

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Denise Teberga Mendanã

**INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS: OS PROJETOS COMO
OPÇÃO METODOLÓGICA**

Taubaté – SP

2016

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Denise Teberga Mendanã

**INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS: OS PROJETOS COMO
OPÇÃO METODOLÓGICA**

Dissertação apresentada para obtenção do Título de Mestre no Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica

Linha de Pesquisa: Inclusão e Diversidade Sociocultural

Orientadora: Prof. Dr. Maria Aparecida Campos Diniz de Castro

Taubaté – SP

2016

DENISE TEBERGA MENDANÃ

**INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
OS PROJETOS COMO OPÇÃO METODOLÓGICA**

Dissertação apresentada para obtenção do Título de Mestre no Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica

Linha de Pesquisa: Inclusão e Diversidade Sociocultural

Orientadora: Prof. Dr. Maria Aparecida Campos Diniz de Castro

Data: _____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Aparecida Campos Diniz de Castro

Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Profa. Dra. Mariana Aranha Moreira José

Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Profa. Dra. Stela Conceição Bertholo Piconez

Universidade de São Paulo

Assinatura _____

Dedico este trabalho aos meu maiores bens: Yasmin e Yan.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus por guiar e abençoar meus caminhos nesta jornada tão difícil.

Ao meu esposo, Ralphy, que de forma especial e carinhosa me deu força e coragem, me apoiando nos momentos de dificuldades, sendo parceiro nas horas de necessidade.

Aos meus filhos, Yasmin e Yan, que embora não tivessem conhecimento disto, mas iluminaram de maneira especial os meus pensamentos me levando a buscar mais conhecimentos.

Aos meus pais, Denis “in memorian” e Ana Lúcia, a quem eu rogo todas as noites a minha existência e minha formação humana.

Aos meus sogros Maria de Lourdes e Mazola, e minhas tias Isa, Lena, Toninha e Aurora que, por muitas vezes, cuidaram da Yasmin e do Yan para que eu pudesse concretizar essa pesquisa.

À professora Nena, que durante essa trajetória, se mostrou mais que uma orientadora, mas também uma mãe sempre com um conselho a oferecer. Meus sinceros agradecimentos e admiração.

Aos colegas de turma, especialmente Elisete e Luciana, com as quais compartilhei momentos de angústia e de dedicação aos estudos.

Aos professores do Programa de Mestrado Profissional em Educação, meu sincero respeito pela competência e responsabilidade dedicados à nós.

A Alessandra Calil, secretária do Programa, por sua paciência em tirar as dúvidas de uma turma iniciante.

Às colegas de trabalho Bruna, Tati, Débora e Laura, por compartilharem comigo os momentos difíceis.

Às professoras da Educação de Jovens e Adultos, que gentilmente se dispuseram em participar desse estudo, em especial às professoras Marta, Raquel, Ivete e Consuelo, que compartilharam carinhosamente comigo suas experiências com os alunos.

RESUMO

O presente estudo aborda a temática da inclusão escolar dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) matriculados em escolas da rede pública municipal de uma cidade do Vale do Paraíba e interessa-se em investigar as metodologias adotadas pelos professores da EJA. A pesquisa está norteada pelos seguintes questionamentos: como os professores que atuam na EJA da Rede Municipal de ensino organizam e desenvolvem o trabalho pedagógico cotidiano? Tais professores utilizam a metodologia de projetos na prática pedagógica? Ainda, esta prática favorece a inclusão escolar desses alunos? A partir desses questionamentos observou-se como a metodologia de projetos pode ser um recurso que favoreça a inclusão escolar nas salas de Educação de Jovens e Adultos. Numa abordagem de natureza qualitativa, a pesquisa apresenta-se de forma exploratória, descritiva e explicativa, tendo início com a observação de campo que trouxe ao pesquisador maior familiaridade com as características do contexto ambiental em estudo, nas oito salas de aula da EJA abrigadas em espaços escolares distintos de um município. Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, o estudo se constituiu em um estudo de caso. Um grupo formado por nove docentes atuantes na EJA representa os sujeitos desse estudo. A aproximação aos dados deu-se inicialmente por meio de um questionário sócio-demográfico preenchido pelos sujeitos. Na sequência, quatro destes participaram de uma entrevista por pautas. Por fim, adotou-se a observação participante, visando analisar a prática de uma das professoras entrevistadas. Após o levantamento dos dados, deu-se início a análise, seguindo orientações teóricas de Bardin (2011). Articuladas ao viés teórico referente ao tema em estudo, emergiram categorias de análise que possibilitaram interpretar os dados e chegar às considerações finais. A partir do aprofundamento da leitura e da discussão dos resultados obtidos concluiu-se que a metodologia de projetos pode ser um recurso didático diferenciado na EJA empregado de modo dinâmico, favorecendo a inclusão escolar do aluno. O professor exerce um papel fundamental ao desafiar o educando e ao torná-lo ativo participante no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Inclusão Escolar. Educação de Jovens e Adultos. Projetos Pedagógicos.

ABSTRACT

This study addresses the issue of social inclusion of students in the Youth and Adult Education (YAE) enrolled in schools of a city in the Paraíba Valley municipal public network and is concerned with investigating the methodologies adopted by YAE teachers. The research is guided by the following questions: 'How do teachers working in the Municipal Teaching Network YAE organize and develop the everyday pedagogical tasks?' 'Do they use the project methodology in pedagogical practice?' 'Still, does this practice favor the social inclusion of these students?' Based on those questions we see how the design methodology could be a resource that facilitates educational inclusion in the Youth and Adult Education class. In a qualitative approach, the research shows is an exploratory, descriptive and explanatory way, beginning with the field observation that brought the greatest researcher familiarity with the characteristics of the environmental context in study, in the eight classrooms of EJA housed in each school spaces in the city. From the point of view of the technical procedures, the study was based on a case study. A group of nine teachers working in adult education is the subject of this study. The approach to data was initially through a socio-demographic questionnaire completed by the subjects. Following four of these participated in an interview guidelines. Finally, we adopted the participant observation in order to analyze the practice of one of the teachers interviewed. After gathering the survey data, we proceed to the analysis, using Bardin's Content Analysis (2011). Articulated in the theoretical bias related to the topic under study, they emerged categories of analysis that allowed to interpret the data and reach the final remarks. From further reading and discussing of the results, concludes that the design methodology can be a way to achieve a distinguished endeavor in adult education, promoting social inclusion of students. In that sense the teacher plays a key role, challenging the students and making them realize their significance in the teaching-learning process.

Keywords: Social Inclusion. Youth and Adult Education. Pedagogical projects.

LISTA DE SIGLAS

- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CONAE – Conferência Nacional de Educação
- CONFINTEA – Conferência Internacional sobre Educação de Adultos
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- ENEJAS – Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos
- IBAC – Instituto Brasileiro de Ensino e Apoio à Comunidade
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério da Educação
- MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
- MST – Movimento Sem Terra
- PAJA – Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos
- PNAC – Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
- PNE – Plano Nacional de Educação
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Orientadores	24
Quadro 2	Características básicas de Vânia	66
Quadro 3	Características básicas de Tatiana	67
Quadro 4	Características básicas de Raquel	68
Quadro 5	Características básicas de Marta	69
Quadro 6	Características básicas de Flávia	70
Quadro 7	Características básicas de Helena	71
Quadro 8	Características básicas de Januária	71
Quadro 9	Características básicas de Ivete	72
Quadro 10	Características básicas de Consuelo	73
Quadro 11	Reagrupamento das categorias e formação dos núcleos de sentido..	78
Quadro A1	Síntese das dissertações do banco de dados da CAPES	120
Quadro A2	Dados das narrativas relativos às concepções das professoras acerca de projetos	129
Quadro A3	Dados relativos às reações dos alunos frente à metodologia	130
Quadro A4	Dados das narrativas relativos ao trabalho do professor	131
Quadro A5	Dados das narrativas relativos a metodologia de projetos no tocante aos alunos	132
Quadro A6	Dados das narrativas referentes à avaliação a partir da metodologia de projetos	133
Quadro A7	Dados relativos aos pontos positivos na realização dos projetos	133
Quadro A8	Concepção das professoras acerca do que elas acreditam ser a metodologia de projetos	135
Quadro A9	Perspectiva das professoras quanto às dificuldades e possibilidades dos alunos em relação à prática com projetos	139
Quadro A 10	Dificuldades e possibilidades mediante a utilização dos projetos na prática pedagógica	143

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Características pessoais das participantes	74
Tabela 2	Formação em nível médio	75
Tabela 3	Formação em nível superior	75
Tabela 4	Pós Graduação	75
Tabela 5	Tempo de trabalho no magistério	75
Tabela 6	Tempo de trabalho na EJA	76

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Idade dos alunos da EJA	17
Gráfico A1 – Distribuição dos trabalhos segundo a área do conhecimento.....	21
Gráfico A2 – Universidades que desenvolveram pesquisas sobre práticas de ensino e inclusão escolar na Educação de Jovens e Adultos	22
Gráfico A3 – Trabalhos sobre práticas de ensino e inclusão escolar na Educação de Jovens e Adultos distribuídos conforme as Regiões do Brasil	23
Gráfico A4 – Programas de pós graduação sobre práticas de ensino e inclusão escolar na Educação de Jovens e Adultos	24
Gráfico A5 – Tipo de Pesquisa adotados nos trabalhos	25
Gráfico A6 – Instrumentos aplicados nas pesquisas	26

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 – Problema	15
1.2 – Objetivos	16
1.2.1 - Objetivo Geral	16
1.2.2 - Objetivos Específicos	16
1.3 - Delimitação do Estudo	16
1.4 - Relevância do Estudo	18
1.5 - Organização do Trabalho	18
2 REVISÃO DE LITERATURA	20
2.1 Panorama dos estudos brasileiros sobre Educação de Jovens e Adultos	20
3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM CONTEXTO EM ANÁLISE	28
3.1 Evolução Histórica de Educação de Jovens e Adultos: de 1960 à 2013	28
3.1.2 A EJA na Rede Municipal de Ensino no Interior Paulista	32
3.2 Um adendo à Educação de Qualidade: o trabalho pedagógico	35
3.3 Caminhos para Inclusão escolar	38
3.3.1 Educação de Jovens e Adultos como possibilidade de inclusão escolar	40
4 METODOLOGIA DE PROJETOS	48
4.1 - Metodologia de Projetos como opção de trabalho pedagógico na EJA	53
5 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS	56
5.1- Tipo de Pesquisa	56
5.2- Participantes	57
5.3- Instrumentos	58
5.3.1 – Questionário Sóciodemográfico	58
5.3.2 – Entrevista	59
5.3.3 – Observação Participante	60
5.4- Procedimentos para coleta de dados	61
5.5 - Procedimentos para análise de dados	63
6 RESULTADOS E DISCUSSÃO	65
6.1 - Perfil dos docentes da EJA	65
6.2 - Definição das Categorias	76

6.3 – Construção dos núcleos de sentido	77
6.4 – Interpretação dos núcleos de sentido	79
6.4.1 – Concepções das professoras do que elas acreditam ser a metodologia de projetos	80
6.4.2 – Perspectiva das professoras quanto às dificuldades e possibilidades dos alunos em relação à prática com projetos	85
6.4.3 – Dificuldades e possibilidades mediante a utilização dos projetos na prática pedagógica	90
6.5 – Observação Participante: uma interpretação	95
6.5.1 – Conte até Dez	96
6.5.2 – Receitas	103
6.5.3 – Economia Doméstica	107
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS	115
APÊNDICE A - Dissertações do banco de dados da CAPES	120
APÊNDICE B – Questionário	123
APÊNDICE C - Roteiro de entrevista	126
APÊNDICE D - Roteiro de observação da pesquisa exploratória em turmas de EJA ...	127
APÊNDICE E - Roteiro da observação da aplicação da metodologia de projetos em turmas de EJA	128
APÊNDICE F - Quadros temáticos de pré análise referentes aos dados obtidos por meio das respostas encontradas nos questionários e das narrativas obtidas nas entrevistas	129
APÊNDICE G – Aglutinação das unidades de registro em categorias	135
ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	146
ANEXO B – Autorização de Pesquisa	147
ANEXO C – Parecer do Comitê de Ética	149
ANEXO D - listagem das teses e dissertações resultantes do levantamento das produções científicas sobre Educação de Jovens e Adultos e inclusão social	152

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa aborda a temática da inclusão escolar de alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em que se respeite a formação crítica do indivíduo, ou seja, desenvolvendo a consciência de seu papel transformador, além de sua responsabilidade social e política. Diante da crescente desigualdade social, estendida à educação, observamos certa preocupação governamental, trazidas nos atuais discursos acerca da formação do indivíduo de maneira inclusiva. Junto a este discurso, percebemos também alguns modelos de políticas públicas que nem sempre se efetivam na prática, o que favorece a permanência da exclusão social, especialmente nessa modalidade de ensino na área da educação. Nesse sentido, tendo como foco a Educação de Jovens e Adultos, objetiva-se investigar como é a ação docente do professor de EJA na escola pública municipal, descrevendo os procedimentos de ensino adotados e identificando a percepção das professoras quanto a metodologia de projetos.

Vivemos numa sociedade desigual, em que as minorias sempre são favorecidas e têm as melhores oportunidades. Isso se observa também na escola pública, que se constitui numa instituição “desonesta”, como pontua Ribeiro (2009). Ele considera ainda que a escola pública ajusta-se apenas às minorias, (como os alunos da classe média que geralmente têm suporte escolar em casa) repelindo e hostilizando o aluno proveniente de classes sociais menos favorecidas. Ou seja, os alunos que não têm suporte pedagógico em casa, desprovidos de boa estrutura familiar, de certa forma ficam à mercê de políticas públicas, que proponham uma educação de qualidade. Mesmo tendo acesso à escola, carecem de uma educação adequada, dedicada à formação integral do ser humano, dentro do ponto de vista ético, cidadão responsável e consciente de seu papel na sociedade. Quando não tiveram acesso à escolaridade na idade própria, os alunos retornam na fase adulta e a expectativa na educação é ainda maior. Os alunos retomam os estudos com a esperança de encontrar na escola o que ficou perdido no passado.

Pesquisas sobre o contexto do aprendizado do adulto ainda são bastante restritos entre os estudiosos brasileiros, especialmente na perspectiva de auxiliar professores quanto à organização do trabalho pedagógico para atuar nesta modalidade do ensino. Tal fato nos chamou a atenção quando iniciamos a revisão de literatura sobre o tema em foco.

Evidencia-se a necessidade de adotar um trabalho diferente do que é feito na escola regular, mas o que se observa é a manutenção de práticas despojadas de adequação e estímulo à aprendizagem para alunos jovens e adultos. Discute-se a respeito, políticas públicas são

pensadas e buscam orientar ações educativas, mas ainda não percebemos mudanças substanciais neste campo de trabalho.

Como educadora da Rede Municipal de Ensino, em contato com alunos com este perfil, foi possível observar que, muitas vezes, o processo de superação das dificuldades se dá, quase sempre, de modo individual e solitário. Isso nos motivou a pesquisar os caminhos alternativos para a inclusão escolar no âmbito das práticas pedagógicas realizadas com os alunos da EJA.

Muitos desses alunos, pelas histórias de vida que tomamos contato, além de não contar com apoio familiar na fase da escolaridade certa também apresentavam muitas dificuldades na aprendizagem. Em nossas vivências pedagógicas, adotamos a metodologia de projetos no curso das práticas cotidianas. Tal experiência nos fez perceber que, durante a atividade, o envolvimento dos alunos foi muito grande. Muitos superavam suas dificuldades e interagem com o grupo. Daí o interesse em incentivar tal vivência junto às atividades pedagógicas na EJA.

O aluno da EJA apresenta uma especificidade nesse contexto: por não ter tido o acesso ao sistema escolar em tempos certos, ou por ter sido excluído no decorrer do processo de escolarização, quando ele retorna à escola, vislumbra uma possibilidade de mudança e melhoria na sua qualidade de vida. Almeja efetivar uma intervenção na realidade, seja pelas oportunidades de trabalho ou pelo exercício pleno dos direitos e da cidadania. Assim, o ingresso na EJA se configura como uma oportunidade de inclusão escolar, na qual os alunos passam a ter a chance de exercer plenamente e de forma consciente seus direitos, com igualdade de condições. Paiva, Machado e Ireland (2007) consideram que a EJA pode se consolidar em oportunidades educacionais, resgatando a dívida social com aqueles que foram excluídos ou não tiveram condições de acesso em tempos certos. Com apoio da sociedade, ela se configura em um dever do Estado e é compreendida como processo de formação continuada dos cidadãos.

Nesse sentido, a formação oferecida pela EJA deve ofertar de maneira equânime, uma educação integral de qualidade, atentando para as potencialidades do indivíduo e propiciando experiências que assegurem a troca de saberes e ampliação dos conhecimentos. Para isso, necessita apresentar-se com currículos que “devem abordar os conteúdos básicos desde os princípios da educação popular em uma perspectiva interdisciplinar” (PAIVA; MACHADO; IRELAND, 2007, p. 28).

Ao analisar a metodologia de projetos como opção pedagógica, percebemos a oportunidade de associar essa temática com inclusão escolar, pois, ao eleger conteúdos que abranjam questões que possibilitem a compreensão e crítica da realidade, é oferecida aos alunos a oportunidade de utilizá-los como um recurso para alterar o próprio curso de vida enquanto

cidadão. Filloux, Carvalho e Russo (2010, p. 21), ao dissertarem sobre as ideias de Durkheim, afirmam que “[...] a escola pode preencher uma função que seja não só de conservação do sistema social em seu conjunto, mas também de mudança [...]”. Nesse sentido consideramos que a educação oferecida aos alunos de EJA, se configure em uma oportunidade de mudança da realidade sócio-cultural dos mesmos.

O trabalho com projetos oferece uma gama de possibilidades para alcançar os melhores resultados junto ao processo ensino-aprendizagem, pois, na prática, envolve os profissionais da educação, os alunos, os pais e a comunidade na intenção de transformar a escola pública num contexto de oportunidades e maior interação entre grupos distintos. Acordamos com a observação de Mittler (2003) ao dizer que “a inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas para torná-las mais responsáveis às necessidades de todas as crianças” (MITTLER, 2003, *apud* GREGUOL; GOBBI; CARRARO, 2013, p. 308). À semelhança, pensamos adequar conteúdos, procedimentos de ensino para melhor atender às características dos alunos da EJA.

De acordo com Behrens e José (2001, p. 3), “A opção por um ensino baseado em projetos proporciona a possibilidade de uma aprendizagem pluralista e permite articulações diferenciadas de cada aluno envolvido no processo”. Nesse sentido, pretendemos desenvolver a pesquisa, analisando como o trabalho com projetos pode ser âncora das necessidades dos alunos e promotor das mudanças necessárias à educação inclusiva.

Desse modo, percebemos a relevância deste estudo por buscarmos oferecer uma metodologia de ensino, estimulando um trabalho diferenciado na Educação de Jovens e Adultos. Essa modalidade de ensino é uma temática atual que merece atenção especial e espaço de reflexão entre educadores, visando melhoria no atendimento deste grupo e busca de alternativas que possam ampliar a permanência desses alunos na escola, com qualidade no ensino oferecido.

1.1 Problema

A pesquisa se norteará pelos seguintes questionamentos:

Como os professores organizam e desenvolvem o trabalho pedagógico cotidiano na Educação de Jovens e Adultos numa rede municipal de ensino?

Os professores de EJA utilizam a metodologia de projetos na prática pedagógica? Esta prática favorece a inclusão escolar desses alunos?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

Investigar como é a ação docente na Educação de Jovens e Adultos na escola pública municipal.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Identificar e descrever os procedimentos de ensino adotados pelos professores da EJA na escola pública municipal;
- Investigar e observar possíveis atividades realizadas por meio de projetos na EJA;
- Registrar a percepção dos professores em relação à metodologia de projetos;
- Observar a aplicação da metodologia de projetos como prática de trabalho na EJA, identificando as relações entre professor-aluno e aluno-aluno, presentes no momento da atividade.

1.3 Delimitação do estudo

O presente estudo delimita-se a pesquisar a prática pedagógica de professores da EJA da Rede Municipal de ensino de uma cidade do Vale do Paraíba com aproximadamente trezentos mil habitantes, de acordo com o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), do ano de 2010.

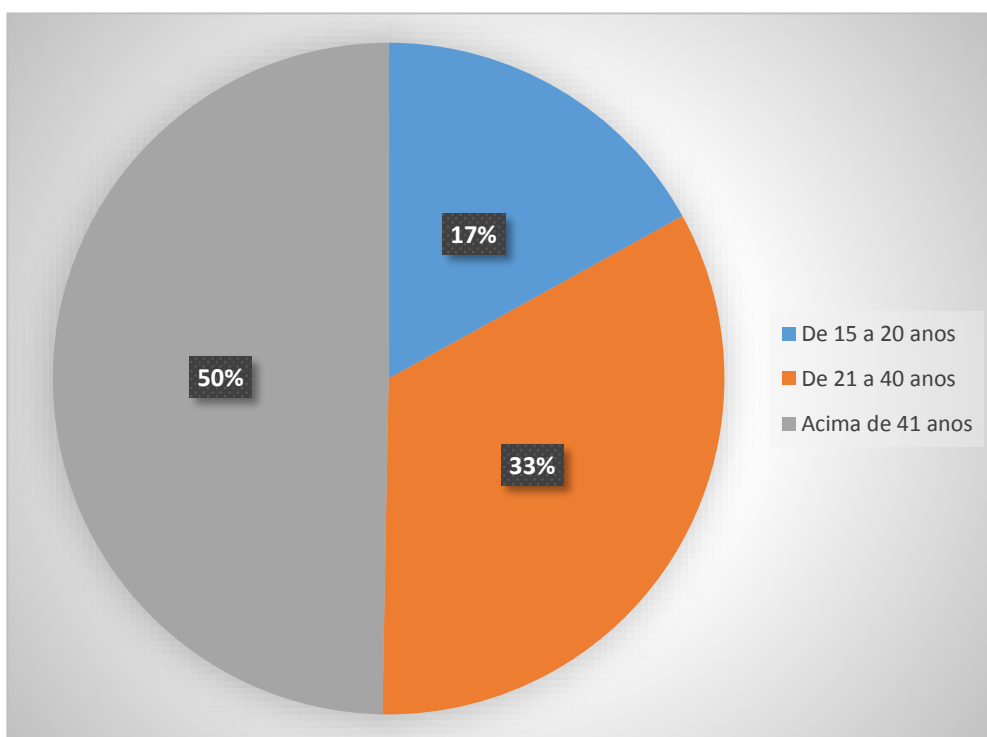
Esta rede conta com cerca de 43 mil¹ alunos, atendidos em 67 creches e berçários, 54 escolas de Ensino Fundamental, 01 escola de ensino médio na área urbana e 01 escola que atende o ensino médio na área rural. A EJA conta com um total de 170 alunos matriculados e atende os alunos com no mínimo 15 anos. Ela está dividida em duas etapas de aprendizagem: agrupamento inicial e de continuidade. O agrupamento inicial, atende os alunos de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental e o agrupamento de continuidade atende os alunos do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, ou seja, todos os alunos em processo de alfabetização.

¹ Dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação

As escolas que oferecem EJA estão localizadas em pontos de maior procura pela modalidade de ensino, sendo assim, distribuídas em oito salas de aula alojadas em escolas de diferentes bairros da cidade.

A maioria dos alunos que frequentam a EJA desta Rede Municipal de Ensino são adultos acima de 41 anos, como está ilustrado no gráfico 1:

Gráfico 1: Idade dos alunos da EJA



Fonte: Autoria própria de acordo com os dados fornecidos pela Secretaria de Educação.

Sendo assim, neste estudo, pesquisamos a prática pedagógica de sete professoras que atuam nas salas de EJA desta Rede Municipal de Ensino e mais duas professoras que já atuaram nesta mesma rede, com esta modalidade de ensino, buscando investigar se a prática de projetos faz ou fez parte de sua metodologia de trabalho cotidiana e, ainda, se esta prática favorece a inclusão escolar dos seus alunos. Investigamos a concepção das professoras acerca da metodologia de projetos, procurando descrever como esta metodologia contribui ou contribuiu como prática pedagógica dentro da modalidade de ensino estudada.

1.4 Relevância do estudo

A Educação de Jovens e Adultos apresenta-se como temática de poucas discussões nos espaços acadêmicos, como podemos observar revisão de literatura presente na próxima seção. Porém, é uma temática que merece a devida atenção, pois as preocupações com a educação de qualidade para todos e universalização da educação são crescentes. Como já foi afirmado anteriormente, os alunos de EJA, em geral, são aqueles que não tiveram acesso à educação em idade própria, ou são frutos do fracasso escolar e de certa forma foram excluídos, ou seja, a garantia do acesso e permanência, em algum momento de sua escolarização, lhes foram negados.

De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a taxa de analfabetismo da população com mais de 15 anos do município analisado é de 4,8%, ou seja, mais de dez mil pessoas, se considerarmos a população com 15 anos ou mais. Assim, a EJA deste município, com cerca de 170 alunos matriculados, atende apenas uma pequena parcela da totalidade de pessoas analfabetas do município.

Ao mesmo tempo, verificamos que a demanda de alunos desassistidos ainda é grande e que a atenção voltada a esta modalidade de ensino, tanto dos órgãos públicos quanto das pesquisas acadêmicas, é reduzida. Em nossa prática profissional temos observado tal situação instalada, o que aumentou nosso interesse em investir nessa pesquisa buscando identificar as formas de trabalho adotadas na sala de aula que atendem a EJA. Entendemos ser relevante tal estudo, pois é uma maneira de refletir e discutir sobre práticas adotadas, que podem contribuir para acolher o aluno ou excluí-los novamente dos bancos escolares. Ainda, despertar novos olhares para essa modalidade de ensino e para aqueles profissionais que se defrontam com a realidade das salas de aulas, desprovidos de conhecimentos e habilidades próprias para lidar com esse grupo de alunos adultos.

1.5 Organização do trabalho

Esta dissertação de mestrado está organizada conforme a estrutura apresentada a seguir.

Na presente seção, denominada **Introdução**, apresentamos ao leitor o tema e os problemas de pesquisa, abordando os objetivos, a justificativa, a delimitação do estudo, incluindo a relevância do tema.

Na seção **Revisão de Literatura** apresentamos um panorama dos trabalhos publicados acerca da temática da Educação de Jovens e Adultos.

Na seção denominada **Educação de Jovens e Adultos: um contexto em análise** debatemos questões como a inclusão escolar, educação de qualidade e Educação de Jovens e Adultos como possibilidade de inclusão. Conduzidas por Paulo Freire (1980, 1983, 1987, 1996), Piconez (2002, 2004) e pela coleção Educação Para Todos (2005, 2007), do Ministério da Educação e Cultura (MEC), discutiremos a condição dos alunos da EJA.

Para pensar a prática de projetos, está organizada a seção **Metodologia de Projetos**, na qual nos apoiaremos das concepções de Behrens (1999, 2001, 2004, 2014), Nogueira (2001) e Hernandez (1998) e suas contribuições à prática educativa, analisando ferra essa metodologia se configura como ação colaborativa ao fazer dos professores. Além disso, conceituamos o termo em sua dimensão técnica, política e conceitual, a partir do embasamento de Lück (2003).

Na seção intitulada **Encaminhamentos Metodológicos**, descrevemos cada etapa que foi realizada para dar prosseguimento à pesquisa, incluindo a sua classificação metodológica, a população e amostra pesquisada, bem como os instrumentos utilizados para a coleta e análise de dados.

Em **Resultados e Discussão** apresentamos os resultados e realizamos a análise e a interpretação dos dados coletados com os questionários e entrevistas. Para tal análise, utilizamos a abordagem teórica da Análise de Conteúdo de Bardin (2011), na qual elaboramos os indicadores que nos auxiliaram no tratamento e interpretação dos dados. Nessa seção, apresentamos as primeiras impressões acerca das categorias formuladas e fizemos a fundamentação, passo necessário para a validação de nossas impressões. Em seguida, prosseguimos com a análise dos dados coletados por meio da técnica da Observação Participante. O foco da observação foi a sala de aula de uma das docentes participantes da pesquisa, visando acompanhar o seu trabalho pedagógico adotando a metodologia de projetos.

Posteriormente, trouxemos as **Considerações Finais**, a partir das constatações que pudemos chegar no decorrer dos estudos realizados na pesquisa.

Na etapa seguinte, estão as **Referências**, nas quais organizamos os referenciais que utilizamos para a nossa fundamentação teórica. Finalmente apresentamos os **Apêndices e Anexos**, seção onde estão localizados os instrumentos por nós elaborados a fim de complementar nossa argumentação e listados os documentos que servem de suporte para fundamentar, complementar e ilustrar nossa pesquisa.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 Panorama dos estudos brasileiros Educação de Jovens e Adultos

Para obter um panorama dos estudos acerca da Educação de Jovens e Adultos, realizamos uma busca no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A análise foi realizada através da categorização e leitura dos resumos. Os procedimentos adotados para a investigação foram os seguintes:

- Levantamento dos resumos por meio das palavras-chave “práticas de ensino e inclusão social na Educação de Jovens e Adultos”;
- Filtro por data da defesa – de 2010 até hoje;
- Seleção dos resumos que abordam a temática de práticas de ensino e inclusão social na Educação de Jovens e Adultos
- Caracterização dos resumos de acordo com: título, ano, universidade, área do conhecimento, programa, orientador, tema principal, nível de ensino, tipo de pesquisa realizada;
- Organização e tabulação dos dados coletados.

Primeiramente identificamos as dissertações e teses que abordavam a temática das “práticas de ensino na Educação de Jovens e Adultos”. Com essa busca foram localizados 155 trabalhos, porém nem todos dissertavam sobre as práticas de ensino na Educação de Jovens e Adultos. Algumas pesquisas tratavam das questões das práticas de ensino e da Educação de Jovens e Adultos separadamente. Outras não versavam sobre educação.

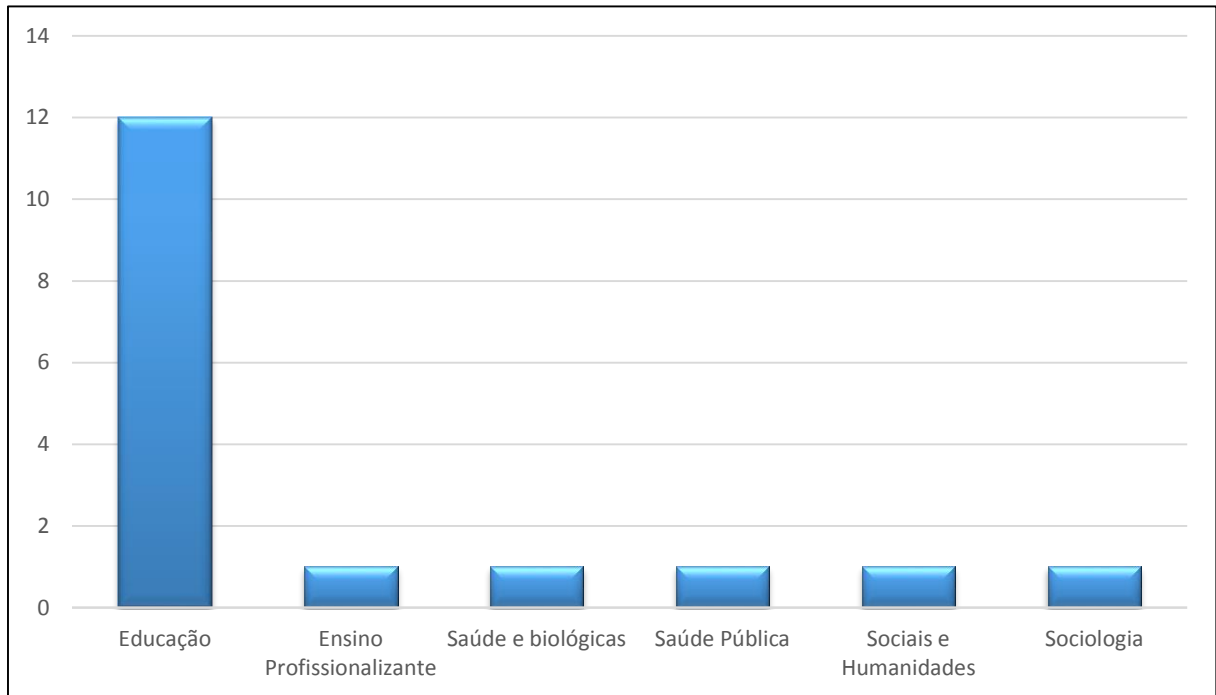
Assim, resolvemos filtrar nossa busca. As palavras-chave utilizadas foram “práticas de ensino e inclusão social na Educação de Jovens e Adultos”, com o qual localizamos 17 trabalhos entre teses e dissertações. A partir desse resultado constatamos a escassez de pesquisas voltadas para essa temática no Brasil.

A escolha das palavras-chave se referiu à temática que abordamos em nossa pesquisa, que se refere à inclusão social na Educação de Jovens e Adultos e os projetos como opção metodológica.

A partir da busca no banco de teses da CAPES, encontramos algumas informações relevantes para a análise dos dados, como área do conhecimento, programa, universidade, orientador e nível de ensino, que serão analisados a seguir.

O gráfico 2 apresenta os percentuais de trabalhos, segundo as áreas do conhecimento, perante a totalidade da pesquisa:

Gráfico 2: Distribuição dos trabalhos segundo a área do conhecimento



Fonte: Autoria Própria

Podemos perceber que a área que mais encontramos trabalhos sobre a temática foi a área da Educação. Contudo, podemos observar que apesar da temática estar ligada basicamente às práticas de ensino, também é possível encontrar pesquisas em outras áreas. Assim, 70% das pesquisas, o que corresponde a um total de 12 trabalhos, estão relacionadas à área da Educação. Os outros 30% estão divididos entre as áreas do ensino profissionalizante, saúde e biológicas, saúde pública, sociais e humanidades e sociologia, com um trabalho cada.

Fizemos uma síntese das pesquisas encontradas, conforme quadro apresentado no Apêndice I no qual observamos pesquisas que versavam sobre a condição social dos alunos da EJA, sobre a formação continuada de professores, sobre a inclusão social e as práticas que a favorecem, contudo, não encontramos nesta busca, uma pesquisa que incluía o tema Projetos como uma opção metodológica que favoreça a inclusão.

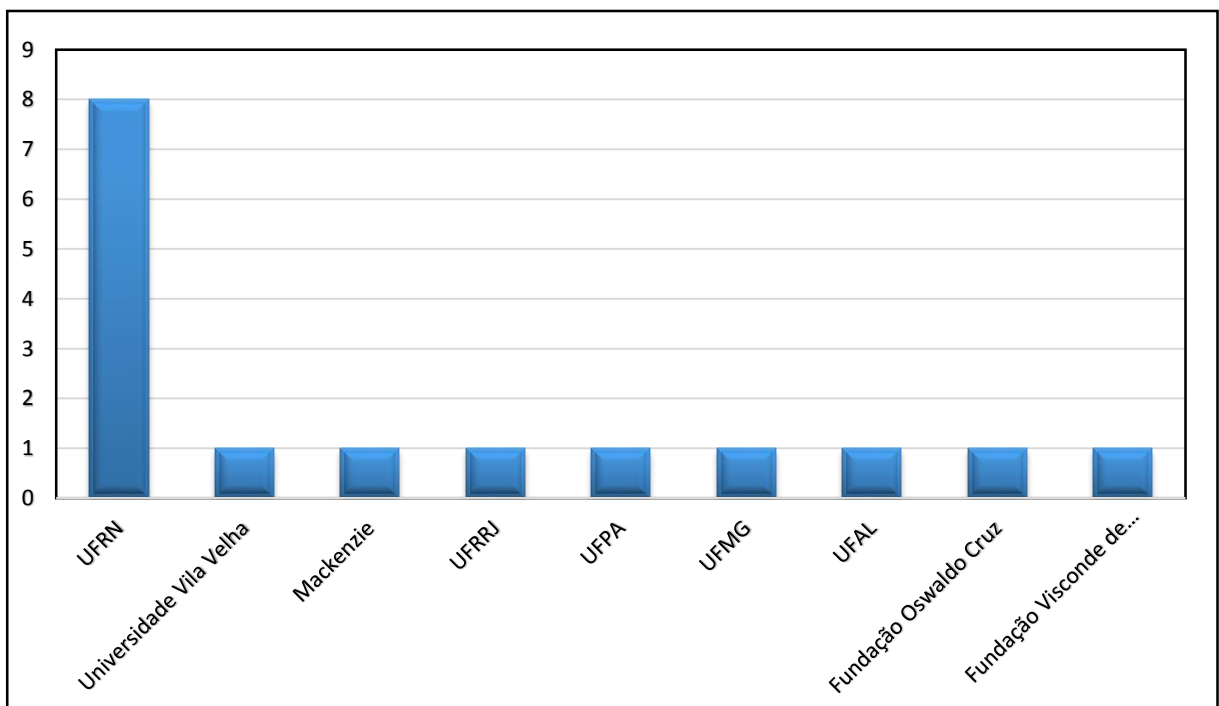
A seguir apresentaremos os resultados observados quanto à produção acadêmica, sobre a Educação de Jovens e Adultos dentro de uma ótica das práticas de ensino e da inclusão.

Após a leitura dos resumos, os dados coletados foram organizados em gráficos e quadros, considerando os seguintes itens:

- Universidades que desenvolveram trabalhos;
- Regiões do Brasil que estão localizadas as Universidades;
- Programas que estudaram a temática;
- Anos em que foram publicadas as pesquisas;
- Orientadores;
- Temática principal;
- Métodos de pesquisa;
- Principais referenciais teóricos.

Com o gráfico 3, procuramos destacar as Universidades que se envolvem em pesquisas com a temática em foco:

Gráfico 3: Universidades que desenvolveram pesquisas sobre práticas de ensino e inclusão social na Educação de Jovens e Adultos



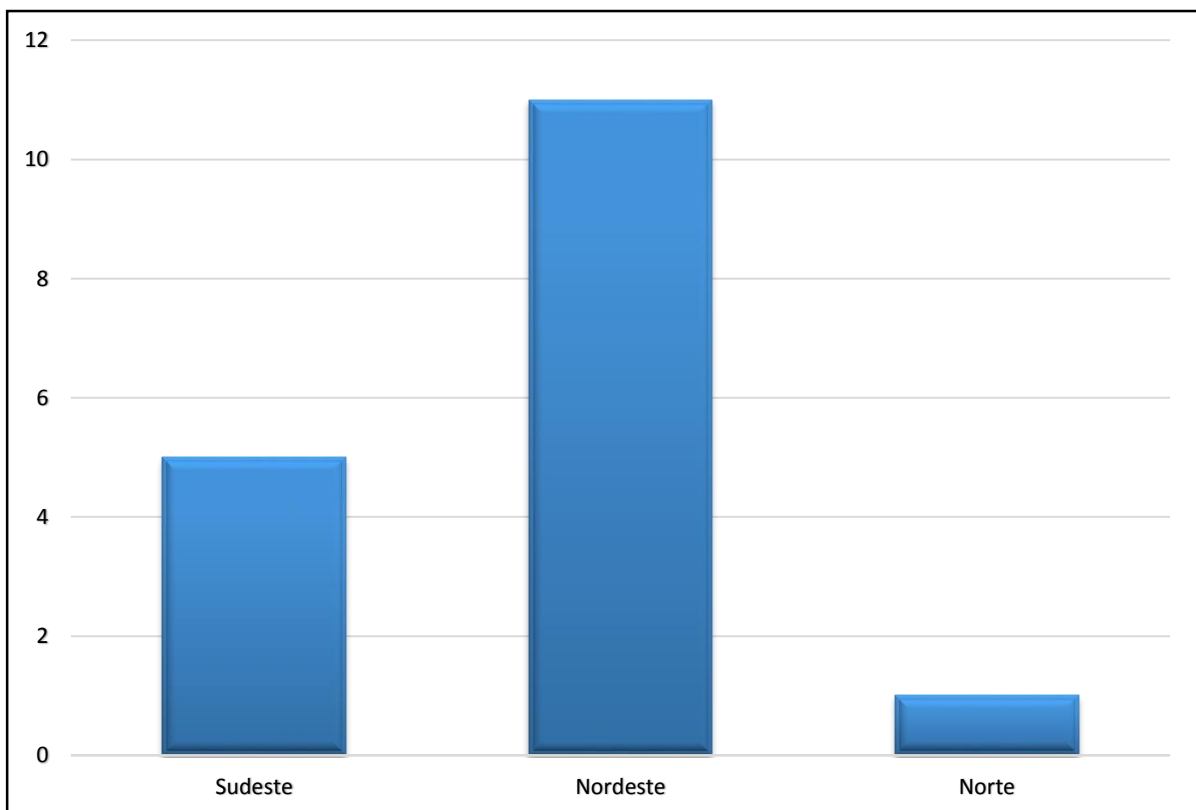
Fonte: Autoria Própria

Ao todo, foram encontradas 10 Universidades que se comprometem com estudos voltados à temática aqui pesquisada. A Universidade Federal do Rio Grande do Norte foi a que apresentou o índice maior de trabalhos, o que representou 50% do total, ou seja, oito pesquisas.

