, p.16-39. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a03>. Acessado em 20 de janeiro de 2015.

A proposição será, a partir dessa leitura e das leituras realizadas nos dias anteriores, repensar as propostas de mudança no Projeto Político Pedagógico formuladas no 1º dia. O objetivo final é proporcionar ao grupo de professores e equipe técnica (gestão e coordenação) a oportunidade de formular uma visão mais crítica da realidade concreta em que o Projeto TRAJE está inserido e de suas funções como promotores de mudanças.

5º dia (4h/a).

Elaboração dos planos de aula e debate coletivo sobre projetos possíveis de serem implantados na escola, que envolvam diferentes disciplinas escolares e tenham objetivos pedagógicos bem delineados, diante dos problemas reais de aprendizagem levantados pelos professores em cada disciplina. O objetivo dessa abordagem será criar uma rede colaborativa entre os profissionais da escola, de modo que cada um se sinta responsável pelo desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

Elaboração de um cronograma de estudos coletivo, a ser executado durante todo o ano letivo. A partir dos temas propostos, será feito um levantamento de bibliografia e a divisão de

responsabilidades, de forma que a cada encontro programado um grupo de 2 ou 3 professores esteja responsável por conduzir a formação.