



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E
MATEMÁTICA

FERNANDA ALVES NUNES

**EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM: uma análise da Aprendizagem Baseada em
Projetos na Educação de Jovens e Adultos**

Caruaru
2024

FERNANDA ALVES NUNES

**EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM: uma análise da Aprendizagem Baseada em
Projetos na Educação de Jovens e Adultos**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Ciências e Matemática. Área de concentração: Educação em Ciências e Matemática,

Orientador: Prof. Dr. Marcos Alexandre de Melo Barros

Caruaru
2024

FERNANDA ALVES NUNES

**EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM: uma análise da Aprendizagem Baseada em
Projetos na Educação de Jovens e Adultos**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ciências e Matemática da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação em Ciências e Matemática. Área de concentração: Educação em Ciências e Matemática,

Aprovada em: 23/02/2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcos Alexandre de Melo Barros (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco/CE

Prof^a. Dr^a. Maria Dalvaneide de Oliveira Araújo (Examinadora Externa)
Faculdade Pernambucana de Saúde

Prof. Dr. Thiago Araújo da Silveira (Examinador Externo)
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Suzane Bezerra de França (Examinadora Externa)
Universidade de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha gratidão a Deus, pois sempre estive ao meu lado, guiando-me na realização dos meus sonhos e objetivos. Mesmo nos momentos de desafio, sua presença constante e apoio incondicional foram fundamentais.

Agradeço também ao meu orientador, Marcos Barros, cujo apoio e dedicação jamais vacilaram, mesmo diante das adversidades e obstáculos que enfrentamos juntos.

Um especial agradecimento a Fredson Murilo, cuja confiança em mim foi um impulso decisivo para que eu embarcasse nessa jornada. Sua crença em meu potencial foi uma fonte de inspiração constante.

Não posso deixar de mencionar meus estimados colegas de trabalho: Mayra, Natanael, Marcela, Carol, Davi, Pedro, Mayara e todos os outros que compartilharam comigo essa jornada de crescimento pessoal e profissional. Cada interação e colaboração contribuíram significativamente para minha evolução.

Por fim, expresso minha profunda gratidão à minha família, cujo apoio inabalável foi o alicerce sobre o qual construí todos os meus sonhos, mesmo os mais desafiadores e aparentemente inatingíveis. Suas palavras de encorajamento e amor incondicional foram minha força motriz em cada passo do caminho.

“Per aspera ad astra”

RESUMO

A presente dissertação explora a implementação e percepções da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), visando compreender como os educadores percebem e aplicam esta metodologia em suas práticas pedagógicas. Diante dos desafios inerentes à EJA, o estudo se propõe a investigar as concepções dos professores sobre a relevância e a aplicabilidade da ABP, bem como identificar as principais barreiras para sua efetiva implementação. Para alcançar tais objetivos, adotou-se uma abordagem metodológica mista, iniciando com a aplicação de um questionário online para delinear o perfil dos docentes participantes e suas concepções preliminares sobre a metodologia ABP. Posteriormente, foi organizada uma roda de conversa, proporcionando um espaço de diálogo e troca de experiências sobre a utilização de projetos em sala de aula e o entendimento dos professores acerca da ABP. Os resultados indicaram que, embora a maioria dos professores tenha alguma familiaridade com a ideia de projetos, há uma lacuna significativa entre o conhecimento teórico sobre a ABP e sua aplicação prática, revelando que muitas vezes os projetos são confundidos com atividades pontuais, sem a integração de elementos essenciais que caracterizam a ABP como uma metodologia de ensino-aprendizagem holística e dinâmica. Essa discrepância sugere uma compreensão superficial da ABP por parte dos educadores, evidenciando a necessidade de formação continuada e um processo de mudança tanto por parte dos docentes quanto dos discentes para uma implementação efetiva da ABP na EJA. O estudo conclui que há um reconhecimento da importância da ABP como ferramenta pedagógica capaz de enriquecer a experiência educacional de jovens e adultos. No entanto, ressalta-se a urgência de investimentos em capacitação profissional e desenvolvimento de estratégias pedagógicas que facilitem a adoção dessa metodologia de forma mais consistente e eficaz. Assim, propõe-se uma reflexão sobre os paradigmas educacionais vigentes e a necessidade de um compromisso institucional para promover ambientes de aprendizagem inovadores e inclusivos na EJA, que estimulem a participação ativa dos alunos e a construção colaborativa do conhecimento.

Palavras-chaves: Educação de Jovens e Adultos (EJA), Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), Práticas Pedagógicas, Roda de conversa, Participação ativa, Ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

This dissertation explores the implementation and perceptions of Project-Based Learning (PBL) in the context of Youth and Adult Education (YAE), aiming to understand how educators perceive and apply this methodology in their pedagogical practices. Faced with the inherent challenges of YAE, the study seeks to investigate teachers' conceptions of the relevance and applicability of PBL, as well as identify the main barriers to its effective implementation. To achieve these objectives, a mixed-methods approach was adopted, starting with the administration of an online questionnaire to outline the profiles of participating teachers and their preliminary conceptions of PBL. Subsequently, a roundtable discussion was organized, providing a space for dialogue and the exchange of experiences regarding the use of projects in the classroom and teachers' understanding of PBL. The results indicated that, although the majority of teachers have some familiarity with the idea of projects, there is a significant gap between theoretical knowledge about PBL and its practical application. This reveals that projects are often confused with isolated activities, lacking the integration of essential elements that characterize PBL as a holistic and dynamic teaching and learning methodology. This discrepancy suggests a superficial understanding of PBL by educators, highlighting the need for ongoing training and a process of change both on the part of teachers and students for effective PBL implementation in YAE. The study concludes that there is recognition of the importance of PBL as a pedagogical tool capable of enriching the educational experience of adults and youth. However, it emphasizes the urgency of investments in professional development and the development of pedagogical strategies that facilitate the consistent and effective adoption of this methodology. Thus, a reflection on current educational paradigms is proposed, highlighting the need for institutional commitment to promote innovative and inclusive learning environments in YAE, encouraging active student participation and collaborative knowledge construction.

Keywords: Youth and Adult Education (YAE), Project-Based Learning (PBL), Pedagogical Practices, Roundtable Discussion, Active Participation, Teaching and Learning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Esquema criado para a construção do projeto pelos professores baseado no modelo de ABP de William Bender	63
Figura 2 –	Dados quantitativos relativos ao perfil dos professores, abrangendo a área de formação, atuação e conhecimento sobre ABP	64
Figura 3 –	Categorias de docentes que utilizam a ABP nas suas aulas	67
Figura 4 –	Categorias de docentes que utilizam a ABP na EJA	70
Figura 5 –	Categorias da percepção dos docentes sobre a APB aplicada a EJA	73

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC	Ação Básica Cristã
ABP	Aprendizagem Baseada em Problemas
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CNAIA	Comissão Nacional para o Ano Internacional da Alfabetização
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEA	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CONFINTEA	Conferência Internacional para a Educação de Adultos Diversidade
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNEP	Fundo Nacional de Ensino Primário
FNEP	Fundo Nacional de Ensino Primário Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação Médio para Jovens e Adultos
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PAS	Programas Alfabetização Solidária
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PNAA	Plano Nacional de Alfabetização de Adultos
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLA	Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos
PNLAEJA	Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos
PROEJA	Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino
PROJOVEM	Programa Nacional de inclusão de Jovens
ReDEC	Residência Docente no Ensino de Ciências
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Indústria
SIREPA	Sistema Rádio Educativo da Paraíba Teixeira
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
1.1	Objetivo geral	14
1.2	Objetivos específicos	14
2	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA ABORDAGEM INTEGRAL - CONTEXTO HISTÓRICO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E POLÍTICAS PÚBLICAS	16
2.1	Contexto histórico	16
2.2	Formação de Professores	21
2.3	Políticas Públicas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos	28
2.4	Evolução Histórica das Políticas Públicas	30
3	PROJETOS EDUCACIONAIS: A APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS COMO FORÇA MOTRIZ DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM	44
3.1	A metodologia	44
4	DIÁLOGOS PROFUNDOS: RODAS DE CONVERSA COMO INSTRUMENTO DE ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES DOCENTES	54
4.1	A roda de conversa como instrumento	54
5	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	60
5.1	Caracterização da Pesquisa	60
5.2	Caracterização do campo e dos participantes	61
5.3	Caracterização dos instrumentos e procedimentos de coleta	62
5.4	Caracterização da análise dos dados	63
6	RESULTADOS E DISCUSSÕES	64
6.1	Questionário Inicial	64
6.2	Roda de Conversa	75
6.3	Observações sobre a metodologia ABP e os conhecimentos dos professores sobre projetos.	77
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
	REFERÊNCIAS	87
	APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE COLETA INICIAL	93
	APÊNDICE B - ROTEIRO PARA RODA DE CONVERSA: APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS	94
	APÊNDICE C - CARTA DE ANUÊNCIA	96
	APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE	97

1. INTRODUÇÃO

Inspirada pelas palavras de José Pacheco, que vê a educação como uma jornada de descoberta contínua e transformação social, minha chegada à cidade de Recife marcava o início de um caminho voltado à obtenção de uma licenciatura em Ciências Biológicas. Contudo, esse percurso acadêmico revelou-se muito mais amplo e significativo do que inicialmente imaginava, desvendando a educação como a minha verdadeira paixão. Nesse ambiente, percebi que tinha em mãos a chance não só de forjar um caminho profissional, mas também de tocar vidas e ser parte ativa na mudança da sociedade.

Em 2017, uma experiência particularmente marcante expandiu meus horizontes: o Programa de Residência Docente no Ensino de Ciências (ReDEC), atualmente denominado Programa de Imersão Educacional Polinizar. Este projeto não apenas me levou ao coração das escolas localizadas nos interiores, mas também foi um divisor de águas em minha carreira. Foi inspirador e profundamente impulsionador, pois me permitiu conhecer de perto as realidades educacionais de diversos públicos – desde a educação infantil, passando pelos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, até o Ensino Médio e, especialmente, a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A diversidade de contextos e necessidades com que me deparei no Polinizar enriqueceu minha percepção sobre educação. Fui apresentada a uma gama de metodologias inovadoras, que prometiam não apenas impulsionar o processo de ensino-aprendizagem, mas também ampliar os saberes de forma significativa. Essas experiências moldaram minha abordagem pedagógica, incentivando-me a buscar continuamente estratégias que atendessem às especificidades de cada grupo de alunos.

Foi ali, imersa na pluralidade da prática educativa, que descobri minha paixão pela Educação de Jovens e Adultos (EJA), um público que, por não ter concluído os estudos no tempo convencional, demandava atenção especial e metodologias inovadoras. Percebi que era neste nicho que eu poderia fazer a diferença, trazendo novas abordagens para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.

Ao longo dessa caminhada, cruzei com pessoas incrivelmente inspiradoras, cujas histórias, dedicação e visão moldaram profundamente minha trajetória e quem sou hoje. Educadores apaixonados, colegas comprometidos e alunos resilientes, cada um deles deixou uma marca indelével em meu coração e mente.

Um mentor em particular, cuja paixão pela ciência e pela educação transcendeu as barreiras do convencional, ensinou-me o valor de questionar e explorar além dos limites do conhecido. Sua abordagem criativa ao ensino e sua incansável busca por inovação foram fundamentais para que eu percebesse o potencial transformador da educação.

Além disso, conheci colegas de programa que, com suas perspectivas e experiências diversas, enriqueceram nosso debate e aprendizado coletivo. A solidariedade e o apoio mútuo que encontramos uns nos outros foram cruciais para superarmos os desafios apresentados tanto pelo programa quanto pelas adversidades externas, como a pandemia.

Os alunos, com suas histórias de vida únicas e aspirações, foram, sem dúvida, a maior fonte de inspiração. Ver o brilho nos olhos de um adulto ao compreender um conceito pela primeira vez ou a determinação de um jovem em superar as barreiras do aprendizado reforçou minha crença no poder transformador da educação. Eles me ensinaram sobre resiliência, esperança e a importância de adaptar o ensino às necessidades de cada um, fazendo-me uma educadora mais empática e inovadora.

Entretanto, ao finalizar a graduação, fui surpreendida pela pandemia de COVID-19, um dos períodos mais caóticos tanto para mim quanto para a sociedade. A educação enfrentou desafios sem precedentes, obrigando escolas, professores e alunos a se adaptarem a uma realidade completamente nova. A transição abrupta para o ensino remoto exigiu uma reinvenção das metodologias pedagógicas, a busca por ferramentas digitais acessíveis e a necessidade de manter o engajamento e a motivação dos alunos à distância. Além disso, a pandemia evidenciou e ampliou as desigualdades sociais, afetando desproporcionalmente aqueles que já se encontravam em situações vulneráveis, com limitado ou nenhum acesso à tecnologia e à internet.

Nesse contexto, o papel do educador foi redimensionado, exigindo não apenas habilidades digitais, mas também sensibilidade para compreender e atender às diversas realidades dos alunos. Foi um momento de aprendizado intenso, de adaptação e, acima de tudo, de resiliência. Apesar dos desafios, essa experiência reforçou minha crença na importância de uma educação inclusiva e adaptável, capaz de superar obstáculos e alcançar todos os estudantes, independentemente de suas circunstâncias.

Decidi, então, prosseguir meus estudos através do mestrado, uma experiência que se assemelhava a uma montanha-russa de emoções e desafios. Apesar das dificuldades e dos momentos dolorosos, este percurso foi essencial para o meu crescimento pessoal e profissional, proporcionando-me uma perspectiva mais ampla e uma gratidão profunda pelas oportunidades de desenvolvimento.

A escolha de me dedicar à EJA refletia meus valores e crenças como profissional. Através de muita pesquisa, identifiquei na aprendizagem baseada em projetos a abordagem ideal para discutir e ampliar o processo de ensino-aprendizagem. Este método não apenas engaja os alunos de forma significativa, mas também os empodera, permitindo-lhes aplicar o conhecimento adquirido em contextos reais e relevantes.

Em retrospecto, minha jornada até aqui tem sido uma mescla de desafios, aprendizados e realizações. Cada etapa, desde a chegada ao Recife até a imersão no universo da EJA, moldou-me não só como educadora, mas também como pessoa. Estou imensamente grata por cada experiência, cada encontro e cada obstáculo superado, pois juntos, eles compõem a essência de quem me tornei. O Programa Polinizar, em particular, destacou-se como uma experiência transformadora, que não só inspirou minha carreira, mas também me equipou com as ferramentas necessárias para fazer a diferença na vida dos meus alunos. As pessoas que encontrei ao longo deste caminho não apenas me inspiraram, mas também me desafiaram a ser a melhor versão de mim mesma, tanto profissional quanto pessoalmente.

Baseado na minha trajetória a presente dissertação explora a sinergia entre a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), destacando como essa abordagem pedagógica inovadora pode ser aplicada para enriquecer a experiência educacional de um público adulto diversificado.

Reconhecendo a EJA como uma modalidade de ensino que atende a indivíduos que não completaram sua educação formal na idade convencional, este trabalho destaca a importância de abordagens pedagógicas que respeitem e valorizem as experiências de vida e as necessidades específicas desses alunos. Neste contexto, a ABP emerge como uma metodologia promissora, oferecendo uma estrutura para a aprendizagem que é tanto relevante quanto engajadora para os adultos em processo educacional.

Thomas (2000) define a ABP como uma abordagem que engaja os alunos em investigações prolongadas sobre questões complexas, autênticas e muitas vezes interdisciplinares, promovendo uma aprendizagem profunda e aplicável. Para a EJA, essa metodologia não apenas facilita a aquisição de conhecimento, mas também fomenta o desenvolvimento de competências essenciais para a vida adulta, como pensamento crítico, solução de problemas, e habilidades de colaboração, conforme salientado por Bell (2010). Essa abordagem conecta o aprendizado à realidade dos alunos, tornando o ensino mais significativo e diretamente aplicável às suas vidas e ao ambiente de trabalho.

No entanto, a implementação da ABP na EJA apresenta desafios, incluindo a necessidade de preparo docente para desenhar e executar projetos educacionais eficazes que atendam às necessidades específicas dos alunos adultos. Mergendoller et al. (2006) enfatizam a importância da formação continuada dos professores para garantir o sucesso dessa metodologia, destacando a necessidade de projetos bem planejados e métodos de avaliação que considerem tanto o progresso acadêmico quanto o desenvolvimento de habilidades práticas.

Integrando essas perspectivas, esta dissertação propõe um exame detalhado de como a ABP pode ser adaptada e aplicada dentro do contexto da EJA para promover um aprendizado que é ao mesmo tempo relevante e transformador. Através da análise de literatura existente e da coleta de dados empíricos, este estudo visa oferecer insights sobre estratégias pedagógicas que possam alinhar a ABP com as características e demandas da educação de adultos, enfatizando a importância de uma abordagem educacional que seja responsiva, flexível e centrada no aluno.

A dissertação avança na discussão sobre o potencial da ABP para revitalizar a EJA, argumentando que uma educação que integra conhecimento teórico com aplicação prática, através de projetos significativos, pode não apenas melhorar a

qualidade da aprendizagem, mas também empoderar os alunos adultos, fornecendo-lhes as ferramentas necessárias para navegar com sucesso tanto em suas vidas pessoais quanto profissionais no século XXI. Ao fazer isso, este trabalho contribui para o corpo de conhecimento sobre práticas pedagógicas inovadoras na EJA, sugerindo caminhos para a implementação efetiva da ABP que podem facilitar experiências educacionais mais ricas e engajadoras para alunos adultos.

Diante do que foi apresentado acima, surge a seguinte questão: como a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) na Educação de Jovens e Adultos (EJA) interfere no conhecimento e na percepção dos professores, considerando aspectos como experiência, formação, prática pedagógica, participação em estratégias de capacitação e suas visões sobre desafios, benefícios e aplicabilidade dessa abordagem na EJA?

Para responder essa investigação temos como objetivos:

1.1 Objetivo Geral

Investigar a implementação da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) na Educação de Jovens e Adultos (EJA), focando no perfil, conhecimento e percepção dos professores em relação a essa abordagem pedagógica.