Em seguida, as demais Universidades contribuíram cada uma com uma pesquisa sobre a temática.

Constatamos que, embora de forma tímida, a temática pesquisada se mostra como referência em Universidades localizadas em três regiões do país. Contudo, a região Nordeste se destaca com um número maior de trabalhos. Consideramos que essa demanda seja favorecida em virtude do índice de adultos analfabetos da região ser mais elevado. Essa observação pode ser confirmada no gráfico 4:

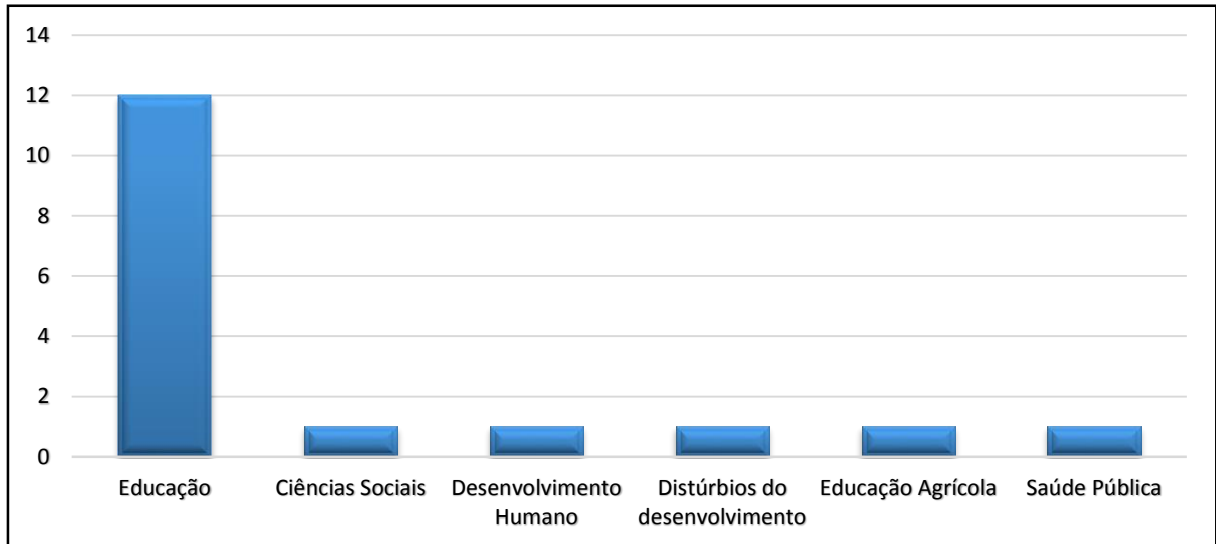
Gráfico 4: Trabalhos sobre práticas de ensino e inclusão social na Educação de Jovens e Adultos distribuídos conforme as Regiões do Brasil



Fonte: Autoria Própria

Os programas de pós graduação também são distintos, contudo, o programa que mais desenvolveu trabalhos sobre a temática pesquisada, foi o programa de Educação, como podemos observar no gráfico 5:

Gráfico 5: Programas de pós graduação sobre práticas de ensino e inclusão social na Educação de Jovens e Adultos



Fonte: Autoria Própria

O banco de teses da CAPES disponibilizou as pesquisas a partir do ano de 2010, contudo, foram encontrados oito estudos do ano de 2011 e nove estudos do ano de 2012.

Considerando que a continuidade de estudos na área pode contribuir para a construção de melhores condições educacionais para os alunos da Educação de Jovens e Adultos e ao analisarmos a quantidade de trabalhos orientados pelo mesmo professor, é possível verificar quais pesquisadores se dedicam ao aprofundamento da temática. Podemos observar no quadro a seguir:

Quadro 1: Orientadores

ORIENTADORES	UNIVERSIDADE	Quantidade de trabalhos orientados
Lucia de Araujo Ramos Martins	UFRN	5
Luzia Guacira dos Santos Silva	UFRN	2
Carmen Lucia Eiterer	UFMG	1
Denis Giovani Monteiro Naiff	UFRRJ	1
Genylton Odilon Rego Rocha	UFPA	1
Geraldo Antonio Flamenghi Junior	Mackenzie	1
Helio de Souza Santos	Fundação Visconde de Cairu	1
Jeferson Fernandes Alves	UFRN	1
Maria Alice Melo	UFMA	1
Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante	UFAL	1
Maria da Penha Smarzarro Siqueira	Universidade Vila Velha	1
Monica Siqueira Malta	Fundação Oswaldo Cruz	1

Fonte: Autoria Própria

O quadro nos revela que apenas dois pesquisadores orientaram mais que um trabalho sobre a temática. A pesquisadora Lúcia de Araújo Ramos Martins, contribuiu na condução de cinco trabalhos e a pesquisadora Luiza Guacira dos Santos Silva, orientou dois trabalhos; ambas ligadas a Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

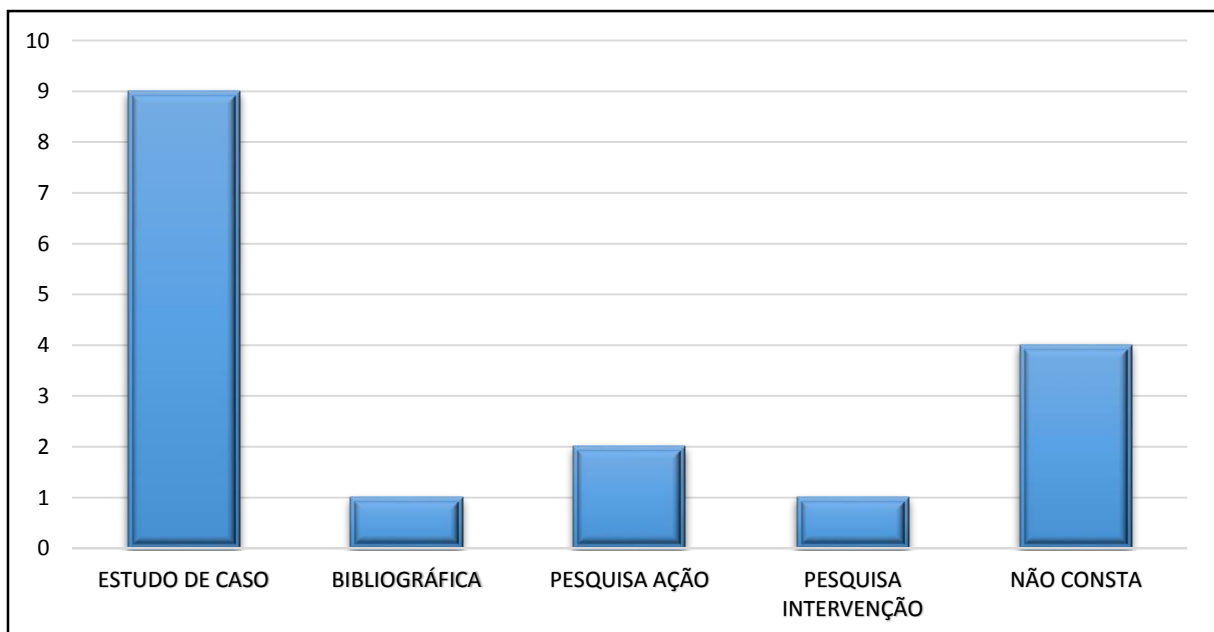
O quadro de orientadores revelou que ainda há a ausência de profissionais que atuem com maior frequência em pesquisas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos. Foram 12 orientadores diferentes ao longo de cinco anos. Apenas dois deles chegaram a orientar mais de uma dissertação.

Desse modo, pode-se dizer que não há resultados contínuos, o que impede informações precisas sobre a Educação de Jovens e Adultos e conseqüentemente, diminui a chance de apresentar maior número de alternativas diferenciadas na esfera pedagógica para o atendimento desses alunos, reconhecendo suas demandas e peculiaridades.

Revela-se, portanto aqui, a necessidade de pesquisas contínuas sobre a Educação de Jovens e Adultos, que contribuam de fato com formação e a educação de jovens e adultos carentes de escolaridade, abrindo-lhes possibilidades de se perceberem de fato incluídos numa proposta de educação sólida e adequada às suas necessidades reais.

A análise dos métodos utilizados serão apresentados a seguir:

Gráfico 6: Tipo de Pesquisa adotados nos trabalhos



Fonte: Autoria Própria

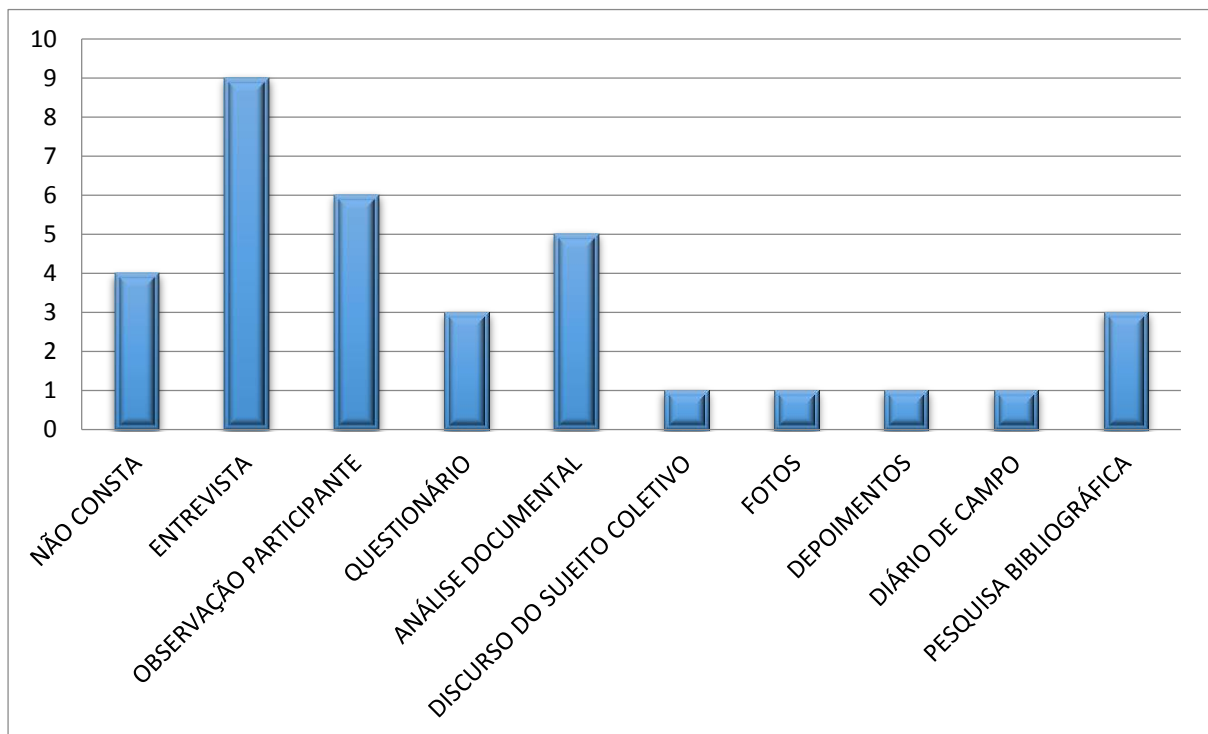
Notamos que a escolha do método depende muito da intenção do pesquisador e do que ele pretende atingir com a pesquisa. Pudemos observar no gráfico 6, os procedimentos técnicos que mais foram desenvolvidos e notamos que quando a demanda é notoriamente pequena, opta-se pelo estudo de caso, já que é um estudo mais específico.

A seguir serão apresentados os instrumentos utilizados para a sistematização da pesquisa e podemos analisar a partir do Gráfico 7, os instrumentos mais utilizados para a realização das pesquisas.

O total de instrumentos utilizados se apresenta em maior número do que o total de pesquisas, pois em algumas pesquisas foram localizados mais de um instrumento e todos foram considerados na elaboração dos gráficos. Assim, muitos pesquisadores optaram por utilizar mais de um instrumento para melhor análise do estudo. Os instrumentos que mais se cruzam são: questionários, entrevistas e observação participante.

Dessa forma, podemos perceber que os pesquisadores, no geral, procuram, em suas pesquisas de campo, ouvir os sujeitos e fazer suas análises a partir dos discursos que obtiveram. Assim, para analisar a realidade da EJA, também se faz necessário, observar e ouvir os sujeitos de forma reflexiva.

Gráfico 7: Instrumentos aplicados nas pesquisas



Fonte: Autoria Própria

Ao analisar todos os resumos que foram obtidos a partir da busca no bando de dados da CAPES, percebemos um número baixo de pesquisas voltadas para a temática da Educação de Jovens e Adultos e inclusão social.

Assim, podemos perceber que a temática ainda é pouco estudada e de pouco interesse de pesquisa. É nesse sentido que pesquisar a prática de projetos como prática pedagógica e um recurso de inclusão para os alunos da EJA, se torna assim, uma pesquisa relevante, pois irá contribuir com a discussão sobre práticas de ensino.

Como pudemos observar através desta revisão de literatura, são poucas as dissertações e teses que tratam da questão da prática pedagógica realizada por projetos e como um recurso de inclusão, como o pretendido com nosso estudo. Para Jensen (2008, p. 6) “O caminho pela história mostrou-nos que muitas foram as iniciativas voltadas para a educação de jovens e adultos, em contrapartida às falas dos colaboradores, que mapearam um cenário ainda frágil em relação à sua formação como educadores”.

3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: um contexto em análise

3.1 Evolução histórica da Educação de Jovens e Adultos: de 1985 à 2013

A intenção desta etapa do estudo é, seguindo a linha do tempo, fazer um breve histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, após 1985.

O objetivo desta seção é fazer um breve histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, situando o leitor no cenário nacional após a ditadura militar, na retomada do governo nacional pelos civis, em 1985, cujo período representa uma democratização das relações sociais e das instituições políticas.

Ao discutirmos a Educação de Jovens e Adultos não podemos nos esquecer do sujeito do qual estamos tratando, ou seja, jovens e adultos trabalhadores ou em busca do primeiro emprego. Sendo assim, é importante nos questionar acerca da realidade desse sujeito.

Para tal discussão, seria necessário analisar a situação do país desde a colonização, quando cabia aos jesuítas a ação educativa missionária com os indígenas e, posteriormente, com os negros, bem como passar pelas propostas do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que foi criado em 1967 com a intenção de ampliar a escolaridade da população, dando resposta a um direito legítimo de cidadania. Um programa que, aos poucos, foi endurecido pelos objetivos dos governos militares, como apontam Haddad e Pierro (2005).

No entanto, faremos o recorte a partir de 1985, quando o MOBRAL foi extinto e substituído pela Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos, a Fundação Educar. Nesse sentido, “essa fundação deveria fomentar programas destinados àqueles que não tiveram acesso à escola ou que dela foram excluídos. A fundação era vinculada ao MEC e atuava com apoio financeiro das prefeituras municipais ou de associações da sociedade civil” (SOUZA, 2011, p. 52).

Como comentam Haddad e Pierro (2005, p. 106):

Foi um momento histórico em que antigos e novos movimentos sociais e atores da sociedade civil, que haviam emergido e se desenvolvido ao final dos anos 70, ocuparam espaços crescentes na cena pública, adquiriram organicidade e institucionalidade, renovando as estruturas sindicais e associativas preexistentes, ou criando novas formas de organização, modalidades de ação e meios de expressão.

Diante desse cenário, de conjuntura social e política, promulgou-se a Constituição de 1988, por meio da qual a educação passa a ser garantida como um direito social. Desde então, materializou-se o reconhecimento social dos direitos das pessoas jovens e adultas à educação fundamental, bem como a responsabilização do Estado pela sua oferta pública e gratuita. Logo, a partir da Constituição de 1988, fica expressa a garantia pela educação dos jovens e adultos, como podemos verificar no trecho abaixo:

Esse processo de revitalização do pensamento e das práticas de educação de jovens e adultos refletiu-se na Assembléia Nacional Constituinte. Nenhum feito no terreno institucional foi mais importante para a educação de jovens e adultos nesse período que a conquista do direito universal ao ensino fundamental público e gratuito, independentemente de idade, consagrado no Artigo 208 da Constituição de 1988. Além dessa garantia constitucional, as disposições transitórias da Carta Magna estabeleceram um prazo de dez anos durante os quais os governos e a sociedade civil deveriam concentrar esforços para a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental, objetivos aos quais deveriam ser dedicados 50% dos recursos vinculados à educação dos três níveis de governo (HADDAD; PIERRO 2005, p. 106).

Entretanto, houve um distanciamento entre o direito garantido pela legislação e a concretização dessa lei pelas políticas públicas, de acordo com o que descrevemos a seguir.

A Fundação Educar foi extinta em 1990, durante o governo Collor. Um pacote de medidas para ajustar as contas públicas e combater a inflação foi adotado. Fazia parte dessas medidas a supressão do mecanismo que facultava às pessoas jurídicas direcionar voluntariamente 2% do valor do imposto de renda devido às atividades de alfabetização de adultos. Foram esses recursos que financiaram o MOBREAL e a Fundação Educar.

A partir de então, foi lançado o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que surgiu pelas discussões ocorridas durante a Conferência Mundial sobre a Educação para todos, realizada na Tailândia, em 1990. A partir daí, a responsabilidade com a educação supletiva passa a ser dos municípios.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96 (LDBEN), foi aprovada em 1996 e apresentava dois artigos específicos da Educação de Jovens e Adultos, os artigos 37 e 38.

A Educação de Jovens e Adultos ganhava força no cenário nacional e algumas iniciativas foram desenvolvidas como os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAS), o Movimento Sem Terra (MST) — que já desenvolvia práticas coletivas de alfabetização nos acampamentos e assentamentos da reforma agrária, desde 1990 — além de outras iniciativas sindicais, então preocupadas com os processos de conscientização política.

Em 1997, realizou-se em Hamburgo, na Alemanha, a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA) na qual foi aprovada a Declaração de Hamburgo, atribuindo à Educação de Adultos o objetivo de:

Desenvolver a autonomia e o sentido de responsabilidade das pessoas e comunidades para enfrentar as rápidas transformações socioeconômicas e culturais por que passa o mundo atual, mediante a difusão de uma cultura de paz e democracia promotora da coexistência tolerante e da participação criativa e consciente dos cidadãos (CONFINTEA, 1997).

Nesta conferência, os principais temas abordados são relativos à garantia do direito à alfabetização e à educação básica, entendidas como mecanismo para a democratização e acesso à cidadania e à cultura.

Assim, percebemos uma discussão em âmbito mundial que se estende ao Brasil e, como resultado é aprovada em julho de 2000, a Resolução CNE/CEB nº 1, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. As diretrizes estabelecem no artigo 5º, parágrafo único, que:

A identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar: I - quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação; II - quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores; III - quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica (BRASIL, 2000).

Diante do exposto, percebemos que a EJA passou a ter um documento específico que norteava o trabalho nessa modalidade de ensino. Esse documento defendia que a Educação de Jovens e Adultos propiciasse, ao mesmo tempo, a equidade, o respeito às diferenças e a proporcionalidade. Notamos que essas questões se apresentam com muita relevância, se consideramos o público atendido pela EJA, formado por grupos de pessoas com diferentes experiências de vida, de idade, de cor, raça, opção sexual, etc. E, principalmente, apresentavam grande diversidade cultural e escolar.

No ano de 2001, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), que foi uma exigência da Constituição de 1988 e da LDBEN 9394/96. O plano estabelece as diretrizes,

metas e estratégias para a educação nacional nos próximos dez anos. Junto às metas do PNE, inserem-se também as metas relativas à Educação de Jovens e Adultos, tais como: promover programas com a intenção de erradicar o analfabetismo nos dez anos de vigência do plano, assegurar a oferta da EJA equivalente às quatro séries iniciais e às quatro séries finais do Ensino Fundamental em cinco anos, além de oferecer programas de alfabetização e de ensino e exames para jovens e adultos. Assim, percebemos que o PNE indicou a oferta, como um dos elementos principais para a democratização.

Em 2006, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) realizou em Bangcoc, na Tailândia, uma reunião de balanço intermediário e constatou que houve redução do financiamento público para educação de adultos, o que consideraram “[...] medida decorrente da prioridade concedida por agências internacionais (como o Banco Mundial) e governos nacionais à educação primária das crianças e adolescentes” (PIERRO, 2007, p. 18).

No Brasil, não foi diferente e, de acordo com Pierro (2007), a concepção de alfabetização e letramento ganhou terreno entre os estudiosos brasileiros. Todavia, os programas de curta duração e centrados na decodificação ainda constituem a estratégia mais difundida no país. Nesse sentido, a EJA continua a ter uma visão compensatória da escolaridade que deveria ter acontecido na infância e adolescência e, de acordo com a autora, para se ter uma alfabetização de qualidade é necessário mais tempo do que o oferecido nas campanhas de EJA.

Em 2010, ocorreu, no período de 28 de março a 1º de abril, a Conferência Nacional de Educação (CONAE), na qual foram debatidas as metas e as ações para a política nacional de educação, na perspectiva da inclusão, igualdade e diversidade. Coerente com tais pressupostos, podemos inserir a Educação de Jovens e Adultos pensando em uma educação que valorize a igualdade, a diversidade e a equidade.

A CONAE aponta como desafio uma educação pautada na justiça social, considerando o fato de que estamos inseridos em uma sociedade marcada por profundas desigualdades sociais, dentre as quais as de classe e as de gênero. Essa escola, a partir do ponto de vista do documento, deve estar pautada pelos ideais da inclusão e da igualdade, reconhecendo e dialogando com a diversidade.

Nesse sentido, podemos considerar a EJA inserida no contexto de política pública do país. Numa política que discursar sobre os ideais de igualdade, compreendendo a luta pelo direito à diversidade e superação das desigualdades sociais.

3.1.2 - A EJA na Rede Municipal de Ensino no interior paulista

Na década de 90, a Rede Municipal, em estudo, estabelecia convênio com a Fundação Educar para dar continuidade ao Programa de Educação Básica. O projeto de alfabetização de Jovens e Adultos (PAJA) contava com apoio material e didático da Fundação Educar e tinha por objetivos:

Suprir a escolarização para os adolescentes e adultos, que não a tenham seguido ou concluído na idade própria ou até mesmo, que não tiveram oportunidade de estudar na época devida.
Capacitar o aluno para o uso da linguagem escrita, como um instrumento de participação numa sociedade letrada (DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO, 1990).

Na época, o programa contava com cerca de quarenta e três salas de alfabetização e quarenta e oito professoras concursadas. Havia reuniões pedagógicas mensais, nas quais as professoras recebiam orientações técnicas sobre Alfabetização, Português e Matemática, estabelecendo fundamentação teórica e desenvolvendo atividades práticas.

Em 1992, a organização administrativa era mantida diretamente pela municipalidade ou através de convênios com entidades assistenciais, industriais ou subordinadas ao Departamento de Educação Cultura e Esportes da cidade.

O Programa de Alfabetização e Suplência (PAS), como passou a ser denominado, tinha as aulas ministradas em escolas municipais, estaduais ou em locais cedidos pela comunidade.

Os objetivos gerais do programa eram:

Proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparando para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania.
Propiciar condições para que o adolescente e adulto supra o tempo sem escolaridade, integrando-o ao mundo da leitura e da escrita.
Garantir, no âmbito escolar, a realização dos propósitos de alfabetizar e de preparar para a continuidade dos estudos (DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO, 1990).

O curso era equivalente às quatro primeiras séries do 1º grau² e era dividido em dois termos: 1º e 2º. O 1º termo abrangia alfabetização fundamental e o 2º termo, a pós alfabetização, complementar à primeira, e a duração era variável, pois dependeria das peculiaridades do aluno e respeitava a individualidade e potencialidade de cada um. As aulas poderiam ser ministradas no período matutino, vespertino ou noturno, conforme solicitação da comunidade.

² Terminologia adotada para o Ensino Fundamental na época em estudo.

De acordo com o plano de curso do município, “a fase de alfabetização era voltada para a Língua Portuguesa, e da Matemática, o educando aprenderá a ler, escrever e contar”. Já a segunda fase da alfabetização abrangia as disciplinas de Português, Matemática, Estudos Sociais, Ciências e Programas de Saúde, com textos voltados para a realidade do adulto.

As matrículas poderiam ser realizadas durante todo o ano letivo e o aluno deveria ter, no mínimo, catorze anos completos. A primeira semana era considerada diagnóstica para classificação e definição do termo no qual o aluno seria matriculado. Ao concluir o segundo termo, o aluno receberia um certificado de conclusão do curso supletivo. Neste ano de 1992, o município contava com quarenta e uma classes.

Em 1997, a Prefeitura lança um Projeto de erradicação do analfabetismo, pois, de acordo com o censo do IBGE de 1991, o índice de analfabetismo era 9,92%, o que equivalia a mais de 20 mil munícipes. O projeto tinha como meta alfabetizar a totalidade dos jovens e adultos analfabetos da cidade.

No ano de 1997, a Rede Municipal contava com cerca de seiscentos alunos matriculados, distribuídos em 28 classes (após a LDBEN a Educação de Jovens e Adultos passa a ser responsabilidade dos municípios). Além dessas classes de alfabetização de adultos da Rede Municipal, existiam onze salas funcionando em paróquias e em espaços cedidos por escolas estaduais. Estas salas faziam parte dos Núcleos de Ensino Professor Paulo Freire, mantido pelo Instituto Brasileiro de Ensino e Apoio à Comunidade (IBAC), ONG com sede na cidade de São Paulo. Esta ONG fornecia o material didático dos alunos e uma ajuda de custo no valor de R\$ 100,00³ às professoras que atuavam nestes núcleos. Estes núcleos contavam com um total de 128 alunos.

Com o objetivo de alfabetizar a maior quantidade de alunos possível, o Departamento de Educação da prefeitura criou inúmeras estratégias para encaminhar às escolas os analfabetos, tais como:

- Buscar a colaboração e todos os segmentos da sociedade para a campanha de sensibilização dos analfabetos para frequentarem a escola;
- Realizar uma gincana entre os bairros, valorizando os que conseguirem encaminhar para a escola, maior número de analfabetos;
- Buscar apoio da Universidade para garantir cursos de capacitação e acompanhamento dos professores alfabetizadores;
- Trabalhar em parceria com os núcleos de Ensino Prof. Paulo Freire, apoiando-os nos trabalhos;
- Buscar apoio das Empresas, Fundações e Associações para aquisição de equipamentos e materiais audiovisuais para enriquecimento das aulas (DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO, 1992).

³ O salário mínimo nominal na época correspondia a R\$ 120,00 de acordo com a fonte: <http://www.dieese.org.br/analisecestabasica/salarioMinimo.html>

No ano de 2000, as escolas passaram a ter um regimento, que tornava a EJA vinculada à escola. Atualmente a Educação de Jovens e Adultos deste município atende alunos em fase de alfabetização, ou seja, até o quinto ano do Ensino Fundamental. Ela é normatizada pelo Regimento Escolar Comum das Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio, aprovado em 2 de novembro de 2007.

O artigo 5º do Regimento estipula que:

A Educação de Jovens e Adultos – EJA, equivalente ao ensino dos anos iniciais do Ensino Fundamental, voltada à formação continuada e permanente do cidadão e sua inserção na sociedade, destina-se àqueles que não tiveram acesso e/ou continuidade de estudo em idade própria/ano escolar e categorizam-se como Classes de Educação de Jovens e Adultos – EJA (TAUBATÉ, 2007).

De acordo com o Regimento, cabe às unidades escolares a vinculação das classes de Educação de Jovens e Adultos e ao diretor da unidade, a apropriação da filosofia, objetivos, finalidade, estrutura e funcionamento dessas classes.

A coordenação e o acompanhamento do trabalho técnico e pedagógico são feitos pela direção da escola em conjunto com o Departamento de Educação e Cultura e Diretoria de Ensino da região.

A EJA do município é voltada para os cinco primeiros anos do Ensino Fundamental e é organizada de forma cíclica, de acordo com o Regimento, perfazendo um período de até dois anos que se caracteriza em: Agrupamento Inicial (AI) e Agrupamento de Continuidade (AC).

O Agrupamento Inicial destina-se aos alunos não escolarizados ou não alfabetizados e o Agrupamento de Continuidade destina-se àqueles cuja escolarização e aprendizagem indicarem condições de prosseguimento de estudos. As aulas são ministradas por professores concursados; a coordenação e a avaliação do trabalho pedagógico são realizadas pelos diretores e vice-diretores em conjunto com coordenadores pedagógicos do Departamento de Educação.

Atualmente, a Rede Municipal de Ensino do interior paulista, situada no Vale do Paraíba, de uma cidade conta com oito classes de Educação de Jovens e Adultos, sendo que sete delas funcionam no período noturno e no interior das unidades de ensino e uma delas funciona no período vespertino e está alojada em um centro comunitário. A maioria dos alunos que a compõem contam com mais de vinte e cinco anos.

Cada classe fica em uma determinada escola, localizada em bairros diferentes da cidade, e o grupo de alunos de cada sala, depende do número de vagas oferecidas, de acordo com a demanda da comunidade.

As classes têm como característica o fato de serem multisseriadas, isto é, na mesma sala encontram-se alunos de Agrupamento Inicial e de Agrupamento de Continuidade. Assim, os professores dessas turmas precisam trabalhar de forma diferenciada com cada nível, além de sentir relativa dificuldade em lidar com tal situação, em razão do despreparo didático e da ausência de apoio pedagógico da instância superior aos quais se submetem.

3.2 Um adendo à Educação de Qualidade: o trabalho pedagógico

Vimos até agora que a discussão atual sobre educação e Educação de Jovens e Adultos circunda sobre educação de qualidade para todos. Acordamos que educação de qualidade é acima de tudo “[...] uma tentativa constante de mudança de atitude. De criação de disposições democráticas através da qual se substituíssem no brasileiro, antigos e culturoológicos hábitos de passividade, por novos hábitos de participação e ingerência” (FREIRE, 1983, p. 93). Entretanto, educação de qualidade passa também por um trabalho pedagógico engajado com esse compromisso.

Para debater sobre o trabalho pedagógico, apropriamo-nos das contribuições de Piconez (2002, 2004) que coordenou o Programa de Educação de Adultos da Universidade de São Paulo (PEA), com início em 1987, cuja finalidade era atender a demanda de escolarização de Ensino Fundamental dos funcionários do Campus da Universidade. O programa começou com uma sala de trinta e chegou a ter mais de mil alunos e quarenta professores.

A prioridade do Programa era o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, dentro de um espaço que favorecesse a cidadania e democracia:

É pressuposto para a inclusão social que se alicerça na questão de que a linguagem materializada do mundo permite desvelar as várias faces dos fenômenos, conceitos, fatos e princípios; encontrar pontos de equilíbrio, compreender diferentes pontos de vista, de provisoriedade e de dúvida necessários ao entendimento do mundo em que se vive (PICONEZ, 2004a, p. 17).

A autora acima citada (2002) discorre ainda sobre o trabalho pedagógico com adultos. Ela pontua que esse trabalho deva partir “[...] do pressuposto de que, embora não detenha os códigos formais, nem opere de acordo com seus critérios, o aluno adulto possui as estruturas necessárias para compreendê-los” (PICONEZ, 2002, p. 75-76). Assim, ao propor os debates e as discussões diz ser necessário que seja uma experiência significativa para o aluno, ou seja, com palavras e temas ligados à sua experiência e não à vivência do educador.

Pinto (2010) também destaca que o adulto, inserido em uma sociedade, é culto, pois necessitou se apropriar da cultura para sobreviver. Assim:

O adulto analfabeto é em verdade um homem culto, no sentido objetivo (não idealista) do conceito de cultura, posto que, se não fosse assim, não poderia sobreviver. Sua instrução formal (alfabetização, escolarização) tem que se fazer sempre partindo da base cultural que possui e que reflita o estado de desconhecimento (material e cultural) da sociedade a qual pertence (PINTO, 2010, p. 66).

É nesse sentido que os professores devem atentar para proporcionar a este aluno o estímulo necessário para que ele busque o saber letrado. O aluno adulto retoma os estudos com a expectativa da melhoria da qualidade de vida e ascensão social e quando o aluno chega à escola e se frustra por não atingir o esperado, ele acaba desistindo e abandona o curso:

A heterogeneidade dos alunos (faixa etária, trabalho, experiências anteriores, etc.) apresenta respostas diferenciadas para uma mesma situação e os professores esperam sempre a mesma resposta; e mais, reprovam as respostas criativas e não estimadas em suas expectativas. Esse é um aspecto cruel, que contribui para que o fenômeno da evasão aconteça, pois elimina qualquer possibilidade de resgate da auto-estima, de quem já nasceu demitido da vida. O acesso aos conhecimentos é um bem social a que todos têm direito e é papel do professor possibilitar a inclusão dessas pessoas (PICONEZ, 2002, p. 123).

Nesse caso, o professor tem o papel crucial de apresentar ao aluno a expectativa da escola em estimular a construção do conhecimento, contando com a participação do aluno, por meio de experiências dinâmicas de aprendizagem. Para isso, não deve simplesmente apresentar os conteúdos de maneira hierárquica, desrespeitando as condições e necessidades dos alunos, fazendo-os de meros depositários. Deve sim, aos poucos, ajudá-los a se sentirem integrados, sabedores do que está acontecendo na sua vida, em razão do envolvimento escolar.

Podemos voltar agora ao nosso questionamento inicial perguntamo-nos se a metodologia de projetos pode se configurar como uma alternativa na prática que favoreça a inclusão escolar dos alunos. Defendemos tal hipótese nessa pesquisa, no foco dos alunos da EJA, para que vivenciem de fato experiências significativas e que ampliem a possibilidade de inclusão escolar, numa séria preocupação com a qualidade das práticas pedagógicas e as formas de interações sociais promovidas em sala de aula. Para tanto, a metodologia de projetos pode ser uma alternativa interessante nessa modalidade de ensino.

Queremos aqui destacar certa atenção para a questão da qualidade atrelada às questões de cidadania, como afirma Piconez (2002, p. 18) “[...] é precário o discurso que atrela questões de cidadania a questões de qualidade tendo apenas a educação escolar como estratégia suficiente”. A educação de qualidade que se pretende está baseada na formação crítica e

reflexiva do indivíduo, estabelecendo políticas de educação inclusiva e “visando a superação das desigualdades educacionais” (LAPLANE & PIETRO, 2010, p. 921). Quando se fala em inclusão, é importante ressaltar que esta deve ser realizada em todas as dimensões, níveis, etapas e modalidades, pois a qualidade da educação deverá estar pautada também pelas dimensões socioeconômicas e culturais.

Quando pensamos em educação de qualidade é necessário pensar também nas variáveis que esta educação apresenta. Morán (2001) elenca alguns fatores indispensáveis à temática, como inovação, dinamismo e, por base, um projeto pedagógico coerente com a realidade e a prática.

Nesta organização, os docentes precisam ser preparados, tanto intelectual, quanto emocional e socialmente e, acima de tudo, devem ter suporte necessário para facilitar sua ação pedagógica. É imprescindível também que os alunos estejam motivados, preparados para receber e gerenciar o conhecimento e que concebam a educação como possibilidade de exercício da cidadania.

Pensando a partir desse princípio, é importante destacar a relação entre os conceitos de cidadania e de direito, como podemos ler nesta citação:

O conceito de cidadania traduz, ao mesmo tempo, a concepção de direito. Sem este, aquele é mero discurso. A Organização das Nações Unidas (ONU) formulou recentemente o *conceito de desenvolvimento humano*, tomando-o como *oportunidade*. Esta pode ser construída, alargada, potencializada, dependendo do processo de construção e participação da sociedade humana (PICONEZ, 2002, p. 15, grifos do autor).

Portanto, é necessário haver uma mudança de pensamento e de atitudes, para que de fato, a educação venha a ser transformadora e de qualidade. Transformação essa, que passa pela sociedade para depois chegar à escola e aos indivíduos que dela fazem parte. Contudo sabemos que mudança, no plano das mentalidades, é mais lenta, então precisamos de um esforço coletivo para que ela ocorra, mesmo que lentamente.

Eis então que aqui propomos um desafio, embasado nas ideias de Moran(2001):

Nosso desafio maior é caminhar para um ensino e uma educação de qualidade, que integre todas as dimensões do ser humano. Para isso precisamos de pessoas que façam essa integração em si mesmas no que concerne aos aspectos sensorial, intelectual, emocional, ético e tecnológico, que transitem de forma fácil entre o pessoal e o social, que expressem nas suas palavras e ações que estão sempre evoluindo, mudando, avançando (p. 15).

Tal desafio necessita de pessoas engajadas com esse ideal e, como pontua Freire (2000), de pessoas idealizadoras de uma educação popular que seja praticada num tempo e espaço de possibilidade, por sujeitos conscientes e auto-críticos. Ele considera que “é preciso mesmo brigar contra certos discursos pós-modernamente reacionários, com ares triunfantes, que decretam a morte dos sonhos e defendem um pragmatismo oportunista e negador da Utopia” (FREIRE, 2000, p. 17).

Portanto, ao analisar a EJA dentro de uma proposta de educação popular de qualidade e com práticas desalienadoras, temos que ter o cuidado para não transformá-la em compensatória e ineficaz, pois como analisa Brandão (1986), ela é precária e compensatória porque precisa ser apenas precária e compensatória e esta é uma entre outras razões que separa a educação de adultos da educação popular. Além disso, precisamos ultrapassar os limites estritamente pedagógicos, pois “necessitamos de uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política” (FREIRE, 1983, p. 88).

Pensando na educação de qualidade, sob a ótica da educação popular, devemos levar em consideração as práticas excludentes, não apenas na lógica econômica, mas também na social. O que se propõe é refletir sobre essa exclusão e favorecer uma escola verdadeiramente inclusiva: uma escola que considere as especificidades do adulto e que tenha como ponto de partida a base cultural deste aluno; uma escola que promova a reflexão acerca do estado de desconhecimento da sociedade a qual pertence e então possibilite a real inclusão e o pleno exercício da cidadania.

3.3 Caminhos para a inclusão escolar

Educação de qualidade também pressupõe entender as formas de exclusão presentes na escola, ou, como coloca Santomé (2003), “As culturas negadas e silenciadas no currículo”. O texto nos leva a refletir acerca das culturas que são negadas no currículo escolar e ainda sobre a responsabilidade social da escola de preparar para a vida em comunidade.

Moreira e Candau (2008) contribuem com os ensaios sobre currículo, na intenção de pensar as relações de poder, disputas, culturas marginalizadas e silenciadas dentro da escola, afirmando: “O que estamos sugerindo é que se explorem e se confrontem perspectivas, enfoques e intenções, para que possam vir à tona propósitos, escolhas, disputas, relações de poder, repressões, silenciamentos, exclusões” (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 33). acerca da Em relação ao currículo, Arroyo (2006) enfatiza a necessidade de repensar a prática, para que

esta assuma os interesses e possibilidades dos educandos como eixo norteador de ações. Deve-se priorizar na composição do currículo, conteúdos relevantes para o perfil dos alunos que se encontram em formação, com bom nível de significados e que representem parâmetros para a melhoria de vida pessoal e profissional dos alunos. Para lidar com esses conteúdos, pode-se incluir as tecnologias digitais da informação e comunicação e adotar a metodologia de projetos como apoio pedagógico.

O autor coloca ainda a importância de metas educativas que colaborem com as questões culturais, contribuindo para uma socialização crítica dos indivíduos. Para fazer tal reflexão aponta os grupos minoritários que são excluídos ou silenciados no currículo.

Tal qual Arroyo (2006), entendemos que os alunos da EJA constituem grupos minoritários que, muitas vezes, apresentam a imagem estereotipada ou deformada pela diversidade de situações vividas e a função da escola é auxiliar no processo de inclusão com ações assertivas, que produzam bons resultados na prática educativa cotidiana, fortalecendo aprendizagens e novos interesses por parte dos alunos. Pensando nisso é que refletimos sobre uma das funções da escola, que é formar pessoas críticas capazes de transformar sua realidade:

Nesse trabalho de formação de pessoas críticas, ativas e solidárias, e de ajuda na reconstrução da realidade, é imprescindível prestar uma atenção prioritária aos conteúdos culturais, assim, como, naturalmente, às estratégias de ensino e aprendizagem e avaliação para levar a cabo tal missão (SANTOMÉ, 2003, p. 161).

Portanto, é princípio básico que a escola seja de fato um lugar que priorize a democratização. Para isso, é importante que se pense modelos de educação alternativos, nos quais se valorize os conteúdos culturais e as culturas marginalizadas.