1.2 Objetivos Específicos:

- Analisar o perfil dos professores atuantes na Educação de Jovens e Adultos em relação à sua experiência, formação e prática pedagógica, destacando pontos relevantes para a implementação da Aprendizagem Baseada em Projetos.
- Avaliar a interferência da roda de conversa sobre Aprendizagem Baseada em Projetos, realizada como estratégia de capacitação, na compreensão e disposição dos professores da EJA para adotarem essa abordagem em suas práticas educativas.
- Investigar a percepção dos professores da Educação de Jovens e Adultos em relação à Aprendizagem Baseada em Projetos, identificando desafios percebidos, possíveis benefícios e considerações sobre a aplicabilidade dessa abordagem na EJA.

A dissertação está estruturada em cinco capítulos, além da introdução. O primeiro capítulo aborda o contexto da Educação de Jovens e Adultos, oferecendo uma perspectiva histórica, formação dos professores e uma avaliação das políticas públicas. O segundo capítulo concentra-se na Aprendizagem Baseada em Projetos, explorando como essa metodologia pode influenciar o processo de ensino-aprendizagem. No terceiro capítulo, apresenta-se a Roda de Conversa como método de coleta de dados e processo formativo. O quarto capítulo delinea os processos metodológicos, detalhando e justificando cada etapa. O quinto capítulo aborda o detalhamento dos resultados e a discussão a respeito desses resultados. O último capítulo contém as considerações finais da pesquisa e os apêndices.

2. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA ABORDAGEM INTEGRAL - CONTEXTO HISTÓRICO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E POLÍTICAS PÚBLICAS

Neste capítulo, realiza-se uma análise abrangente da Educação de Jovens e Adultos (EJA), desvendando as nuances do contexto histórico que moldaram esta modalidade educacional. Além disso, explora-se a formação de professores, destacando a importância crucial desse pilar para o êxito da EJA. Adicionalmente, são examinadas de forma crítica as políticas públicas destinadas a essa modalidade, buscando compreender como exercem impacto direto na qualidade e acessibilidade do ensino oferecido a jovens e adultos. Esta investigação minuciosa visa não apenas compreender o panorama atual da EJA, mas também lançar luz sobre caminhos potenciais para aprimorar e fortalecer essa modalidade educativa tão vital para o desenvolvimento social e individual.

2.1 Contexto Histórico

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis da Educação Básica do país. Essa modalidade é destinada a jovens e adultos que não deram continuidade aos seus estudos e àqueles que não tiveram acesso ao ensino fundamental ou médio na idade apropriada.

Muitas vezes, as pessoas que se formam nessa modalidade de educação são vítimas de diversas espécies de preconceitos. É importante salientar que a maioria das pessoas que frequentam a educação de jovens e adultos são pessoas comprometidas com a aprendizagem e entendem a importância da educação, portanto estão lá porque desejam ou precisam.

Geralmente, as pessoas que se formam nessa modalidade de educação, assim como as formadas pelo ensino regular, podem apresentar desempenho satisfatório no mercado de trabalho, assim como na continuidade dos estudos, inclusive no ensino superior.

Em uma das falas da professora Josélia Moreira, foram citados os sujeitos da EJA e o direito de aprender: respeitar todas as diferenças e trabalhar com ênfase na diversidade, compreender a educação como direito de aprender e de ampliar conhecimentos ao longo da vida e não apenas de escolarizar, mas garantir o direito

das pessoas com necessidades educativas especiais da EJA, em defesa da educação inclusiva.

Proporcionar uma estrutura curricular que garanta a todos o direito de aprender e ampliar seus conhecimentos sem magoar a si mesmos ou ao grupo étnico ou cultural ao qual pertencem.

Com tudo isso, podemos perguntar: o que fazer para atrair esses alunos? A partir da observância da realidade, percebo que muitas iniciativas precisam ser tomadas, primeiramente, adequar os ambientes escolares; em segundo lugar, investir na capacitação dos profissionais envolvidos no processo de educação, para trabalhar com esses alunos de modo que estejam mais preparados. E por quê tudo isso? Porque a tecnologia está bastante desenvolvida, e esses alunos podem ficar à margem desse processo de construção tecnológica, e o papel dos professores, principalmente os que atuam na EJA, é compreender o aluno e sua realidade diária, pois o papel do educador deve ser o de acreditar nas possibilidades do ser humano, buscando seu crescimento pessoal e profissional.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis da Educação Básica do país. Essa modalidade é destinada a jovens e adultos que não deram continuidade aos seus estudos e àqueles que não tiveram acesso ao ensino fundamental ou médio na idade apropriada. Vale ainda destacar que essa modalidade de educação conta com técnicas específicas, uma metodologia de ensino focada em seus alunos, que traz demandas especiais, uma vez que se trata de um público mais maduro. No entanto, é um público que não foi alfabetizado no tempo adequado e tem necessidade de ser ensinado com outras técnicas, diferentemente de quem está na educação básica. Tratarei dessa questão mais adiante. O que quero trazer para discussão nesse contexto são os princípios da Educação de Jovens e Adultos, os quais auxiliam no processo de construção do saber dos jovens e adultos.

De modo geral, esses princípios são basicamente alguns métodos que, se seguidos, ajudarão muito no processo de educação de jovens e adultos. Vale ainda acrescentar que dentro da sala de aula é importante aplicarmos tais métodos, sob a perspectiva de conseguirmos chegar aos resultados esperados com o processo de alfabetização dos jovens e adultos, incitando no aluno o interesse em participar das aulas, promovendo a integração entre os alunos e professores.

Ciasca (1991, apud Santos; Basso, 2015) aponta aspectos do cotidiano enfrentados por esses sujeitos como grandes causas das dificuldades de aprendizagem, principalmente aquelas que envolvem o aluno, os pais e familiares e a escola: mudanças de escola, de cidade; os problemas socioculturais e emocionais; o excesso de atividades extracurriculares, envolvimento do aluno com drogas; depressão, ansiedade, estresse; metodologia utilizada, despreparo dos professores que atuam nessa modalidade de ensino, horários impróprios quando envolvem trabalhadores, etc.

Além disso, essa pesquisa ao tratar da dificuldade de aprendizagem de estudantes na modalidade EJA, tem como premissa desconstruir representações negativas que os jovens-adultos carregam. Ou seja, este projeto, como aponta Arroyo (2017, p. 114), precisa “avançar na superação de uma visão individualizada do estudante da EJA dentro do sistema escolar”, uma vez que os jovens e adultos chegam “às escolas públicas com marcas segregantes de sua condição coletiva de classe social, raça, etnia, gênero, orientação sexual, lugar”.

Nesse contexto, Ferrari e Amaral (s/a, p. 4) destacam que:

numa sociedade como a nossa, cujo valor social dado à escola é muito grande, o fato de uma pessoa não ter estado na escola, numa fase em que deveria estar, é uma marca distintiva como a da pobreza, é característica da condição de subalternidade, da exclusão oriunda de suas raízes culturais, imposta pelo grupo dos letrados.

Assim, ao investigar as dificuldades de aprendizagem de jovens e adultos que frequentam a modalidade EJA, não podemos ressaltar que esses educandos não podem ser considerados como sujeitos que estão recuperando oportunidades, mas como sujeitos de direitos que são produtores de conhecimento desde a infância em diversos contextos culturais e sociais (Arroyo, 2017).

Quando escrevemos sobre a aprendizagem de jovens e adultos, não podemos deixar de nos referir à andragogia. O termo foi difundido mundialmente pelo educador norte-americano Malcolm Knowles, na década de 60 do século XX, com base na diferenciação entre o contraste dos processos educativos utilizados para a educação de crianças e para a educação dos adultos (Barros, 2018). O primeiro campo referia-se à pedagogia, que significa literalmente, e o segundo, andragogia, poderia ser designado como “a arte e ciência de ajudar os adultos a aprender” (Barros, 2018).

Como afirma Barros (2018, p. 4), apesar da aparente lógica da dicotomia na teoria, ao contrapor os termos pedagogia e andragogia, “Knowles não estabelece uma

simples paridade de sentidos inversos entre ambos os conceitos”. Há alguns pressupostos diferentes sobre como crianças e adultos aprendem, portanto, mais do que divergências sintáticas, é um “salto semântico” (Davenport, 1993, apud Barros, 2018).

A andragogia nos termos de Knowles gerou muitas controvérsias (Barros, 2018). Isto porque estava excessivamente centrada no indivíduo em termos psicológicos, sem considerar os contextos sociais, políticos, culturais, econômicos e históricos que influem no campo pedagógico.

Por outro lado, na pedagogia dialógica de Paulo Freire, os problemas reais dos educandos são o ponto de partida do trabalho educacional com os adultos. Como afirma Barros (2018, p. 15), a abordagem freiriana diverge da abordagem de Knowles, uma vez que o trabalho educacional com os adultos parte de uma análise crítica da realidade, ou seja, incorporam-se os contextos sociais, políticos, culturais, econômicos ao campo pedagógico.

O tipo de processo pedagógico que essa perspectiva propõe, o objetivo análogo de promover uma relação reflexiva sobre a realidade, visando desencadear uma autonomia nos indivíduos e nas classes populares que lhes possibilite a apreensão crítica dos seus contextos de vida e a libertação das situações concretas de opressão em que se encontram, situações que devem passar a ser percebidas como sendo historicamente e socialmente instituídas, sendo, portanto, politicamente mutáveis (Barros, 2018, p. 15).

Assim, para compreender as dificuldades de aprendizagem dos adultos, sabemos ser fundamental compreender o contexto sociocultural, uma vez que ele influencia no processo de aprendizagem dos sujeitos com experiências e histórias de vida distintas.

Segundo Paín (1985), as dificuldades presentes no processo de aprendizagem, muitas vezes, são provocadas pela falta de estrutura física, a falta de material adequado, a ausência de motivação de alguns professores em relação ao salário e o cansaço físico. Também podemos considerar a exaustão da condição de jovens e adultos que, muitas vezes, passam o dia trabalhando ou fazendo tarefas domésticas para ajudar nas despesas familiares. São situações externas que acabam influenciando o espaço pedagógico.

Portanto, dificuldades cotidianas são um dos fatores que podem levar à interferência na permanência de alguns alunos na EJA. E a legislação deve assegurar oportunidades educacionais. Segundo a LDB 9394/1996, art. 37, inciso 1º:

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades

educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho. (Brasil, 1996).

A EJA pode trazer de volta sonhos, esperanças para pessoas que chegaram ao ponto de desistir em algum momento de suas vidas. Mais do que isso, a EJA como direito à educação é precondição para o reconhecimento desses jovens e adultos como humanos, cidadãos de direitos humanos, políticos (Arroyo, 2017, p. 108).

A educação de jovens e adultos é imprescindível, uma vez que existem pessoas que, por mais variados motivos, não conseguiram se matricular em uma escola de educação regular e ser alfabetizadas na idade esperada. Desta forma, a EJA aparece como uma luz no caminho dessas pessoas que não desistiram da educação e têm esse direito ao acesso à educação. De modo geral, podemos concluir que a educação para jovens e adultos é um projeto funcional, de grande relevância, analisado a partir de uma perspectiva social.

Vale acrescentar que no contexto da educação de jovens e adultos a autonomia torna-se ainda mais necessária. Isto é, os alunos da educação de jovens e adultos precisam ser observados a partir das suas perspectivas individuais, e por conseguinte, esse modelo educacional necessita de uma abordagem que preserve a autonomia desses alunos.

A educação de jovens e adultos leva em consideração as experiências que os alunos já tiveram, e nesse contexto vale citar Paulo Freire que destaca que “A leitura da palavra é precedida da leitura do mundo”, ou seja, as experiências que esses alunos já possuem são de fato significativas e contribuem para o aprendizado. Vale também dar ênfase à interatividade entre os envolvidos no processo de construção do saber; segurança e o respeito também é um dos princípios de que tratamos, tendo em vista que ao educar jovens e adultos deve-se evitar o constrangimento destes; Por fim, vale destacar o feedback que é o sexto princípio, o qual traz a ideia de que o aluno deve refletir sobre o que tem aprendido e se autoavaliar.

2.2 Formação de Professores

Ao abordar a metodologia do ensino, traz-se uma abordagem sobre a formação do educador no contexto da educação, em relação às necessidades demandadas pelos alunos, descrevendo o perfil desses alunos e apontando as dificuldades desse público. Também traz à tona a discussão de uma ideia já ultrapassada sobre as necessidades pedagógicas dos alunos, que afirmava que o professor deveria se

concentrar apenas na formação dos alunos no que diz respeito à alfabetização, ou seja, ensiná-los a ler e fazer contas. Durante muito tempo, a formação do educador limitou-se a preparar um profissional com conhecimentos suficientes em sua área de atuação e com domínio da palavra para transmitir as informações aos alunos. No entanto, esse pensamento não prevalece nos dias atuais, pois já é um fato que os alunos demandam atendimento pedagógico.

Vale fazer um resumo histórico sobre a educação, destacando os principais marcos na história da educação, como o surgimento das primeiras Universidades, como Oxford, Paris e Cambridge. Isso enfatiza o contexto em que essas instituições surgiram, num momento em que a educação começou a ser vista como um elemento fundamental para a vida humana. A partir desse pensamento, a educação e o conhecimento passaram a ser relevantes para a construção do ser humano, sendo que a educação do corpo está ligada à educação da mente e do espírito.

Além disso, é relevante ressaltar o contexto histórico da educação no cenário brasileiro, apontando as modificações pelas quais a educação passou. Nesse contexto, destaca-se a Proclamação da República como um marco inicial para a reforma administrativa da educação, e também a oficialização da Universidade do Rio de Janeiro, que se tornou a primeira Universidade Brasileira oficialmente. Vale ressaltar que, nesse sentido de transformações, o autor traz à discussão o papel das universidades como espaços de propagação do conhecimento. No entanto, atualmente, o conhecimento não é transmitido diretamente do professor para o aluno, devido às inovações; os alunos assumem uma postura mais ativa, ganham certa autonomia, e o professor passa a ter o papel de orientador.

Tardif (2010) conceitua os saberes disciplinares profissionais como oriundos da tradição cultural e das especialidades do processo de ensino, como as ciências, matemática, português, entre outras, manifestadas pelas instituições de formação. Os saberes curriculares, presentes nos programas educativos, envolvem elementos como objetivos, métodos e procedimentos. Já os saberes experienciais são saberes práticos que caracterizam a cultura docente em ação.

Para entender as trajetórias docentes e suas representações e significados nos processos formativos, é importante compreender, segundo Tardif (2010), que os saberes docentes são híbridos e se relacionam intrinsecamente, formando um saber plural, proveniente das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana.

[...] os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Neste sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência. (Tardif, 2002, p.54)

Nesse contexto, Tardif remete à organização do saber sem ter o objetivo de classificar os saberes dos professores com carga de juízo de valor. O autor entende que os processos de desenvolvimento desses saberes são dinâmicos e não lineares.

A temporalidade estruturou, portanto, a memorização de experiências educativas marcantes para a construção do Eu profissional e constitui o meio privilegiado de chegar a isso. (Tardif; Raymond, 2000)

Tardif (2018) propõe analisar as diversas facetas que os docentes constroem ao longo da profissão, dentro de um contexto histórico e social de construção formativa que ocorre no dia a dia, em diferentes contextos.

Ao resgatar as bases de Shon, Tardif (2018) problematiza os limites da teoria deste autor e passa a adotar outras concepções que têm suscitado muitas reflexões sobre o tema. Ele faz um resgate histórico sobre a relação do sujeito como ator dentro da relação humana com o trabalho.

Maurice Tardif (2002, p.265) destaca que 'um professor tem história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem'. Considero válida a análise das narrativas das professoras a partir das dimensões propostas por este autor, pois, para ele, os saberes profissionais dos professores têm certa unidade pragmática, fazendo parte de um conjunto de ferramentas necessárias para o exercício de suas atividades (Tardif, 2002, p. 264 apud Educação e tecnociência na contemporaneidade, 2018, p. 219).

Tardif (2018) relata que durante a Idade Média, havia um sujeito de ofício responsável por todo o processo dos meios de produção.

As Corporações de Ofício eram associações que surgiram nesse período para regulamentar diversas atividades. A partir do século XII, os artífices de diferentes áreas começaram a se reunir em organizações que tratavam do conhecimento dessas atividades. Embora não se conheça muito bem a origem dessas organizações, suas atividades eram claras em relação ao conhecimento de seus respectivos trabalhos.

No contexto pré-industrial, à medida que os indivíduos se organizavam em grupos de ofício, eles se responsabilizavam pela produção, desenvolvendo mental e

materialmente seus trabalhos. O artesão não apenas concebia a manufatura, mas também era responsável por todo o processo de desenvolvimento até a obtenção do produto final. Conforme Tardif e Raymond (2000, p. 230):

as mudanças não se limitam a uma questão de eficiência, mas à maneira como as coisas são vividas e como se compreende o ambiente de trabalho, quando o professor consegue especificar e separar seu papel e suas responsabilidades dos pais.

Com o advento da Ciência formal numa perspectiva industrial, instaurou-se uma ruptura no momento da concepção dos projetos, reservando a elaboração a especialistas, enquanto a execução era destinada a outro grupo de especialistas, demarcando assim a divisão de tarefas.

A ciência moderna assumiu a responsabilidade de construir uma visão que separa os sujeitos pensantes, que concebem as ideias e elaborações mentais, dos sujeitos executores e aplicadores dessas ideias, criando uma dicotomia. Essa transformação, que envolvia um sujeito que dominava todo o processo e desenvolvimento do trabalho no modelo fabril, mudou para um modelo onde suas tarefas passaram a ser hierarquizadas e segmentadas, justificando de maneira geral a fragmentação das especialidades.

Com o advento da organização das ciências da educação, o pensamento delimitado na classe docente confere ao espaço da produção do conhecimento sobre a educação o mesmo espaço correspondente à pesquisa acadêmica educacional, sendo a responsabilidade pela elaboração e produção atribuída aos especialistas. Desta forma, historicamente, a escola foi caracterizada como o lugar da aplicação desses conhecimentos, e os professores da educação básica foram incumbidos da tarefa técnica e executora dos conhecimentos anteriormente elaborados pelos especialistas.