Nesse sentido devemos pensar a EJA e o que ela representa em tempos de exclusão:

A educação popular, a EJA e os princípios e as concepções que as inspiraram na década de sessenta continuam tão atuais em tempos de exclusão, miséria, desemprego, luta pela terra, pelo teto, pelo trabalho, pela vida. Tão atuais que não perderam sua radicalidade, porque a realidade vivida pelos jovens e adultos populares continua radicalmente excludente (ARROYO, 2005, p. 223).

Arroyo (2005) considera que, ao pensar em alunos da Educação de Jovens e Adultos, devemos considerar suas condições perante a sociedade e sua história de exclusão. Afinal, a condição dos sujeitos que frequentam a EJA quase sempre permanece a mesma de excluídos:

A EJA nomeia os jovens e adultos pela sua realidade social: oprimidos, pobres, sem terra, sem teto, sem horizonte. Pode ser um retrocesso encobrir essa realidade brutal sob nomes mais nossos, de nosso discurso como escolares, como pesquisadores ou formuladores de políticas: repetentes, defasados, aceleráveis, analfabetos, candidatos à suplência, discriminados, empregáveis... Esses nomes escolares deixam de fora dimensões de sua condição humana que são fundamentais para as experiências de educação (ARROYO, 2005, p. 223).

Nessa perspectiva, é necessário reconhecer a EJA e suas experiências não apenas como condição de prosseguimento aos estudos, mas também como condições humanas de igualdade.

Acerca dessa temática, Patto (2008) faz uma reflexão sobre a inclusão e em que termos ela deve ocorrer e, para isso, primeiramente, conceitua exclusão. A exclusão é analisada além da lógica econômica, mas social, na qual aponta que “a sociedade capitalista desenraiza, exclui, para *incluir*, incluir de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica. *O problema está justamente nessa inclusão*” (MARTINS, 1997, p. 31-32, *apud* PATTO, 2008, p. 30, grifos do autor). Ela reflete que as formas de incluir na sociedade capitalista estão gerando condições de vida sub-humanas e aponta uma dimensão moral para essa questão. A escola tem, nesse sentido, um papel importante:

Estas duas proposições remetem-nos ao tema da educação popular, não como instrumento de promoção social ou de promessa de uma possível igualdade de oportunidades, mas de desvelamento das condições inerentes ao modo de produção em vigor; não como autoritarismo de uma vanguarda iluminista, que vai levar luzes a quem supostamente não as tem, mas como convite à reflexão a partir da experiência de vida de homens e mulheres que, mesmo dominados pelas relações estruturais da sociedade em que vivem, são dotados de consciência (PATTO, 2008, p. 34).

Nesse sentido, ela pensa a escola inclusiva: que favoreça a reflexão a partir da experiência dos próprios dominados e excluídos; que leve os alunos a pensar a alienação e a entender a lógica capitalista em que estão inseridos.

Assim, nos voltamos a questão da educação de qualidade; educação que inclua e, mais que isso, que reflita a exclusão que é gerada pela sociedade, fazendo com que os alunos percebam-se como atores de sua própria realidade e agentes de uma transformação social.

3.3.1 Educação de Jovens e Adultos como possibilidade de inclusão escolar

Aqui será estudado primeiramente o referencial teórico que discursa acerca da educação para todos, sob a ótica da inclusão social e, pensando assim, na Educação de Jovens e Adultos como possibilidade de inclusão.

Inicialmente traremos o aporte teórico de Paulo Freire (1980; 1983; 1987) acerca do papel da educação de formar o cidadão crítico e consciente de sua realidade para transformá-la. Em seguida, apresentaremos as contribuições mais recentes sobre a Educação de Jovens e Adultos apresentadas pela coleção Educação para Todos (2005; 2007), do Governo Federal. Finalmente, será abordado o tema da Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em 2010, que traça as diretrizes e estratégias para o Plano Nacional de Educação (PNE).

Paulo Freire (1987) favorece a reflexão acerca das minorias, das classes populares, no tocante às práticas pedagógicas que favoreçam a emancipação, a autonomia e a criticidade. Em suas produções teóricas insiste que o aluno seja capaz de pensar a sua realidade e transformá-la a partir de seu olhar crítico.

Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1987) discute a questão da violência dos opressores para com os oprimidos. Essa violência acaba tornando-se tão característica da sociedade que os oprimidos não lutam pela liberdade e também tendem a serem opressores, pois sua visão é uma visão individualista. Isso acontece porque a situação de opressor não foi transformada, já que os oprimidos temem a liberdade, por não se sentirem capazes de assumi-la.

O autor deixa claro que a realidade social não existe por acaso, mas é um produto da ação dos homens e, por isso, não se transforma facilmente. Nessa lógica, os indivíduos tendem a se acomodarem e a serem, mais tarde, também opressores. Para superar essa visão e construir uma prática pedagógica emancipadora é necessário que o professor organize sua prática de uma maneira que consiga a participação e colaboração de todos. Buscando, dessa maneira, a reflexão crítica da realidade, ou seja, a conscientização.

As contribuições de Paulo Freire (1980) nos revelam que a realidade não se dá aos homens como objeto cognoscível, ou seja, a aproximação espontânea que os homens fazem do mundo, não é uma posição crítica, mas ingênua. É o desenvolvimento crítico da tomada de consciência que será a conscientização. Freire (1980, p. 27) diz que “a conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea da apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica”. A formação para essa consciência crítica é compromisso da educação e, para isso, um esforço de humanização é necessário. Freire (1983, p. 12) esclarece que “conscientizar não significa, de nenhum modo, ideologizar ou propor palavras de ordem. Se a conscientização abre caminho à expressão das insatisfações sociais é por que estas são componentes reais de uma situação de opressão”.

A ação educativa implica oferecer condições aos homens de refletirem sobre sua existência e atuarem sobre ela, de maneira consciente, cidadã. Freire (1980) pontua ideias-força sobre a concepção crítica da educação, das quais:

1. Para ser válida, toda educação, toda ação educativa deve estar necessariamente precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida concreto do homem concreto a quem queremos educar (ou melhor dito: a quem queremos ajudar a educar-se). Faltando uma tal reflexão sobre o homem, corre-se o risco de adotar métodos educativos maneiras de atuar que reduzem o homem à condição de objeto [...]
2. O homem chega a ser sujeito por uma reflexão sobre sua situação, sobre seu ambiente concreto. Quanto mais refletir sobre a realidade, sobre sua situação concreta, mais emerge, plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la [...]
3. Na medida em que o homem, integrado em seu contexto, reflete sobre este contexto e se compromete, constrói a si mesmo e chega a ser sujeito [...]
4. Na medida em que o homem integrando-se nas condições de seu contexto de vida, reflete sobre elas e leva respostas aos desafios que se lhe apresentam, cria cultura [...]
5. Não só por suas relações e por suas respostas o homem é criador de cultura, ele é também “fazedor” da história. Na medida em que o ser humano cria e decide, as épocas vão se formando e reformando [...]
6. É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história (FREIRE, 1980, p. 33-39).

Para que a educação crítica seja efetiva é importante preparar o indivíduo por meio de uma educação autêntica, que liberte, pois “o homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade, se não é auxiliado a tomar consciência da realidade e de sua própria capacidade de transformá-la” (FREIRE, 1980, p. 40).

Refletindo sobre a concepção crítica de uma educação que humanize, liberte e conscientize, é importante também pensar nos métodos que favoreçam o pensamento crítico e a reflexão sobre a realidade. Que favoreçam a tomada de consciência de que o homem é dotado de cultura e que, pelo trabalho, produz cultura e produz história, pois a consciência crítica passa pela compreensão disso. Métodos de alfabetização puramente mecânicos e descontextualizados podem ser instrumentos que reduzem o analfabeto ao estado de objeto e não de sujeito de sua própria aprendizagem. Um método que permita ao homem essa tomada de consciência, deve ser um método ativo, de diálogo (FREIRE, 1980).

A Educação de Jovens e Adultos, ao engajar-se na tarefa de ajudar o homem a inserir-se na construção da sociedade e na direção da mudança social, deve comprometer-se com a formação da consciência crítica, considerando em tal processo:

- a existência de dois mundos, o da natureza e da cultura;
- o papel ativo do homem na realidade e com ela;
- o papel de mediação, que joga a natureza nas relações e nas comunicações entre os homens;
- a cultura como resultado de seu trabalho, de seu esforço criador e recriador;
- a cultura como aquisição sistemática de experiência humana;
- a cultura como incorporação – crítica e criadora – e não como uma justaposição de informações e de prescrições superadas;
- a democratização da cultura como dimensão da democratização fundamental;
- a aprendizagem da leitura e da escrita como chaves com as quais o analfabeto começará sua introdução no mundo da comunicação escrita;
- o papel do homem que é o de sujeito e não o de simples objeto (FREIRE, 1980, p. 52-53).

Concordamos que a EJA poderá assumir tais tarefas; que venha contribuir para que seu aluno se veja inserido em uma sociedade como criador de cultura e descubra o valor de sua pessoa e a dignidade do seu trabalho.

A coleção Educação Para Todos, lançada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, contribui com o estudo da Educação de Jovens e Adultos voltados para a diversidade sociocultural. Os discursos apontados para o acesso e permanência visam contribuir para o processo de democratização que a escola pública luta ao longo da história, contudo, a questão da permanência está ligada à busca pela educação de qualidade.

O primeiro volume desta coleção, intitulado Educação de Jovens e Adultos: Uma memória Contemporânea 1996-2004, “busca consolidar a memória contemporânea da Educação de Jovens e Adultos (EJA), o que faz apresentando documentos, declarações e relatórios produzidos no contexto brasileiro e internacional nos últimos sete anos” (PAIVA, MACHADO; IRELAND, 2007, p. 11).

Este volume trata das questões de igualdade na educação, conforme a Declaração Mundial de Educação para Todos, que foi assinada em Jomtien, na Tailândia, em 1990. O texto apresenta que “o objetivo de Jomtien era não somente tentar garantir educação básica – a satisfação de necessidades de aprendizagem – para a população mundial, mas também redefinir a visão e o escopo da educação básica” (PAIVA, MACHADO; IRELAND, 2007, p. 7). Contudo, como apresentado no texto, após um balanço dez anos mais tarde, feito em Dacar - Senegal, foi constatado que a educação básica fora reduzida à educação primária, voltada para as crianças e aos adolescentes, dando atenção marginal, quase que excludente, para àqueles que representam os alunos da EJA- Jovens e Adultos com baixa escolaridade.

Como ponto inicial, o livro marca as discussões e o documento apresentado no Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos, realizado em Natal/RN, no ano de 1996, quando o Brasil se preparava para participar da V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFINTEA), em Hamburgo, na Alemanha.

O terceiro volume da Coleção, denominado Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos, apresenta uma coletânea de artigos, que foram publicados na Revista Alfabetização e Cidadania. Os artigos também trazem uma reflexão acerca da EJA, a construção de sua identidade na sociedade e as formas de exclusão.

Em um desses artigos, Pierro (2005) faz um balanço da evolução da Educação de Jovens e Adultos após a declaração de Hamburgo, apontando como ponto principal o direito à alfabetização e à educação básica.

Fazendo a ligação do que se propunha com a Declaração de Hamburgo e as políticas públicas brasileiras, a autora percebe o que ainda falta para se abandonar os discursos e efetivar as práticas, como aponta a seguir:

Nos anos recentes, a concepção de alfabetização como processo de letramento, que guarda similaridade com o conceito adotado em Hamburgo, ganhou terreno entre os estudiosos brasileiros, mas programas e campanhas de curta duração que adotam práticas de alfabetização centradas na decodificação do sistema alfabético ainda constituem a estratégia de política pública mais difundida no país (PIERRO, 2005, p. 19).

A autora afirma que a V CONFINTEA passou a compreender a EJA, como uma educação continuada ao longo da vida, tendo processos formais e informais de aprendizagem múltiplos, contudo, de acordo com sua visão, educadores e gestores concebem a EJA com a função de reposição da escolaridade não realizada na infância e adolescência. Ela afirma que a EJA esteve em lugar marginal na educação brasileira:

A educação de jovens e adultos ocupou um lugar marginal na reforma da educação brasileira empreendida na segunda metade da década de noventa, pois os condicionamentos do ajuste econômico levaram o governo a adotar uma estratégia de focalização de recursos em favor da educação fundamental de crianças e adolescentes (PIERRO, 2005, p. 24).

Diante do exposto, percebemos que o problema diz respeito às políticas públicas e não à falta de leis, pois as leis que surgiram nessa época asseguravam o direito público subjetivo à educação.

A seguir, destacamos as transformações sociais, a globalização, a modernização, que são parâmetros da sociedade atual e acabam por contribuir para o aumento das desigualdades.

Essa desigualdade acaba se transferindo para a escola. Quando tratamos de condições de acesso e permanência, reportamo-nos às crianças e jovens pertencentes às camadas mais pobres da população que precisam trabalhar para ajudar a compor a renda familiar e essa condição os afasta da escola.

Esse jovem ou adulto, que na idade própria fora excluído do processo educativo, por diversas condições, volta para a escola formal para continuar o processo de escolarização e amenizar as desigualdades que lhes foram impostas pela falta da escolaridade ou seja:

Embora nem sempre se disponha de estatísticas confiáveis, constata-se que os programas de EJA têm sido crescentemente procurados por um público heterogêneo, cujo perfil vem mudando em relação à idade, expectativas e comportamento. Trata-se de um jovem ou adulto que historicamente vem sendo excluído, quer pela impossibilidade de acesso à escolarização, quer pela sua expulsão da educação regular ou mesmo da supletiva pela necessidade de retornar aos estudos. Não é só o aluno adulto, mas também o adolescente; não apenas aquele já inserido no mercado de trabalho, mas o que ainda espera nele ingressar; não mais o que vê a necessidade de um diploma para manter sua situação profissional, mas o que espera chegar ao ensino médio ou à universidade para ascender social e profissionalmente (PAIVA; MACHADO; IRELAND, 2007, p. 19).

De certa forma, a EJA pode se configurar, numa oportunidade que essas pessoas encontram para reiniciar a vida escolar e amenizar as desigualdades, porém essa forma de escolaridade encontra diferentes desafios, quando pensamos no tocante à oferta e qualificação dos professores:

Ocupando lugar secundário nas políticas educacionais, atribuem-se à EJA recursos insuficientes; faltam informações sobre os montantes de recursos a ela destinados, bem como critérios claros para sua distribuição e liberação. Dispondo de financiamento escasso, os programas de EJA não contam com recursos materiais e humanos condizentes com a demanda por atender. Essa modalidade de ensino padece da falta de profissionais qualificados, de materiais didáticos específicos e de espaços físicos adequados, problemas estes agravados pela discriminação dos cursos e alunos por parte dos dirigentes das unidades educativas e pela ausência de um processo sistemático de acompanhamento, controle e avaliação das ações desenvolvidas (PAIVA; MACHADO; IRELAND, 2007, p. 20).

Em outro artigo dentro deste mesmo volume, Carlos e Barreto (2005) apresentam em seu texto, além do desafio de formar os professores, as expectativas dos alunos de EJA no tocante à escolarização. Eles afirmam que “A aprendizagem, na visão popular, está centrada na ação do professor. É ele que coloca o conhecimento dentro dos alunos” (CARLOS; BARRETO, 2005, p. 63) e assim pode-se perceber que a esperança dos alunos quando chegam à escola é que o professor “ensine” a eles o diferente, o distante.

Os alunos têm em mente uma escola, onde todos estão enfileirados, usam lápis, borracha e caderno. Acreditam que aprenderão pela repetição e copiam tudo que a professora escreve. Além disso, as discussões sobre o cotidiano, para eles, é frustrante, pois consideram que o conhecimento se dá pelo que está distante.

Como afirmam os autores, muitas vezes, nem o próprio professor percebe a função da escola na perspectiva da EJA, pois “A escola tem o papel de mais amplo: produzir conhecimento. E conhecimento se produz no estabelecimento de relações entre as informações obtidas” (CARLOS; BARRETO, 2005, p. 66).

No sétimo volume da Coleção Educação Para Todos, nomeado Educação como exercício da diversidade Haddad e Pierro (2005) também colaboram com a reflexão da EJA no contexto histórico e social brasileiro. Eles oferecem um panorama do tema ao longo da história do Brasil, desde a chegada dos portugueses. Destacam que, no período Colonial, a Educação de Jovens e Adultos se dava pelos jesuítas e, após a sua expulsão, somente volta-se a pensar na educação, incluindo a adulta, em 1824, com a primeira constituição brasileira.

Os autores versam sobre o tema, apontando os desafios enfrentados pela EJA no decorrer da história e que apenas na década de 1940 as políticas pedagógicas começam a pensar a EJA como temática específica. Mostram também que a realização do II Congresso Nacional de Educação de Jovens e Adultos apresentou uma preocupação em redefinir as características específicas dessa modalidade de ensino, pois como apontam: “Até então, o adulto não escolarizado era percebido como um ser imaturo e ignorante, que deveria ser atualizado com os mesmos conteúdos formais da escola primária, percepção esta que reforçava o preconceito contra o analfabeto” (PAIVA, 1973, p. 209, *apud* HADDAD; PIERRO, 2005, p. 92).

No decorrer do texto, eles apresentam as formas em que se pautaram a EJA e as políticas públicas que formaram a história desta modalidade de ensino no Brasil, apontando os desafios presentes e futuros acerca do tema.

Oliveira (2005) também contribui com a temática dos jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. Ela aponta a defasagem de estudos acerca dos adultos, indicando que esta fase é encarada pela psicologia como fase de estabilidade e ausência de mudanças. A autora enfatiza também a importância dos fatores culturais nas características psicológicas e de aprendizagem dos alunos adultos e afirma que “O primeiro traço cultural relevante para esses jovens e adultos, especialmente porque nos movemos, aqui, no contexto da escolarização, é sua condição de excluídos da escola regular” (OLIVEIRA, 2005, p. 64).

Outra observação importante é a de que os currículos, programas e metodologias foram basicamente desenvolvidos para crianças e que essa falta de sintonia entre o aluno da EJA e aquilo que a escola oferece quase sempre, acaba gerando a evasão escolar.

Como colaboração atual, a Conferência Nacional de Educação (CONAE) realizada em 2010, procura estabelecer diretrizes e estratégias para a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE). A discussão circula em torno do direito de educação de qualidade para todos e, para isso, fazia-se necessária a mobilização nacional pela qualidade e a valorização da educação, na perspectiva da inclusão, da igualdade e da diversidade, e apresentam a sistematização das propostas para políticas de estado que expressam a efetivação desse direito.

O que passou a ser questionado a partir de então, não era mais o indivíduo que a escola pretende formar, mas sim o direito de todos a uma educação de qualidade. A busca por essa educação passou a ser tarefa primordial na atualidade, buscando-se assegurar esse direito, que ainda se apresenta de forma desigual. O que aqui pretendemos por meio desse estudo, é instigar aqueles que se propõem a trabalhar nessa modalidade de ensino, a refletir e inovar suas práticas, quando já vêm de experiências anteriores e, os iniciantes na docência, a ousar com novos modelos de atividades, alinhadas às características da metodologia de projetos

4 METODOLOGIA DE PROJETOS

O propósito desta seção é apresentar as características e finalidades da metodologia de projetos, proposta como alternativa didática nas práticas da educação com jovens e adultos.

Para pensar a prática de projetos nessa pesquisa, procuramos apoio nas concepções de Behrens (1999, 2001, 2004, 2014) e Hernandez (1998) e suas contribuições à prática educativa, analisando como essa metodologia se configura como ação colaborativa ao fazer dos professores. Além disso, conceituamos o termo em sua dimensão técnica, política e conceitual, a partir do embasamento de Lück (2003). Primeiramente, a autora coloca que a dimensão conceitual busca entender o significado e desdobramento dos elementos envolvidos no projeto. A seguir, a dimensão técnica está ligada ao planejamento e orientada pelo espírito científico. Finalmente, a dimensão política diz respeito às ações voltadas para um fim comum:

Como a elaboração de projetos pressupõe a tomada de decisões a respeito do que, como, para que se vai fazer alguma coisa, em relação a uma determinada situação que envolve pessoas, e que estas serão necessariamente afetadas pelo projeto, serve como um instrumento de poder, de influência política (LÜCK, 2003, p. 88).

Assim, é possível pensar em metodologia de projetos dentro da educação, como prática pedagógica que auxilia na motivação, na aprendizagem e na integração da escola com a comunidade e a família, favorecendo a promoção da aprendizagem. Para isso, é necessário convidar os docentes a encarar um desafio. Eis que: “O desafio imposto aos docentes é mudar o eixo do ensinar para optar pelos caminhos que levem ao aprender. Na realidade torna-se essencial que os professores e alunos estejam num permanente processo de aprender a aprender” (BEHRENS, 2001, p. 73).

Quando nos referimos ao projeto, pensamos em planejamento das ações que nortearão um trabalho: “O projeto oferece o direcionamento, as orientações para a ação e os elementos para o seu imprescindível monitoramento e avaliação, condições básicas para um processo de gestão eficaz” (LÜCK, 2003, p. 10).

Nesse sentido, podemos destacar que os projetos devem ser entendidos dentro de um contexto de mudanças de paradigmas para a melhoria dos resultados e como estamos falando em educação, podemos pensar em melhoria nos processos de ensino e aprendizagem. Assim:

Entende-se projeto, nesse contexto, como um conjunto organizado e encadeado de ações de abrangência e escopo definidos, que focaliza aspectos específicos a serem abordados num período determinado de tempo, por pessoas associadas e articuladoras

das condições promotoras de resultados, com um determinado custo (LÜCK, 2003, p. 27).

Dessa forma, se os projetos representam um conjunto de ações e se os agentes responsáveis pela operacionalização dos mesmos têm clareza desses objetivos, considera-se a possibilidade de adotar os projetos na prática pedagógica o que poderá gerar uma gama de vantagens na promoção dos resultados esperados.

Para Holanda (1974, *apud* LÜCK, 2003, p. 49), “A elaboração de um projeto é processo de maturação de ideias, caracterizado por observações, análises, comparações, reflexões e sistematizações. Em seu processo, são identificadas três fases: estudos preliminares, anteprojeto e o projeto”.

Tomando como foco tais fases e pensando nas aspirações e necessidades para execução dos projetos, confirmamos nossas hipóteses de que ao oferecer tal oportunidade aos alunos, poderá haver significativa melhoria nas condições de ensino e de aprendizagem. De acordo com Lück (2003, p. 51), “... uma das características de um projeto é a delimitação do seu foco ou raio de ação, a partir da circunstância da atenção para questões específicas, consideradas prioritárias ou fundamentais”. Se nos apoiamos nessa ideia, percebemos a importância em projetar e focar no interesse necessário para a obtenção dos resultados.

Buscamos inspiração nas contribuições trazidas por Lück (2003, p. 52-53), quando apresenta os focos de interesses para as escolas, ou seja:

- ✓ Elevação do rendimento dos alunos
- ✓ Motivação de alunos e de professores
- ✓ Capacitação de professores
- ✓ Integração escola-família-comunidade
- ✓ Formação e desenvolvimento de parcerias
- ✓ Atração e retenção de alunos
- ✓ Comunicação organizacional
- ✓ Desenvolvimento da imagem da escola
- ✓ Projetos pedagógicos especiais

Esses pontos aqui destacados representam focos de interesse e até mesmo alvos identificados no trabalho com projetos em uma escola. Cabe frisar que o trabalho com projetos, dentro de uma perspectiva interdisciplinar, poderá enriquecer a formação reflexiva dos alunos e ampliar as condições de sucesso no âmbito de tal prática, diante da possível interlocução entre diferentes áreas do conhecimento oferecida pelos professores.

A autora destaca que uma das características de projetos bastante eficaz refere-se à participação e envolvimento das pessoas, que já no processo de elaboração, canalizam energia

e orientam propósitos com o objetivo da melhoria. Para isso, cabe ressaltar que o envolvimento das pessoas é fundamental para o sucesso e o alcance dos objetivos:

[...] esses projetos são elaborados com participação daqueles que irão envolver-se na transformação/inação pretendida para a melhoria, de modo criativo e inteligente. Essa é a condição básica para que se evite o surgimento de resistências e tensões desnecessárias, além de promover o envolvimento e sinergia fundamental para a eficaz implementação de projetos, uma vez que a melhoria depende de ação comprometida e participativa, coletiva e realizada mediante espírito de equipe. (LÜCK, 2003, p. 59)

Como podemos perceber, primeiramente é preciso sonhar, planejar e somar esforços para alcançar um objetivo. É nesse sentido que o trabalho com projetos se torna alavanca de uma metodologia de trabalho diferenciada em educação, pois é a partir da análise da realidade, do levantamento de alternativas de ação e da identificação de prioridades que pode ser elaborado um plano de ação.

Com relação às ações executáveis a partir da experiência com projetos, Nogueira (2001) reflete a necessidade de motivar os alunos, pensando em novas alternativas de trabalho, como podemos observar nessa citação: “Se não repensarmos a nossa didática, as formas alternativas de trabalhar com os alunos, a mediação de processos de interação que os tirem da passividade, continuaremos com alunos desmotivados e desinteressados dentro de sala de aula” (NOGUEIRA, 2001, p. 29). Com bem sabemos, a linha condutora das novas diretrizes pedagógicas reduz a passividade em favor da participação, comprometimento dos alunos junto ao processo ensino-aprendizagem, estimulados pela mediação do professor.

Assim, de acordo com este autor, se pensarmos a partir da ideia de sujeito consciente de sua realidade, significa que é preciso contemplar um conjunto de áreas, em que a cognição é apenas parte deste todo. A aprendizagem experienciada e provocadora de desafios, visando à resolução de problemas não pode ser restrita apenas à cognitiva. “Como qualquer outra aprendizagem deve expandir-se também para as áreas motora, afetiva, social, etc” (NOGUEIRA, 2001, p. 42). Isto nos interessa em especial, quando nosso foco são as ações pedagógicas exercitadas na EJA.

Por isso ressaltamos a importância de oportunizar entre tais ações o trabalho com projetos: adotá-lo como um caminho na busca da melhoria da aprendizagem. Sentimo-nos melhor apoiada quando Hernández e Ventura (2007, p. 31) assim se expressam: “O aluno aprende (melhor) quando torna significativa a informação ou os conhecimentos que se

apresentam na sala de aula”. Esse é o papel do professor, isto é, transformar os conhecimentos em algo concreto, relevante e de fato, interessante ao aluno.

Com base nas ideias de Lück, percebemos a melhoria dos resultados quando os objetivos propostos são claros e bem definidos. Além disso, notamos a importância dessa prática no que diz respeito à agilidade e flexibilidade pelo que nos oferece a autora:

Administrar por projetos estratégicos oferece uma vantagem, pois estes estabelecem, de maneira evidente, a direção e o alcance das ações, projetando-as no futuro, indicando a concentração de esforços e a mobilização de recursos. Esta prática garante, também, agilidade e flexibilidade na consecução dos resultados definidos pelo planejamento, o que não ocorre nos planos globais de ação, que tem por objetivo definir intenções globais (LÜCK, 2003, p. 30).

Também destacamos a importância da elaboração de projetos, cuidando para que de fato, vinculem a teoria com a prática e que, de maneira global, atinjam os objetivos de aprendizagem observando:

Há, porém, que se cuidar contra a tendência de pulverizar todas as ações da organização em múltiplos e pequenos projetos, de modo a criar um leque multifacetado de projetos, que colocam seus responsáveis em contínua tensão, pois dada a quantidade, passam a diluir a atenção por inúmeros projetos concomitantes, estabelecendo interrupções, hesitações, ansiedade e fragmentação das ações – todas essas, condições a que, aliás, o planejamento deveria contrapor-se (LÜCK, 2003, p. 31).

Nessa citação fica evidente um necessário cuidado para evitar a fragmentação dos projetos, para que estes não pulverizem o seu sentido: para se trabalhar de forma global. Hernández e Ventura (2007, p. 51) elucidam a questão de globalização: “A pergunta que nos propomos a responder é: que quer dizer “globalização” na prática dos que ensinam? Na tentativa de respondê-la, podem ser detectados pelo menos três sentidos diferentes: somatório de matérias, interdisciplinaridade e estrutura de aprendizagem”.

Ele aborda projetos a partir da perspectiva de um trabalho realizado na escola Pompeu Fabra, na cidade de Barcelona, e explica que somatório de matérias produz-se quando o docente, partindo de um tema que surge da turma ou que venha nas programações oficiais ou em livros textos, trata de propor aos alunos algumas relações. “Dessa maneira eles convergem diferentes conteúdos e as experiências propostas à turma se agrupam em torno de um tema comum. Essa proposta está geralmente centrada no docente” (HERNÁNDEZ; VENTURA, 2007, p. 52).

Explica que a interdisciplinaridade se entende fundamentalmente como “a tentativa voluntária de integração de diferentes ciências com um objetivo de conhecimento comum” (ASENSIO, 1987 *apud* HERNÁNDEZ; VENTURA, 2007, p. 53). Nesse sentido, ela parte de uma visão disciplinar “que tenta centralizar-se em alguns temas contemplados a partir de múltiplos ângulos e métodos [...] espera-se que os alunos relacionem o que lhes é oferecido fragmentado” (HERNÁNDEZ; VENTURA, 2007, p. 54).

Já a estrutura psicológica da aprendizagem tem por definição a aprendizagem para a compreensão, que “implica que os estudantes devam levar adiante tarefas reconstrutivas, reconstrutivas globais e construtivas com a informação a qual têm acesso na sala de aula” (HERNÁNDEZ; VENTURA, 2007, p. 56)

O que se destaca, basicamente, é a função que se apresenta, na hora de ensinar, a toda sequência de aprendizagem que os alunos vão realizar e a interpretação significativa que o docente fará de suas respostas. Nesse caso, confere especial valor às inter-relações. Essas inter-relações “se estabelecem entre as intenções, recursos e atividades propostos pelos professores, e as conexões que, a partir de seus conhecimentos iniciais, cada estudante possa chegar a estabelecer” (HERNÁNDEZ; VENTURA, 2007, p. 57).

Desta apreciação, podemos explicitar o sentido que nos apresentamos na alternativa de fazer um trabalho com projetos: pensando numa metodologia que abranja, numa perspectiva interdisciplinar, uma maior possibilidade de flexibilidade e abertura no planejamento e na hora de sua colocação em prática.

Nogueira (2001) também nos oferece suporte para a reflexão do trabalho com projetos que, visando favorecer a aprendizagem dos alunos, apresenta-se como norteador de um trabalho efetivo em busca de resultados na formação integral dos alunos:

Gostaríamos de gerar também neste trabalho uma reflexão sobre a sistematização destas atividades que vêm demonstrando sucesso a aproveitamento na aprendizagem, não só porque motivam os alunos pela sua total interatividade, mas também porque propiciam uma maior formação de nossos alunos, gerando recursos e meios para o desenvolvimento mais integral, potencializando as diferentes habilidades de seu espectro e assim desenvolvendo suas múltiplas inteligências, além, é claro, de conseguir aquilo que todo professor está em busca, que é a aquisição do conhecimento de seu conteúdo programático (NOGUEIRA, 2001, p. 37).

Esperamos que o que aqui foi exposto possa reforçar nossa defesa de que o trabalho com projetos pode concorrer para a formação integral do aluno, em qualquer nível de ensino, oferecendo condições para desenvolver suas múltiplas inteligências, a entrar em contato com diferentes conteúdos apresentados de maneira adequada e compatível com suas reais possibilidades. Dai ser uma forma de ensino visando a compreensão e aprendizagem.

4.1 Metodologia de projetos como opção de trabalho pedagógico na EJA

Quando pensamos em trabalho com projetos na EJA podemos nos reportar a esta afirmação: “Numa visão macro, um projeto, por exemplo, temático, é antecedido de um sonho, uma necessidade, um interesse em projetar, uma vontade de conhecer mais e, portanto, investigar sobre um tema e/ou assunto” (NOGUEIRA, 2001, p. 90).

Levando em consideração as peculiaridades da EJA, dos alunos que foram excluídos do processo educativo (seja por não ter tido oportunidade de escolarização na idade certa, ou por não ter sido garantido um de seus direitos que é a permanência) é que podemos pensar numa metodologia de trabalho diferenciada. Uma metodologia de trabalho que atenda às necessidades desses alunos, integrando-os novamente à escola e buscando a sua permanência.

O que propomos por discussão é a metodologia de trabalho baseada em projetos como uma opção na prática pedagógica na EJA, que desperte no aluno, o interesse e a vontade de aprender e, bem como instigue-o a refletir sobre a possibilidade de transformar a realidade.

Como afirma Nogueira (2001, p. 94):

Os projetos, na realidade, são verdadeiras fontes de investigação e criação, que passam sem dúvida por processos de pesquisa, aprofundamento, análise, depuração e criação de novas hipóteses, colocando em prova a todo momento as diferentes potencialidades dos elementos do grupo, assim como as suas limitações.

Dessa forma, consideramos que os projetos podem ser recursos interessantes para se trabalhar os conteúdos e promover a aprendizagem de maneira mais atraente: “o projeto se bem trabalhado poderá auxiliar a formação de um sujeito integral, com possibilidades de desenvolvimento em diferentes áreas, formando-se amplamente, não limitando-se a uma ou outra competência” (NOGUEIRA, 2001, p. 95).

Assim, verificando, também, quais metodologias são necessárias para alcançarmos a plena educação, com princípios de pesquisa aprender a aprender, buscaremos ainda analisar a metodologia de projetos e a possibilidade dessa metodologia em colaborar com a aprendizagem significativa. De acordo com Behrens e José (2001, p. 3): “A opção por um ensino baseado em projetos proporciona a possibilidade de uma aprendizagem pluralista e permite articulações diferenciadas de cada aluno envolvido no processo” e é nessa perspectiva que a pesquisa discorrerá, analisando se o trabalho com projetos pode permitir aos alunos o acesso às diferentes maneiras de aprender e de aprender a aprender.

Alves (2014) aponta que o trabalho com projetos é uma questão metodológica e que muitos professores não se sentem seguros para adotar tal metodologia. Contudo, os projetos didáticos são importantes para se colocar em prática o Projeto Pedagógico da escola:

Os projetos didáticos ou “temáticos” contribuem no desenvolvimento das diferentes ações estruturadas no projeto pedagógico, ações que objetivam reduzir ou extinguir os principais problemas existentes na escola, assim como são utilizados para trabalhar com determinados blocos de conteúdos cuja fragmentação não é aconselhável. Esses projetos são requeridos para o alcance das metas traçadas (ALVES, 2014, p. 2).

O autor considera ainda que o trabalho com projetos exige do professor um repertório acadêmico amplo e que suas temáticas estejam não só de acordo com o Projeto Pedagógico da escola, mas, acima de tudo, de acordo com os interesses dos alunos. Ele reitera que suas considerações acerca da metodologia de projetos visam “[...] estimular a curiosidade humana, como nos dizia Paulo Freire, a buscar o conhecimento de que não dispomos a partir da certeza que temos de nosso pouco saber” (ALVES, 2014, p. 2).

Para isso, é necessário repensar o papel da escola, superar a reprodução e pensar em produção, pois como afirma Behrens: “O paradigma inovador tem como pressuposto essencial uma prática pedagógica que possibilite a produção do conhecimento” (BEHRENS, 1999, p. 387). Pensar esse paradigma inovador como a metodologia de projetos supõe que professores e alunos estejam empenhados para tal mudança, pois o que está em pauta é a visão total do conhecimento e o aprender a aprender, o pesquisar, ou seja, ser autônomo para buscar o conhecimento.

Nesse sentido, a metodologia de projetos contempla, de acordo com Behrens e Alcântara (2004, p. 165), propostas que levem a uma visão mais integrada, complexa e global do conhecimento, como podemos observar em:

A metodologia de projetos readquire pertinência quando abre possibilidades para que o professor possa desenvolver a ação docente tendo como pressupostos: a visão da totalidade, a conexão das diversas áreas do conhecimento, o espírito crítico reflexivo, a busca formação para a cidadania e a recuperação do posicionamento ético (BEHRENS E ALCÂNTARA, 2004, p. 165).

Podemos afirmar que a metodologia de projetos visa contribuir com a aprendizagem de forma significativa, pois dentro de uma visão transformadora, contribui para que os alunos interajam e para que o professor trabalhe de forma interdisciplinar, “Afinal, o projeto tem a função de canalizar energias para investigar possíveis respostas para um determinado problema, e esse problema não está isolado em uma única visão e nem em uma única disciplina” (BEHRENS; ALCÂNTARA 2004, p. 168). Para os autores, os projetos precisam ser

organizados num todo e assumidos pelo grupo, para assim darem sentido e se tornarem relevantes para a ação pedagógica de forma democrática.

Dessa forma, destacamos que a EJA pode ser uma oportunidade para amenizar as desigualdades e para favorecer uma educação verdadeiramente igualitária. É a partir desse princípio que está pautado este projeto, observando as práticas pedagógicas e como elas podem colaborar com essa temática.

5 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

5.1 Tipo de pesquisa

A presente pesquisa é, por natureza, básica pois busca encontrar conhecimentos relevantes sobre a temática em discussão. Qualitativa na sua essência, trata-se de um estudo exploratório, descritivo e explicativo.

A pesquisa exploratória visa uma maior familiaridade com o problema, tornando-o mais explícito. Tem por objetivo principal “o aprimoramento de ideias ou a descoberta de instituições” (GIL, 1991, p.45) e apresenta um planejamento mais flexível, considerando, dessa forma, os mais variados aspectos relativos aos fatos estudados.

A pesquisa descritiva “tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 1991, p.46).

De acordo com Silva (2005, p. 21) a pesquisa explicativa “visa identificar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenômenos, aprofunda o conhecimento da realidade porque explica a razão, o ‘porquê’ das coisas” ou como os fatos estão acontecendo.

Numa sequência de ações iniciamos pela exploração, seguida da descrição e da análise das características do grupo de professores e do fenômeno em estudo, ou seja, como a opção pela metodologia de projetos pode contribuir como recurso de trabalho com a EJA.

No desenvolvimento da pesquisa, efetuou-se um delineamento, de modo a operacionalizar e analisar os fatos do ponto de vista empírico, confrontando a visão teórica com os dados. De acordo com Gil (1991, p.48) “o delineamento expressa em linhas gerais o desenvolvimento da pesquisa, com ênfase nos procedimentos técnicos de coleta e análise de dados [...]”.

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, fizemos um estudo de caso que “envolve o estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos de maneira que se permita o seu amplo e detalhado conhecimento” (SILVA, 2005, p. 21).

Dessa forma desenvolvemos uma pesquisa dotada de sentidos, traçada em situações que refletiram momentos de comunicação humana e de relações sociais. Assim, utilizando das representações dos sujeitos, construímos um significado para o fenômeno observado, e depois o interpretamos.

5.2 Participantes

Para responder aos problemas de pesquisa e descrevermos as metodologias utilizadas pelos docentes que atuam na EJA, pesquisamos o trabalho destes docentes em uma Rede Municipal de Ensino.

A Rede Municipal analisada conta com o total de oito salas de EJA, ou seja, sob a responsabilidade de oito professoras. Desse grupo, somente foi possível coletar dados com sete docentes, pois uma delas se encontrava-se em licença médica desde o início do ano de 2014. A professora substituta havia assumido recentemente a sala e não tinha experiência de trabalho anterior com a EJA, razão pela qual optamos por não incluí-la na pesquisa.

Após os primeiros contatos com o grupo, realizados individualmente, as sete professoras convidadas a colaborar com a pesquisa foram informadas sobre o tema e os objetivos da mesma. Na primeira etapa, entregamos-lhes um questionário com questões sociodemográficas e questões que diziam respeito às suas práticas pedagógicas no cotidiano. Diante das respostas trazidas no questionário, observou-se que apenas quatro professoras já haviam se utilizado da metodologia de projetos na EJA. Tal experiência serviu de parâmetro para então, convidá-las para a entrevista, realizada em etapa posterior. Mediante o convite, apenas duas professoras concordaram em colaborar por meio da entrevista.

A partir das entrevistas, uma das professoras sugeriu o nome de mais duas professoras aposentadas que, por muitos anos, trabalharam com a metodologia de projetos na EJA. Resolvemos contatar essas professoras e convidá-las a participar da pesquisa, pois as mesmas poderiam auxiliar na resposta ao problema, isto é, destacando a importância dessa metodologia nas situações da prática pedagógica cotidiana e ainda, se tal prática favorece ou favoreceu a inclusão escolar dos alunos da EJA.

A partir das entrevistas com as professoras da EJA, fomos conduzidas a realizar mais duas entrevistas com professoras que já trabalharam com a metodologia de projetos nessa modalidade de ensino.

Assim, confirmamos a participação das duas professoras aposentadas na pesquisa, considerando a experiência das mesmas com a metodologia de projetos na Educação de Jovens e Adultos. Inicialmente estas professoras responderam ao questionário sócio demográfico e, como afirmaram já ter trabalhado com a metodologia de projetos, também foram convidadas e aceitaram participar das entrevistas.

O passo seguinte foi a realização de um trabalho baseado na metodologia de projetos e então, convidamos todas as professoras que participaram da pesquisa, (com exceção das professoras aposentadas) para fazerem experiências com projetos em suas turmas. Oferecemos nossa colaboração e observação pontual no decorrer da experiência. Somente uma professora aceitou o convite para tal vivência.