Ao invés de propor critérios internos que permitam discriminar e compartimentar os saberes em categorias disciplinares ou cognitivas diferentes (por exemplo: conhecimentos pedagógicos e conhecimento da matéria; saberes teóricos e procedimentais etc.), ele tenta dar conta do pluralismo do saber profissional, relacionando com os lugares nos quais os próprios professores atuam, com as organizações que os formam e/ou nas quais eles trabalham, com seus instrumentos de trabalho e, enfim, com sua experiência no trabalho. (Tardif; Raymond, 2000, p. 214)

Muitas fontes problematizam essa separação entre produção mental e execução da produção mental, uma produção histórica que acompanha a organização social do trabalho. Sobre a organização do trabalho, de acordo com Tardif e Raymond (2000, pp. 238):

em outros termos, o estatuto remete à questão da identidade do trabalhador tanto na organização do trabalho quanto na organização social, na medida em que estas funcionam de acordo com uma imposição das normas e regras que definem os papéis e posições dos atores.

Em relação à educação, o autor identifica aspectos que correspondem ao modelo fabril e ao modelo industrial, sendo uma cultura que se estabeleceu em torno de um modelo econômico que orienta a vida social e através de uma concepção de ciência que separa o pensamento da ação. Essa concepção permeou diversos enfrentamentos, como nas ciências da natureza, por exemplo. Pois hoje sabemos que dentro de uma visão mais holística não é mais possível pautar-se em pensamentos que delineiam a cisão entre a construção do conhecimento e a aplicabilidade desse conhecimento no campo das ciências humanas.

Tardif, em seus estudos, destaca que o trabalho docente, bem como seu local de atuação, se insere em contextos múltiplos de interações diferenciadas, o que implica num dinamismo repleto de diferentes variáveis. Segundo Tardif e Raymond (2000): 'também se observa uma delimitação dos territórios de competência e de atuação dos professores'.

Atualmente, a visão dos pesquisadores se volta para refletir sobre o trabalho do professor da educação básica, em especial, pois este profissional é responsável pela formação dos especialistas.

O movimento da racionalidade crítica e da racionalidade prática reconduz a construção histórica que isolou o pensamento da ação e separou a concepção do trabalho e a sua realização, hierarquizando os profissionais dentro de uma escala fabril envolvendo produção e execução.

Tardif (2000) defende que os saberes experienciais deixam de ser apreciados no conjunto de saberes profissionais, sendo que as políticas de formação precisam dialogar e dar relevância a estes saberes. O autor acredita que a residência do trabalho docente está pautada em seus saberes experienciais junto com os outros saberes.

Essa historicidade se expressa e se imprime nos saberes profissionais dos professores e, mais especificamente, nos saberes experienciais adquiridos

no início da carreira, que são, parcialmente, uma reativação, mas também uma transformação dos saberes adquiridos nos processos anteriores de socialização (familiar, escolar e universitária). (Tardif; Raymond, 2000, p. 238)

Os docentes ressignificam suas práticas quando julgam ser necessário e aprofundam suas reflexões quando dialogam, discutem e confrontam com seus pares acerca de assuntos relacionados às suas práticas de experiência profissional. Faz-se importante que, na construção do trabalho docente, haja uma coerência entre o seu repertório de mundo e a construção de suas práticas, sendo essencial a adoção dessa coerência na organização das práticas educativas para que assim possa atribuir sentido e significado às suas práticas.

Para entender as transformações e os objetos dessa dimensão crítica dos saberes experienciais, devemos levar em consideração o momento da carreira no qual ela ocorre. (Tardif; Raymond, 2000, p. 233)

O pensamento de que o docente pode orientar a sua ação unicamente pela sua experiência, a saber, pelos saberes da prática, torna-se insustentável e deixa de contribuir nos processos de formação docente. Desta forma, encarcera o docente na posição do simples executor ou na posição de apenas assimilador de conteúdos e concepções prontos. O docente é compreendido na posição de uma autonomia plena. Assim, busca-se alinhar esta coerência com as intencionalidades em relação aos educandos, que são sujeitos alvos do processo de ensino e aprendizagem. Torna-se importante também o alinhamento e coerência referentes ao desenvolvimento dos saberes profissionais ou experienciais docentes, aqueles constituídos com a formação inicial e continuada, os saberes da ciência da educação, os disciplinares e os curriculares.

Tardif salienta que os saberes da experiência são constituídos e mesclados pela diversidade dos outros saberes e assim organizam a ação do professor. Esses saberes em toda sua composição necessitam ser considerados. Para Tardif, a identidade do professor é composta por seus saberes no conjunto e é construída a partir da diversidade de seus repertórios, de suas leituras e visões de mundo, de suas práticas e seu contato com a diversidade cultural ao longo de suas trajetórias.

Na formação inicial, muito se discorreu em conceitos estereotipados como certo ou errado sem, contudo, problematizar o que de fato é errado ou certo e quais as perspectivas e posições envolvidas nestas conceitualizações. Vale ainda acentuar

que Tardif define que os saberes experienciais organizam o pensamento e a prática profissional docente desta maneira, a identidade docente, sem todavia desconsiderar os fundamentos teóricos. Sendo importante neste processo o relacionamento do conjunto de instrumentos tanto materiais como humanos que o professor utiliza para o exercício de seu ofício, continuamente singularizando sua prática.

Tanto entre os professores regulares quanto entre os contratados, o saber profissional comporta também uma dimensão crítica que se manifesta por meio de um distanciamento em relação aos conhecimentos adquiridos anteriormente, especialmente durante a formação universitária. Outros distanciamentos críticos ocorrem também em relação aos instrumentos de trabalho (programas, livros didáticos, diretrizes, regras do estabelecimento etc.), que o professor adapta pouco a pouco às suas necessidades. Essa dimensão crítica parece desempenhar um papel importante na busca da autonomia profissional, pois, graças a ela, como disse um professor entrevistado, 'o professor não se sente mais observado e julgado, mas torna-se aquele que observa e que julga'. (Tardif; Raymond, 2000, p. 232)

A perspectiva de Tardif se pauta na relação que o professor estabelece, constituindo-se em meio a estes instrumentos e recursos, mas especialmente na malha dos saberes no âmbito profissional. A tradição que envolve a temática dos saberes na experiência, relacionada à esfera da prática, são diminuídos em relação aos saberes da ciência formal sistematizada, ou seja, o que os docentes sabem, pensam ou fazem não são elevados à condição de pesquisa.

Esses saberes experienciais ou práticos são saberes da relação cotidiana docente com seu meio, não são originários das instituições de formação, dos programas curriculares, e geralmente desvinculados da sistematização teórica ou doutrinária, tratando-se de saberes práticos que orquestram o olhar docente e, através destes saberes experienciais, os docentes interpretam, compreendem e orientam sua produção em seu entorno. No entanto, a valorização dos saberes da prática não pressupõe a auto-suficiência em relação aos outros saberes, como apregoam as teorias da racionalidade técnica, onde os termos abundantes antes se resvalam do organizar, testar e comprovar.

A racionalidade crítica se pauta em firmar saberes de experiências, que se configuram em orientadores dos professores, sendo estes como pontos de partida referente às formações inicial e continuada docentes, requerendo serem problematizados e reconhecidos como legítimos, voltados para as comunidades e reuniões educativas.

A formação docente supõe o trabalho das pessoas sobre suas convicções. Assim, o docente faz uma tradução e reflexão dos conhecimentos para sua prática

profissional e, neste desenvolvimento, considera os diversos contextos de atuação, sendo o professor responsável por essa organização e sistematização deste processo intelectual docente. Por isso, faz-se importante a reflexão que elucida um posicionamento defendido por Tardif, o autor diz que é necessário compreender a maneira como os docentes se constituíram através de suas práticas. Reforça a importância do valor do trabalho em grupo que parte do saber da experiência, com suas certezas, crenças, convicções a respeito do trabalho docente, problematizando sua prática torna-se possível conferir objetividade a esse trabalho.

Nos últimos vinte anos, uma grande parte da literatura norte-americana sobre formação de professores e sobre formação docente tem tratado dos saberes que servem de base para o ensino, o que os pesquisadores anglo-saxões designam muitas vezes pela expressão Knowledge base. (Tardif; Raymond, 2000, p. 212)

Os docentes, ao relatarem suas experiências com certa objetividade, mostram essas experiências como parte de um processo de objetivação peculiar e subjetivo. Torna-se essencial fundamentar e justificar o pensar e o agir das práticas docentes, as expectativas delineadas, expressando a experiência através de um discurso colocado em prática e dos saberes amalgamados retraduzidos para a prática de uma determinada visão.

Os teóricos da racionalidade crítica defendem que os saberes experienciais devem sair do nível de inconsciência, no qual os docentes executam suas práticas sem saber por que estão executando. Ou seja, os docentes precisam refletir sobre suas práticas e embasá-las, buscando métodos de qualidade que garantam um processo educativo eficiente para alcançar os objetivos de ensino.

Os docentes necessitam de um planejamento mais elaborado e cientificamente embasado, buscando não apenas transmitir conhecimento, mas adotar estratégias efetivas que atendam aos requisitos do processo de ensino. É essencial que os métodos possibilitem ao professor construir o conhecimento junto com o aluno, respeitando a autonomia dos estudantes.

Atualmente, há questionamentos sobre modelos tradicionais de educação, como por exemplo, aulas ministradas pelos professores, presos aos livros didáticos e avaliações por meio de provas escritas, sendo este um modelo já ultrapassado.

O processo de ensino-aprendizagem gera muitas controvérsias, visto que muitos autores divergem sobre a melhor forma de construir o conhecimento. É

amplamente reconhecido que o processo de ensino deve seguir métodos propostos por grandes nomes da pedagogia, como Vygotsky e Montessori. Contudo, atualmente, muitos questionam modelos tradicionais de educação, considerando-os ultrapassados, buscando, portanto, uma abordagem mais inovadora.

O ponto central dessa discussão sobre educação é uma abordagem sistêmica do processo educacional do indivíduo, tendo-o como foco principal. Assim, pode-se afirmar que a proposta da educação infantil é priorizar os alunos, observando suas necessidades e particularidades, construindo um plano de educação que respeite os documentos curriculares, mas também as limitações individuais de cada aluno, colocando-o como elemento central do processo educativo (Freire; 1979).

Considerando uma abordagem sistêmica da educação, é crucial destacar a interdisciplinaridade necessária para que o ensino não seja limitado a uma única disciplina isolada, mas sim que amplie a visão de mundo. Todas as disciplinas são igualmente importantes e necessárias. Nesse contexto, disciplinas como a filosofia e a sociologia, consideradas fundamentais para a construção do pensamento crítico dos alunos sobre as questões sociais, sofrem no ensino médio devido à pouca carga horária e ao desinteresse dos alunos, propagando a ideia de que são disciplinas de menor importância, de acordo com a corrente marxista.

2.3 Políticas Públicas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos

O processo de construção da educação no Brasil já é bastante difícil. No entanto, quando se fala em educação nas favelas, nas periferias, esse processo torna-se ainda mais árduo e trabalhoso. Dentro dessas comunidades, estão enraizadas as mazelas provocadas pela desigualdade social existente no local. As favelas foram erguidas impulsionadas pela marginalização. Durante o século XIX, tornaram-se o refúgio dos ex-escravos, os quais foram libertos pelo projeto de lei abolicionista, porém não houve um planejamento para suas vidas nem garantias de inserção social.

Assim, as favelas foram construídas com o objetivo de abrigar ex-escravos que não tinham para onde ir após deixarem as senzalas. Encontrando-se em situação de desabrigo e sem perspectivas de vida pós-Abolição, organizaram-se invadindo terras devolutas em áreas afastadas da cidade, iniciando o processo de construção do que hoje conhecemos como favelas. São lugares onde atualmente residem pessoas de classes mais baixas, conhecidos pelo alto índice de violência, marginalidade e mazelas sociais decorrentes da forma como as favelas foram constituídas. Pode-se

dizer que a vulnerabilidade dos moradores das favelas é resultado de um processo histórico de sua formação.

Assim, busca-se reparar o prejuízo histórico causado pelo sistema político que exclui pessoas da sociedade. Busca-se uma reparação para a negação dos direitos à saúde, educação, cultura e lazer enfrentados durante séculos pelos moradores das favelas e seus antepassados, desde antes do surgimento das favelas, ainda nas senzalas.

Busca-se, por meio da educação, reduzir as desigualdades sociais nas periferias, garantindo que os moradores das favelas tenham acesso à educação. No entanto, para isso, é necessário discutir a Educação de maneira efetiva, com políticas públicas de inclusão que garantam a equidade. É injusto não ter políticas públicas de equiparação para quem viveu séculos de desigualdades e não está no mesmo patamar de igualdade que brancos de classe média, que tiveram acesso a uma boa educação, cultura e lazer em diferentes contextos desde a pré-escola.

A educação é um instrumento que direciona ações humanas e dentro do contexto educacional, temos diversos segmentos: a educação formal, não formal e informal. Ao abordarmos as políticas públicas voltadas para a educação de jovens e adultos, focaremos nas políticas públicas formais, que são normalizadas, planejadas, seriadas e constam nos documentos, destinadas a todos.

Portanto, a educação formal, que abrange a Educação de Jovens e Adultos, é regulamentada e ocorre em nível nacional, possibilitando o acesso a todos. É uma política que visa equilibrar as desigualdades decorrentes da inacessibilidade à educação, garantindo acesso a pessoas excluídas desse processo.

Nesse sentido, é importante acrescentar que existem políticas públicas de governo e de estado. As políticas de governo são mais transitórias, ficando evidentes durante um determinado governo e sendo substituídas por outras. Já as políticas públicas de estado são permanentes, possuem base legal, são leis ou decretos, ou seja, são regulamentadas e se tornam um direito.

2.4 Evolução Histórica das Políticas Públicas

No Brasil, a história da Educação de Jovens e Adultos - EJA percorre a trajetória do desenvolvimento da educação e se institucionaliza desde a catequização dos indígenas, a alfabetização e a transmissão da língua portuguesa, que serve como elemento de aculturação dos nativos (Paiva, 1973).

A partir da vinda da família real para o Brasil, surge a necessidade da formação de trabalhadores para atender à aristocracia portuguesa. Com isso, implanta-se o processo de escolarização de adultos a fim de que eles sirvam como empregados da corte, bem como cumpram as tarefas exigidas pelo Estado. Segundo Piletti (1988, p. 165), "a realeza procurava facilitar o trabalho missionário da igreja, na medida em que esta procurava converter os índios aos costumes da Coroa Portuguesa".

Em 1854, surge a primeira escola noturna no Brasil, tendo como premissa alfabetizar os trabalhadores analfabetos e isso se expandiu rapidamente. Tanto que até 1874 já existiam 117 escolas. As escolas possuíam fins específicos, a saber, no Pará, para a alfabetização de indígenas e no Maranhão para esclarecer colonos de seus direitos e deveres (Paiva, 1973).

O Decreto nº 3.029 foi estabelecido em nove de janeiro de 1881, conhecido como "Lei Saraiva", em homenagem ao Ministro do Império José Antônio Saraiva, foi o responsável pela primeira reforma eleitoral do Brasil, que instituiu o "título de eleitor". Esta Lei proibia o voto dos analfabetos porque considerava a educação como ascensão social. Sendo assim, o analfabetismo estava associado à incapacidade e à inabilidade social. Entretanto, com a expulsão dos jesuítas no século XVIII, o ensino de adultos foi desestruturado, comprometendo a ascensão social. Essa discussão foi retomada no Império (Paiva, 1973).

A educação foi considerada redentora dos problemas da nação nos anos de transição do Império-República (1887-1897). Diante disso, houve a expansão da rede escolar e as "ligas contra o analfabetismo" que surgem em 1910 e estabeleciam a imediata eliminação do analfabetismo (Paiva, 1973). O caráter qualitativo e a otimização do ensino trazem ao prosclênio melhorias das condições didáticas e pedagógicas da rede escolar. Nesse momento, foram iniciadas mobilizações em torno da educação como dever do Estado, resultando em um período de intensos debates políticos.

As discussões se intensificaram nas décadas seguintes, com a Revolução de 30 e as mudanças políticas e econômicas, assim como o processo de industrialização no Brasil. Para tanto, a EJA começa a marcar seu espaço na história da educação brasileira:

as reformas da década de 20 tratam da educação dos adultos ao mesmo tempo em que cuidam da renovação dos sistemas de um modo geral. Somente na reforma de 28 do Distrito Federal ela recebe mais ênfase, renovando-se o ensino dos adultos na primeira metade dos anos 30 (Paiva, 1973, p. 168).

Na Constituição de 1934, cria-se o Plano Nacional de Educação e nele se estabelece o ensino primário integral como dever do Estado, gratuito, de frequência obrigatória e extensiva para adultos como direito constitucional. A oferta de ensino básico e gratuito estendeu-se a praticamente todos os setores sociais.

Na década de 1940, marcaram-se grandes transformações e iniciativas que possibilitaram avanços significativos na educação e, por consequência, na EJA. Corroborando a sociedade capitalista e os grupos econômicos dominantes, é criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), preconizando que sem educação profissional não haveria desenvolvimento industrial para o país. Neste momento, atrela-se a educação de adultos à educação profissional (Gadotti; Romão, 2006). Nesse cenário histórico, a educação é considerada como fator de segurança nacional devido ao alto índice de analfabetismo, ou seja, aproximadamente 50% da população em 1945. Assim, num período de estagnação econômica, a falta de educação escolar do seu povo torna-se um agravante.

Dessa forma, supõe-se que os anos 40 foram determinantes para a educação de jovens e adultos, haja vista, que se iniciaram campanhas nacionais voltadas para esses alunos em 1947, quando surgiu o Serviço Nacional de Educação de adultos e junto com ele ocorre a primeira campanha Nacional de Educação de adolescentes e adultos, o CEAA. Ainda em 1947 acontece o primeiro Congresso Nacional de Educação de adultos.

O Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP) foi regulamentado na década de 40, criado pelo professor Anísio Teixeira. O fundo objetivava garantir recursos permanentes para o ensino primário. Anísio Teixeira tinha grande preocupação com a desigualdade econômica e cultural que se alastrava nos municípios e ocasionava a formação desigual dos alunos.