Daí que, essa pesquisa contou com a participação de um grupo de nove professoras. Todas elas responderam aos questionários. Desse grupo, quatro professoras participaram das entrevistas e apenas uma aceitou a experiência em trabalhar projetos com sua turma da EJA.

Para preservar o anonimato das participantes revolvemos conferir a elas nomes fictícios, relacionados às professoras marcantes em nossa própria trajetória escolar. Sendo assim, as professoras que responderam os questionários foram: Tatiana, Vânia, Helena, Januária, Flávia, Marta, Consuelo, Raquel, Ivete. Destas professoras Marta, Raquel, Ivete e Consuelo participaram das entrevistas. Somente a professora Marta concordou em realizar a experiência com a metodologia de projetos.

O perfil destas professoras que atuam na EJA será melhor detalhado na seção resultados, na qual será destacado o tempo de docência das mesmas na educação e na EJA; suas escolhas e práticas pedagógicas.

5.3 Instrumentos

Para coleta dos dados foram utilizados os seguintes instrumentos: questionário sociodemográfico com perguntas abertas e fechadas; entrevista por pautas e observação participante.

5.3.1 Questionário Sociodemográfico

O primeiro instrumento utilizado foi o questionário sócio-demográfico, de acordo com modelo apresentado no Apêndice I. Ele foi entregue às sete professoras durante as visitas exploratórias e às duas professoras aposentadas logo no primeiro encontro, quando já explicitamos nosso desejo de incluí-las nesse estudo e as mesmas concordaram em participar.

Por meio do questionário sócio demográfico, com questões abertas e fechadas, fizemos um levantamento do perfil destas professoras que atuam ou atuaram na EJA deste município e, além disso, observamos quais os procedimentos metodológicos que eram mais comuns em suas práticas pedagógicas cotidianas.

Sendo assim, as respostas obtidas nos ajudaram a familiarizar com as práticas pedagógicas que as professoras utilizavam no cotidiano, bem como com suas crenças, seus valores, seus sentimentos e opiniões acerca do problema de pesquisa. Tivemos ao todo, nove questionários respondidos que estarão sendo explorados nessa etapa da pesquisa.

5.3.2 Entrevista

O segundo instrumento utilizado foi a entrevista. De acordo com (SELLTIZ et al, 1967, p. 273 *apud* GIL, 1994, p. 113) consideramos que “[...] a entrevista é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, se tem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes”.

Nesse sentido, nos definimos pelo uso da entrevista, procurando maiores esclarecimentos acerca da metodologia de trabalho cotidiano das professoras da EJA e enfatizando nas mesmas, o interesse em conhecer o que as docentes sabem e pensam sobre a metodologia de projetos.

Primeiramente fizemos uma entrevista informal, em uma visita exploratória a fim de obtermos uma visão geral do campo de trabalho da EJA, no qual atuam as professoras investigadas. Foi nesse momento que buscamos identificar o que sabem as professoras e se já adotam ou adotaram a metodologia de projetos em seu cotidiano de trabalho na EJA.

Fizemos a opção por fazer as entrevistas por pautas, pois de acordo com Gil (1994, p. 117):

A entrevista por pauta apresenta certo grau de estruturação, já que se guia por uma relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso. As pautas devem ser ordenadas e guardar certa relação entre si. O entrevistador faz poucas perguntas diretas e deixa o entrevistado falar livremente à medida que refere às pautas assinaladas. Quando este se afasta delas, o entrevistador intervém, embora de maneira suficientemente sutil, para preservar a espontaneidade do processo.

Dessa forma, elaboramos um roteiro conforme modelo apresentado no Apêndice II e fizemos as entrevistas por pautas, o que facilitou os procedimentos de análise dos dados.

Todas as entrevistas foram gravadas e depois transcritas. Cada transcrição foi oferecida às professoras para corrigirem e fazerem a validação. Todas as participantes leram as transcrições de suas entrevistas, antes do início das análises.

5.3.3 Observação Participante

Após as entrevistas, todas as professoras foram incentivadas por nós a utilizar a metodologia de projetos como forma de experiência em sua prática pedagógica cotidiana. Contudo, apenas uma professora, que já tem essa prática incorporada em seu cotidiano, aceitou o convite para implementar junto às demais atividades que já realiza, a metodologia de projetos, nas aulas da EJA. Em razão da professora ter aceito desenvolver essa experiência com sua turma, resolvemos utilizar a técnica da observação participante no decorrer dos trabalhos, buscando ampliar a oportunidade de obter dados e acompanhar algumas experiências com projetos em sala de aula na EJA.

De acordo com Valladares (2007, p. 154):

A observação participante supõe a interação pesquisador/pesquisado. As informações que obtém, as respostas que são dadas às suas indagações, dependerão, ao final das contas, do seu comportamento e das relações que desenvolve com o grupo estudado.

Para Gil (2005), a observação participante pode assumir duas formas distintas: a natural e a artificial. No caso desse estudo, optamos pela observação artificial, que se dá quando “o observador se integra ao grupo com o objetivo de realizar uma investigação” (GIL, 2005, p. 108).

Dessa forma, pudemos nos integrar ao grupo e observar a aplicação da metodologia de projetos alunos adultos matriculados na EJA. Também nos atentamos para que a rotina de observação fosse sistemática, como pudemos ler em Valladares (2007):

Desenvolver uma rotina de trabalho é fundamental. O pesquisador não deve recuar em face de um cotidiano que muitas vezes se mostra repetitivo e de dedicação intensa. Mediante notas e manutenção do diário de campo (*field notes*), o pesquisador se autodisciplina a observar e anotar sistematicamente. Sua presença constante contribui, por sua vez, para gerar confiança na população estudada (VALLADARES, 2007, p. 154, grifos do autor).

Em vista disso, a observação, além de apresentar uma rotina, será minuciosa e contemplará os detalhes das relações entre os sujeitos. Faremos as observações uma vez por semana, durante todo o período das aulas das quartas-feiras, ou seja, cerca de três horas por semana. Contudo, havendo o convite da professora, podemos acompanhar as atividades em outro dia e horário, ampliando o foco na observação.

Nesse caso, como aponta Gil (2005), uma das vantagens da observação participante está na possibilidade de captar palavras, emoções e sentimentos que acompanham o comportamento

do grupo. No foco desse estudo, estaremos atentas às nuances de comportamento e as relações presentes no momento da atividade.

5.4 Procedimentos para coleta de dados

O procedimento inicial de aceitação e autorização para dar início à investigação foi contatar a Secretaria de Educação, órgão público responsável pela Educação Fundamental no município, que abriga a Educação de Jovens e Adultos, instalado em oito unidades escolares em diferentes bairros da cidade. Cada escola, recebe um bom número de alunos adultos, que chegam a lotar as salas de aula, conforme Anexo B.

Com a autorização fornecida pela Secretaria Municipal de Educação encaminhamos o projeto para obter o parecer do Comitê de Ética da Universidade.

Iniciamos a nossa pesquisa somente após a aprovação do Comitê de Ética, sob número 827.604, como consta no Anexo C.

A princípio visitamos cada escola, no horário das aulas da EJA e conversamos com cada uma das professoras sobre a pesquisa, convidando-as para colaborarem nas etapas posteriores. Nas oito visitas realizadas, abordamos sete professoras, pois uma delas encontrava-se afastada em licença médica.

Nesta visita, após explicações necessárias, entregamos os questionários às professoras, orientadas a neles responderem se já trabalharam ou se ainda trabalham com projetos.

Após leitura dos questionários, verificamos que quatro professoras afirmaram já ter trabalhado com a metodologia de projetos na EJA. Convidamos então estas professoras a participarem das entrevistas em virtude da experiência vivida com a metodologia de projetos, contudo apenas duas aceitaram participar da etapa seguinte, ou seja, a etapa da entrevista.

As entrevistas foram gravadas seguindo o roteiro exposto no Apêndice II. Durante as entrevistas, a professora Marta indicou duas professoras que, ao trabalharem com a EJA, adotaram a metodologia de projetos.

Fizemos contato via telefone com estas professoras, hoje aposentadas convidando-as para participar da pesquisa. Elas aceitaram prontamente e então marcamos um encontro para que pudessemos explicar melhor os objetivos da pesquisa, bem como entregar-lhes o questionário sociodemográfico. O contato inicial foi bastante amistoso e bastante proveitoso para a pesquisa. Marcamos então um novo encontro para gravarmos as entrevistas

No momento das entrevistas, as professoras que ainda estavam atuando com as classes de EJA foram convidadas a aplicar os projetos, que poderiam ser de livre escolha, ou também poderíamos elaborar um projetos de acordo com a demanda de seus alunos.

Contudo, a professora que aceitou participar desta etapa já trabalhava dessa forma com seus alunos e desenvolvia projetos em suas aulas. Dessa forma, combinamos com esta professora de observar a sua prática cotidiana.

Como ela trabalhava com essa metodologia há algum tempo e realizava vários projetos, nos limitamos a observar a execução de três projetos apenas: *Conte até Dez*, *Receitas* e *Economia Doméstica*.

O projeto Conte até Dez valoriza a autonomia e o diálogo, oportunizando às pessoas envolvidas no conflito que possam conversar e entender a causa deste, a fim de restaurar a harmonia e o equilíbrio entre todos. Um dos objetivos do projeto é encarar o conflito como oportunidade de mudança e de aprendizagem, ressaltando os valores da inclusão, do pertencimento, da escuta ativa e da solidariedade.

O projeto Receitas favorece aos alunos fazer o registro daquilo que já está presente em sua oralidade, pois trabalha com um tema que faz parte de sua prática. Um dos objetivos é proporcionar aos alunos a troca de receitas das diferentes regiões do país. Além disso, estimula a interação e compartilhamento

O projeto Economia Doméstica possibilita a construção de atitudes conscientes, tanto para a organização da parte financeira da família quanto para a sustentabilidade do meio ambiente. Um dos objetivos é auxiliar os alunos a se organizarem financeiramente para equilibrar o orçamento doméstico.⁴

Até o presente momento da pesquisa, já observamos a aplicação de projetos durante as aulas do primeiro e segundo semestre, contudo, não foi possível observar ainda a culminância destes projetos, a qual deverá acontecer ao final do corrente ano. As observações seguiram um roteiro como o apresentado no Apêndice III, no qual visamos atender ao objetivo proposto inicialmente: analisar a relevância e estimular o emprego da metodologia de projetos como possível recurso que favoreça a inclusão nas salas de Educação de Jovens e Adultos.

⁴ Cada projeto será melhor explicado na seção resultados, quando a análise das observações forem sistematizadas.

5.5 Procedimentos para análise de dados

Para a análise dos dados obtidos utilizamos a análise de conteúdo, que “é um *conjunto de técnicas de análises das comunicações*” (BARDIN, 2011, p. 37, grifos do autor). De acordo com a análise de conteúdo as mensagens são descritas e interpretadas pelo pesquisador, passando pela inferência, como procedimento intermediário, ou seja, “o analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula, para *inferir* (de maneira lógica) conhecimentos que extrapolem o conteúdo manifesto nas mensagens e que podem estar associados a outros elementos” (FRANCO, 2007, p. 29, grifos do autor).

De acordo com a autora, toda análise de conteúdo implica em comparações, já que o conteúdo de uma mensagem se torna sem sentido até que seja relacionado a outros dados. Logo, as mensagens são comparadas com as diferentes abordagens teóricas.

A partir dessa perspectiva, os passos para a análise deverão estar integrados ao plano da pesquisa, na qual estarão definidos os objetivos e integrados à teoria, à coleta, à análise e à interpretação, ou seja, quando coletamos os dados devemos ter claro o que pretendemos fazer com estes dados.

Do ponto de vista técnico, ao definir os objetivos e alinhá-los com o referencial teórico é necessário definir as Unidades de Análise. Elas podem ser divididas de acordo com Franco (2007) em Unidades de Registro e Unidades de Contexto. As Unidades de Registro constituem a menor parte do conteúdo e podem ser de diferentes tipos: palavra, tema, personagem ou item. As Unidades de Contexto se configuram na parte mais ampla do conteúdo a ser analisado.

Em nossa pesquisa optamos pela Unidade de Registro, combinando nos seus diferentes tipos, pois segundo Franco (2007, p. 46):

[...] elas podem e devem ser combinadas, compartilhadas e interrelacionadas para garantir a possibilidade de realização de análises e interpretações mais amplas e que levem em conta as variadas instâncias de sentido e significados implícitos nas comunicações orais, escritas ou simbólicas.

Nesse caso, a partir dos dados coletados por meio dos questionários, entrevistas e observações foram criadas Unidades de Registro de acordo com a palavra e também de acordo com o tema.

Orientadas em Bardin (2011), a análise de conteúdo organiza-se em três fases: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Primeiramente organizamos uma pré-análise que é composta por leitura flutuante, escolha dos documentos e formulação das hipóteses. A leitura flutuante é definida por Bardin (2011, p. 126) por “[...] estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações”. Nesse sentido, fizemos uma leitura flutuante com os dados obtidos no questionário, na entrevista e na observação participante.

Em seguida, na fase de exploração do material, foram criadas categorias de análise, reagrupadas por critérios definidos. Porém, não foram descartadas as categorias que surgiram no decorrer das falas, ou seja, à medida que surgiram as respostas. Essas categorias obedeceram a algumas regras, tais como: exclusão mútua, pertinência e produtividade.

Finalmente, na fase do tratamento dos resultados, da inferência e da interpretação o pesquisador “[...] pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos” (BARDIN, 2011, p. 131). Nesse sentido, para a interpretação dos dados, fizemos inferência ao referencial teórico estabelecendo quadros, diagramas e gráficos, para auxiliar no tratamento da informação.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Entre muitas manifestações do comportamento humano, a expressão verbal, suas mensagens e enunciados, agem como possíveis indicadores para a compreensão dos problemas relativos às práticas educativas e seus componentes psicossociais. Pela produção de inferências em torno dos dados verbais e/ou simbólicos, obtidos por meio de observações, perguntas e entrevistas no foco da problemática na qual incide essa pesquisa, o ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou provocada.

Na Análise de Conteúdo, a organização dos dados se apresenta dividida em três fases: a fase da pré-análise, a fase da exploração do material e finalmente a fase do tratamento dos resultados, da inferência e da interpretação (BARDIN, 2011).

Na fase inicial fizemos a pré-análise e a exploração do material, isto é, partimos para a organização dos dados, selecionamos o material e de acordo com os objetivos propostos, elaboramos indicadores que nos auxiliaram na fundamentação da interpretação final.

Primeiramente realizamos a leitura flutuante dos questionários e das entrevistas e elaboramos quadros temáticos de acordo com as unidades de contexto, conforme apresentado no Apêndice VI.

A organização desses dados aconteceu da seguinte forma: primeiramente traçamos o perfil das docentes que participaram da pesquisa. Em seguida criamos as categorias de análise de acordo com as Unidades de Registro, finalmente, já na fase de tratamento dos resultados, estabelecemos os núcleos de sentido e fizemos a discussão destes.

6.1 - Perfil dos docentes da EJA

A partir da utilização das respostas nos questionários sócio-demográficos traçamos o perfil dos docentes que, como sujeitos de nossa pesquisa, atuam ou atuaram na EJA desta Rede Municipal de Ensino.

O perfil das participantes foi descrito a partir das características pessoais (idade, gênero) e profissionais (tempo de serviço no magistério e na EJA). Incluído ao perfil das participantes, apresentamos uma breve caracterização das escolas em que elas atuam ou atuaram, como segue:

Vânia tem 33 anos de idade e há treze anos trabalha na área da educação. Do tempo de profissão, nove anos foram dedicados à EJA. Sua formação em nível médio é constituída pelo Magistério e no nível superior é graduada em Artes e Pedagogia. Possui especialização *lato sensu* em Educação Especial.

A escola em que ela atua fica localizada em uma região periférica da cidade. O prédio tem a estrutura de uma construção antiga, cercada por grades. A sala de aula ocupada por alunos do Ensino Fundamental II nos períodos matutino e vespertino, abriga a turma da EJA no período noturno. Não há nem um tipo de recurso didático no ambiente da sala, que caracterize esse grupo de alunos.

A professora informou que não pode expor os trabalhos dos alunos da EJA, pois os outros alunos destroem. Ela inclusive esclareceu que já teve o armário arrombado diversas vezes. Os alunos não mantêm contato com outros alunos do ensino regular, ou até mesmo outros funcionários da escola, pois estudam na única turma do período noturno.

Segue abaixo a descrição de suas características profissionais relativas ao ingresso na Educação e na EJA:

Quadro 2: Características básicas de Vânia

Indicadores	Relato
Motivação da escolha em trabalhar com educação	<i>“Sempre tive vontade de ser professora, estudei no Ezequiel e como lá tinha magistério resolvi fazer. Prestei o concurso e passei”</i>
Motivação da escolha em trabalhar com a EJA	<i>“Me apaixonei pela EJA durante o meu estágio, quando surgiu a oportunidade fiquei muito feliz”</i>
Onde busca suporte	<i>“Encontrei suporte/ajuda com uma professora que trabalhava com a EJA há alguns anos”</i>
Maiores dificuldades	<i>“Acredito que a maior dificuldade seja de trabalhar com as turmas de AI/AC juntas, pois já tive a oportunidade de trabalhar só com uma das turmas e o trabalho fica mais direcionado”</i>
Prática pedagógica cotidiana	<i>“Gosto muito de trabalhar em grupo, enfatizando a ação grupal (auxílio ao próximo), porém cobrando o esforço individual”</i>

Fonte: Dados de identificação do questionário.

Tatiana tem 38 anos de idade e trabalha há um ano na área da educação, sendo que sua experiência inicia-se com a EJA. Sua formação em nível médio é constituída pelo Ensino Médio e no nível superior é graduada em Pedagogia. Possui especialização *lato sensu* em Psicopedagogia.

A escola em que a professora atua localiza-se numa região periférica da cidade, atendendo uma comunidade bastante desfavorecida economicamente. O prédio se constitui em uma construção ampla e arejada, na qual o pátio tem uma visão para a Serra da Mantiqueira. A sala de aula, ocupada por alunos do Ensino Fundamental II nos períodos matutino e vespertino e também não possui material pedagógico ou recurso visual que represente algum tipo de trabalho direcionado para alunos da EJA.

Por frequentarem o período noturno, essa turma única não mantém contato com outros alunos do ensino regular, ou até mesmo com outros funcionários da escola.

Segue abaixo a descrição de suas características profissionais relativas ao ingresso na educação e na EJA:

Quadro 3: Características básicas de Tatiana

Indicadores	Relato
Motivação da escolha em trabalhar com educação	<i>“A paixão, a necessidade e a vocação pela profissão”</i>
Motivação da escolha em trabalhar com a EJA	<i>“A força de vontade dos alunos em querer aprender e aumentar seus conhecimentos e também porque valorizam os professores”</i>
Onde busca suporte	<i>“Em livros e na internet”</i>
Maiores dificuldades	<i>“A maior dificuldade é que o professor não tem muito apoio pedagógico e não é oferecido nenhum tipo de capacitação”</i>
Prática pedagógica cotidiana	<i>“Eu utilizo mais o método Paulo Freire”</i>

Fonte: Dados de identificação do questionário.

Raquel tem 31 anos e há dez anos atua na área da educação. Dos anos de experiência com educação, dois foram dedicados à EJA. Sua formação em nível médio é constituída pelo Magistério e no nível superior cursa Pedagogia. Não possui especialização lato sensu.

A escola em que a professora atua localiza-se em uma região afastada do centro da cidade, atendendo uma comunidade de classe média baixa. O prédio se constitui em uma construção ampla e arejada, contudo necessita de reforma, como pintura e troca de vidros. A sala de aula, como nas escolas observadas anteriormente, é ocupada por alunos do Ensino Fundamental II nos períodos matutino e vespertino. Observamos que não há exposto nenhum tipo de material pedagógico visual fixado na parede ou mesmo indicativos da presença dos alunos da EJA.

Constatamos o isolamento desse grupo dos demais alunos do ensino regular, ou até mesmo de outros funcionários da escola, inclusive da equipe gestora.

Segue abaixo a descrição de suas características profissionais relativas ao ingresso na educação e na EJA:

Quadro 4: Características básicas de Raquel

Indicadores	Relato
Motivação da escolha em trabalhar com educação	<i>“Um desejo infantil de lecionar, confirmado com a fascinação despertada no magistério”</i>
Motivação da escolha em trabalhar com a EJA	<i>“Peguei as aulas da EJA por força de atribuição no primeiro ano. Confesso que fui resistente e temerosa em relação à modalidade. Já no segundo ano, acolhi as aulas por escolha”</i>
Onde busca suporte	<i>“Na internet, em blogs relacionados ao tema, em materiais de suporte lançados pelo MEC, em livros destinados à modalidade e na troca de experiências com colegas atuantes na área”</i>
Maiores dificuldades	<i>“A dificuldade em obter materiais pedagógicos específicos para o adulto em processo de alfabetização e letramento”</i>
Prática pedagógica cotidiana	<i>“Confesso que abordo em sala de aula tanto práticas construtivistas, quanto tradicionalistas”</i>

Fonte: Dados de identificação do questionário.

Marta tem 47 anos de idade e há 27 anos atua na área da educação. Do tempo de trabalho na educação, dezoito anos foram dedicados à EJA. Sua formação em nível médio é constituída pelo Magistério e no nível superior é graduada em Pedagogia. Possui especialização *lato sensu* em Processo Ensino Aprendizagem e em Violência Doméstica contra Crianças e Adolescentes.

A escola em que a professora atua localiza-se num bairro afastado do centro da cidade, atendendo tanto a uma comunidade economicamente desfavorecida, quanto da classe média baixa. O prédio se constitui em uma construção ampla e arejada, contudo não apresenta boas condições físicas, necessitando de reforma imediata.

A sala de aula que abriga a turma da EJA é ocupada por alunos do Ensino Fundamental I nos períodos matutino e vespertino. Ela é simples e ampla. Neste caso, constatamos a existência de material pedagógico fixado na parede, como alfabeto e mapas. Tal material faz parte de outras produções desenvolvidas e utilizadas nas aulas da EJA.

Os alunos da EJA não mantêm contato com outros alunos e demais funcionários da escola.

Segue abaixo a descrição de suas características profissionais relativas ao ingresso na educação e na EJA:

Quadro 5: Características básicas de Marta

Indicadores	Relato
Motivação da escolha em trabalhar com educação	<i>“Eu não tive nenhuma situação marcante que eu pudesse colocar com um motivo. Simplesmente sempre quis ser professora”</i>
Motivação da escolha em trabalhar com a EJA	<i>“Primeiramente foi por conta do acúmulo de cargo, que ainda permanece, mas este segmento é o que mais tenho afinidade”</i>
Onde busca suporte	<i>“Como trabalho também com orientação pedagógica em outra cidade, consigo me alimentar quanto a concepção e propostas pedagógicas a serem trabalhadas com meus alunos”</i>
Maiores dificuldades	<i>“Muitos alunos da EJA possuem algum comprometimento e levam um tempo maior para aprender. O sistema como não vê individualidade sempre querendo formatar a EJA dando a terminalidade pelo tempo que o aluno está frequentando e não por seus conhecimentos”</i>
Prática pedagógica cotidiana	<i>“Hoje em dia, muitas. Desde que façam os alunos aprenderem. Essencialmente prefiro e acredito no sócio interacionismo, mas se o aluno só aprender com o fonético eu faço uso também”</i>

Fonte: Dados de identificação do questionário.

Flávia tem 47 anos de idade e há 26 anos atua na área da educação. Do tempo de profissão, dois anos foram dedicados à EJA. Sua formação em nível médio é constituída pelo Magistério e no nível superior é graduada no curso Normal Superior. Possui especialização *lato sensu* em Gestão Escolar.

A escola em que a professora atua localiza-se na região central do município e é uma das mais concorridas na comunidade. Atende uma população bastante heterogênea, oriunda de vários bairros da cidade. A estrutura do prédio é de uma construção antiga, mas em bom estado de conservação.

Nos períodos matutino e vespertino, alunos do Ensino Fundamental I ocupam as salas de aula, despojadas de material pedagógico estimulante, em específico que se caracterizem como espaço da EJA.

Os alunos não interagem com outros alunos do ensino regular, ou até mesmo outros funcionários da escola, pois estudam na única turma do período noturno. Segue abaixo a descrição de suas características profissionais relativas ao ingresso na educação e na EJA:

Quadro 6: Características básicas de Flávia

Indicadores	Relato
Motivação da escolha em trabalhar com educação	<i>“Desde criança dizia que queria ser professora sempre brincava de escolinha e eu era a professora. Portanto foi um sonho que se concretizou”</i>
Motivação da escolha em trabalhar com a EJA	<i>“No início do ano passado foi porque queria dobrar período e era a única possibilidade”</i>
Onde busca suporte	<i>“Livros didáticos; revista Nova Escola; Internet”</i>
Maiores dificuldades	<i>“Falta de encontros com os professores da EJA para troca de experiências e salas multiseriadas: Poderia separar em duas turmas AI e AC. Número elevado de alunos especiais. Alguns adolescentes que são usuários de drogas”</i>
Prática pedagógica cotidiana	<i>“Divido os alunos em dois grupos: um de alfabetização e outro mais avançado. As atividades são desenvolvidas de acordo com o nível de conhecimento de cada grupo. O atendimento é quase individualizado”</i>

Fonte: Dados de identificação do questionário.

Helena tem 50 anos de idade e há 26 anos atua na área da educação. Do tempo de profissão, seis anos foram dedicados à EJA. Sua formação em nível médio é constituída pelo Magistério e no nível superior é graduada em Pedagogia. Possui especialização *lato sensu* em Gestão Escolar.

Esta escola, localizada numa região periférica da cidade, atende a uma comunidade de classe social menos favorecida. São precárias as condições do prédio em péssimo estado de conservação.

A sala de aula é ocupada por uma classe de Ensino Fundamental I nos períodos matutino e vespertino. Ela possui muitos jogos pedagógicos no entorno da sala, mas não há algo que caracterize a turma da EJA.

Tal como os demais, os alunos da EJA não convivem com os alunos do ensino regular, ou até mesmo outros funcionários da escola, pelo fato de frequentarem a única turma do período noturno.

Segue abaixo a descrição de suas características profissionais relativas ao ingresso na educação e na EJA:

Quadro 7: Características básicas de Helena

Indicadores	Relato
Motivação da escolha em trabalhar com educação	<i>“A importância da educação em todos os aspectos sociais”</i>
Motivação da escolha em trabalhar com a EJA	<i>“A princípio a necessidade de conciliação de horários (acúmulo de cargos) e agora (logo a seguir) a realização propiciada pelos alunos”</i>
Onde busca suporte	<i>“Pesquisas relativas à EJA (bibliografias relacionadas, internet, materiais da SEE, entre outros)”</i>
Maiores dificuldades	<i>“descontinuidade – elevado número de ausências dos alunos por motivos diversos, principalmente de trabalho. Pouca valorização desta modalidade de ensino”</i>
Prática pedagógica cotidiana	<i>“várias, porém mais acentuadamente a de projetos”</i>

Fonte: Dados de identificação do questionário.

Januária tem 48 anos de idade e há 28 anos trabalha com educação. Do tempo de profissão, 22 anos foram dedicados à EJA. Sua formação em nível médio é constituída pelo Magistério e no nível superior é graduada em Pedagogia com ênfase em Educação Especial. Possui especialização *lato sensu* em Psicopedagogia Clínica e Institucional.

A sala de aula da professora possui uma especificidade, pois fica fora do ambiente escolar, estando localizada em um centro comunitário próximo à região central, num bairro bastante populoso. As aulas acontecem no período da tarde e são destinadas apenas aos alunos da EJA. Por esse motivo, em volta da lousa observa-se a existência de cartazes com alfabeto, palavras significativas com a sílaba inicial em destaque e os nomes dos alunos.

Nesse caso específico, os alunos da EJA demonstram muita satisfação por estarem abrigados neste local. O fato de estarem distanciados do prédio da escola faz com que também se mantenham afastados dos outros alunos e mesmo da equipe escolar.

Segue abaixo a descrição de suas características profissionais relativas ao ingresso na educação e na EJA:

Quadro 8: Características básicas de Januária

Indicadores	Relato
Motivação da escolha em trabalhar com educação	<i>“Sempre gostei da interação com o outro e admirava a magia do ensinar e aprender; fiz opção para concluir o magistério e fui de encontro com minha vocação”</i>
Motivação da escolha em trabalhar com a EJA	<i>“Eu passei no concurso em SJC, porém em Taubaté dobrava na Educação Infantil, a opção foi trabalhar com a EJA no período noturno, entrei em contato com essa realidade e me identifiquei”</i>
Onde busca suporte	<i>“Eu pesquisei pela internet, livros, jornais, revistas, como também experiência de vida dos próprios alunos”</i>

Maiores dificuldades	<i>“Não nomeio como dificuldade, mas “trabalhoso” por ser um grupo heterogêneo em relação ao nível educacional dos alunos e manter a frequência. Dificuldade posso citar o trabalho solitário da EJA”</i>
Prática pedagógica cotidiana	<i>“Utilizo a prática pedagógico do acolhimento aplicando a pedagogia da escuta, do respeito e da afetividade”</i>

Fonte: Dados de identificação do questionário.

Ivete tem 59 anos de idade, dos quais trabalhou por 36 anos na área da educação. Do tempo de profissão, 26 anos foram dedicados à EJA. Sua formação em nível médio é constituída pelo Magistério e no nível superior é graduada em Pedagogia. Não possui especialização *lato sensu*.

A escola que a professora Ivete atuou a maior parte de sua carreira é a mesma escola em que atua a professora Flávia atualmente, ou seja, localiza-se na região central e atende uma comunidade bastante heterogênea do ponto de vista social e econômico.

O diferencial é que na época em que a professora Ivete atuava, cerca de cinco anos, existiam duas salas de EJA no mesmo prédio: uma com alunos de Agrupamento Inicial e outras com alunos de Agrupamento de Continuidade.

Segue abaixo a descrição de suas características profissionais relativas ao ingresso na educação e na EJA:

Quadro 9: Características básicas de Ivete

Indicadores	Relato
Motivação da escolha em trabalhar com educação	<i>“O que me motivou buscar a educação como trabalho profissional foi perceber inúmeros jovens e seus pais, avós, tios, primos e vizinhos não saberem ler. Muitos deles iniciaram seus estudos, mas não terminaram o Ensino Fundamental I. Outros não tiveram a chance de frequentar uma sala de aula”.</i>
Motivação da escolha em trabalhar com a EJA	<i>A motivação se consolidou a medida que percebia a dificuldade cada vez mais frequentes de colegas professores falando do alto índice de repetência de crianças que, ao longo de sua aprendizagem, não conseguiam se alfabetizarem. Histórias de pais analfabetos que não tinham condição de acompanhar seus filhos em lições de casa. Irmãos dos meus alunos que se evadiram da escola antes mesmo de concluírem os quatro anos iniciais, hoje cinco anos ou seja, Ensino Fundamental I”.</i>

Onde busca suporte	<i>No insucesso de crianças, de jovens e adultos, traçando metodologias e estratégias que levem em conta o dia a dia dos mesmos, e conseqüentemente, o aprendizado eficaz’.</i>
Maiores dificuldades	<i>As diferentes faixas etárias, a inclusão dos excluídos e a continuidade nos estudos”.</i>
Prática pedagógica cotidiana	<i>A prática pedagógica é construtivista e interacionista. A aprendizagem ocorre por meio de um processo ativo de envolvimento do aprendiz na construção do conhecimento, resultado de sua interação com o ambiente, com o outro e em grupo. O circuito de atividades com dificuldades evolutivas. Os aprendizes que se superam trabalham com os aprendizes que necessitam evoluir”.</i>

Fonte: Dados de identificação do questionário.

Consuelo tem 62 anos de idade e trabalhou com educação por 29 anos. Do tempo de profissão, dez anos foram dedicados à EJA. Sua formação em nível médio é constituída pelo Magistério e no nível superior é graduada em Pedagogia. Possui especialização *lato sensu* em Psicologia Infantil.

A escola em que a professora atuava, localiza-se na periferia da cidade de Taubaté atendendo a uma comunidade social e economicamente desfavorecida. O prédio se constitui em uma construção antiga do Governo do Estado e após municipalização, foi ampliada.

Na época em que a professora atuava, há cinco anos, a sala de aula da EJA era dividida com sala de Ensino Fundamental II e no período Noturno funcionavam duas salas de Educação de Jovens e Adultos.

Segue abaixo a descrição de suas características profissionais relativas ao ingresso na educação e na EJA:

Quadro 10: Características básicas de Consuelo

Indicadores	Relato
Motivação da escolha em trabalhar com educação	<i>“Me espelhei no meu irmão, professor que já lecionava na época em que eu estava estudando”</i>
Motivação da escolha em trabalhar com a EJA	<i>“A EJA foi a alternativa encontrada para que eu pudesse dobrar período”</i>
Onde busca suporte	<i>“Dentre os vários recursos pedagógicos que já usei como suporte ao meu trabalho, destaco a didática como um dos mais valiosos. Sendo ela a arte de ensinar, busco nela a inspiração para rever minha prática pedagógica e assim perceber necessidade de mudar metodologias, adotar outras, buscar recursos pedagógicos adequados</i>

	<i>a aprendizagem de determinados conteúdos, usar estratégias pessoais de ensino que deram certo, enfim, ela me impulsiona a buscar todos os meios disponíveis para melhorar e facilitar a aprendizagem dos alunos”</i>
Maiores dificuldades	<i>“São aquelas relacionadas à aprendizagem dos conteúdos das diversas disciplinas que são agravadas por limites característicos desse grupo (adultos e idosos) entre eles: cansaço mental, vista cansada, dificuldades em memorizar, alguns sentem sono em pouco tempo de concentração, coordenação motora fina, etc.”</i>
Prática pedagógica cotidiana	<i>“No ensino dos conteúdos, uso estratégias de avanços e retrocessos de modo a avançar os alunos que estão aprendendo e revisar conteúdos para aqueles que necessitam de maior explicação para fixar a aprendizagem. Utilizo recursos pedagógicos que estão disponíveis (livros didáticos, apostilas, jogos pedagógicos, vídeos para ensino e fixação de conteúdo, recortes de textos quando significativos para complementar outros, enriquecer e confrontar, criação de atividades para atender dificuldades específicas) cultivo o respeito mútuo para garantir um ambiente agradável e motivador da aprendizagem e assiduidade”</i>

Fonte: Dados de identificação do questionário.

Ao observar as características das professoras que atuam ou atuaram na EJA da rede de ensino pesquisada, notamos a uniformidade dos gêneros, ou seja, todos os sujeitos participantes da pesquisa são do gênero feminino como podemos observar na tabela 1. Também é possível observar um grupo diverso na variação da idade, contudo, todas possuem mais de 31 anos.

Tabela 1 Características pessoais dos participantes

Indicadores	Características	Total
Gênero	Feminino	9
Idade	18 a 25 anos	-
	26 a 30 anos	-
	31 a 40 anos	3
	41 a 50 anos	4
	Acima de 51 anos	2

Fonte: Dados de identificação do questionário.

A maioria das participantes possui o Magistério como formação inicial em nível médio.

Tabela 2 Formação em nível médio

Indicadores	Características	Total
Escolaridade (Nível Médio)	Ensino Médio	1
	Magistério	8

Fonte: Dados de identificação do questionário

A maioria das professoras possui Pedagogia, como observado na tabela 3.

Tabela 3 Formação em nível Superior

Indicadores	Características	Total
Graduação	Pedagogia	8
	Licenciatura	-
	Outros	1 (Normal Superior)

Fonte: Dados de identificação do questionário

Apenas duas participantes não possuem especialização lato sensu e nenhuma das participantes possui pós graduação stricto sensu, como é possível observar na tabela 4.

Tabela 4 – Pós graduação

Indicadores	Características	Total
Pós Graduação	Lato Sensu	7
	Stricto Sensu	-

Fonte: Dados de identificação do questionário

Com relação ao tempo de trabalho no magistério, percebemos que a maioria das professoras possui mais de vinte anos, ou seja, são poucas que estão na fase da “exploração” e de “estabilização” (HUBERMAN, 1995), de acordo com o exposto na tabela 5.

Tabela 5 – Tempo de trabalho no magistério

Indicadores	Características	Total
Tempo no Magistério	1 a 5 anos	1
	6 a 10 anos	1
	11 a 15 anos	1
	16 a 20 anos	-
	Acima de 21 anos	6

Fonte: Dados de identificação do questionário

Por fim, apresentamos o tempo de trabalho na EJA, que se caracteriza por uma certa diversidade. Como podemos notar na tabela 6, algumas professoras estão iniciando o trabalho com educação de Jovens e Adultos enquanto outras já estão há mais de dez anos exercendo essa tarefa.

Tabela 6 – Tempo de trabalho na EJA

Indicadores	Características	Total
Tempo de trabalho na EJA	1 a 5 anos	3
	6 a 10 anos	3
	11 a 15 anos	-
	16 a 20 anos	1
	Acima de 21 anos	2

Fonte: Dados de identificação do questionário

A partir do exposto, foi possível observar o perfil das professoras que atuam ou atuaram na EJA da rede municipal pesquisada. Este estudo nos trouxe contribuições para análises posteriores acerca da adoção da metodologia de projetos na prática pedagógica com os alunos da EJA. Ao examinar o perfil das professoras pudemos observar e discutir as suas escolhas, sendo importante este delineamento, pois contribuiu na identificação das mesmas e na definição de suas escolhas.

6.2 – Definição das categorias

Nesta etapa serão apresentadas as categorias que emergiram a partir das Unidades de Registro nos dados obtidos por meio dos questionários e entrevistas.

Dessa forma, elegemos eixos temáticos de acordo com os objetivos da pesquisa e estabelecemos as categorias a partir da leitura e releitura dos textos gerados pelas entrevistas e pelos questionários. De acordo com Bardin (2011, p.149) as categorias têm por objetivo “uma representação simplificada dos dados brutos”.

A partir dessa perspectiva, estas categorias foram organizadas conforme quadro apresentado no Apêndice G e estão listadas a seguir:

- ✓ Trabalhar com projetos é uma prática interdisciplinar;
- ✓ Tema gerador incidindo com o interesse e a necessidade do aluno;
- ✓ Projeto prevê um produto final (culminância) coerente com o objetivo proposto;
- ✓ O projeto é um norteador de ações visando atingir um objetivo proposto;
- ✓ Todo projeto se conduz por meio de um tema gerador;
- ✓ Projeto possibilita pesquisa;
- ✓ Dificuldades dos alunos no trabalho em grupos;
- ✓ Ansiedade dos alunos para aprender rápido;
- ✓ Resistência dos alunos perante ao trabalho diferenciado;

- ✓ Motivação diante de um tema de interesse comum;
- ✓ Projeto adquire sentido e significado quando extraído de uma situação real;
- ✓ A troca de experiência é positiva no trabalho em grupos;
- ✓ Os alunos da EJA veem com desconfiança um trabalho diferente do tradicional (projeto não é aula);
- ✓ Dificuldade dos alunos para desenvolver pesquisa em casa;
- ✓ Possibilidade de trabalho diferenciado e melhores resultados na aprendizagem;
- ✓ Metodologia que exige maior criatividade e compromisso do professor no planejamento das aulas;
- ✓ Ações do projeto objetivam auxiliar na aprendizagem;
- ✓ Requer mais esforço do professor como instrumento de avaliação;
- ✓ Dificuldades para encontrar recursos pedagógicos adequados à atividade.

A partir destas categorias de análise e levando em consideração os objetivos propostos, definimos um sistema de análise em torno dos seguintes núcleos de sentido: concepção das professoras acerca do que elas acreditam ser a metodologia de projetos (Quadro A8); perspectiva das professoras quanto às dificuldades e possibilidades dos alunos em relação à prática com projetos (Quadro A9) e dificuldades e possibilidades mediante a utilização dos projetos na prática pedagógica (Quadro A10).

Com base na aglutinação das categorias, foi possível a construção dos núcleos de sentido, os quais apresentaremos na próxima seção.

6.3 – Construção dos núcleos de sentido

Nesta etapa da análise, em que os dados foram organizados em categorias, faz-se necessário, criar os núcleos de sentido. De acordo com Bardin (2011, p. 135) os núcleos de sentido “compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”.

Produzimos núcleos de sentido de acordo com as narrativas observadas nos questionários e nas entrevistas das professoras. Dessa forma, as categorias foram reagrupadas em núcleos de sentido, a partir das temáticas que apresentavam semelhança.

Apresentamos no Quadro 11, o reagrupamento das categorias criadas para constituição dos núcleos de sentido. Esses núcleos nos servirão de base para interpretação e tratamento dos dados que faremos na próxima seção.