Com vistas a amenizar a desigualdade dos alunos, foi proposta a criação de um "custo padrão", com o intuito de redistribuir entre municípios de um estado da federação os recursos já existentes para a educação fundamental, isso diante da prefixação de um custo médio anual, nacional, do aluno financiado pelos três poderes públicos: União, Estados e Municípios (Amaral, 2001).

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) foi responsável pelo incentivo e realização de estudos na área da educação dessa década. Também marca essa trajetória a Campanha de Educação de

Adolescentes e Adultos (CEAA), quando se começa a pensar o material didático para a educação de adultos. Essa moção vem à guisa de outros fatores da estruturação da EJA, como: a realização do 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos em 1947 e do Seminário Interamericano de Educação de Adultos, em 1945.

Como bandeira política do governo de Getúlio Vargas, a educação de adultos era força motriz na elevação dos níveis de escolarização da população, compreendendo este processo como fundamental para a elevação do nível cultural dos cidadãos (Beiseigel, 1974). Diante disso, escolas foram organizadas em locais variados e o movimento ficou conhecido como Educação de Várzea. Este propunha um currículo básico objetivando a expansão agrícola, sobretudo. A ação ficou restrita à alfabetização e, por isso, ficou conhecida como "Fábrica de Leitores". Para refazer as bases eleitorais, Lourenço Filho estendeu as escolas para o interior do Brasil, assim restou a certeza de que somente a alfabetização não resolveria, era preciso uma ação mais ampla junto às comunidades (Di Pierro; Joia; Ribeiro, 2001).

Em 1958, Juscelino Kubitschek de Oliveira convoca grupos de vários estados para relatarem suas experiências no "Congresso de Educação de Adultos". Nesse congresso, ganha destaque a experiência do grupo de Pernambuco liderado por Paulo Freire (Gadotti, 2000). O grupo se constituía em um movimento de educação voltado para o desenvolvimento da educação de adultos, com críticas muito fortes à precariedade dos prédios escolares, à inadequação do material didático e à qualificação do professor. O cenário se caracterizou por inovações pedagógicas que enfatizavam uma educação com o homem e não para o homem. Propunha-se uma renovação dos métodos e processos educativos, abandonando os processos estritamente auditivos em que o discurso seria substituído pela discussão e participação do grupo (Paiva, 1973).

O Governo de Kubitschek se estabelecia com a preocupação a respeito da conscientização do povo brasileiro e com a participação da população mais pobre, reunindo-se em um esforço conjunto para a construção do país. Assim, criou a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), objetivando diminuir os índices do analfabetismo, mas foi extinta em 1963 por motivos financeiros.

De 1958 a 1964 são anos marcados por ações em que "a educação de adultos era entendida a partir de uma visão das causas do analfabetismo, como uma educação de base, articulada com as 'reformas de base' defendida pelo governo popular/populista de João Goulart" (Gadotti; Romão, 2006, p. 36).

Ainda no cenário dos anos 50, mais precisamente entre os anos de 1958 a 1961, ocorre a Campanha Nacional de erradicação do analfabetismo, o CNEA, que intensifica ainda mais os trabalhos voltados para o público do EJA, o que tornou a percepção do ensino de Jovens e Adultos mais popularizado, e com ideais de cunho liberal. É importante destacar, que na década de 60 houve também alguns movimentos regionais de educação de adultos, a exemplo do Sistema Rádio Educativo da Paraíba (SIREPA), o qual tinha como objetivo promover a educação dos Jovens e Adultos através do rádio, e funcionou bem durante dez anos, de 1959 a 1969. Esse sistema de ensino foi muito utilizado em diversas regiões do país.

No 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos nasce a ideia de um programa permanente de Educação de Adultos. Em decorrência disso, surge o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos (PNAA), dirigido por Paulo Freire e extinto pelo Golpe de Estado em 1964 (Codato, 2004), juntamente com os demais movimentos de alfabetização de adultos vinculados à ideia de fortalecimento popular. De acordo com Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001):

o paradigma pedagógico que então se gestava preconizava com centralidade o diálogo como princípio educativo e a assunção por parte dos educandos adultos, de seu papel de sujeitos de aprendizagem, de produção de cultura e de transformação do mundo p. 60).

Entretanto, o Movimento de Educação de Base (MEB) que, além da educação, tinha como meta abrir caminhos para a libertação de milhares de homens e mulheres que, ao viverem na ignorância, tornavam-se vulneráveis aos desmandos ditatoriais. O MEB sobreviveu até 1969 devido à sua ligação com a Igreja (Gadotti; Romão, 2006).

Com o golpe militar de 1964, o ideal de uma educação libertária foi suprimido, quando em 1967 surgiu a ideia do Mobral, o movimento brasileiro de alfabetização que tinha um cunho de ensino mais técnico. O Mobral foi implantado na prática de 1970 até 1985, quando ocorreu o fim da ditadura militar no Brasil. Em 1985 surgiu uma iniciativa do Ministério da Educação, chamada Fundação Educar Mais, que tinha por proposta a redemocratização do ensino de Jovens e Adultos, porém ela durou apenas cinco anos no país; já no ano de 1996 foi promulgada a Lei número 9394, a chamada nova LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, afirmando a necessidade de um EJA gratuito que garanta o acesso e a permanência dos Jovens e Adultos nas escolas públicas.

Em oposição às ideias de Paulo Freire, em 1965, surge em Recife a Cruzada Ação Básica Cristã (ABC), que tinha caráter conservador e semioficial (Haddad; Di

Pierro, 2000). Em 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e a Cruzada ABC constituíram-se em movimentos concebidos com o fim básico de controle político da população, por meio da centralização das ações e orientações, supervisão pedagógica e produção de materiais didáticos (Di Pierro; Joia; Ribeiro, 2001).

Em 1971, a Lei nº. 5.692 regulamenta o Ensino Supletivo, grau de ensino que visava contemplar os jovens adultos. Nele propõe-se reposição de escolaridade, o suprimento como aperfeiçoamento, a aprendizagem e qualificação, que acenava para a profissionalização. Para isso, um capítulo específico na legislação oficial foi contemplado. Nessa esteira, o Parecer do Conselho Federal de Educação nº. 699, publicado em 28 de julho de 1972 e o documento "Política para o Ensino Supletivo" explicitaram as características desta Modalidade de Ensino.

[...] o Ensino Supletivo visou se constituir em "uma nova concepção de escola", em uma "nova linha de escolarização não-formal, pela primeira vez assim entendida no Brasil e sistematizada em capítulo especial de uma lei de diretrizes nacionais", e, segundo Valnir Chagas, poderia modernizar o Ensino Regular por seu exemplo demonstrativo e pela interpenetração esperada entre os dois sistemas (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 116).

Ainda sobre o Ensino Supletivo, Haddad e Di Pierro (2000, p. 117) enfatizam que: "o Ensino Supletivo se propunha a recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão-de-obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola."

Para os legisladores, o Ensino Supletivo nasceu para reorganizar o antigo exame de madureza, facilitando a certificação e propiciando uma pressão por vagas nos graus seguintes, em especial no universitário. Conforme o Parecer 699, era necessária, também, a ampliação da oferta de formação profissional para "uma clientela já engajada na força de trabalho ou a ela destinada em curto prazo". Portanto, agregaram-se cursos fundados na concepção de educação permanente, buscando responder aos objetivos de uma "escolarização menos formal e 'mais aberta'".

Com a redemocratização do país a partir de 1985, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) é extinto e em seu lugar surge a Fundação EDUCAR, ainda com as mesmas características do MOBRAL, todavia sem o suporte financeiro necessário para a sua manutenção.

Em 1990, é extinta a Fundação EDUCAR e ocorre a descentralização política da EJA, que transfere a responsabilidade pública dos programas de alfabetização e pós-alfabetização aos municípios. Para Haddad e Di Pierro (2000, p. 121):

representa um marco no processo de descentralização da escolarização básica de jovens e adultos, que representou a transferência direta de responsabilidade pública dos programas de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos da União para os municípios. Desde então, a União já não participa diretamente da prestação de serviços educativos, enquanto a participação relativa dos municípios na matrícula do ensino básico de jovens e adultos tendeu ao crescimento contínuo [...].

Em 1989, convocaram-se especialistas para a discussão do Ano Internacional da Alfabetização, definido pela UNESCO para 1990. Nesta data, fundou-se a Comissão Nacional para o Ano Internacional da Alfabetização (CNAIA), mas ela foi descontinuada pela extinção da Fundação EDUCAR. Em 1990, ano Internacional da Alfabetização, vários debates foram realizados por instituições governamentais e não governamentais para encontrar estratégias de erradicação do analfabetismo no Brasil.

O governo de Collor de Mello lançou o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), com o objetivo de reduzir em 70% o número de analfabetos do país em cinco anos. Quantitativamente, chegou a 17.762.629. Para atingir esse objetivo, foi criada a Comissão do Programa Nacional da Alfabetização e Cidadania, mas esta foi desmantelada gradualmente devido à completa fragmentação e desvinculação do Programa e da Comissão na liberação de recursos (Machado, 1998).

Nesse contexto, a década de 1990 foi marcada pela relativização nos planos cultural, jurídico e político dos direitos educativos das pessoas jovens e adultas conquistados em momentos anteriores, além da descentralização da problemática e da situação marginal da EJA nas políticas públicas do país (Haddad; Di Pierro, 2000). Nessa época, a articulação em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) reafirmou a institucionalização da modalidade EJA, substituindo a denominação Ensino Supletivo por EJA.

Ainda que pareça, a mudança de ensino supletivo para educação de jovens e adultos não é apenas uma atualização vocabular. Enquanto o termo "ensino" se restringe à mera instrução, o termo "educação" é muito mais amplo, compreendendo os diversos processos de formação (Soares, 2002, p. 12). As correlações também podem ser encontradas em relação à Declaração de Hamburgo (Unesco, 1997, p. 2):

[...] apresenta novos desafios às práticas existentes, devido à exigência de um maior relacionamento entre os sistemas formais e os não-formais e de inovação, além de criatividade e flexibilidade. Tais desafios devem ser encarados mediante novos enfoques, dentro do contexto da educação continuada durante a vida. Promover a educação de adultos, usar a mídia e a publicidade local e oferecer orientação imparcial é responsabilidade de

governos e de toda a sociedade civil. O objetivo principal deve ser a criação de uma sociedade instruída e comprometida com a justiça social e o bem-estar geral.

Em contrapartida, a Lei nº. 9.394 (1996), em seu artigo 38, faz referência aos cursos e exames supletivos e continua a ideia da suplência, de compensação e de correção de escolaridade. A redução das idades mínimas de 18 para 15 anos, para o ensino fundamental, e de 21 para 18 anos, para o ensino médio, corrobora a desqualificação desta modalidade de ensino, privilegiando a certificação em detrimento dos processos pedagógicos (Rummert; Ventura, 2007).

Em 1997, na contramão disso, a Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos, resultado da V Conferência Internacional para a Educação de Adultos (CONFINTEA), enfatiza que:

A educação de adultos torna-se mais do que um direito: é a chave para o século XXI; é tanta consequência do exercício da cidadania como uma plena participação na sociedade. Além disso, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça. (Unesco, 1997, p.1).

Do mesmo modo, o Parecer CNE/CEB nº 11 (2000), das Diretrizes Curriculares para a EJA, apresenta essa modalidade de ensino por suas funções: "reparadora, pela restauração de um direito negado; equalizadora, de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade na forma pela qual se distribuem os bens sociais; e qualificadora, no sentido de atualização de conhecimentos por toda a vida".

É importante pensar a educação de Jovens e Adultos sob uma perspectiva de preservação da autonomia dos alunos, principalmente quando tratamos de alunos que já são adultos, trazem experiências e suas histórias, o que impacta de maneira significativa o processo, bem como deve ser considerado no momento de realizarmos essa construção da EJA. É fundamental observarmos os sujeitos e os contextos nos quais estão inseridos, para que não sejam ignoradas as experiências individuais do aluno, que são fundamentais, pois essas experiências de alguma forma são conhecimento, são educação.

Portanto, é importante trazer a reflexão sobre como será organizada essa educação que prioriza o aluno? A metodologia de aprendizagem baseada em projetos trata-se de uma metodologia que busca desenvolver e procurar respostas para

problemas do mundo real. Assim, os estudantes devem ser questionados, devem receber um desafio, uma pergunta questionadora, para que possam buscar esse conhecimento para resolver esse problema do mundo real. Nesse sentido, é salutar enfatizarmos que as experiências individuais de cada aluno darão contribuições significativas para o processo de tomada de decisões.

Assim, evidencia-se que as metodologias ativas têm por característica garantir ao aluno a autonomia, trazer questões experienciadas, desenvolver-se, aprender, sem anular a si próprio, as suas construções, sua história, sua cultura e experiências. As metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projeto, garantem que o aluno tenha sua autonomia preservada, desenvolvendo habilidades relacionadas à autonomia, tomada de decisões e iniciativa para a resolução de problemas.

Entretanto, a compreensão legal da EJA não interfere nas políticas públicas para essa modalidade de ensino, pois continua sendo excluída. Isso é observado na criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e valorização do Magistério (FUNDEF), que contava os alunos do ensino fundamental para o retorno dos recursos, mas não considerava os alunos da EJA. Sendo assim, o afastamento da União nas políticas públicas de EJA, transferindo a responsabilidade para Estados e Municípios, proporcionou iniciativas de cunho popular caracterizando uma pulverização de programas na tentativa de minimizar a problemática da EJA no Brasil (Haddad; Di Pierro, 2000).

No que tange à relação entre Estado e educação popular, surgem duas tendências teórico-práticas: uma maniqueísta, que não admite o Estado como parceiro da educação popular e defende uma nova educação popular e uma nova escola pública com caráter popular (Gadotti; Romão, 2006). E outra integracionista, que propõe parceria de colaboração entre Estado, igreja, empresariado, sociedade civil etc. Esta sugere a escolarização e a extensão da escola das elites para a população (Paiva, 1970 apud Gadotti; Romão, 2006).

O governo PT de Lula, que foi de 2003 a 2006, acenou com iniciativas para as políticas públicas de EJA com maior ênfase do que o tratamento de governos anteriores. A criação do Programa Brasil Alfabetizado envolveu ao mesmo tempo a geração de suas três vertentes, de caráter primordialmente social para a modalidade de EJA.

Inicialmente, o Projeto Escola de Fábrica ofereceu cursos de formação profissional com duração mínima de 600 horas para jovens de 15 a 21 anos. O

PROJOVEM, voltado ao segmento juvenil de 18 a 24 anos, com escolaridade superior à 4ª série, mas que não tenha concluído o ensino fundamental e nem tenha vínculo formal de trabalho. Este tem como enfoque central a qualificação para o trabalho unindo a implementação de ações comunitárias (Conselho Nacional de Educação, 2006). Em seguida, o terceiro é o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos (PROEJA), voltado à educação profissional técnica em nível de ensino médio.

Tais vertentes, apesar de buscarem a escolarização dos adultos (Rummert, 2007) e constituírem iniciativas ampliadas para as políticas de EJA, estabelecem ações no sentido da profissionalização, mas reforçam a ideia de fragmentação de programas, em que a certificação é a meta na busca da universalização da educação e erradicação do analfabetismo sem, contudo, uma perspectiva de continuidade caracterizando a formação inicial (Rummert; Ventura, 2007). Logo, apresenta-se o caráter do capital humano que assinala a força do trabalho tomada como mercadoria na produção de capital econômico (Gentili, 1998).

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei 9.394/96, art.37º, parágrafos I, II, afirma-se que os jovens e adultos da modalidade EJA, que por algum motivo não frequentaram a escola na idade regular, terão o pleno direito a uma educação gratuita e de qualidade. Sendo assim, é responsabilidade dos poderes públicos criar estratégias para a permanência desses indivíduos no âmbito escolar.

Diante das novidades preconizadas na LDB, destaca-se a redução da idade mínima para conclusão dos exames supletivos de ensino fundamental e médio para 15 e 18 anos. Como a LDB não foi específica, coube ao Conselho Nacional de Educação (CNE) criar normas sobre a duração mínima dos cursos e a idade mínima de ingresso, bem como fixar Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos.

Tais determinações legais implicam grandes desafios às três esferas de governo, cujas políticas deveriam orientar-se pela Lei nº 10.172, de 2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE). Entre as prioridades maiores, a introdução do Plano inclui a garantia de ensino fundamental a todos aqueles que não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram.

Para compreender os objetivos do atual plano plurianual da educação e ter uma perspectiva do quadro educacional que encontraremos nos anos seguintes, é necessária uma retrospectiva do primeiro decênio do PNE (2001 – 2010).

Embora quase a totalidade do período do plano tenha acontecido no governo Petista (2003 – 2010), convém fazer uma avaliação das circunstâncias de que resultaram na elaboração da Lei 10.172/2001, que instituiu o PNE. Os acontecimentos sócio-políticos ocorridos no período compreendido entre os anos de 1996 e 2001 foram decisivos para a consolidação do PNE.

Em 1996, foram definidos os direitos educativos dos jovens e adultos ao ensino adequado às necessidades e condições de aprendizagem. Também foi estabelecida a responsabilidade dos poderes públicos na identificação e mobilização de demandas, na provisão de ensino fundamental gratuito e apropriado, assegurados pela Lei n. 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996). Com a vigência da Lei n. 9.424/96, que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), seguindo uma política de redefinição dos papéis dos Estados e de contenção dos gastos do governo federal instituída no Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002), a responsabilidade pelo ensino fundamental para crianças e adolescentes foi transferida para os municípios e o financiamento para o custeio e oferecimento de novas vagas se daria pelos fundos de financiamento em cada unidade da federação, previstos na citada lei.

Apesar disso, por força de veto presidencial, a previsão do financiamento dos cursos da EJA pelo FUNDEF foi retirada da Lei n. 9.424/96, e o financiamento dos cursos da EJA ficou a cargo dos governos estaduais e municipais por meio dos fundos de financiamento que não estivessem incluídos no FUNDEF. Na esteira disso, os gestores das políticas educacionais julgaram os investimentos em EJA pouco efetivos. O governo tucano de FHC se restringiu aos programas Alfabetização Solidária (PAS) e Recomeço, que ficaram restritos aos estados com maior índice de analfabetismo encontrados na região Norte e Nordeste.

Na proposta levada ao Congresso em 1998, apesar da previsão do direito à educação continuada e o incentivo à educação de jovens e adultos, a EJA continuou em segundo plano em relação ao ensino de outras faixas etárias. Em suas diretrizes, o PNE prioriza a atenção ao direito público subjetivo dos jovens e adultos ao ensino fundamental público e gratuito. No capítulo sobre a EJA, elencam-se 26 metas a serem alcançadas, dentre as quais se destacavam cinco objetivos:

- 1) Alfabetizar, em cinco anos, dez milhões de pessoas, de modo a erradicar o analfabetismo em uma década;
- 2) Assegurar, em cinco anos, a oferta do primeiro ciclo do ensino fundamental a metade da população jovem e adulta que não tenha atingido esse nível de escolaridade;
- 3) Oferecer, até o final da década, cursos do segundo ciclo do ensino fundamental para toda a população de 15 anos ou mais que concluiu as séries iniciais;
- 4) Dobrar, em cinco anos, e quadruplicar, em dez anos, a capacidade de atendimento nos cursos de EJA de nível médio;
- 5) Implantar ensino básico e profissionalizante em todas as unidades prisionais e estabelecimentos que atendem adolescentes infratores.

O PNE (2014/2024), sob a Lei nº 13.005/2014, determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos. Dentre elas, destacam-se as diretrizes para a erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar, a melhoria da qualidade do ensino e a valorização dos profissionais da educação. Vale ressaltar que entre as metas a serem alcançadas pelo PNE está a universalização do ensino básico até o ano de 2016. Nelas, busca-se garantir o direito a uma educação de qualidade, proporcionando o acesso de todos à educação. Todavia, é preciso refletir sobre os desafios a serem enfrentados pelas políticas públicas e pelo novo PNE no processo de efetivação e notar que há esperança de que antigos desafios como a erradicação do analfabetismo seja alcançada e que os direitos educativos dos jovens e adultos sejam assegurados neste novo PNE.

Já há tempos, os estudiosos salientam a necessidade de superar as abordagens setoriais que pretendem vencer o analfabetismo e a reduzida escolaridade da população sem atuar conjuntamente sobre as condições estruturais de exclusão política, socioeconômica e cultural que geram e reproduzem tais fenômenos (Soares, 1990; Gleace, 2009 apud Di Pierro, 2016, p. 953).

O projeto de lei nº 8.035/2010 apresenta alguns desafios educacionais identificados pelo Conselho Nacional de Educação, portaria CNE\CP Nº10\2009 (Brasil, 2009). O primeiro aponta a extinção do analfabetismo, inclusive o analfabetismo funcional. A Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação, estabelece algumas metas do PNE a serem alcançadas.

Sendo que duas delas indicam ações concretas e visam extinguir o analfabetismo absoluto, bem como reduzir o analfabetismo funcional.

Meta 9: Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

Dessa forma, compreendemos as metas do novo PNE como importantes passos para a melhoria da qualidade do ensino da EJA, se conseguirem ser alcançadas. Nesse cenário, as metas do novo PNE marcam passos importantes para a qualidade de ensino no EJA, em perspectiva porque podem não ser alcançadas.

O Ministério da Educação - MEC, visando a universalização da educação básica, ampliou e fortaleceu um conjunto de políticas voltadas para os grupos sociais historicamente excluídos, que não se beneficiaram da expansão do sistema educacional nos últimos anos.

Em 2003, durante o primeiro governo de Lula, o MEC anunciou que a alfabetização de jovens e adultos seria o ponto primordial do governo, na busca por erradicar o analfabetismo ao longo do primeiro mandato, organizou-se assim o Programa Brasil Alfabetizado (PBA). Com a criação deste programa, promoveu-se uma educação continuada desenvolvida para atender todo território nacional por meio de transferências de recursos financeiros na busca de combater a desigualdade social.

O PBA colocou novamente a alfabetização de jovens e adultos como prioridade na agenda educacional, adotando uma concepção de política pública, reconhecendo e afirmando o dever do Estado de garantir a educação como direito de todos. Dessa forma, a EJA deixou de ser vista como uma ação periférica e compensatória e passou a se constituir como eixos estratégicos da política educacional do país. O programa teve três reestruturações, buscando sempre uma melhor forma de alfabetizar os jovens e adultos, para isso se uniu e fez parcerias com órgãos do governo em prol da educação.

Por meio das parcerias, na primeira versão (2003 – 2004), o Programa realizou convênios com entidades da sociedade civil, com estados, municípios e Distrito Federal visando a experiência de todos e o respeito à diversidade das realidades locais. Para isso, teve recursos repassados diretamente às instituições públicas que,

após aprovação de seus projetos de alfabetização e cadastramento de alfabetizadores e alfabetizadores, teve o credenciamento junto ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE.

O financiamento das atividades tinha um período de seis meses, envolvendo a formação do alfabetizador e a remuneração do alfabetizador, diferenciada segundo o quantitativo de alunos. As instituições parceiras eram responsáveis pela capacitação dos alfabetizadores, a inscrição dos alunos e a organização do trabalho. Além disso, as instituições também podiam se valer do método de alfabetização que julgasse adequado a sua realidade, já que deveria ser garantido que os alunos fossem capazes de ler, escrever, compreender e interpretar textos e realizar as operações matemáticas básicas.

Na segunda versão (2004-2006), o MEC cria a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), voltada à coordenação das políticas de alfabetização e de EJA, que teve a intenção de ampliar o foco da alfabetização a fim de dar continuidade de estudos dos alunos, isto é, uma perspectiva inclusiva. Para tanto, um dos avanços do programa foi a avaliação do processo de alfabetização dos alunos com os testes cognitivos. Assim, o tempo de alfabetização que era de seis meses passou para oito meses e a carga horária também aumentou, de 240 para 320 horas.

E em 2007, o PBA foi renovado pelo Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, Houve a criação de um sistema online de informações relativa ao Programa com revisão de metas, estratégia e formação de ações em todo país. Nele, tem-se o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), que depois foi incorporado como Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLAEJA).

[...] Há constâncias que merecem a atenção das pesquisas e das políticas públicas: por décadas esses jovens e adultos são os mesmos, pobres, oprimidos, excluídos, vulneráveis, negros, das periferias e dos campos. Os coletivos sociais e culturais a que pertencem são os mesmos. Essas constâncias históricas têm sido mais determinantes na história da sua educação do que a indefinição, imprevisão e diversidade de atores, de ações, espaços e intervenções [...] (Arroyo, 2005, p. 33).

É necessário enfatizar que o Programa Brasil Alfabetizado tem como objetivo geral diminuir ao máximo o analfabetismo dos jovens a partir dos 15 anos, como também dos adultos e dos idosos, dando oportunidade para que a educação e

escolarização sejam exercidas ao longo da vida, reconhecendo também o processo educacional como direito de cidadania.

3. PROJETOS EDUCACIONAIS: A APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS COMO FORÇA MOTRIZ DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Neste capítulo, explora-se a dinâmica da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) como elemento propulsor do processo de aprendizagem. O capítulo desvenda como a implementação dessa metodologia enriquece a experiência educacional, impulsionando o engajamento dos alunos ao integrar o aprendizado teórico a desafios práticos e relevantes. Ao analisar as potencialidades da ABP, busca-se compreender como ela se torna uma ferramenta poderosa para instigar a curiosidade, promover a autonomia e estimular a aplicação prática do conhecimento, transformando o ambiente de aprendizagem em um espaço vibrante e significativo.

3.1 A metodologia

No cenário atual de tantas inovações, podemos dizer que estamos no contexto do uso de metodologias ativas, a partir das quais está sendo proposto o ensino-aprendizagem, de maneira inovadora, valendo-se das novas técnicas para estimular o processo de aprendizagem dos alunos. Nessa era das metodologias ativas, está em alta a inovação, a exploração de novas potencialidades.

Já no século XXI, com a expansão dos recursos tecnológicos, surgem novamente as tendências da utilização de metodologias ativas, em que, pela tecnologia aliada ao processo pedagógico, é favorável um ensino personalizado e ativo, assim como no ideário escolanovista. Portanto, a fim de colaborar com a compreensão das necessidades educacionais atuais, centradas no aluno, esta pesquisa tem como objetivo principal analisar as metodologias ativas e suas relações com a tendência pedagógica escolanovista. A análise dessas aproximações pauta-se pelo método de pesquisa bibliográfica, pois envolve a compreensão de uma tendência pedagógica de séculos passados e a compreensão do novo contexto educacional que, culturalmente, está totalmente inserido na era digital, configurando, assim, novas formas de aprender e ensinar, que possibilitam formas de ensino e aprendizagem diferentes do modelo bancário, o qual ainda prevalece na maioria das escolas brasileiras. (Morais, 2019).

Atualmente, ao tratar da Educação de Jovens e Adultos, nota-se uma preocupação crescente com a educação e com as maneiras de educar, com o modo como se transmite o conhecimento, de que forma o conhecimento é transmitido, bem

como já existe uma preocupação com o aprendizado dos alunos, com o conhecimento adquirido por eles, e principalmente com as metodologias utilizadas para transmitir o conhecimento aos alunos, posto que trata de universo público que traz suas experiências, conhecimentos, os quais não podem ser anulados. Isto é, a abordagem utilizada para se direcionar aos alunos é muito importante.

Em oposição a esse modelo, a escola nova defende que o centro do processo de ensino e aprendizagem deve descolar-se do professor para o aluno, de forma que ele possa ser protagonista de sua aprendizagem e aprender ativamente e, assim, desenvolver a autonomia necessária, desvinculando-se da mera transmissão de informações do ensino tradicional. Para isso, a Escola Nova reivindica uma metodologia capaz de considerar a individualidade e as necessidades de aprendizagem de cada educando, pois cada aluno possui características de aprendizagem diferentes. De acordo com Luzuriaga (1971), os métodos da Escola Nova assentavam-se no caráter individual do trabalho escolar, contrapondo-se aos métodos de ensino massivo da escola tradicional. (Morais, 2019, p. 7)

É com foco no aluno, a partir desse novo olhar de cuidado, que se inicia uma discussão acerca da importância dos diferentes métodos, uma discussão acerca da adequação de novas metodologias à realidade dos alunos. Destaco a atenção que é dada ao cuidado com os alunos.

No contexto em que se encontram as metodologias ativas, faz-se necessário que sejam desenvolvidas atividades interessantes, que estimulem a participação dos alunos, e é nesse contexto que se aborda a metodologia ABP, a fim de engajar os alunos, fazendo com que estes despertem o interesse pelos assuntos abordados durante as aulas, bem como participem das aulas e atividades, e por conseguinte tenham maior aproveitamento, desta forma melhorando o índice de desempenho dos alunos da escola.

Assim, a Escola Nova passa a advogar uma pedagogia que procura entender os alunos segundo suas condições individuais de desenvolvimento. Com a descoberta dessas condições, concebeu-se uma ciência unitária da criança, a pedologia, "[...] que aos aspectos biológicos, psicológicos e educativos procurava considerar num só conjunto" (Lourenço Filho, 1978, p. 22). Assim, "[...] surgiu uma nova atitude, em ensaios que confluíram para a criação de uma pedagogia experimental ou, mais exatamente, de uma didática experimental [...]" (Lourenço Filho, 1978, p. 22). Trata-se de uma pedagogia voltada ao aprender fazendo, pois, vivenciando de maneira

prática e, acima de tudo, ativa, os alunos podem desenvolver-se com mais autonomia. (Morais, 2019, p. 8).

Vale destacar que um dos fatores que desencadeiam a baixa produtividade dos alunos em sala de aula é o uso dos celulares. Portanto, devem ser adotadas medidas para transformar os impactos negativos causados pelo uso dos celulares em impactos positivos, sendo o uso destes equipamentos permitido sob o supervisionamento do professor de modo que seja utilizado em favor do processo educativo, isto é, sem detrimentos da produtividade dos alunos durante as aulas, mas sim contribuindo para que estas sejam mais produtivas e interessantes.

Um dos grandes desafios é justamente tornar as aulas interessantes, conseguir engajar os alunos no processo, posto que os alunos muitas vezes encontram-se desmotivados, e esse é um dos principais pontos limitadores da educação de jovens e adultos. Assim, busca-se, a partir da formulação de métodos de ensino, garantir a autonomia dos alunos, mas também incentivá-los por meio de uma metodologia convidativa, sempre considerando as variáveis envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, que logo são as questões sociais, psicológicas, econômicas do aluno.

A relação entre a motivação e a ABP é mostrada nos estudos de Bartscher, Gould e Nutter (1995) que relatam a utilização da ABP em salas de aulas com baixa motivação e pouca participação dos alunos, de forma que o aumento da motivação dos alunos foi comprovado pela grande parcela de alunos que passaram a completar os trabalhos de casa. Da mesma maneira, Marin et al. (2010, p. 16) mostram que “na ótica dos estudantes, tais métodos, por partirem de situações reais ou se aproximarem da realidade, estimulam o estudo constante, a independência e a responsabilidade do aluno”. (Oliveira et al., 2020, p.768).

Falou-se em variáveis que influenciam diretamente a eficácia dos métodos de ensino no contexto da Educação de Jovens e Adultos, e reitera-se que tais variáveis influenciam diretamente o método de ensino, em se tratando de qualquer disciplina que seja, posto que o ensino está sim ligado a fatores econômicos. Observa-se, em dados relevantes, que quem mais lê livros são pessoas de maior poder aquisitivo, e essa é uma relação muito óbvia, pois de um lado da moeda encontra-se quem tem muito dinheiro e pode comprar livros e mais o que quiser, e do outro lado está quem tem que escolher entre o pão ou o café no mercado, e essa pessoa não lê livros, não por desinteresse, mas pela limitação imposta pela desigualdade social, uma limitação que é puramente econômica.

Nessa sociedade, a classe dominante impõe seu projeto, que implica em determinadas relações econômicas, sociais e ideológicas, as quais se entrelaçam e se reforçam para controlar a tensão social. À medida que avançam os direitos dos grupos historicamente expropriados, essa tensão se agrava em função da reação dos grupos dominantes frente às investidas cada vez mais fortes no campo dos direitos e privilégios por parte de outros grupos que buscam participar do usufruto da riqueza gerada, o que se traduz, na prática, em mais possibilidades de consumo e melhores condições de vida. (Corrêa, 2023, p. 03)

As variáveis sociais e econômicas estão interligadas e afetam diretamente o ensino, sendo que os alunos podem ter aulas, chegar sobrecarregados na escola e até ter o processo de aprendizagem comprometido. Dessa forma, expostos esses problemas, a metodologia de aprendizagem baseada em projetos exerce uma influência considerável, posto que promove o engajamento dos alunos, bem como incentiva a participação ativa na atividade.

Essa metodologia é importante, pois gira em torno da preservação da autonomia dos alunos, o que possui importância fundamental no contexto da educação de jovens e adultos. Dessa forma, aponta-se que a metodologia de aprendizagem baseada em projetos permite que o aluno se concentre na tarefa, tendo em suas mãos um problema para o qual deverá apresentar uma solução, e essa dinâmica causa estímulos que levam o aluno a se envolver na atividade.

Essa metodologia mitiga os problemas de alunos que apresentam desinteresse pela aula e acabam faltando aulas, ou se distraíndo enquanto o professor ensina, e muitas vezes esses alunos tiram a atenção dos demais, atrapalhando, inclusive, quem está participando ativamente da aula.

As metodologias ativas são métodos de ensino que incentivam o aluno a ter um papel mais ativo na sua própria aprendizagem, ao invés de ficar sentado aprendendo de maneira passiva. Ele realizará ativamente uma tarefa que o estimulará a pensar mais e dará iniciativa para aprender de uma forma mais dinâmica, envolvendo vários campos de experiência, por meio de atividades que mesclam diversas competências curriculares em uma única prática.

Nesse sentido, destaca-se a grande importância da presença dessas metodologias ativas na didática do professor, pois elas auxiliam o professor a driblar contratempos. É extremamente necessário pensar nessas estratégias a fim de

promover um ensino de qualidade e fornecer a base necessária da filosofia, não somente para o vestibular e mercado de trabalho, mas para a vida.

Vale ainda destacar a questão dos jogos online que tomam conta da atualidade. Em meio a tantos aplicativos e plataformas de jogos online, tanto apostas reais quanto fictícias, os alunos se veem deslumbrados por esses jogos que são tidos como passatempos. Acabam transferindo a atenção das aulas para os jogos, o que interfere no processo de ensino. Muitas vezes os alunos se ausentam não só da atenção da sala de aula, mas de maneira física também, buscando passar o seu tempo e se divertir.

Nesse contexto de tecnologias e jogos online, destaca-se ainda o fenômeno das redes sociais, como Facebook, Instagram, aplicativos de mensagem, que estão cada vez mais presentes na vida dos jovens e atrapalham muito o rendimento dos alunos em sala de aula. Levam o celular para a escola, estão em uma idade que dificulta o controle dos pais sobre esses aspectos, e passam a aula navegando na internet.

É por este motivo que os professores precisam pesquisar cada vez mais, a fim de ter métodos que realmente funcionem, com respaldo acadêmico, capazes de competir com as redes sociais, jogos, desinteresse dos alunos e outros fatores, como os econômicos, sociais e psicológicos. Nem todo aluno tem baixo rendimento devido às redes sociais e jogos online; há alunos que enfrentam problemas reais e de seriedade considerável.

Portanto, com pouco tempo para dar aulas e ainda com todos os problemas já abordados que os professores encontram em sala de aula, o ensino tende a perder a qualidade e acaba não alcançando os objetivos. É preciso que os professores tenham certa experiência para superar os desafios encontrados em sala de aula. Muitas vezes, a falta de experiência dos professores não contribui para o desenvolvimento do aluno.

Essa questão das variáveis sociais, econômicas e psicológicas que limitam os métodos de ensino na Educação de Jovens e Adultos e até mesmo em outros níveis educacionais é tão real e limitadora que merece ser combatida. É nesse ponto que as escolas devem trabalhar, e os métodos de ensino devem buscar instrumentos que sejam facilitadores do processo educativo no dia a dia escolar, trazendo ferramentas que contribuam para o aprendizado sem sofrer limitações por fatores sociais,

econômicos e psicológicos. Entretanto, o fator psicológico merece ser tratado com apoio e atenção especializada, dissociado do social e econômico.