Quadro 11 – Reagrupamento das categorias e formação dos núcleos de sentido

Categorias	Núcleos de sentido
Trabalhar com projetos é uma prática interdisciplinar	Concepção das professoras acerca do que elas acreditam ser a metodologia de projetos
Tema gerador incidindo com o interesse e a necessidade do aluno	
Projeto prevê um produto final (culminância) coerente com o objetivo proposto	
O projeto é um norteador de ações visando atingir um objetivo proposto;	
Todo projeto se conduz por meio de um tema gerador	
Projeto possibilita pesquisa	
Dificuldades dos alunos no trabalho em grupos	Perspectiva das professoras quanto às dificuldades e possibilidades dos alunos em relação à prática com projetos
Ansiedade dos alunos para aprender rápido	
Resistência dos alunos perante ao trabalho diferenciado	
Motivação diante de um tema de interesse comum	
Projeto adquire sentido e significado quando extraído de uma situação real	
A troca de experiência é positiva no trabalho em grupos	
Os alunos da EJA veem com desconfiança um trabalho diferente do tradicional (projeto não é aula)	
Dificuldade para desenvolver pesquisa em casa	
Possibilidade de trabalho diferenciado e melhores resultados na aprendizagem	Dificuldades e possibilidades mediante a utilização dos projetos na prática pedagógica
Metodologia que exige maior criatividade e compromisso do professor no planejamento das aulas	
Ações do projeto objetivam auxiliar na aprendizagem	
Requer mais esforço do professor como instrumento de avaliação	
Dificuldades para encontrar recursos pedagógicos adequados à atividade	

Fonte: dados obtidos a partir da análise das narrativas e das respostas dos questionários respondidos pelas professoras participantes.

No próximo item desta seção apresentaremos a discussão dos núcleos de sentido a qual dividimos em três momentos: o primeiro retratou a concepção das professoras acerca do que elas acreditam ser a metodologia de projetos; o segundo momento descreveu a perspectiva das professoras quanto às dificuldades e possibilidades dos alunos em relação à prática com projetos, e o terceiro momento discorreu sobre as dificuldades e possibilidades mediante a utilização dos projetos na prática pedagógica.

6.4 – Interpretação dos Núcleos de Sentido

Anteriormente expusemos os registros das narrativas e dos questionários respondidos pelas professoras que atuam ou atuaram na EJA do município pesquisado. Apresentamos uma exploração dos dados obtidos, desde o perfil destas professoras até a organização de núcleos de sentido que surgiram a partir da criação das categorias de análise.

Os núcleos de sentido foram organizados a partir dos objetivos previstos para nossa pesquisa e, nesta etapa, faremos a interpretação desses núcleos, no qual procuramos “um sentido mais amplo para os dados, através de sua ligação a outros conhecimentos já obtidos” (GIL, 1994, p. 188).

O primeiro núcleo de sentido se constitui a partir das **concepções das professoras acerca do que elas acreditam ser a metodologia de projetos**. A construção desse sentido, busca colaborar com as respostas ao objetivo específico que visa descrever a percepção dos professores em relação à metodologia de projetos;

O segundo núcleo de sentido procurará descrever a **perspectiva das professoras quanto às dificuldades e possibilidades dos alunos em relação à prática com projetos**.

A partir da construção desse sentido procuramos observar a metodologia de projetos como prática de trabalho na EJA, identificando as nuances de comportamento e as relações entre professor-aluno e aluno-aluno, presentes no momento da atividade.

Por fim, o terceiro sentido produzido pelas categorias tratará das **dificuldades e possibilidades mediante a utilização dos projetos na prática pedagógica**. Nesse caso, além de identificar e descrever os procedimentos de ensino adotados pelos professores da EJA na escola pública municipal, será possível descrever a percepção dos professores em relação à metodologia de projetos.

Na sequência, apresentaremos as discussões elaboradas para cada núcleo de sentido, articulados com os objetivos propostos na pesquisa e apoiados no referencial teórico estudado.

Assim, a partir das narrativas das professoras poderemos analisá-las e interpretá-las, a fim de entender as nuances que circundam a metodologia de projetos, verificando se ela é ou não adotada junto a prática dessas professoras e colocando em destaque as possibilidades de utilizar tal recurso metodológico na Educação de Jovens e Adultos.

6.4.1 – Concepções das professoras acerca do que elas acreditam ser a metodologia de projetos

O propósito desta etapa da pesquisa é discutir as concepções das professoras acerca da metodologia de projetos. A partir da análise das respostas contidas nos questionários e do conteúdo das entrevistas, na forma de narrativas foi possível identificar as seguintes categorias: *trabalhar com projetos é uma prática interdisciplinar, tema gerador incidindo com o interesse e a necessidade do aluno, projeto prevê um produto final (culminância) coerente com o objetivo proposto, o projeto é um norteador de ações visando atingir um objetivo proposto, todo projeto se conduz por meio de um tema gerador, projeto possibilita pesquisa.*

Dessa forma, ao interpretar esse núcleo de sentido, baseado nas categorias criadas a partir dos dados, foi possível descrever a percepção das professoras acerca da metodologia de projetos, buscando interpretar como elas a compreendem.

Segundo Lück (2003, p. 10) “O projeto oferece o direcionamento, as orientações para a ação e os elementos para o seu imprescindível monitoramento e avaliação, condições básicas para um processo de gestão eficaz” e, nesse sentido, nos baseamos na autora para refletir a concepção de projeto.

A concepção destacada na categoria de que “*o projeto é um norteador de ações visando atingir um objetivo proposto*” revelou-se nas narrativas e respostas de três professoras: Raquel, Ivete e Consuelo. Elas consideram que os projetos são ações desenvolvidas para atingir determinado objetivo, como podemos observar nesses trechos:

[...] ações para **atingir o objetivo proposto.**

Uma **sequência didática** planejada e direcionada para atingir um **objetivo pré-estabelecido** através de uma **necessidade** (RAQUEL).

Projeto é **uma direção**, com planificações metodológicas e estratégias definidas para a realização de metas.

Quero dizer que, o envolvimento dos aprendizes no processo de aprendizagem por meio de projetos nos dá o Norte no que se refere aos objetivos a serem alcançados e os caminhos a serem percorridos, auxiliando muito o trabalho do professor (IVETE).

O projeto é o **planejamento de ações** visando resolver um problema. Para **atingir seu objetivo** são elaboradas as estratégias para se alcançar a solução [...] (CONSUELO).

Assim, percebemos que a concepção de projeto como um plano de ação, que oferece um norte para o trabalho não está presente somente nas narrativas das professoras que estão atuando, mas também aparece nas falas das professoras que já estão aposentadas.

Refletindo sobre a questão da interdisciplinaridade, analisando a categoria “*trabalhar com projetos é uma prática interdisciplinar*” podemos destacar também as narrativas de três professoras: Marta, Helena e Consuelo.

A concepção de interdisciplinaridade trazida pelas professoras está na proposição de que, dentro de um tema, podemos dialogar com diferentes áreas do conhecimento e podemos refletir o quanto é importante o pensamento interdisciplinar dentro da escola, pois “o pensar interdisciplinar parte do princípio de que nenhuma forma de conhecimento é em si mesma racional. Tenta, pois, o diálogo com outras formas de conhecimento, deixando-se interpenetrar por elas” (FAZENDA, 2013, p. 20).

De acordo com Fazenda (2013, p. 20) “um projeto interdisciplinar de trabalho ou de ensino consegue captar a profundidade das relações consistentes entre pessoas e entre pessoas e coisas” e é o que percebemos na fala de Marta, quando diz:

O **projeto fala mais pro aluno**, por que assim, **como ele sai pra todas as áreas**, o aluno às vezes ele tá trabalhando com determinada disciplina, que você teria que trabalhar, sem aquela “conceitualização” mais tradicional. **Ele tá aprendendo Matemática, ele tá aprendendo os estudos da Sociedade e da Natureza, ele tá aprendendo a calcular, ele tá aprendendo a registrar...** Trabalhar com projetos é **mais da prática social deles**, eu acho que é o que ajuda bastante na aprendizagem. Então o ponto positivo é você ver o **desenvolvimento dos alunos** quando você trabalha com os projetos e assim, **em todas as áreas**. (MARTA)

Essa interpretação de projeto como um articulador do conhecimento, abrangendo diversas áreas do conhecimento rompe com a concepção tradicional do currículo organizado por disciplinas e favorecedor do acúmulo de conteúdo, como discute Fazenda (2013):

Sabemos, por exemplo, em termos de *ensino*, que os currículos organizados pelas disciplinas tradicionais conduzem o aluno apenas a um acúmulo de informações de que pouco ou nada valerão na sua vida profissional, principalmente porque o desenvolvimento tecnológico atual é de ordem tão variada que fica impossível processar-se com velocidade adequada a esperada *sistematização* que a escola requer (p. 19, grifos do autor).

Piconez (2004b, p.15) também considera que “existe forte preconceito entre os professores que a pedagogia de projetos acarreta defasagem em conteúdos tradicionalmente tratados pelos livros didáticos”.

Outros autores que discutem a caracterização da possibilidade interdisciplinar do projeto são Hernandez e Ventura (2007), que apresentam a organização do mesmo por eixos temáticos, possibilitando romper com os limites do currículo tradicional, com disciplinas fechadas:

Como indicamos, um projeto pode organizar-se seguindo um determinado eixo: a definição de um conceito, um problema geral ou particular, um conjunto de perguntas inter-relacionadas, uma temática que valha a pena ser tratada por si mesma... Normalmente superam-se os limites de uma matéria (HERNÁNDEZ; VENTURA, 2007, p. 61).

Assim, percebemos nas narrativas das professoras que o trabalho com projetos realizado por elas, vem desenvolvendo-se de modo interdisciplinar, pois, como afirma Consuelo, “não tem como trabalhar fechado, como se tudo estivesse dentro de “caixinhas”. Marta concorda que ao adotar essa metodologia ela abrange várias disciplinas, perpassadas pelo tema gerador:

[Sobre o projeto do meio ambiente quando questionada se aprenderam só sobre o meio ambiente] Não, **eu fiz a interdisciplinaridade** né? Mas **a interdisciplinaridade de um projeto, ela encaixa naquele tema**, porque a gente não vai, por exemplo, falar “agora vou trabalhar gráficos”, mas você não vai conseguir aprofundar. Por mais que você queira fazer a interdisciplinaridade, **você não vai poder fazer o aprofundamento de um conteúdo dentro de um tema**, porque ele não pode ser uma coisa apelativa.

[...] então ele tem a **interdisciplinaridade** que pode ser aplicada ou não, eu por exemplo, não gosto de interdisciplinaridade forçada e apelativa é uma coisa que sempre questionei (CONSUELO)

Então o **projeto não fica só em uma disciplina ou em uma área ele abrange várias disciplinas**. Ele traz muito sobre a prática social. Os projetos que você for ver... faz a prática social. O projeto ele coloca em contato com o conhecimento mais com aquilo no dia a dia mesmo por isso é tão importante trabalhar projetos com os alunos. É uma proposta pedagógica que permite o diálogo entre as **diferentes áreas do conhecimento** [...] (MARTA)

Quando Marta discute a questão de que o projeto também traz a prática social do aluno, é possível entender que ela preocupa-se em trabalhar a interdisciplinaridade e busca temas que surgem da necessidade do aluno. Helena, discorre sobre essa questão, pois atrela o fato do projeto interdisciplinar estar também associado às necessidades específicas da turma, como observamos nessa resposta contida no questionário:

É um **plano de ação**, elaborado considerando-se **as necessidades específicas da turma** (público alvo). Plano abrangente, que **envolve todas as disciplinas** (articulado)
Integração das disciplinas (HELENA)

Partindo da premissa, de que um trabalho interdisciplinar deve estar ligado também aos interesses e necessidades da turma, Fazenda (2013, p. 20, grifos do autor) argumenta: “nesse

sentido, ele nunca poderá ser imposto, mas deverá surgir de uma *proposição*, de um ato *de vontade* frente a um projeto que procura conhecer melhor”.

Fazenda (2014) nos faz refletir sobre a atitude interdisciplinar, que devemos entender sua problemática, pois a questão da interdisciplinaridade está ligada à intervenção educativa e a partir desse olhar que nos questionamos acerca da prática profissional.

Piconez (2002) também destaca essa questão ao discutir os saberes necessários à educação de adultos, que alie teoria e prática, na qual versa sobre a necessidade de repensar o projeto pedagógico com base em alguns critérios:

Entre alguns dos critérios criados pela autora, podemos destacar o de adequação do projeto pedagógico à realidade concreta na qual vive o aluno, que deverá ser capaz de compreendê-la e transformá-la. Ou seja, a escola deve tomar a prática social como ponto de partida e critério de adequação (PICONEZ, 2002, p. 43)

A autora aborda a prática social como um dos critérios para a escolha dos conteúdos. Nesse sentido, ao prever um projeto pedagógico baseado em fundamentos políticos é que pensamos nas necessidades e interesses dos alunos, tomando como ponto de partida a prática social.

Assim, a metodologia de projetos surge como articuladora da prática docente e favorece esse fazer interdisciplinar, pois como Marta relata em sua entrevista, o projeto “traz muito sobre a prática social [...] ele coloca em contato com o conhecimento mais com aquilo no dia a dia mesmo [...]”, ao trabalhar os conhecimentos do dia a dia dentro do projeto, o professor favorece a interdisciplinaridade, pois busca nas diferentes disciplinas o conceito que precisa trabalhar.

Outra categoria que emergiu nas narrativas e que faz necessário pensar em sua importância para a metodologia de projetos é a questão do “*tema gerador incidindo com o interesse e a necessidade do aluno*”. Como observamos na narrativa de Marta apontada no parágrafo anterior, trabalhar o cotidiano dos alunos é válido a medida que atinja as necessidades da turma.

Outra professora também aborda essa questão em sua narrativa: “**o projeto surge de uma necessidade** apresentada pela turma e é elaborado de forma a suprir essa necessidade ou levar a discussão e compreensão melhor... dessa necessidade específica”. (RAQUEL)

A professora Helena também destaca um ponto positivo quando o tema surge da necessidade dos alunos:

É um **plano de ação**, elaborado considerando-se **as necessidades específicas da turma** (público alvo).
Interesse dos alunos, [com relação ao ponto positivo no trabalho com projetos] uma vez que os projetos são voltados para as **suas necessidades**. (HELENA)

Perante as narrativas das professoras e pelas respostas obtidas nos questionários, percebemos que as professoras concebem a metodologia de projetos como auxiliar em sua prática didática do cotidiano.

Portanto, podemos pensar a metodologia de projetos, como auxiliar na prática pedagógica cotidiana, com uma postura interdisciplinar e acolhedora dos alunos e como observamos nessa citação: “tal atitude ainda exigirá romper com velhos paradigmas, acreditar de novo” (NOGUEIRA, 2001, p. 148).

Quando escolhemos a metodologia de projetos como auxiliar na prática cotidiana, estamos pensando no processo ensino e aprendizagem. Apresentamos essa discussão na seguinte categoria: “as ações do projeto têm o objetivo de auxiliar na aprendizagem” e essa preocupação surge na resposta do questionário da professora Consuelo:

[...] geralmente estão relacionadas com a melhoria do **processo ensino aprendizagem**. Os projetos desenvolvidos na escola são os projetos educacionais e ensino e de aprendizagem. Ambos apresentam diferenças em alguns aspectos porém são semelhantes no que diz respeito à busca ou intenção da melhoria da qualidade de ensino. Podem ser usados juntos onde o professor escolherá aspectos de um e outro que atendam suas expectativas. (CONSUELO)

Assim, a metodologia de projetos é mais um recurso que o professor poderá utilizar em sua prática pedagógica cotidiana e que poderá favorecer a aprendizagem a partir da necessidade e interesse do aluno, de forma mais dinâmica e prazerosa. Principalmente o aluno da EJA que retoma os estudos, buscando não só a escolarização, mas também o sentimento de pertença na sociedade letrada.

Considerando essa perspectiva, é notório que a aprendizagem acontece no decorrer dos projetos, não sendo necessário aguardar a etapa de culminância para que ocorra. Notamos nas falas da maioria das professoras a preocupação com a culminância, como exposto na seguinte categoria “*projeto prevê um produto final (culminância) coerente com o objetivo proposto*”. Nesse sentido, observamos a seguir:

Acredito que seja um estudo mais profundo, de um determinado **tema**, com um **produto final**, onde sejam pautados os objetivos, metas, metodologia e avaliação. (VANIA)

É um conjunto de atividades que trabalha conhecimento específico, onde a metodologia de ensino envolve os alunos em investigações de problemas atrativos que geram **resultados**. (TATIANA)

É uma proposta pedagógica que permite o diálogo entre as **diferentes áreas do conhecimento**, dando visibilidade das etapas necessárias para chegarmos ao nosso **produto final**.

Satisfação quando o projeto se encerra, dando competência a cada um de que realmente fizeram parte do processo. (MARTA)

O projeto também precisa ter um **produto final**. (FLÁVIA)

Projeto é o estudo de um **determinado assunto** com começo, meio e fim. Com tempo mais longo, pois abrange pesquisa, confecção de materiais para a **culminância**. (JANUÁRIA)

Com relação ao projeto do meio ambiente o ponto positivo foi a adesão geral, o **alcance dos objetivos**.

Com relação ao projeto de “pintura de telas” foi a qualidade dos materiais, a culminância que contou com a exposição dos trabalhos de todos os alunos da EJA. **Foi o momento que que os alunos se sentiram orgulhosos ao verem seus trabalhos expostos num lugar público** e poder conhecer a produção de alunos das demais salas de EJA. Este momento foi importante para que refletissem a importância da **colaboração de todos para se alcançar objetivos propostos**, seja qual for a situação. (CONSUELO)

Como pudemos notar, as professoras indicam a culminância, ou produto final, como se fosse uma etapa imprescindível na realização de projetos. Entretanto, vimos que esta etapa seria apenas a finalização. Analisando pelo próprio discurso das docentes, percebemos que a aprendizagem ocorre em todas as etapas.

Podemos fazer aqui uma ligação com a próxima categoria “*projeto possibilita pesquisa*”, na qual observamos claramente na resposta de Ivete a sua concepção de projetos: “quero dizer que para os aprendizes da EJA eles [os projetos] são fundamentais, uma vez que proporciona a todos os envolvidos **estudos, pesquisas, entrevistas, seminários, palestras e muito conhecimento**”.

É partindo desse princípio, de que o projeto possibilita pesquisa, que citamos Hernández e Ventura (2007, p. 66) “A perspectiva de globalização que se adota na escola, e que se reflete nos Projetos de trabalho, trata de ensinar o aluno a aprender, a encontrar o nexo, a estrutura, o problema que vincula a informação e que permite aprender”. Dessa maneira, percebemos a importância da pesquisa no processo de aprendizagem, pois também o ensina a procurar e consequentemente a aprender.

As narrativas das professoras observadas nos questionários e entrevistas nos auxiliou a descrever a percepção destas em relação à metodologia de projetos, concepção identificadas por meio das categorias.

6.4.2 Perspectiva das professoras quanto às dificuldades e possibilidades dos alunos em relação à prática com projetos

O propósito desta etapa da pesquisa é discutir as reações dos alunos frente à metodologia de projetos, bem como as concepções das professoras de como se dá a aprendizagem destes alunos. A partir da análise das respostas contidas nos questionários e das narrativas das

entrevistas foi possível identificar as seguintes categorias: *dificuldades dos alunos no trabalho em grupos, ansiedade dos alunos para aprender rápido, resistência dos alunos perante ao trabalho diferenciado, motivação diante de um tema de interesse comum, projeto adquire sentido e significado quando extraído de uma situação real, a troca de experiência é positiva no trabalho em grupos, os alunos da EJA veem com desconfiança um trabalho diferente do tradicional (projeto não é aula), dificuldade para desenvolver pesquisa em casa.*

A primeira categoria que nos propomos a discutir diz respeito “*dificuldades dos alunos no trabalho em grupos*”. Marta narra em sua entrevista que hoje não tem dificuldade com esse tipo de trabalho, mas no começo foi difícil, pois os alunos de suas classes de EJA, não gostavam de trabalhar em grupo:

Não [com relação à dificuldade no envolvimento dos alunos] Hoje talvez eu não sinta tanto isso, por conta da minha turma. Ela renova, mas ela tem antigo. Então como **eles já conhecem os procedimentos... Antigamente quando eu propunha, “gente vamos sentar em dupla” nossa era um horror.** Eu lembro disso... e eu deixava escolher, sentava com quem tinha mais afinidade, com quem tinha mais afetividade e mesmo assim **era difícil.**

Então hoje eu já **não tenho problema com trabalho em grupo...** Pelo contrário... eu tenho que dizer “hoje tem que fazer individual de um e não de dois, porque senão eu também não consigo avaliar né... porque eu tenho que avaliar o conhecimento de cada um.

Hoje em dia eles me chamam muito menos, porque quando eu comecei a fazer, nossa, era um terror! Porque **a dependência é muito grande do adulto**, eles não viam o parceiro no trabalho em dupla como o mais experiente, alguém que eles podiam **trocar.** (MARTA)

Consuelo também destaca essa dificuldade do trabalho em grupo:

[sobre uma experiência com projetos e a reação dos alunos quanto a troca de experiência] a troca de experiência... não coloquei eles em grupo porque o projeto de aprendizagem, eles ficam ali em grupo, **se interagem**, você vai mediando mas os alunos, as vezes, da EJA **nem todos gostam de falar**, as vezes ficam tímidos claro que depois vai adquirindo uma familiaridade com eles e eles com você, mas todo o trabalho que envolve, por exemplo, uma pergunta “o que você acha” as vezes ele pode ficar ali meio bloqueado, então **eu evito.** [situação em que eles tenham que se expor] **Toda a interação era entre eu e o grupo.** (CONSUELO)

Percebemos que as duas professoras relatam essa dificuldade do trabalho em grupo pelos alunos da EJA, contudo, a postura das duas é diferente. Marta narra que hoje eles não têm mais essa dificuldade, pois percebemos que ela continuou com esse tipo de trabalho e talvez tenha mostrado aos alunos as possibilidades de se trabalhar junto, das trocas que eles poderiam fazer com os pares. Já Consuelo relatou que evitava esse tipo de trabalho, pois havia uma aversão dos alunos, que eles ficavam bloqueados e que a interação era apenas entre ela e os

alunos. Ela afirma que “todo trabalho novo que eles não estão acostumados tem sim **resistência**” (CONSUELO). Nesse caso podemos incluir aqui a categoria: “*a resistência dos alunos perante ao trabalho diferenciado*”, e nos fundamentar em Freire (1987) quando afirma que o medo da liberdade está presente quando se pensa na aplicação de uma educação realmente libertadora.

Nesses termos, conduzir uma educação que promova a consciência crítica supõe romper com paradigmas de uma educação tradicional, com uma educação bancária e promover a libertação: “a libertação, por isto, é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela, superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos” (FREIRE, 1987, p. 19).

Promover a libertação passa por:

Propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva, porque capaz de amar (FREIRE, 1996, p. 46).

A medida em que os alunos se deparam com uma metodologia de educação diferenciada que proporcione a troca de relações e exerçam a capacidade de aprender mais criticamente, mais se constrói e desenvolve a curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996).

Aqui, nos baseamos também em Nogueira (2001, p. 33) para discutir a questão da interação dos alunos: “a interação é fundamental, mas nada pior que uma interação sem sentido, sem contexto com as atividades que seguirão”, ou seja, quando os alunos sabem exatamente porque estão trabalhando em grupo, qual o sentido da atividade, eles acabam se adaptando, como podemos observar na narrativa da Marta.

Podemos concluir essa questão com essa afirmação: “o grande problema então persiste nesta prática, ou pior, nesta falta da prática que propicie as múltiplas interações” (NOGUEIRA, 2001, p. 31).

Ao analisar o item relativo à troca de experiência no trabalho em grupos, trazemos as respostas da professora Januária, presente no questionário, para iniciar a discussão das próximas categorias, “*a troca de experiência é positiva no trabalho em grupos*” e “*os alunos da EJA veem com desconfiança um trabalho diferente do tradicional (projeto não é aula)*”:

[Com relação aos pontos positivos na realização de projetos] Formação de **grupos** de acordo com a forma de aprendizagem para confecção de materiais, ou seja, grupos visuais, auditivos e cinestésicos (JANUÁRIA).

Os alunos da EJA **não gostam** de projetos, eles reclamam do “tempo” utilizado para abordagem da pesquisa, [refere-se a uma experiência que teve com o trabalho com um projeto trazido por um professor da Universidade para pesquisar sobre a História do bairro e nesse projeto eles tiveram que caminhar pelo bairro para levantar, o que cansou os alunos idosos] acham que **perdem tempo** em relação à aprendizagem, não demonstram paciência para ouvir e fica visível a desmotivação do grupo (JANUÁRIA).

Percebemos que, ao mesmo tempo em que ela confere importância de trabalhar em grupos e fazer um trabalho diferenciado com a turma, ela cita a resistência dos alunos perante um trabalho diferenciado. Contudo a desmotivação que ela afirma fazer parte do grupo, surgiu quando o projeto veio de fora e não partiu da necessidade dos alunos.

Assim como Januária, Consuelo também expressa que os alunos veem com desconfiança um trabalho diferenciado:

Esse projeto [meio ambiente] eles gostaram bastante porque **foi feito no caderno** nada que assim eles tivessem que apresentar, fazer uma feira... Enfim não teve nada disso. Porque os alunos da EJA eles **gostam muito de escrever. Como se aula pra eles tivesse que tá escrevendo no caderno.** Mas por exemplo, a reação deles em trabalhos diversificados existe. Que nem no início da pintura, como estava falando pra você, um **medo “não sei” “eu nunca pintei” “eu não sei desenhar”**. Então essa reação houve. Tem aluno que até ante a um trabalho diversificado quer faltar. Nesse projeto de pintura, [projeto que foi elaborado pela secretaria de educação] nós tivemos que conversar muito com ele pra que eles pudessem acolher. **Depois se adaptaram...** viram que podiam pintar a partir dele... **o que saísse estava ótimo.** (CONSUELO)

Entretanto, notamos na fala, que o projeto desenvolvido por esta professora também foi um projeto externo, que não partiu do interesse tampouco das necessidades dos alunos.

Ao relatar essa desconfiança, Raquel demonstra implicitamente uma ausência desse trabalho em sua prática “Porém, os adultos trazem uma concepção antiga da escola, e **não consideram aulas assim como “aula efetiva”**. Por isso, a necessidade de dosar o trabalho com projetos” (RAQUEL).

Como afirma Fonte (2014, p. 26) “o professor que trabalha com projetos respeita os diferentes estilos e ritmos de trabalho dos alunos desde a etapa de planejamento, a escolha do tema, até a problemática a ser investigada”, e nesse sentido, percebemos a importância de todas as etapas do projeto partir das necessidades do aluno.

Podemos entender pela fala de Januária que ela percebe a importância do trabalho diferenciado e da formação de grupos, para atender as necessidades dos alunos. No entanto, quando ela relata os passos de um projeto que teve experiência, ela revela que este projeto não partiu da necessidade da turma, pois veio pronto. Assim, notamos que além de não atender aos interesses, não respeitou os seus limites e talvez por conta dessa experiência negativa, os alunos tenham rejeitado a proposta.

Helena, Tatiana, Marta e Ivete respectivamente também destacam a importância do trabalho em grupos quando relatam sobre suas experiências com projetos:

Sempre muito boa. [quando responde acerca da experiência que teve com projetos]
 Todos os projetos desenvolvidos sempre apresentaram bons **resultados** e foram aprimorados a cada nova turma (HELENA)

a **interação, a troca de ideias**, as pesquisas, etc (TATIANA)

Trabalho em equipe

Cooperação entre os alunos

Aprendizagens **mais significativas** contempladas nos âmbitos de experiência e de conhecimento de mundo. (MARTA)

É sempre muito positivo porque nos dá a possibilidade de conhecer melhor os aprendizes, suas reais dificuldades, seus anseios e frustrações, seus gostos, suas ideias e tantas outras descobertas ao longo da proposta. O professor deve estar muito atento porque é nesses momentos de execução do(s) projeto(s) que ajustamos melhor os meios e a trajetória a ser seguida. Na **inter-relação professor/aprendiz, aprendiz/aprendiz e aprendiz/professor detectamos o momento exato de dar continuidade** ao que foi proposto ou de fazer modificações [...] Satisfatório [avaliação que faz acerca do trabalho com projetos] pois **não há receita pronta**, mas sim **troca de experiências** que comprovam uma **aprendizagem** de fato. (IVETE)

É importante destacar ainda, dentro desse núcleo de sentido, a seguinte categoria “*motivação diante de um tema de interesse comum*” em que as professoras consideraram que os alunos apresentavam motivação quando trabalhado um tema de interesse comum dos mesmos, como podemos observar nessa fala de Raquel “os projetos, quando levantado um tema comum a todos, **motiva o aluno e desperta a curiosidade. Eles se envolvem mais, se sentem participantes do processo**”. Sendo assim, conforme discutido anteriormente, partir do interesse dos alunos é ponto chave para a motivação destes.

Discutindo próxima categoria “*projeto adquire sentido e significado quando extraído de uma situação real*” Vânia também considera que é mais significativo para o aluno, quando parte de sua realidade: “acredito que seja o **aprendizado de maneira mais solta**, algo mais concreto, com um produto final palpável (cartaz, livro, objeto, escultura, etc) **Mais significativo**” e Marta acredita que “[...] esse é o ponto principal, porque se eles estão escrevendo dentro de uma **situação que é real**, a produção deles é diferente de quando a gente dá uma atividade escolarizada”.

Dessa forma é possível concluir que quando um tema, um assunto, ou mesmo os encaminhamentos de um trabalho surgem dos interesses e até mesmo das necessidades dos alunos, torna a aprendizagem motivadora e mais significativa. Isso podemos concluir analisando as narrativas, pois ao mesmo tempo em que as professoras apresentam os pontos negativos (ou dificuldades encontradas no trabalho com projetos) a partir da reação negativa dos alunos, elas também consideram que eles manifestam reações positivas.

De um modo geral as professoras afirmaram que os alunos não gostam de um trabalho diferente do tradicional, entretanto, declaram que um trabalho diferenciado motiva, desperta o interesse e fazem os alunos sentirem-se participantes do processo e não meros expectadores, sinalizando certa contradição.

Freire (1987) destaca que é na ação profunda que será possível enfrentar a cultura de dominação e para que se tenha uma pedagogia libertadora é necessário uma mudança de percepção do mundo opressor. Isso acontece em dois momentos distintos:

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá, dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (FREIRE, 1987, p. 23)

Nessa perspectiva, a ação do professor é fundamental para essa mudança de mentalidades, para libertação. Como argumenta Freire (1987) o educador precisa sair da posição fixa de único sabedor, pois a “rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca” (FREIRE, 1987, p. 34).

Portanto, concluímos que a reação dos alunos está na forma com que as professoras apresentam a proposta para eles e como se dá o encaminhamento das atividades.

6.4.3 Dificuldades e possibilidades mediante a utilização dos projetos na prática pedagógica

O propósito desta etapa da pesquisa é discutir as dificuldades encontradas pelas professoras, bem como os pontos positivos na realização da metodologia de projetos, referentes ao trabalho das professoras. A partir da análise das respostas contidas nos questionários e das narrativas das entrevistas foi possível identificar as seguintes categorias: *possibilidade de trabalho diferenciado e melhores resultados na aprendizagem, metodologia que exige maior criatividade e compromisso do professor no planejamento das aulas, ações do projeto objetivam auxiliar na aprendizagem, requer mais esforço do professor como instrumento de avaliação, dificuldades para encontrar recursos pedagógicos adequados à atividade.*

Iniciamos a interpretação com as narrativas das professoras que falaram na entrevista, ou responderam no questionário acerca dos pontos positivos para o trabalho com a metodologia

de projetos, a partir da qual surgiu a seguinte categoria “*Possibilidade de trabalho diferenciado e melhores resultados na aprendizagem*”:

Positivo é porque você **vê mais resultado** e a gente enquanto professor, a gente quer ver mais resultado, né? (MARTA)

Considero como ponto positivo a segurança no trabalho, embora em muitas das vezes precisássemos **mudar o rumo**, mas nunca o propósito [...] (IVETE)

O ponto positivo é que a gente pode elaborar **aulas personalizadas**, com elementos que identifiquem o grupo e atraiam os alunos. (RAQUEL)

O mesmo assunto abrange **diferentes níveis** (JANUÁRIA)

Cada uma das professoras destacou uma questão diferente sobre o ponto positivo para a realização de projetos: o resultado final, as aulas diferenciadas, a flexibilidade. No entanto, resumimos essas respostas em apenas uma categoria, pois ao interpretarmos, percebemos que um fator, mesmo que diferente, é condicionante do outro. A possibilidade de trabalhar diferenciado, de acordo com cada nível e ainda ter a flexibilidade para alterar na medida em que surgirem as intempéries, com certeza, produzirá mais resultado com relação à aprendizagem.

Essa flexibilidade é discutida por Nogueira (2001, p. 100) quando afirma que “é importante mencionar que um planejamento pode ser alterado no decorrer de sua execução, pois ajustes são necessários ao bom funcionamento e andamento de um processo”.

Fonte (2014), ao versar sobre as vantagens da organização de projetos pedagógicos, reconhece também que:

O trabalho com projetos é uma alternativa eficaz para a formação de indivíduos com uma visão global da realidade, cidadão ativos em prol de uma sociedade mais justa e pacífica. O trabalho com projetos possibilita que os alunos ao decidirem, opinarem e debaterem construam sua autonomia e seu compromisso com o social, formando-se como sujeitos culturais (FONTE, 2014, p. 31).

Assim, podemos considerar que o trabalho com projetos possibilita uma gama de vantagens ao trabalho com Educação de Jovens e Adultos, pois além de partir da necessidade e interesse dos alunos, tem uma flexibilidade por trabalhar diferenciado e de acordo o nível de aprendizagem de cada aluno.

Agora, para discutir a segunda categoria (criada dentro desse núcleo de sentido) de que projetos é uma “metodologia que exige maior criatividade e compromisso do professor no planejamento das aulas”, iniciaremos com as considerações de Lück (2003) quando faz a análise de resistência ao planejamento. Ela considera que geralmente surge a resistência ao planejamento de ações, por motivos que elenca a seguir:

- ✓ Falta de tempo para planejar;
- ✓ Preocupação com soluções imediatas;
- ✓ Influência de pressões do contexto de trabalho;
- ✓ Hesitação em assumir responsabilidades;
- ✓ Falta de conhecimento sobre planejamento e a habilidade em planejar;
- ✓ Falta de conhecimento sobre o objeto do planejamento;
- ✓ Descrédito quanto ao planejamento;
- ✓ Dificuldades pessoais do gestor planejador.

Marta, que trabalha com a metodologia de projetos há quatro anos, deixa explícito em sua fala a dificuldade com relação ao planejamento. Afinal, como discutimos anteriormente, para trabalhar com projetos temos que partir da necessidade do aluno e as necessidades de cada turma não estão postas em livros didáticos ou apostilas para serem seguidas, é necessário planejar.

A parte que eu acho que é de dificuldade, não é negativa, mas é dificuldade pra gente enquanto profissional, porque **não tem cartilha**. Graças a Deus, porque nós andamos com cartilha durante uns bons anos. As nossas supervisoras vinham pra ver se você tava dando. Uma coisa totalmente fora do contexto dos nossos adultos [...]

Você tem que planejar, porque não tem um planejamento... Você pode assim, beber em fontes, procurar na Internet que ajuda bastante a gente, mas você tem que ter uma disponibilidade muito grande e uma disposição de saber que você vai fazer o projeto e você... eu **não consigo ter todas as atividades prontas**.

Então **ele não é fechadinho**, tem hora que eu tenho que parar, trazer outra situação e colocar ali no meio, então isso **dá muito trabalho**.

Tenho que fazer várias atividades e acompanhar os alunos de acordo com o conhecimento deles também dá muito trabalho (MARTA).

Para melhor elucidar esse tema, a partir da perspectiva de uma ação docente colaborativa baseada na metodologia de projetos, nos apropriamos de Demo (1996, p. 15 apud BEHRENS, 2001, p. 105):

Para sermos coerentes com o conceito de competência não cabe jamais produzir receitas prontas. Cada professor precisa propor seu modo próprio e criativo de teorizar e praticar a pesquisa, renovando-a constantemente e mantendo-a como fonte principal de sua capacidade inventiva.

Portanto, compreendemos que dentro de uma aprendizagem colaborativa baseada em projetos, a pesquisa se faz necessária para auxiliar o docente a buscar novos caminhos.

Outra questão que emerge na narrativa de Marta é que planejar demanda tempo e disposição para o novo, já que o trabalho é intenso. Ela discorre sobre a movimentação mental que temos que ter, a qual é exigida para produzir atividades diferenciadas para cada nível de aprendizagem.

Eu acho que o mais difícil é isso, porque a gente **sai de uma zona de conforto**, de apostila, de atividades preparadas... a gente sai dessa zona de conforto. Você **tem que trabalhar o tempo todo**... Essa movimentação mental que a gente tem que ter (MARTA).

Podemos localizar essa preocupação com o tempo na fala de Raquel “como ponto negativo... é lógico que **demandam mais trabalho** do professor. Ele necessita de **tempo voltado para pesquisa** e elaboração das atividades” (RAQUEL). Ela expõe ainda a necessidade da pesquisa, e com isso podemos notar a mesma preocupação de Marta, pois para que haja uma atividade diferenciada, que atenda às necessidades da turma, é preciso pesquisar e pesquisa demanda tempo.

Quando falamos em tempo para pesquisar, nos deparamos com outra categoria que emergiu na fala das professoras, que é “*dificuldades para encontrar recursos pedagógicos adequados à atividade*”, como afirma Raquel nesse trecho: “**não há materiais prontos**, mesmo usando algum de base, o professor deve fazer alterações que especificam o trabalho com sua turma”. Logo, percebemos que a situação torna-se cíclica, pois se há pouco material disponível sobre a faixa etária e não há tempo adequado para realizar a pesquisa, dificilmente o professor fará um trabalho diferenciado, já que precisa pesquisar com tempo para encontrar materiais adequados.

Ivete também considera a falta de materiais para o trabalho como um ponto de dificuldade na realização de projetos ou de qualquer outro trabalho diferenciado, como observamos nessa narrativa: “[...] e como ponto negativo a insegurança em **não saber como prosseguir e para onde ir, quais materiais usar**” (IVETE).

A avaliação da aprendizagem e do trabalho do professor dentro da perspectiva do trabalho com projetos, também não se constitui em uma tarefa fácil e foi uma categoria que emergiu da narrativa das professoras de que a metodologia de projetos “*requer mais esforço do professor como instrumento de avaliação*” afinal, como declara Piconez (2002, p. 123) “Avaliar é tarefa complexa quando ultrapassa a função de medir níveis de lembrança. Avaliar a compreensão é tarefa mais complexa ainda. Necessita atitude aberta ao provisório, ao inacabado, ao heterogêneo, ao contexto”.

Fonte (2014) expressa como deve ser a avaliação dentro da metodologia de projetos:

A avaliação não é centrada na nota, mas no processo de desenvolvimento do aluno durante o processo de realização do projeto, sendo que o professor, na qualidade de mediador das aprendizagens, deve ficar atento para possíveis intervenções que se façam necessárias, visando a harmonia do grupo de maneira que os objetivos traçados no projeto não se percam (FONTE, 2014, p. 30).

Dentro dessa perspectiva, Marta e Raquel descrevem como realizam a avaliação da aprendizagem dos alunos e relatam que é um trabalho exaustivo, pois elas avaliam a aprendizagem do aluno como um todo:

Eu vou fazendo os **registros**, não é uma coisa muito elaborada, mas eu vou fazendo o registro do desenvolvimento deles. Porque por exemplo... essa melhora na oralidade deles eu não consigo, então tem que ter registro. Hoje já conseguem argumentar.

Muito mais [quando questionada sobre a questão de ser trabalhoso] Quando você pega ele, você tem que avaliar aquilo pra você tanto promover o aluno quanto pra você segurar ele mais um pouco. (MARTA)

Sempre avalio a participação do aluno, suas **devolutivas no decorrer dos trabalhos**, sua **interação** no debate de ideias, e isso com certeza toma mais tempo [compara com a forma tradicional de avaliar com provas]. (RAQUEL)

Fugir do método tradicional, da aplicação de provas e respeitar a heterogeneidade dos alunos não é uma tarefa simples, pois demanda tempo, responsabilidade e comprometimento. Entretanto, ao fazer esse trabalho diferenciado, o professor respeita o aluno e seu tempo.

Nesse sentido, a análise dessas categorias possibilita compará-las com as próximas categorias que as professoras consideraram como pontos positivos no trabalho com a metodologia de projetos.