Há ainda uma série de fatores psicológicos que podem interferir no processo de ensino-aprendizagem, como questões sociais, econômicas e até mesmo problemas familiares, que podem afetar os jovens e adultos, influenciando sua autoestima e refletindo no seu rendimento escolar. Assim, é preciso que a escola esteja preparada para avaliar essas questões.

Esse viés classista de análise social, apesar de revelador, tem limitações e necessita de olhares complementares para uma configuração mais abrangente e detalhada dos fenômenos. A complexidade das relações sociais demanda, assim, a análise dos fenômenos considerando o protagonismo dos indivíduos e dos grupos que representam interesses específicos, a polarização e a unidade. A configuração da realidade considerando essas especificidades ajuda a perceber o movimento dinâmico que dá vida à sociedade e às forças com maior ou menor poder de mudança ou de resiliência. (Corrêa et al, 2023, p. 03)

Um dos fatores que desencadeia a baixa autoestima, baixa produtividade na escola e outros problemas são as diferenças existentes, as quais são fortemente notadas em diferentes regiões do Brasil, podendo ser percebidas mais fortemente em determinadas localizações, e sobretudo, há exclusão. O contexto social onde um jovem está inserido influencia direta ou indiretamente na construção psicológica deste, e na maneira que é visto na sociedade. Isso precisa mudar, mas ainda não mudou e este é um fator histórico no Brasil, que parece se intensificar ao longo dos anos, percebendo-se um comportamento progressivo das desigualdades, quando deveria ocorrer um processo inverso.

Assim, os métodos de ensino, para além de focarem no ensino ativo e em estratégias que permitam o ensino e a aprendizagem, devem ser voltados para superar os desafios encontrados pelos professores que limitam o ensino no contexto da EJA.

Dessa forma, trabalha-se a reformulação dos métodos educativos, vislumbrando na metodologia de Aprendizagem Baseada em Projetos um caminho para levar os conteúdos para a sala de aula de maneira mais atrativa, para que o ensino não pareça massivo e desgastante. Assim, são trabalhados projetos integralizados, os quais despertam o interesse do aluno pelo assunto e pelas aulas, de maneira que o aluno sinta vontade de aprender o que está sendo ensinado pelo

professor. Isso ocorre a partir de gatilhos que promovam o interesse do aluno, possibilitando que o mesmo seja ativo no seu processo educacional.

A relação entre a motivação e a ABP é mostrada nos estudos de Bartscher, Gould e Nutter (1995), que relatam a utilização da ABP em salas de aula com baixa motivação e pouca participação dos alunos, de forma que o aumento da motivação dos alunos foi comprovado pela grande parcela de alunos que passaram a completar os trabalhos de casa. Da mesma maneira, Marin et al. (2010, p. 16) mostram que “na ótica dos estudantes, tais métodos, por partirem de situações reais ou se aproximarem da realidade, estimulam o estudo constante, a independência e a responsabilidade do aluno”. (Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, 2015, p.120)

Assim, aos professores cabe realizar pesquisas sobre os métodos de ensino de suas disciplinas, voltados para turmas de Jovens e Adultos, sob uma perspectiva de ensinar de maneira estratégica e descontraída, sem que as aulas pareçam estressantes ou massivas. Ou seja, é preciso usar uma metodologia de ensino que desperte curiosidade no aluno pelo assunto, que faça esse aluno ir atrás do conhecimento, realizar pesquisas, se debruçar nas fontes do saber. Mas para que isso ocorra, o método de ensino deve ser promissor e cativar o aluno.

Estudar ainda é um desafio nos dias atuais, e ensinar nem se dimensiona o tamanho do desafio. Assim, os professores devem apoiar-se em métodos de ensino que são constantemente estudados, aperfeiçoados e aprofundados a fim de trazer benefícios aos alunos, garantindo que aprendam de maneira ativa, prezando pela efetividade do processo educativo. Contudo, os métodos de ensino não têm como finalidade somente fazer com que o aluno aprenda, mas também garantir que o aluno terá vontade de participar das aulas, estará engajado nos assuntos, e assim possa aprender de maneira natural.

Diante de vários desafios, os professores devem buscar metodologias de ensino que realmente funcionem e que garantam o pleno desenvolvimento da disciplina, a fim de construir um processo de ensino que tenha bons resultados, driblando os contratempos (jogos, conversas paralelas à aula, redes sociais). Assim, o professor encontra o grande desafio de trazer à sala de aula uma metodologia de ensino que possa competir com as redes sociais, jogos e conversas.

A pesquisa acerca de métodos de ensino que transcenda a metodologia pautada em livros didáticos é necessária, tornando-se ainda mais relevante quando se trata do ensino público, no qual os professores enfrentam, além dos contratempos

que tiram a atenção dos alunos, fatores sociais e econômicos que também afetam o processo de ensino. A ideia de levar para sala de aula uma discussão atrativa, que prenda a atenção do aluno, é o desejo dos professores, porém é um desejo que encontra muitos desafios.

Os egressos devem ser preparados para apresentar soluções aos problemas que surgem em sua vida profissional, utilizando os princípios tecnológicos com criatividade, considerando os aspectos sociais, ambientais, éticos, econômicos e internacionalizados. Para tanto, devem ser estimulados durante o seu curso a trabalhar com projetos com níveis crescentes de complexidade, o que vai exigir também dos docentes uma mudança na metodologia aplicada. As instituições devem criar condições para o oferecimento de formação continuada aos mesmos, que deve ser solicitada pela equipe gestora do curso. (Masson et al., 2012, p. 02)

O ensino tem importância fundamental, pois a educação ajuda na construção do ser humano, de sua identidade, auxiliando no processo de formação integral do aluno, abrindo horizontes e quebrando as barreiras do modelo de educação no qual não havia espaço para disciplinas que impulsionassem o indivíduo a pensar, observar o mundo, ter uma visão política e opinião formada. Assim, são nesses aspectos políticos, sociais e ideológicos que a educação contribui para a formação do cidadão. Nesse sentido, destaca-se que essa é a proposta curricular para a educação de jovens e adultos: preparar cidadãos para o mercado e para o mundo, para o dia a dia.

Segundo Larmer, Mengendoller e Boss (2015), a ABP desenvolve habilidades essenciais aos desafios do século XXI, destacando-se a habilidade na resolução de problemas, sentido de responsabilidade, trabalho em pares, pensamento crítico, autoconfiança, gerenciamento de tempo, transmissão de ideias e pensamentos por meio da comunicação com outras pessoas. Logo, a ABP é um método de ensino que estimula a aprendizagem dos conteúdos programáticos por meio do envolvimento dos alunos em situações reais e desafiadoras. Desse modo, os alunos podem gerar suas próprias ideias e hipóteses, aplicando-as e aprendendo fazendo (Oliveira et al., 2020, p. 766).

Tratar a metodologia do ensino no contexto da educação de Jovens e Adultos é uma questão que perpassa pela avaliação do aluno, do seu perfil, uma avaliação bastante particular, como também envolve a questão da abordagem integral do aluno, respeitando sua autonomia e quebrando o paradigma da passividade habitual das

salas de aula, uma vez que os professores injetam conteúdo e os alunos participam das aulas de maneira muito passiva.

O método ABP como impulsionador da educação

O método ABP consiste em uma metodologia ativa, sendo um impulsionador do trabalho conjunto e do trabalho em equipe, estimulando o processo de aprendizagem. Destaca-se que a aprendizagem baseada em projetos é uma proposta inovadora que pode ser aplicada como base para estimular o aprendizado, garantindo assim que o processo educativo ocorra de maneira ativa, com a participação dos alunos.

O desenvolvimento da metodologia da aprendizagem baseada em projetos teve suas origens em 1900, quando o filósofo americano John Dewey (1859 – 1952) comprovou o “aprender mediante o fazer”, valorizando, questionando e contextualizando a capacidade de pensar dos alunos numa forma gradativa de aquisição de um conhecimento relativo para resolver situações reais em projetos referentes aos conteúdos na área de estudos. Este método tinha como meta o desenvolvimento dos alunos nos aspectos físico, emocional e intelectual por meio de métodos experimentais. Esse sentimento também se reflete no Construtivismo e no Construcionismo.

Nesse contexto, vale destacar o construtivismo, o qual vem dando grandes contribuições nessa área. O construtivismo tem sido muito discutido em razão da sua importância atual, tendo em vista que a sociedade vivencia um momento em que muito se prioriza o aluno como elemento central do processo educativo, construindo a educação com foco nas necessidades do aluno e possibilitando a interação do aluno como ser ativo no processo, visando ampliar os limites e possibilidades através de uma educação fora da caixa e inovadora, e que sobretudo funcione.

As metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos, priorizam justamente essa relação entre meio, processo de aprendizagem e preservação do aluno enquanto figura central do processo, validando a autonomia dos alunos.

No contexto da educação de jovens e adultos (EJA), essa metodologia torna-se ainda mais relevante, contribuindo para que os alunos interajam com seu processo educacional. Esse método é uma proposta de participação ativa dos alunos da educação de jovens e adultos. Através da metodologia ABP, é possível envolver os alunos nas atividades, despertando a atenção dos mesmos, o que facilita o processo educativo e a aprendizagem de um modo geral.

Na aprendizagem baseada em projetos, é possível ver dois cenários: a aprendizagem baseada em times e a aprendizagem baseada em problemas. Ou seja, os alunos colocam em prática tudo aquilo que já viram anteriormente durante aulas, seminários, leituras, provas, para poder fazer uma única proposta.

Krajcik e Blumenfeld (2006) reportam que a ABP permite aos alunos aprender fazendo e aplicando suas ideias. Eles se envolvem em situações reais similares às que profissionais de uma determinada área de trabalho se envolvem. Acrescentam ainda que a ABP é baseada na teoria construtivista que relata um maior entendimento do assunto quando os alunos participam ativamente na construção e no uso de suas próprias ideias.

Esse sistema de aprendizagem baseado em projetos é focado na solução de problemas periféricos. Vale sinalizar que a proposta da aprendizagem baseada em projetos é que, ao final da análise da situação problema, haja uma única resposta. No entanto, para encontrar essa resposta única, é traçada uma trilha interdisciplinar, a qual abarca todos os conhecimentos adquiridos em todas as disciplinas. Essa solução deve ser apresentada em forma de projeto ou produto, uma vez que na metodologia ABP prioriza-se a interdisciplinaridade e o trabalho em equipe.

Na metodologia ABP, há um trabalho conjunto para resolver questões que circundam um problema central. Assim, são construídas diretrizes para compreender o problema e trazer uma proposta de solução para o mesmo, abrangendo áreas distintas. O processo de construção da solução requer conhecimento diversificado, não permitindo que o aluno se prenda a uma área isolada. Essa interdisciplinaridade e trabalho conjunto propostos pelo método ABP garantem o engajamento dos alunos na ação.

Vale ainda acrescentar que a proposta da aprendizagem baseada em projetos é integrar, promovendo o trabalho em grupo e a identificação de habilidades. Ou seja, para estruturar um planejamento a fim de solucionar as questões, os alunos precisarão se articular em equipe, definir competências, identificar as habilidades dos membros da equipe e dividir tarefas.

4. DIÁLOGOS PROFUNDOS: RODAS DE CONVERSA COMO INSTRUMENTO DE ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES DOCENTES

Neste capítulo, adentram-se os meandros das interações educacionais por meio das "Rodas de Conversa", explorando-as como uma ferramenta valiosa para desvendar as percepções dos docentes. Estabelecendo diálogos profundos, o capítulo propõe-se a analisar as visões e reflexões dos educadores, oferecendo insights fundamentais sobre suas experiências e entendimentos no contexto educacional. Através dessa abordagem participativa, busca-se não apenas compreender, mas também enriquecer a compreensão das nuances que permeiam o ambiente escolar, destacando a importância do diálogo como um instrumento essencial na construção do conhecimento e no aprimoramento contínuo do processo educativo.

4.1 A Roda de conversa como instrumento

De acordo com Figueiredo e Queiroz (2012), as rodas de conversa como metodologia científica têm raízes profundas na tradição oral e nas práticas comunitárias de compartilhamento de conhecimento. Essa abordagem, embora tenha ganhado popularidade na academia moderna, tem suas origens em culturas antigas e em práticas indígenas que valorizam a sabedoria coletiva e a troca de experiências.

Nas sociedades antigas, a transmissão oral de conhecimento era fundamental. Tribos indígenas, por exemplo, usavam círculos de conversa como forma de tomar decisões coletivas, resolver conflitos e preservar tradições. Essas práticas enfatizavam a importância da voz de todos os membros da comunidade.

Afonso e Abade (2008) destacam que as rodas de conversa são utilizadas nas metodologias participativas. Seu referencial teórico parte da articulação de autores da psicologia social, da psicanálise, da educação e seu fundamento metodológico se alicerça nas oficinas de intervenção psicossocial, tendo por objetivo a constituição de um espaço onde seus participantes reflitam acerca do cotidiano, ou seja, de sua relação com o mundo, com o trabalho, com o projeto de vida. Para que isso ocorra, as rodas devem ser desenvolvidas em um contexto onde as pessoas possam se expressar, buscando superar seus próprios medos e entraves. Para auxiliá-las nesse processo de quebra dos entraves, bem como para facilitar a comunicação e a interação, pode-se fazer uso de técnicas de dinamização de grupo, sendo utilizados

recursos lúdicos ou não. Apesar de os coordenadores poderem escolher uma técnica visando um objetivo, é o grupo quem 'dá a palavra final', ou seja, é ele quem vivencia e direciona a técnica para seus objetivos. (Figueiredo; Queiroz, 2012, p.02)

Durante o século XX, movimentos de educação popular em várias partes do mundo começaram a adotar métodos participativos. Paulo Freire, um renomado educador brasileiro, desenvolveu a pedagogia do oprimido, que destacava a importância do diálogo e da conscientização nas práticas educacionais.

Nas décadas de 1960 e 1970, os métodos participativos começaram a ganhar destaque na pesquisa social. Pesquisadores como Orlando Fals-Borda na América Latina e Robert Chambers na Índia exploraram abordagens que envolviam comunidades na pesquisa, dando voz aos participantes e valorizando seu conhecimento local.

A partir das últimas décadas do século XX, as ciências sociais começaram a reconsiderar abordagens mais participativas e qualitativas. As rodas de conversa, como uma metodologia que promove a interação direta entre pesquisadores e participantes, começaram a ser amplamente adotadas em estudos sociais, antropológicos e educacionais.

Além das ciências sociais, as rodas de conversa também foram incorporadas em áreas como saúde, psicologia, planejamento urbano e desenvolvimento comunitário. A metodologia permitiu uma compreensão mais profunda das necessidades das comunidades, influenciando políticas públicas e práticas de intervenção social.

Apesar do reconhecimento, as rodas de conversa também enfrentaram críticas. Alguns argumentam sobre a dificuldade de generalização dos resultados, enquanto outros questionam a objetividade dos dados obtidos. No entanto, os defensores destacam a riqueza contextual e a compreensão aprofundada que essa metodologia proporciona.

Hoje, as rodas de conversa continuam a evoluir à medida que os pesquisadores exploram maneiras de integrar abordagens qualitativas e participativas nas práticas científicas, valorizando a diversidade de perspectivas e experiências. Elas representam uma mudança significativa no paradigma da pesquisa científica, reconhecendo a importância da colaboração e da escuta ativa nas investigações acadêmicas e sociais.

As rodas de conversa, como método de aprendizado e engajamento social, estão intrinsecamente ligadas às ideias e práticas do renomado educador brasileiro Paulo Freire. Freire foi um defensor apaixonado pela educação como um meio de emancipação e transformação social, e suas ideias influenciaram profundamente o desenvolvimento das rodas de conversa como uma metodologia participativa.

O texto anteriormente apresentado é excerto de entrevista gravada com educadoras de infância. Ele constitui parte do material de pesquisa recolhido em um Centro de Educação Infantil, onde procuramos, através da investigação-ação e da recolha etnográfica, tomar como material empírico o trabalho pedagógico ali desenvolvido. Estas educadoras procuraram estabelecer uma forte ligação do que denominam Roda de Conversa, com as ideias que têm da pedagogia de Paulo Freire, justificando que esta prática reflete, na verdade, um posicionamento pedagógico que se funda na dialogicidade freireana. (Angelo, 2006, p.04)

Paulo Freire propôs uma abordagem educacional inovadora, conhecida como 'educação problematizadora' ou 'educação libertadora'. Ele acreditava que a educação deveria ser um processo dialógico, onde educadores e aprendizes se envolvem em um diálogo horizontal, compartilhando conhecimento e experiências. Em suas obras mais conhecidas, como 'Pedagogia do Oprimido', Freire argumenta que a educação autêntica deve começar pela experiência e conhecimento prévio dos alunos, integrando isso ao processo de aprendizado.

As rodas de conversa incorporam esses princípios freirianos ao criar um espaço onde os participantes podem compartilhar suas experiências, conhecimentos e preocupações de forma colaborativa. Esse método permite que as pessoas se envolvam em discussões abertas, onde a hierarquia tradicional entre educador e educando é substituída por uma troca igualitária. As rodas de conversa baseadas nas ideias de Freire procuram criar um ambiente inclusivo, onde as vozes de todos são valorizadas e onde o diálogo é central para a aprendizagem.

Além disso, Freire enfatizava a importância de questionar as estruturas de poder e de trabalhar para a conscientização e transformação social. As rodas de conversa, seguindo esses princípios, muitas vezes se concentram em questões sociais e políticas, permitindo que os participantes analisem criticamente suas realidades e trabalhem juntos para buscar soluções para os problemas enfrentados por suas comunidades.

Assim, as rodas de conversa e as ideias de Paulo Freire estão profundamente entrelaçadas, compartilhando uma visão comum de educação como um processo colaborativo, emancipatório e transformador. Elas continuam a ser uma ferramenta valiosa em contextos educacionais, comunitários e sociais, permitindo que as pessoas se envolvam ativamente em processos de aprendizado e empoderamento.

A metodologia das rodas de conversa tem se destacado como uma ferramenta fundamental na coleta de dados qualitativos em pesquisas científicas. Ao integrar essa abordagem participativa, os pesquisadores podem obter insights profundos e contextualizados, enquanto respeitam as perspectivas e experiências dos participantes.

Uma das principais vantagens das rodas de conversa reside na atmosfera de diálogo aberto e profundo que elas proporcionam. Nesse ambiente, os participantes são incentivados a compartilhar livremente suas opiniões e conhecimentos sobre o tema em estudo. A diversidade de perspectivas dentro do grupo enriquece ainda mais a discussão, proporcionando uma visão holística do assunto.

A construção coletiva de conhecimento é outro aspecto crucial das rodas de conversa. Durante as interações, as ideias são compartilhadas, debatidas e refinadas em conjunto, levando a insights inovadores e a uma compreensão mais profunda do fenômeno em análise. Além disso, as informações coletadas nessas discussões são fortemente contextualizadas no ambiente social, cultural e histórico dos participantes, conferindo aos dados um significado mais profundo e relevante.

Além de fornecer dados ricos, as rodas de conversa também empoderam os participantes. Ao serem ouvidos e valorizados, os membros do grupo se sentem capacitados para compartilhar experiências autênticas, especialmente em comunidades marginalizadas ou grupos que raramente são consultados em pesquisas tradicionais. A validação cruzada, que ocorre quando as ideias são debatidas e desafiadas entre os participantes, também eleva a qualidade dos dados coletados.

Assim, ao adotar a metodologia das rodas de conversa na coleta de dados qualitativos, os pesquisadores criam um espaço inclusivo e participativo. Esse ambiente propício à troca genuína de ideias não apenas enriquece a pesquisa, mas também honra a diversidade de vozes, proporcionando uma compreensão mais rica e autêntica dos fenômenos sociais em estudo.

'A roda de conversas' nasceu da mesa redonda, porém com um cunho mais informal, sendo uma transformação, uma variante da mesa redonda, a qual foi

transformada em algo mais informal, com formato mais aberto que tem em sua composição um conversador, que é o responsável por mediar o diálogo e os demais participantes.

As rodas de conversas, apesar de dar grandes contribuições para o campo das pesquisas, são muito criticadas ainda nos dias atuais, posto que questiona-se muito a sua efetividade e veracidade dos dados coletados por meio dessa metodologia.

Não obstante, vale acrescentar que as rodas de conversa são metodologias interessantíssimas, ao passo que nos permite fazer uma análise acerca de um assunto e coletar dados por meio de um método ativo, que promove a integração entre os sujeitos envolvidos no processo, possibilitando uma metodologia dialógica, pautada no conhecimento sobre o outro, suas experiências.

Roda de Conversa é, dentro da pesquisa narrativa, uma forma de coleta de dados em que o pesquisador se insere como sujeito da pesquisa pela participação na conversa e, ao mesmo tempo, produz dados para discussão. É, na verdade, um instrumento que permite a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas educativas dos sujeitos, em um processo mediado pela interação com os pares, mediante diálogos internos, e ainda, no silêncio observador e reflexivo. (Moura; Lima, p. 25)

Ainda em se tratando das rodas de conversas enquanto metodologia de coleta de dados para pesquisas, que permite uma interação entre sujeitos envolvidos na pesquisa, a qual preza pelas experiências e particularidades, analisando o contexto social e outros fatores que podem impactar os resultados, podemos destacar que as rodas de conversa são um método informal e que permite avançar em pesquisas, bem como, coletar dados de grande relevância.

O sujeito é sempre um narrador em potencial. O fato é que ele não narra sozinho, reproduz vozes, discursos e memórias de outras pessoas, que se associam à sua no processo de rememoração e dessocialização, e o discurso narrativo, no caso da roda de conversa, é uma construção coletiva, é essencial para o pesquisador, no contexto da coleta de dados, compreender que as memórias. (Moura; Lima, p. 27)

Essa metodologia permite um contato direto com o objeto da pesquisa, permitindo um contato com o campo, integração com sujeitos envolvidos, o que é de fundamental importância também para o pesquisador, para que possa entender o contexto histórico social cultural e político da sua pesquisa, para que possa ter um melhor entendimento da sua pesquisa e construir uma vivência.

A partir destas reflexões, chegou o momento de escolha dos instrumentos de pesquisa, e emergiu a possibilidade de encontrar a narrativa do sujeito dentro do contexto da conversa suave, e então, compreendemos que a Roda de Conversa é um instrumento de coleta de dados que pode produzir relatos recheados de dados, contemplando assim a necessidade de nossa pesquisa. E começamos a conversar e a pesquisa, evidenciando aspectos representativos da Roda de Conversa na condição de instrumento de produção de dados narrativos. (Moura; Lima, p. 27)

Assim, nota-se as rodas de conversa como sendo um mecanismo que nos permite esmiuçar os objetivos da pesquisa a partir de análises informais, observando com leveza os relatos e diálogos que emergem no contexto de uma roda de conversas, tornando possível coletar dados confiáveis de maneira tranquila.

5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A seguir será apresentada a metodologia que foi aplicada para o desenvolvimento da pesquisa. Ela foi utilizada para a realização das atividades de campo e na investigação dos participantes. Neste ponto, buscaremos detalhar e justificar a escolha dos instrumentos para a coleta e, posteriormente, análise de dados.

5.1 Caracterização da Pesquisa

A pesquisa teve uma abordagem qualitativa, estando focada na utilização da Aprendizagem Baseada em Projetos para o desenvolvimento da aprendizagem junto a Educação de Jovens e Adultos. Tendo em vista o objetivo geral visa investigar a implementação da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) na Educação de Jovens e Adultos (EJA), focando no perfil, conhecimento e percepção dos professores em relação a essa abordagem pedagógica. Visando compreender os impactos dessa abordagem na prática docente, na motivação dos alunos e no processo de ensino-aprendizagem, a fim de propor recomendações e diretrizes que contribuam para a efetiva integração da ABP no contexto específico da EJA, a abordagem qualitativa permitiu uma coleta de dados e uma análise muito mais ampla, permitindo ir além das respostas quantitativas.

Já que a abordagem qualitativa visa o aprofundamento da compreensão sobre a temática, não se preocupando apenas com os dados numéricos, essa abordagem busca responder o porquê das coisas (Silveira; Córdova, 2009) Para Minayo (2017), a abordagem qualitativa se preocupa com todos os significados, os motivos, as atitudes, as aspirações, os valores, as culturas, as crenças, entre outros. Representando uma análise mais profunda dos processos, das relações e dos fenômenos.

Quanto à natureza, está classificada como aplicada, que visou gerar um conhecimento para ser aplicado na prática, buscando soluções para problemas reais, na pesquisa foi realizado através da compreensão da realidade dos professores e dos alunos e através da Roda de Conversa. Em relação aos objetivos e a pesquisa, se enquadra como exploratória, que de acordo com Gil (2008), visa proporcionar uma maior familiaridade com o problema, foi realizado pesquisas bibliográficas, roda de conversa e observações para que assim fosse possível conhecer melhor o público e o problema.

No que diz respeito aos procedimentos adotados, a pesquisa incorporou uma abordagem de pesquisa-ação, aliada a métodos bibliográficos e documentais. Seguindo a descrição de Amado (2017), a pesquisa-ação envolve uma estreita associação com a ação ou resolução, com a participação ativa dos pesquisadores e

dos participantes de forma cooperativa ou participativa. Isso ficou evidente quando os professores participaram de uma Roda de Conversa sobre a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) e, posteriormente, reuniram-se em grupos para desenvolver projetos aplicáveis em suas salas de aula. A abordagem colaborativa ressaltou o envolvimento direto dos participantes na pesquisa, contribuindo para a integração da teoria com a prática.

5.2 Caracterização do campo e dos participantes

O município escolhido como campo foi Glória do Goitá, localizado na Zona da Mata Norte de Pernambuco. Desde o ano de 2019, estou atuando no município através do Programa de Imersão Educacional Polinizar, isso me permitiu conhecer as principais dificuldades e desafios que a rede de ensino enfrentava. Um dos principais pontos é o público da EJA, que além de ser impactado pela pandemia, ainda sofre com o descaso dos órgãos governamentais e das instituições de ensino.

A cidade atende cerca de 4.363 estudantes, divididos entre a Educação Infantil, Ensino Fundamental - Anos Iniciais, Ensino Fundamental - Anos Finais e Educação de Jovens e Adultos. São aproximadamente 220 profissionais da educação, contento: efetivos, contratados e estagiários. Dentre esses profissionais, foram selecionados os professores que atendem ao público da EJA. Na primeira fase da pesquisa, que foi um formulário online, tiveram 14 participações, direcionado para os professores que atuam frente à 3ª e 4ª fase. Em seguida, foi realizada a roda de conversa com 7 professores que faziam parte da Escola Municipal Djalma Souto Maior Paes. A EJA foi um público extremamente negligenciado durante toda a história da educação, porém, com a pandemia do covid-19, essa modalidade teve que enfrentar desafios ainda maiores.

Os professores precisam enfrentar grandes desafios, com um público extremamente específico e com o processo de ensino-aprendizado defasado é muito importante aplicar estratégias que visam impulsionar o ensino e melhorar a experiência dos alunos em sala de aula. A EJA da cidade apresenta um perfil diversificado, onde possui desde jovens que estão fora de sua faixa etária, a adultos e idosos que decidiram retornar aos seus estudos. É muito importante destacar também que os professores que atuam frente a essa modalidade de ensino, em sua

maioria estão ali para completar sua carga horária, esses fatores implicam muitas vezes em um ensino negligenciado e mal aplicado.

5.3 Caracterização dos instrumentos e procedimentos de coleta

A pesquisa teve início com a realização de um questionário feito através do formulário google, que visou traçar o perfil dos professores, bem como compreender suas concepções iniciais sobre ABP. Baseada nas respostas obtidas pelos participantes no questionário, foi construída a estrutura do segundo instrumento, a roda de conversa com os professores. Esses momentos serão importantes para entender melhor o contexto dos professores e dos alunos que eles atendem, tendo em vista que a EJA já é um público com bastantes especificidades.

Em seguida, foi realizada uma roda de conversa com os participantes, onde eles puderam conhecer e vivenciar a Aprendizagem Baseada em Projetos. O objetivo foi que os professores pudessem entender a metodologia, perceber sua importância e replicar em suas salas de aulas com os alunos. A roda de conversa contou com 4 horas de duração, seguindo a seguinte estrutura: abertura (boas-vindas e apresentação dos participantes), contextualização do tema (ABP), partilha de experiências, diálogo aberto sobre as experiências, aprofundamento sobre ABP, criação dos projetos de forma prática, compartilhamento com os colegas e encerramento.

Após a Roda de Conversa os professores foram convidados a construir projetos, a partir da ABP, que pudessem ser aplicados em sala de aula. Os planos deveriam seguir a esquema construído, é possível visualizar o layout abaixo:

Figura 1: Esquema criado para a construção do projeto pelos professores baseado no modelo de ABP de William Bender

Aprendizagem Baseada em Projetos

Artefatos Previstos 	Recursos Necessários 	Tarefas a serem cumpridas 	Âncora 	Pergunta Motriz 
5	4	3	2	1

Objetivos de Avaliação


6

Fonte: A autora (2023)

5.4 Caracterização da análise dos dados

Após a coleta, os dados foram descritos e sistematizados. A análise foi feita de forma que os resultados obtidos possam ser interpretados e discutidos de forma global, levando em consideração todas as variáveis que possam vir a influenciar os dados.

A partir disso, os dados serão analisados com o método de análise de conteúdo apresentado inicialmente por Moraes (1999), que fala sobre um processo de análise dividido em 5 etapas:

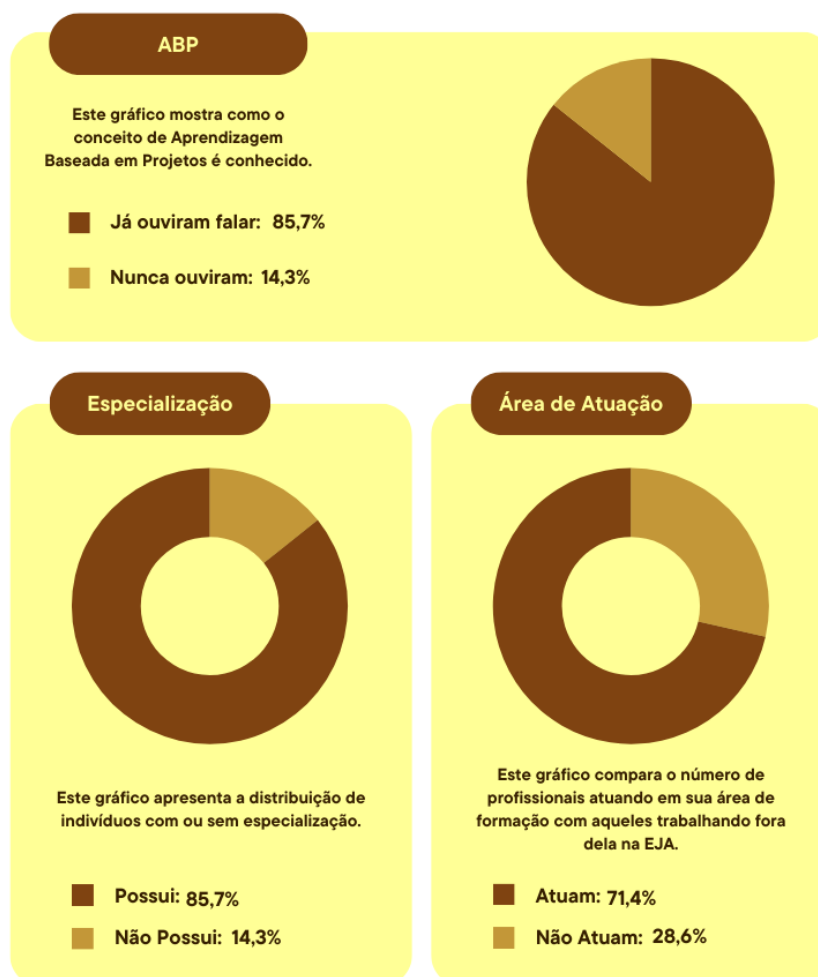
- 1 - Preparação das informações;
- 2 - Unitarização ou transformação do conteúdo em unidades;
- 3 - Categorização ou classificação das unidades em categorias;
- 4 - Descrição;
- 5 - Interpretação.

6. RESULTADOS E DISCUSSÕES

6.1 Questionário Inicial

A partir da aplicação do questionário, buscou-se analisar questões como a área de formação dos professores envolvidos, se possuem pós-graduação ou especialização, qual a taxa percentual relativa à atuação desses professores na sua área de formação e a percepção que possuem sobre a aprendizagem baseada em projetos. Assim, aponta-se que 10 dos 14 professores atuam na sua área de formação, 12 dos 14 professores possuem especialização, 12 já ouviram falar na metodologia ABP e 2 nunca ouviram falar.

Figura 2 - Dados quantitativos relativos ao perfil dos professores, abrangendo a área de formação, atuação e conhecimento sobre ABP.



Fonte - A autora (2023)

Assim, depreende-se da análise dos dados, que a formação de professores voltada para projetos é uma demanda emergente e necessária para a educação

contemporânea. No entanto, é importante compreender a situação atual dos professores em relação a essa abordagem pedagógica, a fim de identificar possíveis lacunas na formação e propor estratégias de desenvolvimento profissional. (Moraes et al; 2017).

Os resultados obtidos revelaram que 10 dos 14 professores atuam na sua área de formação, o que sugere uma correlação entre a formação acadêmica e a prática docente. Isso indica que esses professores possuem de acordo com suas estruturas de formação uma base sólida de conhecimento em suas respectivas áreas, o que pode facilitar a implementação de projetos interdisciplinares. Assim, vale acrescentar que, conforme destaca Brandin (2001), os projetos são importantes para promover o aprendizado.

Além disso, 12 dos 14 professores possuem especialização, o que demonstra um interesse em aprimorar suas habilidades e conhecimentos em suas áreas específicas. A especialização pode contribuir para uma formação mais aprofundada e atualizada, permitindo que os professores estejam preparados para utilizar metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos.

Quanto à familiaridade com a aprendizagem baseada em projetos, 12 dos 14 professores afirmaram já ter ouvido falar sobre essa abordagem pedagógica. Isso indica que a aprendizagem baseada em projetos está presente no discurso educacional e desperta interesse entre os professores. No entanto, é preocupante notar que 2 dos 14 professores nunca ouviram falar sobre essa metodologia. Isso sugere a necessidade de uma maior divulgação e formação específica sobre a aprendizagem baseada em projetos, a fim de garantir que todos os professores tenham conhecimento sobre essa abordagem. Brandin (2001) já aponta a pouca utilização dos projetos em sala de aula como sendo um fator preocupante.

A partir da análise desses dados, é possível depreender algumas considerações importantes. Primeiramente, a atuação dos professores na sua área de formação pode ser um fator relevante para o sucesso da implementação da aprendizagem baseada em projetos. Professores com formação sólida em suas áreas específicas possuem um conhecimento mais aprofundado e podem estabelecer conexões mais significativas entre os conteúdos disciplinares e os projetos desenvolvidos em sala de aula.

Além disso, a presença de especialização entre os professores indica um interesse em aprimorar suas práticas pedagógicas e buscar novas abordagens

educacionais. A especialização pode fornecer aos professores conhecimentos teóricos e práticos sobre a aprendizagem baseada em projetos, permitindo que eles a utilizem de forma mais efetiva em suas práticas docentes. (Moraes et al., 2017)

No entanto, a presença de professores que nunca ouviram falar sobre a aprendizagem baseada em projetos revela uma lacuna na formação desses profissionais. É fundamental que a formação inicial e continuada dos professores contemplem a aprendizagem baseada em projetos, fornecendo conhecimentos e habilidades necessárias para sua implementação. Isso pode ser feito por meio de cursos de capacitação, workshops e atividades de reflexão e compartilhamento de práticas pedagógicas.

Diante desses resultados, é necessário desenvolver estratégias de formação de professores voltadas para a aprendizagem baseada em projetos. Essas estratégias devem considerar a diversidade de áreas de formação dos professores, suas necessidades específicas e a realidade das escolas onde atuam. É importante investir em programas de formação continuada, que ofereçam suporte e orientação aos professores no planejamento, implementação e avaliação de projetos interdisciplinares.