Iniciamos com a observação dessas narrativas de Consuelo e de Helena:

[...] geralmente estão relacionadas com a melhoria do **processo ensino aprendizagem**. Os projetos desenvolvidos na escola são os projetos educacionais de ensino e de aprendizagem. Ambos apresentam diferenças em alguns aspectos, porém são semelhantes no que diz respeito à busca ou intenção da melhoria da qualidade de ensino. Podem ser usados juntos onde o professor escolherá aspectos de um e outro que atendam suas expectativas. (CONSUELO)

Plano de ação – especifica objetivos e estratégias, o que **facilita o desenvolvimento das ações** e avaliação do desempenho (HELENA)

Ambas apresentam a ideia de que trabalhar com projetos auxilia na aprendizagem dos alunos, pois ao planejar (mesmo que seja trabalhoso) temos a possibilidade de definir objetivos e estabelecer quais estratégias seguiremos para atingir esses objetivos.

É possível observar, por meio da interpretação dos dados, que o trabalho com a metodologia de projetos é uma forma de se concretizar um trabalho diferenciado na EJA. Piconez (2002) considera ainda que o trabalho com projetos torna coerente a prática e as intenções dos professores. Assim, essa prática consiste na possibilidade de atender as necessidades dos alunos e atingir os objetivos que o professor sempre almeja, que estão presentes no discurso das professoras: ter resultados na aprendizagem.

6.5 Observação Participante: uma interpretação

Esta seção tem por objetivo apresentar a discussão em torno das observações realizadas junto às atividades escolares fazendo uso da metodologia de projetos na EJA. Como parte final desta pesquisa, propusemos que as professoras, elaborassem projetos e os desenvolvessem com suas turmas. A professora que se propôs a realizar, nos cedendo espaço para a observação foi Marta. Como ela trabalha com essa metodologia há algum tempo e realiza vários projetos, resolvemos fazer a observação da aplicação de três projetos: Conte até Dez, Receitas e Economia Doméstica.

Partindo do pressuposto de que a busca por metodologias diferenciadas se constitui um recurso para restabelecer um vínculo com o aluno, favorecendo a instalação de um ambiente acolhedor e vantajoso e também que se produzam impactos positivos, podemos questionar como a prática de projetos se constitui numa metodologia diferenciada que proporcione o estímulo aos alunos? Ao pensarmos nessa metodologia como fonte de investigação e interação entre os sujeitos, damos a abertura para integrar as dimensões afetiva e cognitiva?

No âmbito deste estudo, optamos pela observação participante, porque nos permitiu obter as percepções das pessoas e expressões por intermédio dos sentimentos, pensamentos e crenças. Nesse caso, a atenção não foi apenas nas expressões verbais, mas também nos gestos, tom de voz, linguagem corporal e outras formas de interação que aparecem de formas sutis.

Ao observar as atividades, foi possível identificar as nuances de comportamento bem como as relações professor-aluno e professor-professor no momento da atividade. As categorias emergidas na seção anterior servirão como parâmetro para as discussões das observações aos projetos.

A observação aconteceu em dois momentos: no início do 1º semestre de 2015 e no início do segundo semestre, nas datas em que a professora trabalhou com estes projetos (25/3, 01/04, 15/04, 22/04, 29/04, 03/08, 04/08, 05/08) e seguindo determinado roteiro:

- ✓ Aspectos a serem observados quanto ao planejamento das atividades:
 - a) Estratégias utilizadas pelo professor para aplicação das atividades.
 - b) As atividades são explicadas passo a passo?
 - c) Como o professor planeja as atividades?
 - d) Quais materiais utilizados? Há materiais diferentes daqueles do cotidiano?
 - e) Há participação dos alunos na preparação?

- ✓ Aspectos a serem observados no desenvolvimento das atividades:
- a) Como os alunos recebem as atividades? Demonstram ânimo? Com prazer? Com indiferença?
 - b) Como os alunos executam as atividades? Com dificuldade ou facilidade?
 - c) Como interagem? Trabalham em grupo ou individual?
 - d) Os líderes realizam as atividades sozinhos? Há cooperação?
 - e) Solicitam o professor para tirar dúvidas?
 - f) Só o professor fala? Os alunos falam? Como se expressam?
 - g) O professor circula pelos grupos? Como é a reação dos alunos com a aproximação do professor?
 - h) O tempo para a realização das tarefas é suficiente?

As observações duraram cerca de três horas e meia cada, o que equivale ao período total da aula. Dentro dessa perspectiva, observamos a evolução das atividades definidas pela metodologia de projetos, bem como as relações afetivas e interações entre os sujeitos: professor-aluno e aluno-aluno.

Por meio das observações pudemos acompanhar o início e o desenvolvimento dos projetos.

Em seguida vamos analisar cada um dos projetos observados, fazendo a discussão a partir das categorias apresentadas na seção anterior. Cada observação foi registrada em diário de campo e depois transformada em conteúdo, o qual será analisado de acordo com o referencial teórico adotado.

6.5.1 – Conte até Dez

O projeto denominado Conte até Dez está pautado nos quatro pilares da educação que buscam: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver. Dentro desse prisma, a educação tem um papel importante na resolução de conflitos diários, pois é na convivência e experiências diárias que podemos perceber o lugar do outro e a existência de limites. Ele está baseado na Justiça Restaurativa que é um novo modelo de Justiça voltado para as relações prejudicadas por situações de violência. Esse modelo valoriza a autonomia e o diálogo, oportunizando às pessoas envolvidas no conflito que possam conversar e entender a causa deste, a fim de restaurar a harmonia e o equilíbrio entre todos. Um dos objetivos do projeto é encarar os conflitos como oportunidades de mudança e de aprendizagem, ressaltando os valores da inclusão, do pertencimento, da escuta ativa e da solidariedade.

Em uma das observações os alunos estavam em sala realizando uma atividade, relativa a outro projeto. Quando chegou a hora do intervalo, a professora informou que depois da merenda eles iriam para outra sala, para realizar outra atividade, do projeto “Conte até Dez”. Nesse momento uma aluna comentou “acabou a aula professora?”. A professora sorriu e disse “não, vamos continuar a aula na outra sala”.

A tarefa de incorporar a metodologia de projetos como uma maneira de aprender é difícil tanto para os professores quanto para os alunos, pois muitas vezes ela não é bem interpretada e os objetivos não estão bem claros. Podemos classificar aqui, como rupturas com o tradicional. Piconez (2004b, p. 13) considera que “dimensionar o currículo escolar por projetos de trabalho significa uma ruptura com esse modelo fragmentado de educação” e como afirma Nogueira (1959, p.70) “essas rupturas no ambiente escolar muitas vezes são interpretadas de forma incorreta, não só pelos demais professores, mas também pelos próprios alunos”.

Quando a aluna pergunta se a aula acabou, ela demonstra claramente a sua concepção de aula, tradicional que já tem incorporada em sua mente e qualquer forma diferente daquilo que vivencie, passa a ser extraclasse e não aula. Para ela, não está claro o que a atividade poderá contribuir com o processo de aprendizagem e isso é de extrema importância para aceitação entre todos os envolvidos no processo.

Dando continuidade à observação, ao sair para a merenda, a professora apontou um aluno e falou “Esse é o N., ele que te falei, que vem de longe”. Ela havia falado de um aluno que vem de um bairro distante. Ele disse que queria muito aprender a ler. Falou que onde ele trabalha, aqueles funcionários que têm estudo, ganham três vezes mais, pois ele é marceneiro e tem serviços que ele não pode executar porque não sabe ler medidas.

Comentamos com ele que lá perto da casa dele não tem mais EJA e que há alguns anos atrás tinha e nos surpreendemos com a seguinte resposta: “Mas mesmo que tivesse eu não ia, já tô acostumado aqui e com a professora”.

Quando ouvimos esta resposta percebemos claramente os laços afetivos que criou com a turma e com a professora e ao falar de afeto, podemos destacá-lo como um “elemento imprescindível e inerente a um desenvolvimento humano saudável e harmonioso” (DINIZ; KOLLER, 2010, p. 66). As autoras afirmam ainda que o afeto se revela na capacidade do ser humano de criar vínculos e estabelecer relações.

Ao pensarmos em desenvolvimento humano como um processo em constante evolução e influenciado pelo meio podemos pensar que “nesse processo, os afetos são algo que se constituem como determinantes para o sucesso desenvolvimental. É através dos afetos que o ser humano se reconhece, assim, pode se relacionar e ligar-se aos outros e são, também, esses

afetos que influenciam o curso vital” (STERN, 1985; 1992, apud DINIZ; KOLLER, 2010, p. 71).

Assim que saímos da sala todos foram para o refeitório, comeram a merenda e fomos para outra sala, onde sentamos em círculo e participamos do projeto Conte até Dez.

A professora explicou que um dos objetivos do projeto é socializar modelos de cultura, de paradigmas e de práticas que permitem uma melhoria nos relacionamentos, contribuindo para a construção de cultura de paz nas escolas.

A dinâmica é composta de uma atividade para qual é utilizada um gatinho de tecido, que é o mascote. Ele passa de mão em mão e somente podem falar aqueles que têm o gatinho na mão. Os outros devem ficar em silêncio e escutar.

A proposta do dia foi colocar num papel o nome de uma pessoa que merecesse uma homenagem. Essa pessoa poderia ser| alguém que tivesse passado pela nossa vida e tivesse muita importância.

Percebi na fala dos alunos uma história de vida muito sofrida, mas em nenhum momento eles culpam alguém por essa condição, pois se posicionam como se fossem os responsáveis pela exclusão por qual passaram. Pinto (2010) ao debater a condição social do analfabeto adulto, afirma:

O menosprezo pela educação dos adultos, a atitude de condená-los, definitivamente ao analfabetismo (de parte de sua profunda imoralidade) incide no erro sociológico de supor que o adulto é *culpado* de sua própria ignorância. Não reconhece que o adulto não é voluntariamente analfabeto, não se fez analfabeto, não se faz analfabeto, senão que *é feito como tal* pela sociedade, com fundamento nas condições de sua existência (PINTO, 2010, p. 85, grifos do autor).

Nesse caso é importante desenvolver a consciência crítica do aluno, fazendo com que perceba que a condição de analfabeto foi imposta pela própria exclusão posta pela sociedade, independente se ele não teve oportunidade ou foi excluído no meio do processo, por conta da escola não lhe oferecer as devidas condições de permanência.

Dando sequência à observação, um aluno homenageou uma amiga que fizera inscrição dele na EJA, pois havia confiado na capacidade dele. Ele adverte aos colegas adolescentes que estudem, afirmando: “sem o estudo a gente não é nada e a cada dia acabam mais os empregos. Lá na firma onde trabalho eram vinte e agora só tem cinco marceneiros”.

Alguns alunos homenagearam a professora e em especial a dona L. afirmou: “A professora é nossa mãe: elogia quando merece e dá bronca quando precisa. Agradeço muito à ela por tudo que já fez por mim”.

Fica evidenciado nessa fala da aluna o caráter social da afetividade, que segundo Leite (2013, p.49):

Não se trata de uma dimensão natural, mas constituída na relação com o outro. Assim, o tipo de relação afetiva que se estabelecerá entre os sujeitos e os objetos culturais dependerá, concretamente, da história de mediação vivenciada pelo sujeito com o respectivo objeto, a qual, em grande parte, é determinada pela presença do outro nas relações sociais.

Percebemos que é na relação de mediação da professora com os alunos que surgem os laços afetivos entre os sujeitos, pois a aluna chega a compará-la com a mãe que quer o melhor para o seu filho.

Outra aluna homenageou uma senhora que fez muito por sua família quando ela morava em Alagoas. Disse que sente muita saudade e que esta senhora ficará para sempre no seu coração. Para completar afirmou que “a professora será lembrada pra sempre no seu coração também, pois assim como a dona S. ela também faz muito por eles e por fim, ela agradece por toda a paciência da professora”.

Todos os alunos que quiseram tiveram a palavra e quem não quis, também foi respeitado no seu momento de silêncio. Ao final tiveram outra chance pra falar e explorar novas ideias.

Quando terminou o círculo, os alunos foram para a sala de multimídia da escola onde assistiram a um vídeo em comemoração à páscoa. A professora deu uma lembrança a todos os alunos. Em seguida tiramos fotos com toda a turma reunida e eles voltaram para a sala.

Em outro dia, ao observar o mesmo projeto, chegamos no momento do lanche, pois havíamos combinado com a professora antecipadamente de participar apenas do projeto, não ficando todo o período, naquela data.

Assim que os alunos terminaram a refeição, nos dirigimos para a sala onde iria acontecer o círculo. Neste encontro, a dinâmica foi diferente. Haviam frases coladas na lousa e a professora propôs que cada um escolhesse uma frase para depois discursar sobre ela.

Todos, que estavam acomodados em círculo, levantaram-se e foram escolher as frases. Alguns nos solicitaram auxílio para a leitura das mesmas, outros pediram para os próprios colegas lerem as frases.

A troca dos alunos ficou evidente nesse momento, pois a mediação não foi apenas na relação professor-aluno, mas também na relação aluno-aluno e como percebemos nesta citação de Esteban (2003, p. 81):

A pedagogia de projetos estimula a introdução de atividades mais dinâmicas na relação ensino-aprendizagem. Atividades cooperativas, baseadas no diálogo, em que

professores e professoras, alunos e alunas, interagem num processos permanente de construção do conhecimento (ESTEBAN, 2003, p. 81).

Assim, percebemos a interação não apenas da professora com os alunos, mas também foi possível notar a interação entre os alunos. Eles se questionavam e interrogavam os parceiros, interagindo num processo de construção do conhecimento.

Pudemos visualizar nesse momento, a mediação que “[...] em termos genéticos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário nua relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (OLIVEIRA, 1993, p. 26) e o elemento mediador nesse caso foram os próprios alunos.

Depois que todos escolheram, foram para os seus devidos lugares para iniciar suas exposições. Como no outro encontro do projeto, só poderia falar aquele que estivesse com o mascote na mão e os outros deveriam escutar.

Aqueles que não se sentissem à vontade, não precisariam falar e também aqueles que estivessem mais seguros, poderiam iniciar as exposições.

Percebi que, neste encontro, alguns alunos estavam mais à vontade para falar. A maioria dos alunos discorreu sobre as dificuldades por quais passaram durante a vida. Falaram sobre os percalços que tiveram até chegar aos dias de hoje. Uma aluna, declarou que poderia falar naquele momento de todas as dificuldades por quais passara, no entanto, no auge de seus oitenta anos, ela prefere deixar o passado pra trás e falar de hoje. Ela considera, que hoje, “a sua maior satisfação é a escola e agradece o que ela já aprendeu e reforça a satisfação de continuar o aprendizado”.

É demonstrado, por este relato, que devemos ressaltar ser de uma senhora de oitenta anos, que a presença do afeto no desenvolvimento humano possibilita indivíduo se adaptar às exigências e transformações do meio de convívio, como podemos observar nesse trecho “[...] considera-se, que o desenvolvimento afetivo necessita ser estabelecido ao longo do tempo e é através de sua presença que o ser humano terá a capacidade para se adaptar às exigências, dificuldades e transformações do seu meio” (BRONFENBRENNER, 2001, 2005, apud DINIZ; KOLLER, 2010, p. 74). Assim, percebemos a interiorização que a aluna fez, no tocante às relações que são postas entre ela, a professora e os alunos.

Outra aluna, mais jovem (por volta de quarenta anos), que deveria discorrer sobre a seguinte frase: “o que você precisa para ser feliz?”, então disse: “não sou feliz e nunca vou ser” e passou o mascote. Após todos falarem, a professora perguntou se alguém gostaria de falar sobre a frase que outro aluno escolhera. Neste momento, alguns alunos que pediram a palavra falaram para a aluna que afirmou não ser feliz. Eles disseram para ela refletir sobre suas

palavras, pois todos podem ser felizes, já que a felicidade depende de nós mesmos. “Ela está dentro de nós”, afirmou um dos alunos.

Nesse momento percebemos a importância do outro no desenvolvimento humano:

Os grupos são, para cada um, referências que possibilitam viver experiências imprescindíveis para o desenvolvimento, para a diferenciação e autonomia. É no grupo que acontecem as relações interpessoais, que se adquire a consciência de si e dos outros, que se apropria da cultura, que se aprende valores, enfim, é no grupo que o indivíduo se humaniza. O homem é um ser essencialmente social (CALIL, 2007, p. 305).

Quando alguns alunos discursaram sobre o que a aluna havia falado, expressaram as relações afetivas que estabelecem com a mesma, demonstrando preocupação com os seus dizeres fortes.

Como no outro encontro, aqueles que não quisessem não eram obrigados a falar, pois esse não era o objetivo do círculo e alguns alunos não falaram neste momento. Percebi que alguns alunos que falaram no outro encontro não o fizeram hoje e alguns que não falaram da outra vez, desta vez se pronunciaram. Alguns até sentem-se mais à vontade para falar.

A professora fez o fechamento desta conversa considerando que a partir de todos os comentários que ouviu sobre os relatos da vida, que as coisas mais importantes que foram trazidas não são pagas com dinheiro. Que não é necessário dinheiro para nos fazer felizes, ou para nos deixar marcas.

Em outro momento, já no segundo semestre, quando observado este mesmo projeto a professora iniciou a aula lembrando a atividade anterior que eles estavam realizando, da produção escrita de um poema. Ela fez referência à história de vida de Cora Coralina, que passou por muitas dificuldades em sua vida. Então iniciou o círculo com a seguinte proposta: cada um deveria falar sobre as dificuldades que teve na vida e que superou.

A aluna que iniciou relatou que uma grande dificuldade que teve em sua vida foi de sentir vergonha por não saber ler, pois toda vez que precisava ler algo, não falava para ninguém que não sabia. Disse que teve outras dificuldades em sua vida como financeiras, mas que “graças a Deus” tudo ela já superou.

Ela passou o mascote para a colega ao lado e esta iniciou dizendo que se ela fosse falar de todas as dificuldades por quais tinha passado, nós ficaríamos ali a semana inteira, pois afirma que ela veio do Sertão de Pernambuco e que lá a pobreza e a fome são muito fortes. Relata que quando chegou a São Paulo, com dois filhos, era tudo muito difícil, pois além da pobreza, tinha

que resolver por si só os problemas, já que não tinha família por perto. Contudo, afirma que tudo isso passou e que agora ela já superou tudo, tem todos os filhos criados e passou o gatinho.

A próxima aluna relatou que a maior dificuldade que encontra hoje é de estar ali, pois, como mulher e dona de casa, ter que deixar o marido e ir para a escola é um sufoco. O marido sempre a questiona do porquê estudar, pois para ele “ela já está velha e não entra mais nada em sua cabeça dura”. Assim, todos os dias ela trava uma luta para estar ali.

A professora, neste momento, interrompeu e solicitou à aluna que contasse um evento ocorrido durante a semana e que a deixara muito feliz. A aluna então relata, que estar ali lhe trouxe duas vitórias. A primeira foi de poder ler, mesmo que pequenos versículos da bíblia em seu grupo de oração, pois todas as vezes que se reunia com o grupo e tinha que ler, ela passava a vez e tinha muita vergonha em expor sua dificuldade. Hoje já consegue ler, mesmo que devagar. A segunda vitória foi poder preencher um formulário no médico, quando lhe foi solicitado, pois ela conseguiu ler e o preencheu todo. Então, conclui que a maior dificuldade dela é de estar ali, pois o marido diz que não dá mais tempo de nada na vida e que ela não vai ser advogada e nem professora, então não faz sentido perder tempo na escola.

Evidenciamos nesse momento, o papel da professora em elucidar a importância da escola na vida desta aluna, pois mais do que se formar ela consegue elucidar as vitórias que a escola lhe trouxe.

Em seguida a aluna passou o gatinho e ninguém mais quis falar.

A professora encerrou dando o exemplo de Cora Coralina que formou-se depois de adulta e superou todas as dificuldades.

A docente também afirmou, que não temos uma dificuldade, mas passamos por diversas dificuldades no dia a dia e que todos os dias temos que superá-las, como se essas “pedras no nosso sapato” estivessem para que possamos vencê-las.

Leite (2013) evidencia que é nas atividades de ensino que concentra-se a maior carga afetiva da relação professor-aluno, declarando que:

Finalmente, é necessário relembrar que, nas atividades de ensino, concentra-se a maior carga afetiva da relação professor/aluno: olhares, posturas, conteúdos verbais, contatos, proximidade, tom de voz, formas de acolhimento, instruções e correções, etc. constituem aspectos de trama de relações interpessoais, com enorme poder de impacto afetivo no aluno, seja positivo, seja negativo – daí a importância dessas decisões (LEITE, 2013, p. 56).

Identificamos, nesse momento, a postura da professora, uma postura de acolhimento, em que faz o alunos sentirem-se à vontade para exporem seus sentimentos, dúvidas, anseios, medos e dificuldades.

Posterior à conclusão da professora, um aluno que fala pouco, sentiu-se à vontade e contou as dificuldades que passou, que sempre apanhou muito do pai, que vivia em extrema pobreza e que quando tinha festas na cidade eles faziam roupas de saco, pois não tinha dinheiro para comprar roupas ou tecidos.

Percebemos na relação estabelecida em sala de aula, o desenvolvimento da aprendizagem e como afirma Piconez (2002, p. 50):

O cotidiano de sala de aula tem revelado que há sempre um rico desenvolvimento de aprendizagens e uma efetiva reconstrução do conhecimento, quando se dá espaço à integração entre as diferentes possibilidades de expressão, também por diferentes linguagens.

Partindo desse pressuposto, notamos algumas habilidades que os alunos passaram a desenvolver com a realização desse projeto, pois, além do diálogo aprimorar as relações interpessoais e a escuta ativa ser importante para conhecer o outro e diminuir os conflitos, a oralidade é aperfeiçoada e aqueles que apresentam dificuldades começam a falar com mais desenvoltura.

Concluimos com a colaboração de Freire (1983, p. 96) de que “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob a pena de ser uma farsa”.

6.5.2 – Receitas

O projeto denominado Receitas visava proporcionar aos alunos a possibilidade de troca de receitas das diferentes regiões do país. Ao trabalhar com um tema que faz parte de sua prática social, é oportunizado aos alunos o registro daquilo que já está presente em sua oralidade. Reunidos em duplas ou trios, eles devem pensar em receitas típicas de sua região e organizá-las, pensando em sua estrutura textual.

Na primeira visita, quando chegamos à escola, fui até a sala da professora e a aula já havia iniciado. A professora estava trabalhando com o projeto Receitas. Nesta aula, os alunos sentaram-se em duplas e cada dupla escolheria receitas de comidas típicas de sua região. A professora alegou que na sala há alguns alunos provenientes da região Nordeste como um todo e também alunos de Minas Gerais e São Paulo. Assim, eles teriam liberdade para escolher uma receita típica que representasse a sua região.

Alguns alunos chegaram atrasados e a professora formou duplas com eles. Quando ela passou pela dupla desses meninos, que são mais jovens, se deparou com um conflito: eles não

sabem receitas, mas ela logo resolveu esse problema, refazendo o agrupamento. Solicitou a duas senhoras que também desfizessem sua dupla para sentarem cada uma com um dos meninos. Os meninos explicaram prontamente para as senhoras “nóis num sabe cozinhar”. Eles refizeram as duplas sem maiores problemas.

Esse dinamismo da professora em perceber o que estava acontecendo e em reagrupar os alunos, possibilitou um contexto favorável para a aprendizagem. Koller (2004), ao escrever sobre o modelo bioecológico do desenvolvimento humano, registra que:

O desenvolvimento consiste em um processo de interação recíproca entre a pessoa e o seu contexto através do tempo, sendo uma função das forças que emanam de múltiplos contextos e de relações entre eles. O desenvolvimento ocorre, então, através de processos de interação recíproca, progressivamente mais complexa, de um ser humano ativo, biopsicologicamente em evolução com as pessoas, objetos e símbolos presentes em seu ambiente imediato (NARVAZ; KOLLER, 2004, p. 57, grifos nossos).

Durante a realização da atividade, a professora passou pelas duplas tirando dúvidas, incentivando-os a pensar, fazendo intervenções, sugerindo e essa interação da professora é fundamental para dar sentido ao que os alunos estão produzindo:

O que se destaca, sobretudo, é a função que, por um lado, se outorga, na hora de ensinar, a toda sequência de aprendizagem que os alunos vão realizar e a interpretação significativa que o docente fará de suas respostas. Por outro lado, se concede um especial valor às inter-relações comunicativas que se estabelecem entre as intenções, recursos e atividades propostos pelos professores, e as conexões que, a partir de seus conhecimentos iniciais, cada estudante possa chegar a estabelecer (HERNÁNDEZ; VENTURA, 2007, p. 57).

Assim, como narram os autores, as interações e conexões propostas pelos professores são relevantes na constituição da aprendizagem pelos educandos, pois é através dessas interações que os alunos produzem sentido na atividade em que estão realizando.

Oliveira (1993, p. 33) também considera que “a mediação é um processo essencial para tornar possível atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo”.

No momento desta atividade, havia um menino na porta esperando a professora. A professora assim explicou: “Ele é um ex-aluno que retornou para ajudar na horta, ele está me esperando para levar a mangueira”. Em seguida, a professora se ausentou para levar o rapaz até a horta. Enquanto isso, os alunos continuaram seus trabalhos sozinhos, discutindo, ou seja, envolvidos com a atividade.

Foi possível observar diferentes formas de agrupamentos, entre os quais destacamos uma dupla formada por um rapaz e uma senhora. A atividade fluía muito bem, pois a senhora ensinava o jovem os passos da receita em seguida produziram o texto juntos.

Foi possível perceber que, ao trazer para a sala de aula algo que estava presente na realidade dos alunos, os motivou a produzir. Essa valorização se apresenta como condição para estimular o processo de aprendizagem, como podemos ler nessa citação:

Importa trazer para a sala de aula as vivências do aluno, colhidas em seu meio ambiente e que estão relacionadas com os conteúdos escolares. Poder-se-ia, dessa forma, enriquecer os meios didáticos usualmente empregados, além de atingir a tão almejada valorização e priorização do aluno. Isso tem mostrado que a qualidade de ensino pode trazer no seu bojo a melhoria da auto-estima do aluno, que é mais uma condição para sua efetiva autonomia no processo de aprendizagem (PICONEZ, 2002, p. 51).

Em um outro momento da observação junto ao projeto Receitas, a professora iniciou a atividade com uma “tempestade mental” com os alunos. Todos deveriam falar sobre receitas possíveis de fazer com sobras de alimentos. Ela sugeriu sobras de frango e feijão. Primeiramente eles expuseram oralmente sobre as receitas com frango e a professora foi anotando na lousa. Entre as sugestões de receitas de frango, destacaram-se: risoto, torta, farofa, empadão, sopa, pastel, canja, coxinha, escondidinho, omelete e molho. Com feijão os alunos sugeriram: tutu, virado, caldinho, sopa e farofa de ovo.

Percebemos nesse momento, que a professora exerceu papel catalisador ao incentivar os alunos a buscar os conhecimentos prévios ajudando-os a perceber que tais conhecimentos são verdadeiros (PICONEZ, 2004a).

Em seguida, a professora definiu os agrupamentos e solicitou que cada dupla ou trio escolhesse a receita que quisessem escrever. A escolha dos grupos se deu de modo a efetivar o agrupamento produtivo, ou seja, o mais experiente na culinária ditava a receita e o outro escrevia.

Ao escrever as receitas alguns alunos se confundiam com as medidas e a professora sempre de forma descontraída, os corrigia e brincava: “Lembrem-se que as receitas são com as sobras... aqui sobrou um quilo? Erraram a mão heim!”. E assim, conduziu a atividade.

Durante a realização dos trabalhos pelos alunos a professora nos deixou as receitas produzidas no início do ano. Observando as primeiras receitas escritas pela turma e as receitas produzidas nesta data, percebemos que já apresentavam avanços na produção escrita.

A última etapa da observação neste projeto já apresentava um avanço na etapa, que consistia na digitação das receitas para confecção do livro. Quando chegamos à escola os alunos

estavam jantando e, enquanto isso, a professora estava arrumando o laboratório de informática. Ela voltou preocupada porque o computador desligou-se e solicitava uma senha para religar e ela não sabia. A professora buscou a ajuda do vice-diretor que estava presente na escola. Pela primeira vez, no decorrer de todas as observações, encontramos alguém da equipe gestora no período noturno, que então contornou a situação. Daí, então, constatarmos a condução de um trabalho quase sempre solitário dos professores da EJA.

Os alunos terminaram a refeição e foram para o pátio, pois a professora de Educação Física, que estava iniciando os seus trabalhos com a turma, iria medir e pesar todos os alunos para calcular o IMC.

Em seguida a professora solicitou que, apenas duas duplas se encaminhassem para o laboratório de informática para iniciar as digitações, enquanto a professora de Educação Física terminava as aferições.

Acompanhamos a professora com os alunos até o laboratório de informática para iniciarem os trabalhos. A professora direcionou as tarefas orientando como deveriam digitar as receitas.

Ela deixou os alunos com essa tarefa e foi ao encontro dos outros alunos para encaminhá-los para a sala de aula, na qual passou outra atividade.

Em razão de haver apenas dois computadores ligados, a docente precisou ficar o tempo todo em trânsito, isto é, do laboratório para a sala de aula, onde se encontrava o restante da turma.

Percebemos que a professora teve um trabalho extra, pois não pôde levar todos ao laboratório. Ao trabalhar dessa maneira, além de romper com o método tradicional, aceitou o contexto de mudanças paradigmáticas, como explica Lück (2003):

Em última instância, todo projeto, num contexto de mudanças paradigmáticas, além dessas vantagens, deveria representar rupturas com o *status quo*, pelas quais se supera a zona de conforto e acomodação, para arriscar-se, para enfrentar períodos de instabilidade, visando criar novos patamares de realização. Vale dizer que a adoção do método de projetos estaria necessariamente assentada sobre a adoção da perspectiva estratégica (LÜCK, 2003, p. 20, grifos do autor).

Observamos também, certa dificuldade da professora Marta em lidar com o Sistema Operacional instalado nas máquinas, pois não favorecia o andamento das atividades como planejou. Isso exigiu maior esforço e dedicação da professora. Oferecemos ajuda durante a

realização dessa atividade e também encontramos dificuldade em relação ao editor de texto instalado nos computadores, pois era necessário configurar o corretor ortográfico.

Uma aluna entrou em conflito com a digitação e então nos dispusemos a auxiliá-la. Quando ela digitou corretamente, olhou para a tela e expressou-se de maneira satisfeita “Eita que coisa mai linda! É professorinha... Um dia eu chego lá também!”.

Quando Piconez (2003) discute sobre as principais características dos alunos adultos que devem ser levadas em consideração quando se planeja a educação escolar de qualidade, debate: “são motivados por material que é prático, aplicável ao seu trabalho ou situação de vida e centrado em problema; trazem consigo o desejo de crescer e aprender” (PICONEZ, 2003, p. 1). Assim, percebemos na fala desta aluna o desejo de aprender e crescer, articulado com a felicidade de conseguir realizar uma atividade a qual foi proporcionada pela professora na aplicação de um projeto.

Cabe destacar que, o tempo todo da atividade, observamos a mediação e intervenção da professora, sempre atenta às dificuldades dos alunos. Também foi possível observar o nível de interação entre os alunos, que a todo momento auxiliavam-se mutuamente.

Com estas observações, notamos que, além de romper com os paradigmas, saindo de uma zona de conforto, a professora promove uma aula mais dinâmica, na qual a interação dos alunos é um recurso eficaz que auxilia na aprendizagem. Assim, percebemos os processos proximais de interação recíproca, quando o agrupamento realizado pela professora se tornou produtivo para a aprendizagem dos alunos.

Destacamos o papel da mediação, utilizando o conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky onde Oliveira (1993, p.61) afirma que “é na zona de desenvolvimento proximal que a interferência de outros indivíduos é mais transformadora” e a escola exerce função essencial nessa tarefa, pois o papel explícito do professor de “[...] provocar nos alunos avanços que não ocorreriam espontaneamente consiste exatamente em uma interferência na zona de desenvolvimento proximal” (OLIVEIRA, 2003, p. 60).

6.5.3 – Economia Doméstica

O projeto Economia Doméstica tem por objetivo auxiliar os alunos a se organizarem financeiramente para equilibrar o orçamento doméstico. Para isso, serão anotados diariamente os gastos a fim de eliminar o desperdício que ocorre em casa nas mínimas ações. Dessa maneira, possibilitando a construção de atitudes conscientes, tanto para a organização da parte financeira da família quanto para a sustentabilidade do meio ambiente. Para que as ações se tornem

significativas, os alunos deverão estabelecer sonhos de curto, médio e longo prazo e pautados nestes sonhos aprender a planejar, a evitar o desperdício e diminuir os gastos desnecessários.

Em uma das observações a este projeto, a professora iniciou a aula explicando que naquela data os alunos sentariam individualmente, pois eles aprenderiam a fazer uma planilha de gastos mensais e que isso é muito pessoal, pois cada um tem um gasto.

Ela colocou na lousa uma tabela com duas colunas, uma denominada entrada e outra denominada saída e pediu para que eles colocassem o total de dinheiro que entrou e saiu naquela data.

Explicou aos alunos o que poderia ser gasto e lhes foi instigando a falar. Ela perguntou se compraram alguma coisa naquele dia, se tinha recebido algum dinheiro e indicando como colocar isso na tabela. Uns responderam que sim, outros que não.

Uma aluna comentou que o marido havia comprado bacalhau no mercado, já que a data antecedia a páscoa. Então a professora perguntou-lhe quanto foi o bacalhau e ela disse que não sabia ao certo, mas achava que tinha sido uns vinte reais.

A professora então falou “você tem que perguntar pra ele, assim bem...”, quando a aluna interrompeu: “que bem o que fessora, é Zé mesmo” a professora, para descontrair, então comentou “Se você falar Zé, da próxima vez não vai ser bacalhau que ele vai comprar, vai ser sardinha”.

Nesse momento, quando a professora fala com a aluna de maneira afetiva, ela favorece a relação eu-outro, que é essencial para o desenvolvimento humano. Acerca desta questão, Calil (2007, p. 302) explica que: “esta relação Eu-Outro é, ao mesmo tempo, de acolhimento e de oposição, e está sempre presente ao longo da vida[...]”. É nesse sentido que pensamos no papel das emoções na vida social:

[...] a coesão de reações, atitudes e sentimentos, que as emoções são capazes de realizar em um grupo, explica o papel que elas devem ter desempenhado nos primeiros tempos das sociedades humanas: ainda hoje são as emoções que criam um público, que animam uma multidão, por uma espécie de consentimento geral que escapa ao controle de cada um. Elas suscitam arrebatamentos coletivos capazes de escandalizar, por vezes, a razão individual (WALLON, 1986, p146, apud CALIL, 2007, p. 308).

Assim, percebemos a importância da sensibilização do professor nessa relação Eu-Outro, em que a emoção “é provocadora da ação do professor, seja ela uma saída, seja uma forma diferente de solucionar os vários e diversos embates provocados por situações indutoras internas ou externas à sala de aula” (CALIL, 2007, p. 308).

Outra aluna levantou a mão e disse que também havia comprado bacalhau. Relatou o que gastou naquele dia, todos os itens que tinha comprado no supermercado e os preços. Pontuou inclusive que as coisas estão muito caras, que ela teve que aproveitar a promoção.

Nesse momento chegou a dona L. e a professora foi logo mudando na lousa a planilha e explicou para os alunos “gente vou mudar a planilha, vou escrever com letra de forma, para a dona L.”

Quando a professora se ausentou para levar o aluno que ia regar a horta (o mesmo do outro dia) novamente percebi que os alunos estavam entretidos e trabalhavam de modo independente e organizado. Um aluno, mais jovem, se levantou e foi até a mesa de outro que estava com mais dificuldades para ajudá-lo. Outra aluna veio até mim e pediu ajuda. Ela queria saber como colocar os valores, separando os reais de centavos.

Percebemos então que quando se efetivam situações como a de relação com o outro, se constituem contextos do desenvolvimento humano. Como vemos em Bronfenbrenner (1996, p. 46) “sempre que uma pessoa em um ambiente presta atenção às atividades de uma outra pessoa, ou delas participa, existe uma relação” e nesse caso, a relação define uma díade. O autor explica que:

Uma díade de atividade conjunta é aquela em que dois participantes se percebem como fazendo alguma coisa juntos. Isso não significa que eles estão fazendo a mesma coisa. Pelo contrário, as atividades que cada um realiza tendem a ser um pouco diferentes, mas complementares- parte de um padrão integrado (BRONFENBRENNER, 1996, p. 47).

Além disso, percebemos nas relações entre os pares a reciprocidade, onde as relações estão coordenadas entre si e o desenvolvimento ocorre.

Para complementar essa análise, podemos destacar que a fase da culminância não aconteceu até o momento em nenhum dos projetos. Nogueira (2001, p. 104), explica que “fase de apresentação servirá para coroar o “término” do projeto, o qual dará oportunidade à equipe de expor suas descobertas, hipóteses, criações e conclusões”, ou seja, a culminância, pode acontecer em diferentes formatos, como uma apresentação.

O que podemos destacar que, para a realização de projetos, a culminância, nem sempre é a parte mais importante, visto que, as ações que acontecem durante o percurso todo, devem ser valorizadas, pela riqueza das experiências vividas no momento da realização das atividades.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação que chega pro senhor é a sua, da sua gente, é pros usos do seu mundo. (...) É por isso que eu lhe digo que a sua é a sua e a minha é a sua. Só que a sua lhe fez. E a minha? (...) Agora, nisso tudo tem a educação dentro, não tem? (...) Quem vai chamar isso aí de uma educação? Um tipo de ensino esparramado, coisa de sertão. Mas tem, não tem? Mas pra esses meninos, quem sabe o que espera? ... E, me diga, quem é quem na cidade sem um saberzinho de estudo? Se bem que a gente fica pensando: o que é que a escola ensina, meu Deus? Aí o senhor diz que isso bem que podia ser feito tudo junto: gente daqui, de lá, professor, peão, tudo. Daí eu pergunto: pode? Pode ser de um jeito assim? Pra quê? Pra quem? (CICERO, apud GADOTTI; ROMÃO, 2000, p. 9)

Carlos Rodrigues Brandão utiliza-se da narrativa de Antônio Cícero de Souza, lavrador de sítio, na estrada entre Andradas e Caldas, no Sul de Minas Gerais, no prefácio de seu livro: A questão política da Educação Popular. Gadotti e Romão (2000) também se apropriam dessa narrativa na apresentação do livro “Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta”.

O discurso de Cícero contribuiu para orientar nossa reflexão acerca de qual educação os alunos da EJA buscam e ficamos na incerteza se o ensino que lhes é oferecido consegue atender as suas expectativas e necessidades pessoais, estimulando-os à continuidade da formação em nível mais avançado. O trecho aqui trazido bem ilustra o quanto é importante reconhecer o papel da escola e o que ela representa como espaço do saber na vida dos jovens e idosos que a procuram em certa etapa da vida. Cheios de expectativa, desejos e esperança para os quais contam com o bom desempenho docente nas atividades empreendidas, contribuindo para o êxito da formação dos alunos.

Ao apresentar as considerações finais de nossa pesquisa, fazemos uma retomada de todo o processo até chegarmos aqui, ou seja, desde a escolha do tema, os problemas que perpassam nossa temática e os objetivos que pretendíamos com nosso estudo. Isto é, destacamos a importância da metodologia de projetos como uma alternativa na prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos.

Familiarizados com o tema, percebemos a relevância em pesquisá-lo. Como apresentado na revisão de literatura, no início da pesquisa, deparamo-nos com uma temática pouco estudada. A maioria dos trabalhos encontrados foi da Região Norte. No entanto, a metodologia de projetos, como forma de trabalho na EJA, não foi temática encontrada em nenhuma das dissertações ou teses.

Assim, iniciamos a nossa conversa abordando a condição social dos alunos da Educação de Jovens e Adultos e discutindo a necessidade da formação consciente e crítica do indivíduo, inclusive para repensar o papel da escola perante aos alunos que necessitam de apoio pedagógico.

Como afirmamos anteriormente, o aluno da Educação de Jovens e Adultos apresenta uma especificidade: o fato de, por situações diversas, ter-lhe sido negado o acesso ao sistema escolar na idade certa ou, ainda, por ter sido excluído da escola no decorrer do processo de escolarização. Quando retoma os estudos, já numa fase de vida quase sempre avançada, almeja uma mudança na sua própria história, ou pelas oportunidades de trabalho ou pelo pleno direito do exercício da cidadania, de perceber-se parte da sociedade, entendendo seu papel de sujeito e não de simples objeto.

Considerando tal perspectiva, baseada no incentivo e na disposição para aprender na idade adulta e na velhice, ressaltamos o papel da escola no que diz respeito a ampliar as oportunidades de permanência do aluno, mantendo-o motivado por meio de metodologias ativas e integradoras dos conteúdos didáticos. Isso exige dos docentes disposição para mudar, inovar, implementar, ou seja, para agir de modo dinâmico, criativo e ousado, cuidando para que a EJA não se constitua num momento de dupla exclusão.

Essas questões estimularam essa pesquisa, orientada para o trabalho pedagógico docente utilizando a metodologia de projetos como referência para uma prática diferenciada, mais dinâmica. Uma proposta de trabalho organizada de modo a atender ao perfil do aluno da EJA, respeitando suas potencialidades e limitações; buscando valorizá-lo acima de tudo e favorecendo o acolhimento e a inclusão escolar.

Dessa forma, foi se delineando nosso problema de pesquisa na busca de respostas para as seguintes questões: Como os professores organizam e desenvolvem o trabalho pedagógico cotidiano na Educação de Jovens e Adultos numa rede municipal de ensino? Os professores de EJA utilizam a metodologia de projetos na prática pedagógica? Esta prática favorece a inclusão escolar desses alunos?

Tais indagações provocaram o interesse por estudiosos do tema, que contribuíram nas bases do estudo como referencial teórico. A curiosidade impulsionou a exploração da realidade na qual as situações de ensino acontecem: fomos às escolas que sediam salas de aula da EJA, se constituindo o campo do estudo. Deparamo-nos diante de condições diversas de trabalho pedagógico. Cada escola tem uma realidade e cada professor trabalha do seu modo, o que contribuiu para aumentar nosso desejo de indagar e observar o trabalho pedagógico das professoras da EJA de uma rede municipal de ensino. Perseguimos o nosso objetivo em

verificar o emprego da metodologia de projetos e investigar sua relevância como possível recurso de inclusão escolar nas salas de Educação de Jovens e Adultos.

Diante dos resultados obtidos, exercitamos o diálogo entre os dados presentes na realidade e as contribuições trazidas da literatura selecionada. Mediante a pesquisa, foi possível perceber as concepções das professoras acerca da metodologia de projetos, as reações dos alunos perante a essa metodologia de ensino e também as nuances que permeiam o trabalho do professor no contexto da EJA.

Percebemos, por meio das categorias que emergiram nas narrativas, que o trabalho com projetos não era realizado por todas e, além disso, havia um desconhecimento quanto à evolução dessa metodologia. Apenas uma das professoras conhecia com propriedade.

Sabemos que o trabalho com a metodologia de projetos exige bastante esforço do docente, como afirmado pelas próprias professoras e, muitas vezes, por conta disso, tenha pouca utilização na prática. O professor precisa se desdobrar para planejar suas aulas e para aplicar em sala de aula, já que os níveis de aprendizagem são diferentes.

Ao analisar o perfil que compõe o grupo de professoras que atuam na EJA, também pudemos concluir que a maioria não está na EJA por opção, mas por “força de atribuição”, como afirmou uma das professoras. Afinal, a maioria está em situação de acúmulo de cargo e necessita lecionar na EJA por ser no período noturno. Como essas professoras geralmente trabalham os três períodos, o tempo é escasso. Além disso, constatamos que não há uma formação voltada para a Educação de Jovens e Adultos na graduação e também não é oferecida formação em serviço. Identificamos nas respostas que as docentes geralmente buscam suporte pedagógico entre as colegas, na Internet e até mesmo em outra rede de ensino. Dessa forma, buscar um trabalho diferenciado exige muito comprometimento e tempo.

Como elas afirmaram, o trabalho com projetos favorece uma aprendizagem mais dinâmica e mais atraente, visto que parte das necessidades do aluno. Entretanto, a falta de assistência e apoio pedagógico às professoras também pode se configurar um elemento desmotivador para o trabalho com a metodologia.

As docentes participantes da pesquisa reiteram que a metodologia de projetos pode se configurar como um recurso que o professor poderá utilizar em sua prática pedagógica cotidiana e que, também, pode favorecer a aprendizagem de forma mais dinâmica e prazerosa por partir da necessidade e do interesse do aluno. Principalmente do aluno da EJA que retoma os estudos, buscando não só a escolarização, mas também o sentimento de pertença na sociedade letrada.

Nos limites que foram traçados para essa pesquisa, a observação ocorreu nas aulas da professora Marta, o que nos permitiu vivenciar o momento das atividades e observar a aplicação

da metodologia de projetos como prática de trabalho na EJA, identificando o comportamento e as relações entre professor-aluno e aluno-aluno, presentes no momento da atividade.

Concluimos que, atuar com projetos, amplia a possibilidade de um trabalho diferenciado que, em razão do próprio modelo, aproxima professor-aluno no decorrer das atividades, dando a eles a oportunidade de melhorar o nível de interação e como consequência, obterem melhores resultados no processo ensino-aprendizagem.

Importa ressaltar que as categorias emergidas com as narrativas das professoras e a observação nos fez notar que a metodologia de projetos não pode ser considerada a “redentora”; que sozinha melhorará a dinâmica de aprendizagem dos alunos, ou que fará a inclusão escolar destes, pois, quando tratamos da inclusão escolar, devemos pensar nos muitos aspectos que ocorrem na sala de aula, no tocante às relações. Isso se dá quando o docente se abre para a reflexão crítica e permanente sobre sua prática, de desafiar o educando e de fazer o aluno perceber-se também como detentor de conhecimento.

Outro aspecto relevante é a atitude de disponibilidade do professor para com o aprendiz. É indispensável que ele assuma essa postura pedagógica em favor do aluno, já que o grupo da EJA apresenta uma característica peculiar e uma necessidade de acolhimento.

O trabalho com projetos, como foi observado nas narrativas das professoras, apresenta-se como uma metodologia diferenciada, que permite a relação não só da professora com os alunos, como também dos próprios alunos entre si. Considerando um grupo com uma diversidade cultural, social e econômica, como foi observado pela pesquisadora e colocado por eles próprios, a metodologia diferenciada contribui para as inter-relações, integrando o afetivo, cognitivo e motor.

Ele precisa sentir-se parte da escola e acolhido. A observação que as professoras fazem sugerem que, geralmente, os alunos buscam a mesma escola em que eles estudaram no passado. Esse dado nos leva a pensar que a escola tradicional na qual o aluno retorna é a mesma que lhes excluiu no passado. Porém, percebe-se a existência de possíveis vínculos afetivos, fazendo com que tais alunos insistam na escolha.

Nesse sentido, buscar uma forma diferenciada de trabalho pedagógico supõe acolher tais alunos, fazendo-os perceberem-se incluídos. Para isso, o professor precisa engajar-se na tarefa de permitir que os mesmos concluam os estudos e encontrem as possibilidades de uma mudança em sua vida, seja pelas oportunidades de trabalho, ou pelo pleno direito do exercício da cidadania, como já afirmado anteriormente.

Diante do exposto, retomando os pontos destacados após a interpretação dos dados, subsidiados pelo referencial teórico de base, que o trabalho com a metodologia de projetos pode

ser uma alternativa para concretizar um trabalho diferenciado na EJA. Confirmamos a necessidade dos órgãos públicos e seus representantes nas Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, responsáveis por oferecer essa modalidade de ensino em diferentes níveis, de se comprometerem em oferecer apoio incondicional aos professores que assumem a tarefa de educar jovens e adultos. Seja qual for o fio condutor das ações praticadas no interior da escola ou salas de aula da EJA, é preciso identificar as melhores condições de desenvolver a prática pedagógica, orientada para as necessidades e expectativas desse público adulto.

Para tanto, insistimos que também seja uma preocupação dos centro formadores oferecer oportunidades de observação e experiências práticas na educação de Jovens e Adultos considerando essa uma possibilidade encontrada no caminho profissional dos graduandos. Aproveitamos para destacar a necessidade de oferecer aos professores iniciantes diferentes estratégias de ensino, entre as quais a metodologia de projetos pouco difundido no curso de formação profissional.

Entre tantas ressalvas, aqui deixamos mais uma sugestão aos formadores, para que incluam no rol de conteúdos a serem trabalhados na licenciatura, as características do adulto (jovem e idoso), dando ênfase às peculiaridades dessas fases da vida, que assim sendo, merecem especial mais atenção nas ações pedagógicas que lhes são oferecidas nas situações de escolaridade.

Levados a refletir em torno das palavras de Cícero, sobre o propósito da educação, pensamos que a metodologia de projetos se configura em um proposta de trabalho que possibilita atender às necessidades dos educandos, em diferentes etapas da vida. Temos ciência que a metodologia de projetos não irá operar milagres junto ao processo ensino-aprendizagem, mas certamente se bem planejada e devidamente orientada, irá contribuir para concretizar conhecimentos importantes para o desenvolvimento dos alunos, em especial aqueles que buscam uma oportunidade de escolarização tardia. Isso feito, traz à tona o tema norteador desse estudo, a inclusão escolar do aluno da EJA, por que sabemos, poderá também contribuir para a interação social do mesmo.

Consideramos que a inclusão escolar dos alunos Jovens e Adultos na Educação Básica depende de muitos fatores, entre as quais as relações sociais que são estabelecidas na escola e na sala de aula, com o grupo e com a professora, permeadas pela afetividade e respeito à diversidade socio-histórico-cultural, nas oportunidades trazidas pela própria situação de escolarização ali vividas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R. Wallon e a Educação. In: MAHONEY, A. A., ALMEIDA, L.R. (Orgs.) **Henri Wallon: psicologia e educação**. São Paulo: Loyola, 2002.

ALVES, C. da S. **O projeto como opção para envolver estudantes e agregar sentido à aula**. São Paulo: DRE-G/SME- São Paulo, 2014. Disponível em:
< http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Regionais/108500/Documentos/Trabalhandio%20com%20projetos_Cristovam.pdf.> Acesso em 23 jul. 2014.

ANDRADE, C.C.; HOLANDA, A. F. Apontamento sobre a pesquisa qualitativa e pesquisa empírico-fenomenológica; Notes on qualitative research and empirical phenomenological research. **Estudos de Psicologia**. Campinas, v.27, n. 2, p. 259-268, 2010.

ARROYO, M. G. A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. In: CUNHA, C.; IRELAND, T. D. (coord.) **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. 362p (Coleção educação para todos; v. 3).

_____. Educandos e educadores seus direitos e o currículo. In: MOREIRA, A. F. e ARROYO, M. G. **Indagações sobre currículo**. Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, nov. p.49-81. 2006. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag2.pdf>> Acesso em: 8 jul. 2014.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEHRENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORÁN, J. M.; MASETTO, M.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 3. ed. São Paulo: Papirus, 2001. p. 67-132.

_____. A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 80, n. 196, p. 383-403, set/dez 1999.

BEHRENS, M. A.; ALCÂNTARA, P. R. A interconexão da metodologia de projetos com utilização de recursos informacionais num paradigma da complexidade. XII ENDIPE - **Conhecimento local e conhecimento universal: diversidade, mídias e tecnologias na educação**. V.2. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 165-180.

BEHRENS, M. A.; JOSÉ, E. M. A. Aprendizagem por projetos e os contratos didáticos. **Revista Diálogo Educacional**, vol. 2, núm. 3, jan-jun, 2001, p. 1-19, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Disponível em: < <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189118142006>> Acesso em: 16 jun. 2014.

BRANDÃO, C. R. **Educação Popular**. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRASIL, **Resolução CNE/CEB nº 1, 5 de junho de 2000**. (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos)

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CALIL, A. M. G. C. **Wallon e a Educação:** uma visão integradora de professor e aluno. Revista Contrapontos, Itajaí, SC., vol. 7 n. 2, p. 299-311, maio/ago 2007. Disponível em: <<http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/907/762>>. Acesso em: 03 Mai. 2015.

CARLOS, J.; BARRETO, V. Um sonho que não serve ao sonhador. In: CUNHA, C.; IRELAND, T. D. (coord.) **Construção coletiva:** contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. 362p (Coleção educação para todos; v. 3).

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO (Taubaté, SP). **Plano de Curso da Educação de Jovens e Adultos.** Taubaté, SP, 1990.

DINIZ, E.; KOLLER, S. H. **O afeto como um processo do desenvolvimento ecológico.** Educar. Curitiba, n. 36, p. 65-76, 2010. Editora UFPR

ESTEBAN, M. T. Pedagogia de projetos: Entrelaçando o ensinar, o aprender e o avaliar à democratização do cotidiano escolar. In: JANSEN, F.; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. **Prática avaliativas e aprendizagens significativas:** em diferentes áreas do currículo. Porto Alegre: 2003.

FAZENDA, I. (coord.) **Práticas interdisciplinares na escola.** 13 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

_____, (org.) **Interdisciplinaridade:** pensar, pesquisar e intervir. São Paulo: Cortez, 2014.

FILHO, M. L. S. **Relações entre aprendizagem e desenvolvimento em Piaget e em Vygotsky:** dicotomia ou compatibilidade? Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 265-275, jan./abr. 2008

FILLOUX, J. C.; CARVALHO, C. P. de F.; RUSSO, M. H. (Org.). **Émile Durkheim.** Recife: Massangana, 2010. 148 p. (Educadores). ISBN 85-7019-557-9.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo.** 2 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

FREIRE, P. **Conscientização:** teoria e prática da libertação. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Educação Como Prática da Liberdade.** 15 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 8ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (coleção leitura).

_____. Educação de Adultos: algumas reflexões. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Educação de Jovens e Adultos:** teoria, prática e proposta. 2 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000 (guia da escola cidadã, v. 5)

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Educação de Jovens e Adultos:** teoria, prática e proposta. 2 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000 (guia da escola cidadã, v. 5)

GAZOLI, D. G. D. Educação de Jovens e Adultos: a dimensão afetiva na mediação pedagógica. In: LEITE, S. A. S. (org) **Afetividade e letramento na Educação de Jovens e Adultos EJA**. São Paulo: Cortez, 2013.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GREGUOL, M.; GOBBI, E.; CARRARO, A. Formação de professores para a educação especial: uma discussão sobre os modelos brasileiro e italiano. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 3, p. 307-324, Jul.-Set, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382013000300002&script=sci_arttext> Acesso em: 17 jun. 2014.

HADDAD, S.; PIERRO, M. C. D. Escolarização de Jovens e Adultos. In: FÁVERO, O.; IRELAND, T. D. (orgs.) **Educação como Exercício de Diversidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2005. (Coleção educação para todos; v.7).

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. tradução de Jussara Haubert Rodrigues. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

JENSEN, J. M. S. **Educação de Jovens e Adultos: Fragmentos de práticas ou práticas em fragmentos?** 2008. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2008.

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul/set 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n41/05.pdf> > Acesso em: 17 jun. 2014.

LAPLANE, A. L. F.; PRIETO, R. G. **Inclusão, diversidade e igualdade na CONAE 2010: perspectivas para o novo plano nacional de educação**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 112, p. 919-938, jul.-set. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/14.pdf>> Acesso em: 17 jun 2014.

LEITE, S. A. S. Afetividade e letramento na alfabetização de adultos. In: LEITE, S. A. S. (org) **Afetividade e letramento na Educação de Jovens e Adultos EJA**. São Paulo: Cortez, 2013.

LÜCK, H. Metodologia de Projetos: uma ferramenta de planejamento e gestão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MORÁN, J. M. Ensino e Aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORÁN, J. M.; MASETTO, M.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 3. ed. São Paulo: Papirus, 2001. 173 p.

MOREIRA, A. F. B. e CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo: currículo conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

NARVAZ, M. G.; KOLLER, S. H. O modelo bioecológico do desenvolvimento humano. In: KOLLER, S. H. (org.) **Ecologia do desenvolvimento humano**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

NOGUEIRA, N. R. **Pedagogia de projetos**: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências. São Paulo: Érica, 2001.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizado e conhecimento: um processo sócio histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

_____. Pensar a educação: contribuições de Vygotsky. In: CASTORINA, José Antonio et al. **Piaget-Vygotsky**: novas contribuições para o debate. tradução de Cláudia Schiling. 6. ed. São Paulo: Ática, 2001. 175 p. (Fundamentos, 122). ISBN 85-08-05653-2. p.9-50

_____. Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: FÁVERO, O.; IRELAND, T. D. (orgs.) **Educação como Exercício de Diversidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2005. (Coleção educação para todos; v.7).

PAIVA, J.; MACHADO, M. M.; IRELAND, T. D. (orgs.) **Educação de Jovens e Adultos**: uma memória contemporânea, 1996-2004. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, MEC/ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2007. (Coleção Educação para Todos; v. 1).

PATTO, M. H. S. Políticas atuais de inclusão escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual. In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. dos (Org.). **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara: Junqueira&Marin, 2008. 477 p. ISBN 978858630554-2.

PICONEZ, S. C. B. **Educação Escolar de Jovens e Adultos**. Campinas, SP: Papyrus, 2002 (Coleção Papyrus Educação)

_____. **A aprendizagem do jovem e adulto e seus desafios fundamentais**. 2003, Disponível em: <<http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-educar/ensino-fundamental/educ-jovens-adultos/artigos/aprendiz.pdf>> Acesso em: 11 jul. 2015.

PICONEZ, S. C. B. (org.). Sistema Transversal de Ensino-Aprendizagem: Do referencial teórico à prática político-pedagógica na sistemática de planejamento para educação básica. **Cadernos Pedagógicos Reflexões**. São Paulo: USP/FE/NEA, vol. 1, n. 1, 2004a. ISSN 1807-1457.

_____. Educação Escolar de Jovens e Adultos: alfabetizando, formando professores e produzindo conhecimento sobre a área. **Cadernos Pedagógicos Reflexões**. São Paulo: USP/FE/NEA, vol. 1, n. 2, 2004b. ISSN 1807-1457.

PIERRO, M. C. D. Um balanço da evolução recente da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. In: CUNHA, C.; IRELAND, T. D. (coord.) **Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2007. 362p (Coleção educação para todos; v. 3).

PINTO, A. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RIBEIRO, Darcy. **Testemunho**. Rio de Janeiro: Apicuri; Brasília: UnB, 2009.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. da (org.) **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2003. 243p (Estudos Culturais em Educação).

SILVA, E. L. da. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4 ed. Florianópolis: UFSC, 2005.

SOUZA, M. A.de. **Educação de Jovens e Adultos**. 2 ed. Curitiba: Ibpx, 2011.

TAUBATÉ, SP. **Regimento Escolar Comum da Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio**. 2 de novembro de 2007.

VALLADARES, Licia. Os dez mandamentos da observação participante. **Revista Brasileira de Ciências Sociais[online]**. 2007, vol.22, n.63, pp. 153-155. ISSN 0102-6909. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v22n63/a12v2263.pdf>> Acesso em: 11 set 2014.

APÊNDICE A – DISSERTAÇÕES DO BANCO DE DADOS DA CAPES

Quadro A1: Síntese das dissertações do banco de dados da CAPES

TÍTULO	AUTOR	SÍNTESE
Perspectivas do uso da TV e do computador nas práticas docentes de língua portuguesa na Educação de Jovens e Adultos	FLORES, Eneida da Silva, 2011	O estudo versa sobre as práticas de professores de EJA, mediadas pelas tecnologias como televisão e computador. A autora procura identificar se essas ferramentas auxiliam na aprendizagem e inclusão social.
O programa educacional de jovens e adultos - PROEJA a partir da concepção de seus educandos: um estudo comparado da realidade do Instituto Federal do Rio Grande do Sul - Campus Sertão e do Campus Bento Gonçalves	OLIVEIRA, Marcos Antonio de, 2011	A pesquisa busca fazer uma correlação entre a abordagem metodológica, a prática docente e a formação educacional do cidadão atendido pela PROEJA. O autor considera que este cidadão tem sua história marcada por profundas desigualdades sociais. Assim ele procura identificar se as práticas metodológicas favorecem o processo de inclusão social.
Programa de Educação de Jovens e Adultos: da experiência de vida à experiência escolar	SILVA, Ana Ligia Andrade da, 2011	Com base na confirmação da condição dos alunos de EJA, como excluídos dos sistema educativo, a autora investiga a história de vida e familiar de quatro alunos, descrevendo suas experiências e dificuldades enfrentadas no presente. Considera que os resultados obtidos podem auxiliar no aperfeiçoamento de práticas pedagógicas voltadas para a modalidade de ensino.
A inclusão de pessoas com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos (EJA): um estudo de caso	DANTAS, Dulciana de Carvalho Lopes, 2012	A pesquisa busca investigar as concepções de professores e alunos sobre aspectos que se apresentam nos processos de escolarização de pessoas com deficiência intelectual na EJA e que repercutem nas configurações de inclusão dessas pessoas nessa modalidade educacional.
Formação continuada em serviço: um caminho possível para ressignificação da prática pedagógica, numa perspectiva inclusiva	SILVA, Katiene Symone de Brito Pessoa da, 2011	A pesquisadora parte do princípio de que um dos caminhos possíveis para a efetivação do processo de inclusão escolar envolve um investimento na formação continuada dos professores. Ela desenvolve uma pesquisa-ação e percebe que durante o processo formativo, os professores demonstraram interesse em ressignificar a prática pedagógica.
As contribuições da Educação de Jovens e Adultos na construção de processos inclusivos no campo da saúde mental	SILVA, Marcus Macedo da, 2012	O estudo objetiva-se em analisar as possíveis contribuições que as turmas de EJA presentes nessa instituição proporciona para os processos inclusivos das pessoas com sofrimentos psíquicos. Ele analisa que os anos anteriores ao estudo, as práticas eram mais voltadas para a emancipação e que essa experiência foi se tornando aos poucos mais escolarizante, deixando de lado a formação humanizadora.
Ensino noturno e adultos: análise dos principais aspectos que interferem na aprendizagem dos adultos do ensino noturno	GOMES, Meire Marcia Dantas, 2012	A pesquisa busca identificar os problemas que afligem os programas de ensino noturno. Ela aponta que desde a LDB 9.394/96, a EJA se apresenta como uma modalidade de ensino, mas que pouco foi discutido com relação aos alunos que buscam essa modalidade de ensino e as dificuldades que estes apresentam. Assim, a pesquisadora busca preencher essa lacuna,

		identificando as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos do curso noturno.
A política pública saúde e prevenção nas escolas e a percepção de adolescentes escolares e professores sobre a abordagem do tema da sexualidade em uma escola municipal de Duque de Caxias	SOUZA, Kalline Russo de, 2011	A pesquisa versa sobre o Programa Saúde e Prevenção nas Escolas (PSE) do Governo Federal, que visa elaborar ações integradas entre saúde e educação no ambiente escolar. O programa pauta-se por fazer do jovem um multiplicador. Assim, a pesquisa objetiva conhecer as percepções dos adolescentes e dos professores da EJA, sobre a abordagem do tema sexualidade na escola.
Política pública e educação: a modalidade de ensino EJA como referencial de inclusão social	BISSOLI, Isid Angelo Martins, 2012	A partir de um estudo bibliográfico, a pesquisa busca investigar o projeto EJA, enquanto projeto de inclusão social. Para isso é feita uma análise sobre a condição de desigualdade social considerada condicionante da exclusão dos alunos desta modalidade de ensino.
Educação inclusiva e formação continuada: contribuições dos casos de ensino para os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores	DUEK, Viviane Preichardt, 2011	O estudo versa sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional vividos por professores que tem alunos com necessidades especiais. A pesquisadora adota a metodologia da pesquisa-intervenção, onde atua na formação continuada de professores dentro de uma perspectiva inclusiva
Um estudante cego no curso de licenciatura em música da UFRN: questões de acessibilidade curricular e física	MELO, Isaac Samir Cortez de, 2011	A dissertação analisa o processo de inclusão escolar de uma pessoa cega no curso de Licenciatura em Música e reflete sobre a importância da contribuição de sistemas de apoio para assegurar o processo inclusivo universitário de pessoas com deficiência visual. Por meio de um estudo de caso, a pesquisadora utiliza-se de entrevistas, análise de documentos e observação para responder aos questionamentos.
Currículo integrado do projuvem urbano: do discurso oficial às percepções dos educadores do programa	CANTANHEDE, Rosa Maria Pimentel, 2011	A pesquisadora pretende com seu estudo de natureza bibliográfica, documental e de campo, considerar as percepções dos educadores acerca do currículo do Projovem Urbano, que contempla a escolarização, a qualificação profissional e a participação cidadã. Ela entrevista 14 educadores, que relataram a formação inicial e continuada são imprescindíveis para a operacionalização do currículo.
O paradigma da inclusão no curso de pedagogia do IFPA: o projeto formativo em debate	SANTOS, Yvonete Bazbuz da Silva, 2012	A pesquisa trata da questão do paradigma da inclusão no curso de Pedagogia da UFPA. Ela tem o propósito de analisar o processo formativo para o desenvolvimento de um profissional inclusivo. Um profissional que atenda além da política de educação especial, também ao negro, ao indígena, aos jovens e adultos, ou seja, as culturas silenciadas.
Concepções e práticas pedagógicas de professoras da Educação Infantil na inclusão de alunos com deficiência	DANTAS, Priscila Ferreira Ramos, 2012	A pesquisa aborda a educação inclusiva na Educação Infantil, com o objetivo de investigar a expectativa de professores de Educação Infantil, sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência. Os dados obtidos possibilitaram a observação de que a escola regular, ao mesmo tempo em que colabora, também pode construir uma barreira para a aprendizagem desses alunos.
Educação inclusiva: práticas de professores frente à deficiência intelectual	SANTOS, Teresa Cristina Coelho dos, 2012	A pesquisa versa sobre as práticas pedagógicas de professores que atuam com alunos com Deficiência Intelectual. Através do estudo de caso

		ela observou que as práticas estão voltadas para uma pedagogia tradicional, com poucas adequações.
Formação, subjetividade e criatividade: elementos para construção de uma escola inclusiva	VIEIRA, Francileide Batista de Almeida, 2012	O estudo buscou compreender de que modo um processo de formação pode contribuir para a expressão da criatividade de profissionais da educação, visando à efetivação da educação inclusiva. A pesquisa envolve supervisoras escolares e professoras que atuam no atendimento educacional especializado e constatou que nem todas as participantes elaboram estratégias criativas para efetivação da educação inclusiva.
O atendimento educacional especializado no processo de inclusão escolar, na rede municipal de ensino de Mossoró/RN	BEDAQUE, Selma Andrade de Paula, 2012	A pesquisa analisa o atendimento educacional especializado implantado em quatro escolas da rede Municipal de Ensino de Mossoró- RN. Ela procura entender a colaboração entre professores de sala de recursos multifuncionais e professores da sala regular.

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO	
<i>1. Dados Pessoais:</i>	
Idade _____ Gênero: Fem: <input type="checkbox"/> Masc: <input type="checkbox"/>	
<i>2. Escolaridade:</i>	
Ensino Médio <input type="checkbox"/> Magistério <input type="checkbox"/>	Ano de Conclusão: _____
Graduação em: _____ Ano de Conclusão: _____	
Pós graduação:	
Lato sensu: Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	
Especialização em: _____	
Stricto sensu: mestrado <input type="checkbox"/> doutorado <input type="checkbox"/>	
a- Quanto tempo você atua na profissão docente? _____	
b- Quanto tempo você trabalha com turmas da EJA? _____	
c- O que levou a escolher trabalhar com educação?	

d- O que motivou a trabalhar com turmas da EJA?	

e- Onde você busca suporte para o seu trabalho?	

f- Quais as maiores dificuldades no trabalho com as turmas de EJA?

g- Qual a prática pedagógica que você utiliza no cotidiano?

h- Você já utilizou a prática de projetos? Sim Não

i- Caso sua resposta seja afirmativa, como foi a experiência?

j- Caso a resposta seja negativa, por quais motivos você não utiliza o trabalho com projetos?

k- Para você o que é um projeto?

l) Quais as dificuldades encontradas no andamento das atividades durante a realização do(s) projeto(s)?

m) Quais os pontos positivos no andamento das atividades durante a realização do(s) projeto(s)?

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA

Tempo de trabalho do professor na EJA:

- ✓ Há quanto tempo você trabalha com a Educação?
- ✓ Há quanto tempo trabalha com a EJA?
- ✓ Conte o que te motivou a trabalhar com a EJA?
 - ❖ Relate como foi o primeiro contato com a EJA, se teve dificuldades, como fez para superar.
- ✓ Quais as principais dificuldades no trabalho com adultos hoje?
- ✓ Quais as peculiaridades que a EJA apresenta e que te fazem seguir no trabalho?

Metodologia de projetos:

- ✓ Descreva seu trabalho cotidiano.
- ✓ Você conhece a metodologia de projetos?
- ✓ Para você, o que é um projeto?
- ✓ Já trabalhou com essa prática na EJA?
- ✓ Conte como foi sua experiência.
 - ❖ Aqui você pode descrever como foi o trabalho detalhando os passos seguidos e resultados.

Aspectos relativos ao trabalho do professor:

- ✓ Quais os pontos considera relevantes destacar no trabalho com projetos?
- ✓ Cite os pontos positivos e negativos ao se trabalhar essa metodologia para o professor, no tocante à:
 - ❖ Preparação das aulas
 - ❖ Envolvimento dos alunos
 - ❖ Resultados de aprendizagem
 - ❖ Trocas de experiência

Aspectos relativos aos alunos:

- ✓ Como os alunos reagem a essa metodologia interdisciplinar?
- ✓ Cite as principais vantagens em se trabalhar projetos, de acordo com a perspectiva do aluno.
- ✓ No decorrer dos trabalhos, quais as principais dificuldades com os alunos?
- ✓ Ao final dos trabalhos com projetos, como avalia o resultado com os alunos?

APENDICE D - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DA PESQUISA EXPLORATÓRIA EM TURMAS DE EJA.

a) Aspectos físicos dos ambientes:

- A sala de aula é utilizada somente por alunos de EJA?
- Como é a decoração?
- Em que estado de conservação estão os materiais?

b) Relações afetivas:

- Relações afetivas dos alunos com os professores;
- Relações afetivas dos alunos com os alunos;
- Relações afetivas com o ambiente físico.

c) Alunos:

- Quantidade de adultos e adolescentes;
- Há presença de alunos com deficiência?
- Quais as motivações que lhes fizeram retornar aos estudos?

d) Professores:

- Quanto tempo trabalham com as turmas de EJA?
- Por que escolheram essa modalidade de ensino?
- Gostam de trabalhar com a EJA?

APÊNDICE E - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DA APLICAÇÃO DA METODOLOGIA DE PROJETOS EM TURMAS DE EJA.

1. ASPECTOS A SEREM OBSERVADOS QUANTO AO PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES:

- a) Estratégias utilizadas pelo professor para aplicação das atividades.
- b) As atividades são explicadas passo a passo?
- c) Como o professor planeja as atividades?
- d) Quais materiais utilizados? Há materiais diferentes daqueles do cotidiano?
- e) Há participação dos alunos na preparação?

2. ASPECTOS A SEREM OBSERVADOS NO DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES:

- a) Como os alunos recebem as atividades? Demonstram ânimo? Com prazer? Com indiferença?
- b) Como os alunos executam as atividades? Com dificuldade ou facilidade?
- c) Como interagem? Trabalham em grupo ou individual?
- d) Os líderes realizam as atividades sozinhos? Há cooperação?
- e) Solicitam o professor para tirar dúvidas?
- f) Só o professor fala? Os alunos falam? Como se expressam?
- g) O professor circula pelos grupos? Como é a reação dos alunos com a aproximação do professor?
- h) O tempo para a realização das tarefas é suficiente?

3. ASPECTOS A SEREM OBSERVADOS NA CULMINÂNCIA DOS PROJETOS E NA INCLUSÃO E PARTICIPAÇÃO DE TODOS OS ALUNOS:

- a) Os alunos que apresentam mais dificuldades participam das atividades?
- b) Os alunos se sentem motivados com a participação nas atividades? As propostas são estimulantes e desafiadoras?
- c) Os temas propostos são recebidos positivamente pelos alunos? Eles participam da escolha do tema?
- d) Qual a reação dos alunos com os resultados obtidos na realização das tarefas?
- e) Os alunos percebem sua aprendizagem por meio desta prática?
- f) Como reagem os professores com os resultados? Ele tem clareza dos resultados?

APÊNDICE F - QUADROS TEMÁTICOS DE PRÉ ANÁLISE REFERENTES AOS DADOS OBTIDOS POR MEIO DAS RESPOSTAS ENCONTRADAS NOS QUESTIONÁRIOS E DAS NARRATIVAS OBTIDAS NAS ENTREVISTAS

Quadro A2 – Dados das narrativas relativos às concepções das professoras acerca de projetos

Pré-análise
Acredito que seja um estudo mais profundo, de um determinado tema , com um produto final , onde sejam pautados os objetivos, metas, metodologia e avaliação. (VANIA – QUESTIONÁRIO)
É um conjunto de atividades que trabalha conhecimento específico, onde a metodologia de ensino envolve os alunos em investigações de problemas atrativos que geram resultados . (TATIANA – QUESTIONÁRIO)
O projeto surge de uma necessidade apresentada pela turma e é elaborado de forma suprir essa necessidade ou levar a discussão e compreensão melhor dessa necessidade específica. Apresenta um tema de interesse comum . A partir disso, o professor elenca uma serie de momentos e atividades voltadas para exploração do tema e elabora um conjunto específico de ações para atingir o objetivo proposto . (RAQUEL – ENTREVISTA)
Uma sequência didática planejada e direcionada para atingir um objetivo pré-estabelecido através de uma necessidade . (RAQUEL – QUESTIONÁRIO)
Então o projeto não fica só em uma disciplina ou em uma área ele abrange várias disciplinas. Ele traz muito sobre a prática social. Os projetos que você for ver... faz a prática social. O projeto ele coloca em contato com o conhecimento mais com aquilo no dia a dia mesmo por isso é tão importante trabalhar projetos com os alunos. (MARTA - ENTREVISTA)
É uma proposta pedagógica que permite o diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento , dando visibilidade das etapas necessárias para chegarmos ao nosso produto final . (MARTA - QUESTIONÁRIO)
Projeto é uma proposta de trabalho realizada a partir de uma problemática que seja do interesse dos alunos e que venha ao encontro dos conteúdos a serem desenvolvidos. O projeto também precisa ter um produto final . (FLÁVIA – QUESTIONÁRIO)
É um plano de ação , elaborado considerando-se as necessidades específicas da turma (público alvo). Plano abrangente, que envolve todas as disciplinas (articulado) (HELENA – QUESTIONÁRIO)
Projeto é o estudo de um determinado assunto com começo, meio e fim. Com tempo mais longo, pois abrange pesquisa, confecção de materiais para a culminância . (JANUÁRIA – QUESTIONÁRIO)
Um projeto é o Norte , isto é, seguir em frente; projetar-se adiante, com métodos, estratégias e propósitos. (IVETE - ENTREVISTA)
Projeto é uma direção , com planificações metodológicas e estratégias definidas para a realização de metas. (IVETE - QUESTIONÁRIO)
O projeto para escola existem dois projetos: o de ensino e projeto de aprendizagem. O ensino o professor que escolhe um tema que ele percebe que é necessário aprender. Acho super válido e tem projeto de aprendizagem o aluno escolhe um tema e o professor vai mediando.
O projeto ele tem uma toda estrutura para ser envolvido a partir de uma situação problema , então tem que ser relevante e significativa pro aluno, então ele tem a interdisciplinaridade que pode ser aplicada ou não, eu por exemplo, não gosto de

interdisciplinaridade forçada e apelativa é uma coisa que sempre questionei (CONSUELO - ENTREVISTA)

O projeto é o **planejamento de ações** visando resolver um problema. Para **atingir seu objetivo** são elaboradas as estratégias para se alcançar a solução que geralmente estão relacionadas com a melhoria do **processo ensino aprendizagem**. Os projetos desenvolvidos na escola são os projetos educacionais e ensino e de aprendizagem. Ambos apresentam diferenças em alguns aspectos porém são semelhantes no que diz respeito à busca ou intenção da melhoria da qualidade de ensino. Podem ser usados juntos onde o professor escolherá aspectos de um e outro que atendam suas expectativas. (CONSUELO – QUESTIONÁRIO)

Quadro A3 – Dados relativos às reações dos alunos frente à metodologia

Pré-análise
<p>Não [com relação à dificuldade no envolvimento dos alunos] Hoje talvez eu não sinta tanto isso, por conta da minha turma. Ela renova, mas ela tem antigo. Então como eles já conhecem os procedimentos... Antigamente quando eu propunha, “gente vamos sentar em dupla” nossa era um horror. Eu lembro disso... e eu deixava escolher, sentava com quem tinha mais afinidade, com quem tinha mais afetividade e mesmo assim era difícil.</p> <p>Então hoje eu já não tenho problema com trabalho em grupo... Pelo contrário... eu tenho que dizer “hoje tem que fazer individual de um e não de dois, porque senão eu também não consigo avaliar né... porque eu tenho que avaliar o conhecimento de cada um. (MARTA - ENTREVISTA)</p>
<p>Sempre muito boa. [quando responde acerca da experiência que teve com projetos] Todos os projetos desenvolvidos sempre apresentaram bons resultados e foram aprimorados a cada nova turma. (HELENA – QUESTIONÁRIO)</p>
<p>Os alunos da EJA não gostam de projetos, eles reclamam do “tempo” utilizado para abordagem da pesquisa, [refere-se a uma experiência que teve com o trabalho com um projeto trazido por um professor da Universidade para pesquisar sobre a História do bairro] acham que perdem tempo em relação à aprendizagem, não demonstram paciência para ouvir e fica visível a desmotivação do grupo. (JANUÁRIA – QUESTIONÁRIO)</p>
<p>Muito bem [quando perguntado como os alunos reagem a essa metodologia] embora todos queiram aprender rápido e sem dificuldades. Mas há momentos em que precisamos parar e juntos refletir sobre o melhor naquela hora. (IVETE - ENTREVISTA)</p>
<p>[sobre uma experiência com projetos e a reação dos alunos quanto a troca de experiência] a troca de experiência... não coloquei eles em grupo porque o projeto de aprendizagem, eles ficam ali em grupo, se interagem, você vai mediando mas os alunos, as vezes, da EJA nem todos gostam de falar, as vezes ficam tímidos claro que depois vai adquirindo uma familiaridade com eles e eles com você, mas todo o trabalho que envolve, por exemplo, uma pergunta “o que você acha” as vezes ele pode ficar ali meio bloqueado, então eu evito. [situação em que eles tenham que se expor] Toda a interação era entre eu e o grupo. (CONSUELO - ENTREVISTA)</p>
<p>Os alunos, como já disse, trazem uma concepção de aula e escola de sua infância, que não cabe mais a descrição da escola hoje. É muito difícil tirar essa concepção dos alunos. O trabalho que envolve o projeto, tende a não ser considerado como aula e “matéria”, e sim como uma conversa informal. (RAQUEL – ENTREVISTA)</p>

Quadro A4 – Dados das narrativas relativos ao trabalho do professor

Pré-análise
<p>Positivo é porque você vê mais resultado e a gente enquanto professor, a gente quer ver mais resultado, né? Acho que esse é o ponto principal, por que se eles estão escrevendo dentro de uma situação que é real, a produção deles é diferente de quando a gente dá uma atividade escolarizada.</p> <p>A parte que eu acho que é de dificuldade, não é negativa, mas é dificuldade pra gente enquanto profissional, porque não tem cartilha. Graças a Deus, porque nós andamos com cartilha durante uns bons anos. As nossas supervisoras vinham pra ver se você tava dando. Uma coisa totalmente fora do contexto dos nossos adultos [...]</p> <p>Você tem que planejar, porque não tem um planejamento... Você pode assim, beber em fontes, procurar na Internet que ajuda bastante a gente, mas você tem que ter uma disponibilidade muito grande e uma disposição de saber que você vai fazer o projeto e você... eu não consigo ter todas as atividades prontas.</p> <p>Então ele não é fechadinho, tem hora que eu tenho que parar, trazer outra situação e colocar ali no meio, então isso dá muito trabalho.</p> <p>Tenho que fazer várias atividades e acompanhar os alunos de acordo com o conhecimento deles também dá muito trabalho.</p> <p>Eu acho que o mais difícil é isso, porque a gente sai de uma zona de conforto, de apostila, de atividades preparadas... a gente sai dessa zona de conforto. Você tem que trabalhar o tempo todo... Essa movimentação mental que a gente tem que ter. (MARTA - ENTREVISTA)</p>
<p>[com relação às dificuldades encontradas no trabalho com projetos] Falta de material, espaço físico não propício, heterogeneidade acentuada da turma (HELENA – QUESTIONÁRIO)</p>
<p>Considero como ponto positivo a segurança no trabalho, embora em muitas das vezes precisássemos mudar o rumo, mas nunca o propósito e como ponto negativo a insegurança em não saber como prosseguir e para onde ir. (IVETE - ENTREVISTA)</p>
<p>O ponto positivo é que a gente pode elaborar aulas personalizadas, com elementos que identifiquem o grupo e atraiam os alunos.</p> <p>Como ponto negativo...é lógico que demanda mais trabalho do professor. Necessita de tempo voltado para pesquisa e elaboração das atividades. Não há materiais prontos, mesmo usando algum de base, o professor deve fazer alterações que especificam o trabalho com sua turma. (RAQUEL – ENTREVISTA)</p>

Quadro A5 – Dados das narrativas relativos à metodologia de projetos no tocante aos alunos

Pré-análise
<p>O projeto fala mais pro aluno, por que assim, como ele sai pra todas as áreas, o aluno às vezes ele tá trabalhando com determinada disciplina, que você teria que trabalhar, sem aquela “conceitualização” mais tradicional. Ele tá aprendendo Matemática, ele tá aprendendo os estudos da Sociedade e da Natureza, ele tá aprendendo a calcular, ele tá aprendendo a registrar... Trabalhar com projetos é mais da prática social deles, eu acho que é o que ajuda bastante na aprendizagem. Então o ponto positivo é você ver o desenvolvimento dos alunos quando você trabalha com os projetos e assim, em todas as áreas.</p> <p>Troca de experiência também, um aprende como outro. Algumas situações são em grupos, outras situações são em duplas, numa situação eu deixo a livre escolha, outras eu escolho. Então eles sabem que é para ajudar na aprendizagem, nessa troca com eles.</p> <p>Hoje em dia eles me chamam muito menos, porque quando eu comecei a fazer, nossa, era um terror! Porque a dependência é muito grande do adulto, eles não viam o parceiro no trabalho em dupla como o mais experiente, alguém que eles podiam trocar. Agora eles já conseguem mais, eles só chamam quando tem algum impasse. Tudo isso é aprendido também, porque o outro ensina, não é só o professor que ensina. Um ensina o outro.</p> <p>Tarefa [sobre as dificuldades no decorrer dos trabalhos com alunos] Não posso falar que não seja uma dificuldade. É muita dificuldade, se eu peço uma pesquisa, é muito difícil que venha [...]Mas eu não me fio nisso também... eu peço pra fazer e trabalho com o que vem e alimento com o que eu trago também, por que daí se eu for depender disso eu não trabalho.</p> <p>Mas é uma dificuldade pedir pra eles trazerem, então tudo que eu fizer na sala de aula é melhor. Eu não deixo de pedir, mas também não fico dependendo disso, senão eu não tenho os conteúdos pra trabalhar. (MARTA - ENTREVISTA)</p>
<p>Interesse dos alunos, [com relação ao ponto positivo no trabalho com projetos] uma vez que os projetos são voltados para as suas necessidades.</p> <p>Integração das disciplinas (HELENA – QUESTIONÁRIO)</p>
<p>Aprofundamento na pesquisa do assunto escolhido;</p> <p>O mesmo assunto abrange diferentes níveis;</p> <p>Formação de grupos de acordo com a forma de aprendizagem para confecção de materiais, ou seja, grupos visuais, auditivos e cinestésicos. (JANUÁRIA – QUESTIONÁRIO)</p>
<p>Quero dizer que para os aprendizes da EJA eles [os projetos] são fundamentais, uma vez que proporciona a todos os envolvidos estudos, pesquisas, entrevistas, seminários, palestras e muito conhecimento. (IVETE - ENTREVISTA)</p>
<p>Esse projeto [meio ambiente] eles gostaram bastante porque foi feito no caderno nada que assim eles tivessem que apresentar, fazer uma feira... Enfim não teve nada disso. Porque os alunos da EJA eles gostam muito de escrever. Como se aula pra eles tivesse que tá escrevendo no caderno. Mas por exemplo, a reação deles em trabalhos diversificados existe. Que nem no início da pintura, como estava falando pra você, um medo “não sei” “eu nunca pintei” “eu não sei desenhar”. Então essa reação houve. Tem aluno que até ante a um trabalho diversificado quer faltar. Nesse projeto de pintura, [projeto que foi elaborado pela secretaria de educação] nós tivemos que</p>

conversar muito com ele pra que eles pudessem acolher. **Depois se adaptaram...** viram que podiam pintar a partir dele... **o que saísse estava ótimo.**

Todo trabalho novo que eles não estão acostumados tem sim **resistência.**

Então tem esses dois [projeto de leitura e do meio ambiente] que tenho para citar mas eu acho que tem os pontos positivos sim à medida que ele consiga atingir realmente a **necessidade do aluno.**

[Sobre o projeto do meio ambiente quando questionada se aprenderam só sobre o meio ambiente] Não, **eu fiz a interdisciplinaridade né? Mas a interdisciplinaridade de um projeto, ela encaixa naquele tema,** porque a gente não vai, por exemplo, falar “agora vou trabalhar gráficos”, mas você não vai conseguir aprofundar. Por mais que você queira fazer a interdisciplinaridade, **você não vai poder fazer o aprofundamento de um conteúdo dentro de um tema,** porque ele não pode ser uma coisa apelativa. (CONSUELO - ENTREVISTA)

Os projetos, quando levantado um tema comum a todos, **motiva o aluno e desperta a curiosidade.** Eles **se envolvem mais, se sentem participantes do processo.** Porém, os adultos trazem uma concepção antiga da escola, e **não consideram aulas assim como “aula efetiva”.** Por isso, a necessidade de dosar o trabalho com projetos. (RAQUEL – ENTREVISTA)

Quadro A6 – Dados das narrativas referentes à avaliação a partir da metodologia de projetos

Pré-análise
Eu vou fazendo os registros , não é uma coisa muito elaborada, mas eu vou fazendo o registro do desenvolvimento deles. Porque por exemplo... essa melhora na oralidade deles eu não consigo, então tem que ter registro. Hoje já conseguem argumentar. Muito mais [quando questionada sobre a questão de ser trabalhoso] Quando você pega ele, você tem que avaliar aquilo pra você tanto promover o aluno quanto pra você segurar ele mais um pouco. (MARTA - ENTREVISTA)
Satisfatório [avaliação que faz acerca do trabalho com projetos] pois não há receita pronta , mas sim troca de experiências que comprovam uma aprendizagem de fato. (IVETE - ENTREVISTA)
Sempre avalio a participação do aluno, suas devolutivas no decorrer dos trabalhos , sua interação no debate de ideias, e isso com certeza toma mais tempo [compara com a forma tradicional de avaliar com provas]. (RAQUEL – ENTREVISTA)

Quadro A7 – Dados relativos aos pontos positivos na realização dos projetos

Pré-análise
Acredito que seja o aprendizado de maneira mais solta , algo mais concreto, com um produto final palpável (cartaz, livro, objeto, escultura, etc) Mais significativo. (VÂNIA – QUESTIONÁRIO)
A interação, a troca de ideias, as pesquisas, etc (TATIANA – QUESTIONÁRIO)
A familiaridade com o tema que gera no aluno um certo conforto para realizar novas descobertas, já que o aluno adulto tende a ser resistente a novos conhecimentos , ou conhecimentos que se choquem com os pré-concebidos. (RAQUEL – QUESTIONÁRIO)
Trabalho em equipe Cooperação entre os alunos Aprendizagens mais significativas contempladas nos âmbitos de experiência e de conhecimento de mundo.

Satisfação quando o projeto se encerra, dando competência a cada um de que realmente fizeram parte do processo. (MARTA – QUESTIONÁRIO)
Integração das disciplinas Interesse dos alunos – uma vez que os projetos são voltados para as suas necessidades Plano de ação – especifica objetivos e estratégias, o que facilita o desenvolvimento das ações e avaliação do desempenho (HELENA – QUESTIONÁRIO)
Aprofundamento (na pesquisa) do assunto escolhido. O mesmo assunto abrange os diferentes níveis Formação de grupos de acordo com a forma de aprendizagem, para a confecção de materiais, ou seja, grupos visuais, auditivos e cinestésicos (JANUÁRIA – QUESTIONÁRIO)
É sempre muito positivo porque nos dá a possibilidade de conhecer melhor os aprendizes, suas reais dificuldades, seus anseios e frustrações, seus gostos, suas ideias e tantas outras descobertas ao longo da proposta. O professor deve estar muito atento porque é nesses momentos de execução dos projetos que ajustamos melhor os meios e as trajetórias a serem seguidas. Na inter-relação professor/aprendiz, aprendiz/aprendiz e aprendiz/professor detectamos o momento exato de dar continuidade ao que foi proposto ou de fazer modificações. Quero dizer que, o envolvimento dos aprendizes no processo de aprendizagem por meio de projetos nos dá o Norte no que se refere aos objetivos a serem alcançados e os caminhos a serem percorridos, auxiliando muito o trabalho do professor. (IVETE – QUESTIONÁRIO)
Com relação ao projeto do meio ambiente o ponto positivo foi a adesão geral, o alcance dos objetivos. Com relação ao projeto de “pintura de telas” foi a qualidade dos materiais, a culminância que contou com a exposição dos trabalhos de todos os alunos da EJA. Foi o momento que os alunos se sentiram orgulhosos ao verem seus trabalhos expostos num lugar público e poder conhecer a produção de alunos das demais salas de EJA. Este momento foi importante para que refletissem a importância da colaboração de todos para se alcançar objetivos propostos , seja qual for a situação. (CONSUELO – QUESTIONÁRIO)

APÊNDICE G – AGLUTINAÇÃO DAS UNIDADES DE REGISTRO EM CATEGORIAS

Quadro A8 - Concepção das professoras acerca do que elas acreditam ser a metodologia de projetos

Unidades de Registro	Categorias
<p>Então o projeto não fica só em uma disciplina ou em uma área ele abrange várias disciplinas. Ele traz muito sobre a prática social. Os projetos que você for ver... faz a prática social. O projeto ele coloca em contato com o conhecimento mais com aquilo no dia a dia mesmo por isso é tão importante trabalhar projetos com os alunos.</p> <p>O projeto fala mais pro aluno, por que assim, como ele sai pra todas as áreas, o aluno às vezes ele tá trabalhando com determinada disciplina, que você teria que trabalhar, sem aquela “conceitualização” mais tradicional. Ele tá aprendendo Matemática, ele tá aprendendo os estudos da Sociedade e da Natureza, ele tá aprendendo a calcular, ele tá aprendendo a registrar... Trabalhar com projetos é mais da prática social deles, eu acho que é o que ajuda bastante na aprendizagem.</p> <p>Então o ponto positivo é você ver o desenvolvimento dos alunos quando você trabalha com os projetos e assim, em todas as áreas.</p> <p>(MARTA - ENTREVISTA)</p> <p>É uma proposta pedagógica que permite o diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento [...] (MARTA - QUESTIONÁRIO)</p>	<p>Trabalhar com projetos é uma prática interdisciplinar</p>
<p>É um plano de ação, elaborado considerando-se as necessidades específicas da turma (público alvo). Plano abrangente, que envolve todas as disciplinas (articulado)</p> <p>Integração das disciplinas(HELENA – QUESTIONÁRIO)</p>	
<p>[Sobre o projeto do meio ambiente quando questionada se aprenderam só sobre o meio ambiente] Não, eu fiz a interdisciplinaridade né? Mas a interdisciplinaridade de um projeto, ela</p>	

<p>encaixa naquele tema, porque a gente não vai, por exemplo, falar “agora vou trabalhar gráficos”, mas você não vai conseguir aprofundar. Por mais que você queira fazer a interdisciplinaridade, você não vai poder fazer o aprofundamento de um conteúdo dentro de um tema, porque ele não pode ser uma coisa apelativa.</p> <p>[...] então ele tem a interdisciplinaridade que pode ser aplicada ou não, eu por exemplo, não gosto de interdisciplinaridade forçada e apelativa é uma coisa que sempre questionei (CONSUELO - ENTREVISTA)</p>	<p>Trabalhar com projetos é uma prática interdisciplinar</p>
<p>O projeto surge de uma necessidade apresentada pela turma e é elaborado de forma suprir essa necessidade ou levar a discussão e compreensão melhor... dessa necessidade específica.</p> <p>(RAQUEL – ENTREVISTA)</p> <p>Uma sequência didática planejada e direcionada para atingir um objetivo pré-estabelecido através de uma necessidade.</p> <p>(RAQUEL – QUESTIONÁRIO)</p>	
<p>Projeto é uma proposta de trabalho realizada a partir de uma problemática que seja do interesse dos alunos e que venha ao encontro dos conteúdos a serem desenvolvidos.</p> <p>(FLÁVIA – QUESTIONÁRIO)</p>	
<p>É um plano de ação, elaborado considerando-se as necessidades específicas da turma (público alvo).</p> <p>Interesse dos alunos, [com relação ao ponto positivo no trabalho com projetos] uma vez que os projetos são voltados para as suas necessidades. (HELENA – QUESTIONÁRIO)</p>	<p>Tema gerador incidindo com o interesse e a necessidade do aluno</p>
<p>O projeto para escola existem dois projetos: o de ensino e projeto de aprendizagem. No de ensino o professor que escolhe um tema que ele percebe que é necessário aprender. Acho super válido e tem projeto de aprendizagem o aluno escolhe um tema o professor vai mediando.</p> <p>O projeto ele tem uma toda estrutura para ser envolvido a partir de uma situação problema, então tem que ser relevante e significativa pro aluno [...]</p> <p>Então tem esses dois [projeto de leitura e do meio ambiente] que tenho para citar mas eu</p>	

<p>acho que tem os pontos positivos sim à medida que ele consiga atingir realmente a necessidade do aluno. (CONSUELO - ENTREVISTA)</p>	<p>Tema gerador incidindo com o interesse e a necessidade do aluno</p>
<p>Acredito que seja um estudo mais profundo, de um determinado tema, com um produto final, onde sejam pautados os objetivos, metas, metodologia e avaliação. (VANIA – QUESTIONÁRIO)</p>	<p>Projeto prevê um produto final (culminância) coerente com o objetivo proposto</p>
<p>É um conjunto de atividades que trabalha conhecimento específico, onde a metodologia de ensino envolve os alunos em investigações de problemas atrativos que geram resultados. (TATIANA – QUESTIONÁRIO)</p>	
<p>É uma proposta pedagógica que permite o diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento, dando visibilidade das etapas necessárias para chegarmos ao nosso produto final. Satisfação quando o projeto se encerra, dando competência a cada um de que realmente fizeram parte do processo. (MARTA - QUESTIONÁRIO)</p>	
<p>O projeto também precisa ter um produto final. (FLÁVIA – QUESTIONÁRIO)</p>	
<p>Projeto é o estudo de um determinado assunto com começo, meio e fim. Com tempo mais longo, pois abrange pesquisa, confecção de materiais para a culminância. (JANUÁRIA – QUESTIONÁRIO)</p>	
<p>Com relação ao projeto do meio ambiente o ponto positivo foi a adesão geral, o alcance dos objetivos. Com relação ao projeto de “pintura de telas” foi a qualidade dos materiais, a culminância que contou com a exposição dos trabalhos de todos os alunos da EJA. Foi o momento que os alunos se sentiram orgulhosos ao verem seus trabalhos expostos num lugar público e poder conhecer a produção de alunos das demais salas de EJA. Este momento foi importante para que refletissem a importância da colaboração de todos para se alcançar objetivos propostos, seja qual for a situação. (CONSUELO – QUESTIONÁRIO)</p>	

<p>[...] ações para atingir o objetivo proposto. (RAQUEL – ENTREVISTA) Uma sequência didática planejada e direcionada para atingir um objetivo pré-estabelecido através de uma necessidade. (RAQUEL – QUESTIONÁRIO)</p>	
<p>Um projeto é o Norte, isto é, seguir em frente; projetar-se adiante, com métodos, estratégias e propósitos. (IVETE - ENTREVISTA) Projeto é uma direção, com planificações metodológicas e estratégias definidas para a realização de metas. Quero dizer que, o envolvimento dos aprendizes no processo de aprendizagem por meio de projetos nos dá o Norte no que se refere aos objetivos a serem alcançados e os caminhos a serem percorridos, auxiliando muito o trabalho do professor. (IVETE - QUESTIONÁRIO)</p>	<p>O projeto é um norteador de ações visando atingir um objetivo proposto</p>
<p>O projeto é o planejamento de ações visando resolver um problema. Para atingir seu objetivo são elaboradas as estratégias para se alcançar a solução [...] (CONSUELO QUESTIONÁRIO)</p>	
<p>Apresenta um tema de interesse comum. A partir disso, o professor elenca uma serie de momentos e atividades voltadas para exploração do tema e elabora um conjunto específico de ações</p>	<p>Todo projeto se conduz por meio de um tema gerador</p>
<p>Aprofundamento (na pesquisa) do assunto escolhido. (JANUÁRIA – QUESTIONÁRIO)</p>	
<p>Quero dizer que para os aprendizes da EJA eles [os projetos] são fundamentais, uma vez que proporciona a todos os envolvidos estudos, pesquisas, entrevistas, seminários, palestras e muito conhecimento. (IVETE - ENTREVISTA)</p>	<p>Projeto possibilita pesquisa</p>
<p>Fonte: Dados obtidos a partir das narrativas das entrevistas e respostas dos questionários</p>	

Quadro A9 – Perspectiva das professoras quanto às dificuldades e possibilidades dos alunos em relação à prática com projetos

Unidades de Registro	Categorias
<p>Não [com relação à dificuldade no envolvimento dos alunos] Hoje talvez eu não sinta tanto isso, por conta da minha turma. Ela renova, mas ela tem antigo. Então como eles já conhecem os procedimentos... Antigamente quando eu propunha, “gente vamos sentar em dupla” nossa era um horror. Eu lembro disso... e eu deixava escolher, sentava com quem tinha mais afinidade, com quem tinha mais afetividade e mesmo assim era difícil. Então hoje eu já não tenho problema com trabalho em grupo... Pelo contrário... eu tenho que dizer “hoje tem que fazer individual de um e não de dois, porque senão eu também não consigo avaliar né... porque eu tenho que avaliar o conhecimento de cada um.</p> <p>Hoje em dia eles me chamam muito menos, porque quando eu comecei a fazer, nossa, era um terror! Porque a dependência é muito grande do adulto, eles não viam o parceiro no trabalho em dupla como o mais experiente, alguém que eles podiam trocar. (MARTA - ENTREVISTA)</p>	<p>Dificuldades dos alunos no trabalho em grupos</p>
<p>[sobre uma experiência com projetos e a reação dos alunos quanto a troca de experiência] a troca de experiência... não coloquei eles em grupo porque o projeto de aprendizagem, eles ficam ali em grupo, se interagem, você vai mediando mas os alunos, as vezes, da EJA nem todos gostam de falar, as vezes ficam tímidos claro que depois vai adquirindo uma familiaridade com eles e eles com você, mas todo o trabalho que envolve, por exemplo, uma pergunta “o que você acha” as vezes ele pode ficar ali meio bloqueado, então eu evito. [situação em que eles tenham que se expor] Toda a interação era entre eu e o grupo. (CONSUELO - ENTREVISTA)</p>	
<p>Muito bem [quando perguntado como os alunos reagem a essa metodologia] embora todos queiram aprender rápido e sem</p>	<p>Ansiedade dos alunos para aprender rápido</p>

<p>dificuldades. Mas há momentos em que precisamos parar e juntos refletir sobre o melhor naquela hora. (IVETE - ENTREVISTA)</p>	
<p>A familiaridade com o tema que gera no aluno um certo conforto para realizar novas descobertas, já que o aluno adulto tende a ser resistente a novos conhecimentos, ou conhecimentos que se choquem com os pré-concebidos. (RAQUEL - QUESTIONÁRIO)</p>	<p>Resistência dos alunos perante ao trabalho diferenciado</p>
<p>Todo trabalho novo que eles não estão acostumados tem sim resistência. (CONSUELO - ENTREVISTA)</p>	
<p>Os projetos, quando levantado um tema comum a todos, motiva o aluno e desperta a curiosidade. Eles se envolvem mais, se sentem participantes do processo. (RAQUEL - ENTREVISTA)</p>	<p>Motivação perante a um tema de interesse comum</p>
<p>Acredito que seja o aprendizado de maneira mais solta, algo mais concreto, com um produto final palpável (cartaz, livro, objeto, escultura, etc) Mais significativo. (VÂNIA - QUESTIONÁRIO)</p>	<p>Projeto apresenta significado e sentido quando extraído de uma situação real</p>
<p>Acho que esse é o ponto principal, por que se eles estão escrevendo dentro de uma situação que é real, a produção deles é diferente de quando a gente dá uma atividade escolarizada. (MARTA - ENTREVISTA)</p>	
<p>[Com relação aos pontos positivos na realização de projetos] Formação de grupos de acordo com a forma de aprendizagem para confecção de materiais, ou seja, grupos visuais, auditivos e cinestésicos. (JANUÁRIA - QUESTIONÁRIO)</p>	<p>A troca de experiência é positiva no trabalho em grupos</p>
<p>Sempre muito boa. [quando responde acerca da experiência que teve com projetos] Todos os projetos desenvolvidos sempre apresentaram bons resultados e foram aprimorados a cada nova turma. (HELENA - QUESTIONÁRIO)</p>	
<p>A interação, a troca de ideias, as pesquisas, etc (TATIANA - QUESTIONÁRIO)</p>	
<p>Trabalho em equipe Cooperação entre os alunos</p>	

<p>Aprendizagens mais significativas contempladas nos âmbitos de experiência e de conhecimento de mundo. (MARTA – QUESTIONÁRIO)</p>	<p>A troca de experiência é positiva no trabalho em grupos</p>
<p>É sempre muito positivo porque nos dá a possibilidade de conhecer melhor os aprendizes, suas reais dificuldades, seus anseios e frustrações, seus gostos, suas ideias e tantas outras descobertas ao longo da proposta. O professor deve estar muito atento porque é nesses momentos de execução do(s) projeto(s) que ajustamos melhor os meios e a trajetória a ser seguida. Na inter-relação professor/aprendiz, aprendiz/aprendiz e aprendiz/professor detectamos o momento exato de dar continuidade ao que foi proposto ou de fazer modificações. (IVETE – QUESTIONÁRIO)</p> <p>Satisfatório [avaliação que faz acerca do trabalho com projetos] pois não há receita pronta, mas sim troca de experiências que comprovam uma aprendizagem de fato. (IVETE - ENTREVISTA)</p>	
<p>Os alunos da EJA não gostam de projetos, eles reclamam do “tempo” utilizado para abordagem da pesquisa, [refere-se a uma experiência que teve com o trabalho com um projeto trazido por um professor da Universidade para pesquisar sobre a História do bairro e nesse projeto eles tiveram que caminhar pelo bairro para levantar, o que cansou os alunos idosos] acham que perdem tempo em relação à aprendizagem, não demonstram paciência para ouvir e fica visível a desmotivação do grupo. (JANUÁRIA – QUESTIONÁRIO)</p>	<p>Os alunos da EJA veem com desconfiança um trabalho diferente do tradicional (projeto não é aula)</p>
<p>Os alunos, como já disse, trazem uma concepção de aula e escola de sua infância, que não cabe mais a descrição da escola hoje. É muito difícil tirar essa concepção dos alunos. O trabalho que envolve o projeto, tende a não ser considerado como aula e “matéria”, e sim como uma conversa informal. (RAQUEL – ENTREVISTA)</p>	
<p>Esse projeto [meio ambiente] eles gostaram bastante porque foi feito no caderno nada que assim eles tivessem que apresentar,</p>	

<p>fazer uma feira... Enfim não teve nada disso. Porque os alunos da EJA eles gostam muito de escrever. Como se aula pra eles tivesse que tá escrevendo no caderno. Mas por exemplo, a reação deles em trabalhos diversificados existe. Que nem no início da pintura, como estava falando pra você, um medo “não sei” “eu nunca pintei” “eu não sei desenhar”. Então essa reação houve. Tem aluno que até ante a um trabalho diversificado quer faltar. Nesse projeto de pintura, [projeto que foi elaborado pela secretaria de educação] nós tivemos que conversar muito com ele pra que eles pudessem acolher. Depois se adaptaram... viram que podiam pintar a partir dele... o que saísse estava ótimo. (CONSUELO – ENTREVISTA)</p>	<p>Os alunos da EJA vêm com desconfiança um trabalho diferente do tradicional (projeto não é aula)</p>
<p>Porém, os adultos trazem uma concepção antiga da escola, e não consideram aulas assim como “aula efetiva”. Por isso, a necessidade de dosar o trabalho com projetos. (RAQUEL – ENTREVISTA)</p>	
<p>Tarefa [sobre as dificuldades no decorrer dos trabalhos com alunos] Não posso falar que não seja uma dificuldade. É muita dificuldade, se eu peço uma pesquisa, é muito difícil que venha [...]Mas eu não me fio nisso também... eu peço pra fazer e trabalho com o que vem e alimento com o que eu trago também, por que daí se eu for depender disso eu não trabalho. Mas é uma dificuldade pedir pra eles trazerem, então tudo que eu fizer na sala de aula é melhor. Eu não deixo de pedir, mas também não fico dependendo disso, senão eu não tenho os conteúdos pra trabalhar. (MARTA - ENTREVISTA)</p>	<p>Dificuldade para desenvolver pesquisa em casa</p>
<p>Fonte: Dados obtidos a partir das narrativas das entrevistas e respostas dos questionários</p>	

Quadro A10 – Dificuldades e possibilidades mediante a utilização dos projetos na prática pedagógica

Unidades de Registro	Categorias
<p>Positivo é porque você vê mais resultado e a gente enquanto professor, a gente quer ver mais resultado, né? (MARTA – ENTREVISTA)</p>	<p>Possibilidade de trabalho diferenciado e melhores resultados na aprendizagem</p>
<p>Considero como ponto positivo a segurança no trabalho, embora em muitas das vezes precisássemos mudar o rumo, mas nunca o propósito [...] (IVETE – ENTREVISTA)</p>	
<p>O ponto positivo é que a gente pode elaborar aulas personalizadas, com elementos que identifiquem o grupo e atraiam os alunos. (RAQUEL – ENTREVISTA)</p>	
<p>O mesmo assunto abrange diferentes níveis (JANUÁRIA – QUESTIONÁRIO)</p>	
<p>A parte que eu acho que é de dificuldade, não é negativa, mas é dificuldade pra gente enquanto profissional, porque não tem cartilha. Graças a Deus, porque nós andamos com cartilha durante uns bons anos. As nossas supervisoras vinham pra ver se você tava dando. Uma coisa totalmente fora do contexto dos nossos adultos [...]</p> <p>Você tem que planejar, porque não tem um planejamento... Você pode assim, beber em fontes, procurar na Internet que ajuda bastante a gente, mas você tem que ter uma disponibilidade muito grande e uma disposição de saber que você vai fazer o projeto e você... eu não consigo ter todas as atividades prontas.</p> <p>Então ele não é fechadinho, tem hora que eu tenho que parar, trazer outra situação e colocar ali no meio, então isso dá muito trabalho.</p> <p>Tenho que fazer várias atividades e acompanhar os alunos de acordo com o conhecimento deles também dá muito trabalho.</p> <p>Eu acho que o mais difícil é isso, porque a gente sai de uma zona de conforto, de apostila, de atividades preparadas... a</p>	<p>Metodologia que exige maior criatividade e compromisso do professor no planejamento das aulas</p>

<p>gente sai dessa zona de conforto. Você tem que trabalhar o tempo todo... Essa movimentação mental que a gente tem que ter. (MARTA - ENTREVISTA)</p>	<p>Metodologia que exige maior criatividade e compromisso do professor no planejamento das aulas</p>
<p>Como ponto negativo...é lógico que demanda mais trabalho do professor. Necessita de tempo voltado para pesquisa e elaboração das atividades. (RAQUEL – ENTREVISTA)</p>	
<p>[...] geralmente estão relacionadas com a melhoria do processo ensino aprendizagem. Os projetos desenvolvidos na escola são os projetos educacionais de ensino e de aprendizagem. Ambos apresentam diferenças em alguns aspectos, porém são semelhantes no que diz respeito à busca ou intenção da melhoria da qualidade de ensino. Podem ser usados juntos onde o professor escolherá aspectos de um e outro que atendam suas expectativas. (CONSUELO – QUESTIONÁRIO)</p>	<p>Ações do projeto objetivam auxiliar na aprendizagem</p>
<p>Plano de ação – especifica objetivos e estratégias, o que facilita o desenvolvimento das ações e avaliação do desempenho (HELENA – QUESTIONÁRIO)</p>	
<p>Eu vou fazendo os registros, não é uma coisa muito elaborada, mas eu vou fazendo o registro do desenvolvimento deles. Porque por exemplo... essa melhora na oralidade deles eu não consigo, então tem que ter registro. Hoje já conseguem argumentar. Muito mais [quando questionada sobre a questão de ser trabalhoso] Quando você pega ele, você tem que avaliar aquilo pra você tanto promover o aluno quanto pra você segurar ele mais um pouco. (MARTA - ENTREVISTA)</p>	
<p>Sempre avalio a participação do aluno, suas devolutivas no decorrer dos trabalhos, sua interação no debate de ideias, e isso com certeza toma mais tempo [compara com a forma tradicional de avaliar com provas]. (RAQUEL – ENTREVISTA)</p>	<p>Requer mais esforço do professor como instrumento de avaliação</p>

[com relação às dificuldades encontradas no trabalho com projetos] Falta de material, espaço físico não propício, heterogeneidade acentuada da turma (HELENA – QUESTIONÁRIO)	Dificuldades para encontrar recursos pedagógicos adequados à atividade
Não há materiais prontos , mesmo usando algum de base, o professor deve fazer alterações que especificam o trabalho com sua turma. (RAQUEL – ENTREVISTA)	
[...] e como ponto negativo a insegurança em não saber como prosseguir e para onde ir, quais materiais usar . (IVETE - ENTREVISTA)	
Fonte: Dados obtidos a partir das narrativas das entrevistas e respostas dos questionários	

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr. (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa **INCLUSÃO SOCIAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: os projetos como opção metodológica**. Nesta pesquisa pretendemos “Observar a metodologia de projetos como prática nas salas de Educação de Jovens e Adultos e promotoras da inclusão”.

Para esta pesquisa os dados serão coletados por meio de observação participante do pesquisador nos encontros do grupo focal, realizados em horário de HTPC e por meio da solicitação de respostas a questionários semi abertos.

Para participar deste estudo o Sr (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para recusar-se a participar. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

O (A) Sr (a) não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar.

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao senhor.

NOME DO PESQUISADOR: Denise Teberga Mendanã

TELEFONE: 12 3022.2207 ou 12 991574428 (inclusive ligações à cobrar)

E-MAIL: denise_mend@hotmail.com



Denise Teberga Mendanã

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa “**INCLUSÃO SOCIAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: os projetos como opção metodológica**” de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, _____ de _____ de 2014.

Assinatura do (a) Participante

ANEXO B – AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Autorização de Pesquisa

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO	
Protocolo N.º	7814 / 20
Data	03 / 09 / 2014

Ilma Sra. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon –Secretária Municipal de Educação – Prefeitura Municipal de Taubaté

Eu, **Denise Teberga Mendanã**, RG 34.583.685-6, residente e domiciliada na Rua dos Cortezes, nº 343, em Taubaté/SP, telefone (12) 3022-2207, aluna regularmente matriculada, no ano de 2014, no curso de Mestrado Profissional em Educação (MPE) – da Universidade de Taubaté – UNITAU, Linha de Pesquisa “Inclusão e Diversidade Sociocultural”, responsável pela pesquisa **“INCLUSÃO SOCIAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: os projetos como opção metodológica”** venho pelo presente, solicitar de V.Sa. autorização para realizar a pesquisa acima referida, nas escolas municipais vinculadas a esta Secretaria de Educação, com o objetivo de identificar as metodologias utilizadas pelos professores da EJA e Analisar a relevância da metodologia de projetos como possível ferramenta de inclusão social nas salas de Educação de Jovens e Adultos.

A pesquisa pretende coletar dados através de questionários destinados aos professores e observação de grupo pela técnica de grupo focal.

Comprometo-me a manter a confidencialidade e privacidade de conteúdos sobre os dados coletados e não necessários à pesquisa.

Contando com a colaboração e autorização de Vossa Senhoria, apresento protestos de alta estima e distinta consideração.

Taubaté, 1 de setembro de 2014.



Denise Teberga Mendanã

IlmaSrª

Edna Maria Querido de Oliveira Chamon
Secretária Municipal de Educação
Prefeitura Municipal de Taubaté – São Paulo

CA
Diretora do Depto de
Educação, pl providências
cobradas.
SEGO 03/09/2014


Profª Edna M. Quando de O. Chamin
Secretaria de Educação

URGENTE

Se análise, observe-se
que o Comitê de Ética só dará o
parecer mediante autorização do
responsável pelo campo de pesquisa.
Nessa forma, conta-se com o
compromisso da pesquisadora
em trazer o parecer do C.E.
tão logo se receber, após aná-
lise do referido projeto.
Autorizado



04/09/14

Profa. Maria Ap. de Campos Diniz
Diretora do Depto. de Educação


Profª Edna M. Quando de O. Chamin
Secretaria de Educação

ANEXO C – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: INCLUSÃO SOCIAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: os projetos como opção metodológica

Pesquisador: Denise Teberga Mendanã

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 36989014.6.0000.5501

Instituição Proponente: Universidade de Taubaté

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 827.604

Data da Relatoria: 10/10/2014

Apresentação do Projeto:

O presente estudo aborda a temática da inclusão social dos alunos da Educação de Jovens e Adultos matriculados em escolas da rede pública municipal de uma cidade do Vale do Paraíba e interessa-se pelas metodologias adotadas pelos professores da EJA. A pesquisa será norteadas pelos seguintes questionamentos: como os professores que atuam na EJA da Rede Municipal de ensino organizam e desenvolvem o trabalho pedagógico cotidiano? Esses professores utilizam a metodologia de projetos na prática pedagógica? Ainda, esta prática favorece a inclusão social desses alunos? A partir desses questionamentos observaremos como a metodologia de projetos pode ser ferramenta de inclusão social nas salas de

Educação de Jovens e Adultos. Numa abordagem de natureza qualitativa a pesquisa, caracterizada como pesquisa-ação, será norteadas pelo referencial teórico relativo à temática em foco. Para o levantamento dos dados utilizaremos primeiramente um questionário dirigido aos professores e organizaremos um grupo focal com estes docentes da EJA. Após os levantamentos e análise no viés teórico, faremos a discussão com os resultados encontrados, a qual esperamos que venham responder aos questionamentos, ou seja, se a metodologia de projetos contribui como prática pedagógica, favorecendo a inclusão social, especialmente dos alunos da EJA.

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210		
Bairro: Centro		CEP: 12.020-040
UF: SP	Município: TAUBATE	
Telefone: (12)3635-1233	Fax: (12)3635-1233	E-mail: cepunitau@unitau.br



Continuação do Parecer: 827.604

Objetivo da Pesquisa:

Analisar a relevância da metodologia de projetos como possível ferramenta de inclusão social nas salas de Educação de Jovens e Adultos

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A presente pesquisa não oferece risco aos participantes, que terão sigilo em todas as informações, inclusive podem se negar a responder qualquer pergunta, como também não participar da pesquisa, sem nenhum ônus.

Benefícios:

A pesquisa trata de práticas de ensino e a possibilidade de trocas entre os participantes traz muitos benefícios em relação aos métodos, além de estudo e oportunidade de reflexão sobre a sua prática.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A presente pesquisa pretende abordar a temática da Inclusão Social de alunos de Educação de Jovens e Adultos (EJA), onde se respeite a formação integral do indivíduo, ou seja, desenvolvendo na sua integralidade as dimensões: física, afetiva, cognitiva, intelectual e ética. Diante da crescente desigualdade social, estendida à educação, observa-se certa preocupação governamental, trazidas nos atuais discursos acerca da formação do indivíduo de maneira inclusiva. Percebemos este discurso também, alguns modelos de políticas públicas que nem sempre se efetivam na prática, o que favorece a permanência da exclusão social, especialmente na área da educação. Nesse sentido, tendo como foco o grupo assistido na Educação de Jovens e Adultos, objetiva-se observar como a metodologia de projetos pode ser ferramenta de inclusão social nas salas de Educação de Jovens e Adultos. Vivemos numa sociedade desigual, em que as minorias sempre são favorecidas e tem as melhores oportunidades, o que se observa também na escola pública, que se constitui numa instituição "desonesta", assim descrita por Darcy Ribeiro, ou seja, efetivamente temos uma escola pública desonesta, porque se ajusta, de fato, à minoria dos seus alunos. Àqueles oriundos das classes médias, que têm casa onde estudar e, nesta casa, quem estude com eles. Exatamente, os que a rigor, nem precisariam da escola para ingressar no mundo letrado. Em conseqüência, repele e hostiliza o aluno-massa, que dá por imaturo ou incapaz. (RIBEIRO, 2009, p. 184, apud, FUNDAÇÃO ITAU CULTURAL, 2011, p. 12) De acordo com o autor os alunos que não tem suporte pedagógico em casa, desprovidos de boa estrutura familiar, fica de certa forma a mercê de políticas públicas, que proponham uma educação de qualidade.

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
 Bairro: Centro CEP: 12.020-040
 UF: SP Município: TAUBATE
 Telefone: (12)3635-1233 Fax: (12)3635-1233 E-mail: cepunitau@unitau.br



Continuação do Parecer: 827.804

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Atende as recomendações da Resolução 466/12.

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Rever a parte sobre riscos e benefícios pois cabe destacar que toda pesquisa possui algum risco, e os benefícios devem ser para o pesquisador, para o participante e para a comunidade.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, em reunião de 10/10/2014, e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 466/12, considerou o Projeto de Pesquisa: APROVADO.

TAUBATE, 10 de Outubro de 2014

Assinado por:

María Dolores Alves Cocco
(Coordenador)

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
 Bairro: Centro CEP: 12.020-040
 UF: SP Município: TAUBATE
 Telefone: (12)3635-1233 Fax: (12)3635-1233 E-mail: cepunitau@unitau.br

ANEXO D – LISTAGEM DAS TESES E DISSERTAÇÕES RESULTANTES DO LEVANTAMENTO DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E INCLUSÃO SOCIAL

REFERÊNCIAS

- BEDAQUE, Selma Andrade de Paula. **O atendimento educacional especializado no processo de inclusão escolar, na rede municipal de ensino de Mossoró/RN.** 2012. 160f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2012.
- BISSOLI, Isid Angelo Martins. **Política pública e educação: a modalidade de ensino EJA como referencial de inclusão social.** 2012. 100f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ciências Sociais) Universidade Vila Velha, 2012.
- CANTANHEDE, Rosa Maria Pimentel. **Currículo integrado do projovem urbano: do discurso oficial às percepções dos educadores do programa.** 2011. 162f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) Universidade Federal do Maranhão, 2011.
- DANTAS, Dulciana de Carvalho Lopes. **A inclusão de pessoas com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos (EJA): um estudo de caso.** 2012. 288f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2012.
- DANTAS, Priscila Ferreira Ramos. **Concepções e práticas pedagógicas de professoras da Educação Infantil na inclusão de alunos com deficiência.** 2012. 249f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2011.
- DUEK, Viviane Preichardt. **Educação inclusiva e formação continuada: contribuições dos casos de ensino para os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores.** 2011. 349f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2011
- FLORES, Eneida da Silva. **Perspectivas do uso da TV e do computador nas práticas docentes de língua portuguesa na Educação de Jovens e Adultos.** 2011. 150f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) Universidade Federal de Alagoas, Alagoas, 2011.
- GOMES, Meire Marcia Dantas. **Ensino noturno e adultos: análise dos principais aspectos que interferem na aprendizagem dos adultos do ensino noturno.** 2012. 113f. Dissertação (Mestrado Profissional em Desenvolvimento Humano e Responsabilidade Social) Fundação Visconde de Cairu, 2012
- MELO, Isaac Samir Cortez de. **Um estudante cego no curso de licenciatura em música da UFRN: questões de acessibilidade curricular e física.** 2011. 146f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2011.
- OLIVEIRA, Marcos Antonio de. **O programa educacional de jovens e adultos - PROEJA a partir da concepção de seus educandos: um estudo comparado da realidade do Instituto**

Federal do Rio Grande do Sul - Campus Sertão e do Campus Bento Gonçalves. 2011. 75f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação Agrícola) Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

SANTOS, Teresa Cristina Coelho dos. **Educação inclusiva:** práticas de professores frente à deficiência intelectual. 2012. 200f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2012.

SANTOS, Yvonete Bazbuz da Silva. **O paradigma da inclusão no curso de pedagogia do IFPA:** o projeto formativo em debate. 2012. 152f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) Universidade Federal do Pará, 2012.

SILVA, Ana Ligia Andrade da. **Programa de Educação de Jovens e Adultos:** da experiência de vida à experiência escolar. 2011. 81f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Distúrbios do Desenvolvimento) Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2011.

SILVA, Katiene Symone de Brito Pessoa da. **Formação continuada em serviço:** um caminho possível para ressignificação da prática pedagógica, numa perspectiva inclusiva. 2011. 264f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2011.

SILVA, Marcus Macedo da. **As contribuições da Educação de Jovens e Adultos na construção de processos inclusivos no campo da saúde mental.** 2012. 127f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) Universidade Federal de Minas Gerais, 2012.

SOUZA, Kalline Russo de. **A política pública saúde e prevenção nas escolas e a percepção de adolescentes escolares e professores sobre a abordagem do tema da sexualidade em uma escola municipal de Duque de Caxias.** 2011. 204f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Saúde Pública) Fundação Oswaldo Cruz, 2011

VIEIRA, Francileide Batista de Almeida. **Formação, subjetividade e criatividade:** elementos para construção de uma escola inclusiva. 2012. 239f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2012.