Além disso, é fundamental promover a troca de experiências entre os professores, por meio de grupos de estudo, fóruns de discussão e redes de apoio. Essas iniciativas podem proporcionar um espaço de reflexão e aprendizagem colaborativa, permitindo que os professores compartilhem suas práticas pedagógicas, desafios e conquistas relacionadas à aprendizagem baseada em projetos.

Outro aspecto relevante é a importância de envolver as instituições de ensino superior nesse processo de formação de professores. As universidades podem desempenhar um papel fundamental na capacitação dos futuros professores, fornecendo conhecimentos teóricos e práticos sobre a aprendizagem baseada em projetos. Além disso, as universidades podem estabelecer parcerias com as escolas, oferecendo suporte e acompanhamento aos professores em serviço.

De acordo com Buss e Mackedanz (2017), a formação de professores voltada para projetos é uma demanda emergente do século XXI, que busca preparar os educadores para utilizar metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos. A análise dos dados revelou a importância da formação acadêmica e da especialização dos professores, bem como a necessidade de uma maior divulgação e formação específica sobre a aprendizagem baseada em projetos. Estratégias de

formação de professores devem ser desenvolvidas, considerando a diversidade de áreas de formação e as necessidades específicas dos professores, bem como promovendo a troca de experiências e o envolvimento das instituições de ensino superior. Futuras pesquisas podem explorar mais a fundo os impactos da formação de professores voltada para projetos e investigar estratégias ainda mais eficazes de formação.

Ao serem questionados sobre a utilização da metodologia de aprendizagem baseada em projetos nas suas aulas, foram detectados 3 categorias:

Figura 3: Categorias de docentes que utilizam a ABP nas suas aulas



Fonte: A Autora (2023)

Dessa maneira, analisando as respostas dos professores, supõe-se que a utilização da metodologia de aprendizagem baseada em projetos ainda não está amplamente difundida entre os professores pesquisados. Dos 14 professores

entrevistados, apenas 5 afirmaram ter utilizado essa abordagem em suas aulas, enquanto 9 ainda não a aplicaram. Esses resultados indicam que há uma necessidade de maior incentivo e suporte para que os professores possam implementar a aprendizagem baseada em projetos em suas práticas pedagógicas, que de acordo com Buss e Mackedanz (2017), gera um impulso no desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem dos estudantes.

Entre os professores que já utilizaram a aprendizagem baseada em projetos, foram mencionados diferentes temas e projetos desenvolvidos. Alguns exemplos incluem projetos sobre meio ambiente, consciência negra, prevenção do meio ambiente e prática de exercícios físicos utilizando materiais recicláveis, aniversário da cidade com enfoque nas religiões locais, e projeto folclore com ênfase em ervas medicinais. Esses projetos demonstram a diversidade de temas que podem ser abordados por meio da aprendizagem baseada em projetos, permitindo que os estudantes explorem diferentes áreas do conhecimento e desenvolvam habilidades específicas.

É importante ressaltar que os professores que já utilizaram a aprendizagem baseada em projetos destacaram a sua relevância e efetividade no aprendizado dos alunos. Eles mencionaram aspectos como a realização de pesquisas, a produção coletiva e individual dos estudantes, e a culminância com apresentações dos trabalhos. Para Buss e Mackedanz (2017) esses elementos evidenciam a natureza participativa e colaborativa da aprendizagem baseada em projetos, que estimula o envolvimento ativo dos estudantes e promove a construção do conhecimento de forma significativa.

Ainda para Buss e Mackedanz (2017), é preocupante observar que a maioria dos professores entrevistados ainda não utilizou a aprendizagem baseada em projetos em suas práticas pedagógicas. Isso pode ser atribuído a diferentes fatores, como a falta de conhecimento sobre essa abordagem, a falta de recursos e apoio institucional, e a resistência à mudança por parte dos professores. Esses desafios precisam ser superados para que a aprendizagem baseada em projetos se torne uma prática mais disseminada e efetiva nas escolas.

Uma estratégia para incentivar a utilização da aprendizagem baseada em projetos pelos professores é investir em programas de formação continuada. Esses programas podem oferecer capacitação específica sobre a metodologia, fornecendo aos professores conhecimentos teóricos e práticos para sua implementação. Além

disso, é importante promover o compartilhamento de experiências entre os professores, por meio de grupos de estudo, fóruns de discussão e redes de apoio. Essas iniciativas permitem que os professores troquem ideias, reflitam sobre suas práticas e aprendam uns com os outros.

Outra estratégia é fornecer recursos e apoio institucional para a implementação da aprendizagem baseada em projetos. Isso inclui o acesso a materiais didáticos, tecnologias educacionais e espaços físicos adequados para a realização dos projetos. Além disso, as escolas podem estabelecer parcerias com instituições de ensino superior e outros profissionais da área da educação, buscando orientação e suporte para a implementação da aprendizagem baseada em projetos.

A análise das respostas dos professores também revela a importância de promover a conscientização sobre a aprendizagem baseada em projetos. Dos 14 professores entrevistados, 2 afirmaram nunca ter ouvido falar sobre essa metodologia. Isso indica a necessidade de divulgar informações sobre a aprendizagem baseada em projetos, tanto para os professores quanto para a comunidade educacional em geral. Essa conscientização pode ser feita por meio de palestras, workshops e materiais de divulgação que apresentem os benefícios e as possibilidades da aprendizagem baseada em projetos.

Ressalta-se que a análise das respostas dos professores revela que a utilização da aprendizagem baseada em projetos ainda não está amplamente disseminada entre os professores pesquisados, e para essa análise encontramos embasamento em Brandin (2001). No entanto, os professores que já utilizaram essa abordagem destacam sua relevância e efetividade no aprendizado dos alunos. Para incentivar a utilização da aprendizagem baseada em projetos, é necessário investir em programas de formação continuada, fornecer recursos e apoio institucional, promover o compartilhamento de experiências entre os professores e conscientizar sobre os benefícios dessa abordagem. Essas estratégias podem contribuir para que mais professores adotem a aprendizagem baseada em projetos em suas práticas pedagógicas, proporcionando uma educação mais significativa e engajadora para os estudantes.

Quando questionados sobre a utilização da ABP na Educação de Jovens e Adultos, foram realizadas 3 categorias:

Figura 4: Categorias de docentes que utilizam a ABP na EJA



Fonte: A Autora (2023)

Tais dados revelam que, a utilização da metodologia de Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) na Educação de Jovens e Adultos (EJA) ainda apresenta um cenário heterogêneo entre os professores pesquisados. As respostas obtidas revelaram uma variedade de posicionamentos em relação à implementação da ABP na EJA, desde aqueles que ainda não a utilizaram até aqueles que relataram experiências positivas e impactantes.

Dentre os 14 professores que participaram do questionário, uma parcela significativa ainda não utilizou a ABP em suas práticas pedagógicas na EJA. Essa constatação pode ser atribuída a diversos fatores, como a falta de familiaridade com a metodologia, a ausência de formação específica, a resistência à mudança, a falta de recursos adequados para a implementação e um certo descaso com o público. Esses desafios evidenciam a necessidade de investimentos em capacitação e suporte

para os professores da EJA, a fim de que possam explorar plenamente o potencial da ABP em suas aulas, como afirma Barreto *et al* (2019).

Por outro lado, alguns professores relataram experiências positivas com a utilização da ABP na EJA. Esses relatos destacaram a importância de adotar abordagens lúdicas, como jogos e dinâmicas, para despertar o interesse dos alunos e tornar o conteúdo mais acessível e significativo. Além disso, houve menções a projetos de artes com materiais recicláveis, que visavam não apenas à produção artística, mas também à conscientização ambiental e ao reaproveitamento de materiais descartados. Esses exemplos ilustram a versatilidade da ABP, que pode ser adaptada para atender às demandas específicas da EJA e promover uma aprendizagem mais engajadora e contextualizada (Barreto, 2019).

É importante ressaltar que a participação ativa dos alunos foi um elemento comum nas experiências positivas relatadas pelos professores. A construção coletiva do conhecimento, por meio da colaboração e da troca de ideias entre os estudantes, foi apontada como um fator determinante para o sucesso da ABP na EJA. Para Martins (2017), essa abordagem pedagógica valoriza a autonomia dos alunos, estimula o protagonismo e promove a construção de saberes a partir das vivências e experiências individuais e coletivas dos estudantes.

Apesar das experiências positivas mencionadas, é fundamental reconhecer que a implementação da ABP na EJA enfrenta desafios específicos. A natureza heterogênea dos alunos adultos, com diferentes níveis de escolaridade, experiências de vida e expectativas em relação à educação, demanda uma abordagem flexível e adaptável. Além disso, as demandas socioeconômicas e culturais dos estudantes adultos devem ser consideradas no planejamento e na execução dos projetos, a fim de garantir uma aprendizagem significativa e relevante para essa população (Artuzi, 2021).

Diante dos dados apresentados, é evidente a necessidade de investimentos em formação continuada para os professores da EJA, com ênfase na capacitação em ABP. Essa formação deve abordar não apenas os fundamentos teóricos da metodologia, mas também aspectos práticos relacionados ao planejamento, execução e avaliação de projetos na EJA. Além disso, é importante que os gestores educacionais promovam um ambiente propício à implementação da ABP, oferecendo suporte técnico, recursos materiais e infraestrutura adequada para a realização dos projetos (Artuzi, 2021).

Para Augustinho e Vieira (2021), outra estratégia relevante é o estabelecimento de parcerias entre as instituições de ensino e outros atores sociais, como empresas, organizações não governamentais e instituições culturais. Essas parcerias podem contribuir para a ampliação das possibilidades de projetos na EJA, proporcionando aos alunos a oportunidade de vivenciar situações reais de trabalho e de aplicação dos conhecimentos adquiridos. Além disso, a interação com profissionais e especialistas de diferentes áreas pode enriquecer a experiência educacional dos estudantes adultos, ampliando suas perspectivas e oportunidades de aprendizagem. Essas ações podem contribuir para uma educação mais engajadora, significativa e relevante para os estudantes da EJA, capacitando-os para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

Quando questionados sobre o que acham da aprendizagem baseada em projetos à educação de jovens e adultos é possível destacar 3 categorias:

Figura 5: Categorias da percepção dos docentes em relação a APB aplicada a EJA

Categoria 1

Docentes que destacam a metodologia como significativa, inovadora e crucial para o engajamento e protagonismo dos alunos na educação de jovens e adultos, evidenciando sua importância para uma experiência educativa enriquecedora.



Categoria 2

Docentes que apesar de não terem implementado projetos na EJA, reconhecem o potencial positivo dessa metodologia e expressam interesse em adotá-la, indicando uma abertura para inovações pedagógicas futuras.



Categoria 3

Docentes que focam em outros aspectos do contexto educacional, como desafios disciplinares e não uso da metodologia por falta de conhecimento ou desinteresse.



Fonte: A Autora (2023)

Assim, pode-se afirmar que os professores percebem a utilização de projetos na educação de jovens e adultos como sendo uma abordagem pedagógica relevante e promissora. As respostas obtidas revelam diferentes percepções sobre a aprendizagem baseada em projetos na EJA, abrangendo desde visões positivas e entusiasmadas até algumas ressalvas e falta de experiência prévia.

Dentre as respostas fornecidas pelos professores, há aqueles que expressam entusiasmo e reconhecem a importância da aprendizagem baseada em projetos na EJA. Eles destacam que essa abordagem promove uma aprendizagem mais significativa, permitindo que os alunos se tornem protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem. A realização de projetos é vista como uma oportunidade para os estudantes vivenciarem de forma inovadora os aspectos do meio em que estão inseridos, independentemente do nível de ensino em que estão matriculados.

Essa visão ressalta a importância de proporcionar experiências práticas e contextualizadas para os alunos da EJA, visando à construção de conhecimentos relevantes e aplicáveis.

Por outro lado, algumas respostas revelam certa cautela ou falta de experiência por parte dos professores em relação à aprendizagem baseada em projetos na EJA. Alguns professores afirmam nunca ter utilizado projetos nessa modalidade de ensino, mas reconhecem o potencial dessa abordagem para estimular o trabalho em equipe, fomentar o empreendedorismo e abrir caminhos para o mercado de trabalho. Essas considerações indicam que há uma percepção positiva sobre os benefícios da aprendizagem baseada em projetos, mesmo que ainda não tenha sido aplicada na prática.

Além disso, as respostas também destacam a importância e a necessidade da aprendizagem baseada em projetos na EJA. Os professores reconhecem que essa abordagem pode tornar a aprendizagem mais acessível, atraente e eficaz para os alunos adultos, que possuem características e demandas específicas. A valorização e o resultado final são mencionados como aspectos relevantes neste processo, ressaltando a importância de proporcionar aos estudantes da EJA uma educação de qualidade, que atenda às suas necessidades e promova seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Diante das respostas dos professores, é possível afirmar que eles percebem a utilização de projetos na educação de jovens e adultos como uma estratégia pedagógica que pode contribuir para a construção da aprendizagem de forma mais significativa. No entanto, também é evidente que ainda há desafios a serem superados para a efetiva implementação da aprendizagem baseada em projetos na EJA.

Para promover a utilização da aprendizagem baseada em projetos na EJA, é necessário investir em capacitação e formação continuada para os professores. A colaboração entre os professores da EJA também é fundamental. A troca de experiências, o compartilhamento de boas práticas e a criação de redes de apoio podem contribuir para a disseminação da aprendizagem baseada em projetos nessa modalidade de ensino. Além disso, é importante envolver os gestores educacionais, as famílias dos estudantes e a comunidade em geral, promovendo um ambiente propício à implementação da ABP na EJA e valorizando os resultados alcançados por meio dessa abordagem.

Em síntese, as respostas dos professores revelam uma percepção positiva sobre a aprendizagem baseada em projetos na EJA, apontando para sua relevância e potencial para promover uma aprendizagem mais significativa e contextualizada. No entanto, também é evidente a necessidade de investimentos em capacitação, suporte e recursos adequados para a implementação dessa abordagem. Ao superar esses desafios, a aprendizagem baseada em projetos pode se tornar uma realidade mais presente e efetiva na educação de jovens e adultos, contribuindo para uma formação mais abrangente e empoderadora para os estudantes adultos.

6.2 Roda de Conversa

O projeto se desenvolveu por meio da metodologia de roda de conversa, na qual foram coletados os dados da pesquisa e promovida a troca de experiências entre os participantes. A roda de conversa foi uma forma eficaz de envolver os indivíduos no processo de pesquisa, permitindo que compartilhassem suas opiniões, conhecimentos e vivências.

Afonso e Abade (2008) destacam que as rodas de conversa são utilizadas em metodologias participativas. Seu referencial teórico parte da articulação de autores da psicologia social, da psicanálise e da educação. Seu fundamento metodológico se alicerça nas oficinas de intervenção psicossocial, tendo por objetivo a constituição de um espaço onde seus participantes reflitam acerca do cotidiano, ou seja, de sua relação com o mundo, com o trabalho e com o projeto de vida (Figueiredo; Queiroz, 2012, p.02).

Durante as sessões, os participantes tiveram a oportunidade de expressar suas ideias e discutir os temas propostos. A metodologia proporcionou um ambiente inclusivo e colaborativo, onde todos se sentiram à vontade para contribuir. Ao longo das conversas, foram abordados diversos tópicos relevantes para o projeto. As discussões foram conduzidas de forma respeitosa e empática, garantindo que todos os pontos de vista fossem ouvidos e considerados.

Durante a roda de conversa, os professores promoveram discussões acerca do seu entendimento sobre projetos, abordaram o tema e externaram os seus sentimentos sobre o assunto. Assim, a roda de conversa permitiu a coleta de dados qualitativos, que foram essenciais para a compreensão mais profunda do tema em

estudo. As histórias e experiências compartilhadas pelos participantes enriqueceram o projeto, fornecendo insights valiosos e perspectivas diversas.

Conforme ressaltam esses autores, as rodas de conversa se diferenciam de outras atividades grupais, como a terapia de grupo, pois, para o desenvolvimento das rodas, os sujeitos podem se expressar no grupo, mas não é necessário que sejam revelados seus segredos, muito menos é orientada a invasão de sua intimidade (Figueiredo; Queiroz, 2012, p.02).

Os dados coletados foram muito úteis para a pesquisa, permitindo entrar em contato com a realidade desses professores, respeitando sempre os limites e a intimidade dos participantes. Posteriormente, os dados foram analisados e utilizados para embasar as conclusões e recomendações do projeto. A metodologia da roda de conversa se mostrou uma ferramenta eficiente para a coleta de informações e a promoção do diálogo entre os envolvidos.

Assim, pode-se dizer que a roda de conversa foi fundamental, uma vez que permitiu observar as percepções dos professores sobre o projeto, os quais não tinham muito conhecimento sobre o assunto, mas estavam dispostos a aprender e contribuir para o seu desenvolvimento.

Durante as rodas de conversa, os professores tiveram a oportunidade de expressar suas dúvidas, questionamentos e sugestões em relação ao projeto. Eles compartilharam suas percepções iniciais e, ao longo das discussões, puderam expandir seu entendimento sobre o assunto.

O sujeito é sempre um narrador em potencial. O fato é que ele não narra sozinho, reproduz vozes, discursos e memórias de outras pessoas, que se associam à sua no processo de rememoração e de socialização, e o discurso narrativo, no caso da roda de conversa, é uma construção coletiva. No contexto da produção de dados, o pesquisador deve compreender que as memórias culturais e individuais estão intimamente ligadas (Moura; Lima, 2014, p.100)

A troca de experiências entre os participantes foi enriquecedora, pois permitiu que os professores se familiarizassem com conceitos e práticas relacionadas ao projeto. Além disso, eles puderam compartilhar suas próprias experiências e desafios enfrentados em sala de aula, o que contribuiu para a identificação de possíveis soluções e melhorias.

A roda de conversa também proporcionou um espaço seguro e acolhedor para que os professores se sentissem à vontade para expressar suas opiniões e contribuir

com suas ideias. Isso resultou em um ambiente de colaboração e aprendizado mútuo, onde todos se sentiram valorizados e respeitados.

No final, as percepções dos professores foram consideradas na elaboração do projeto, garantindo que suas necessidades e expectativas fossem contempladas. A roda de conversa se mostrou uma metodologia eficaz para envolver os professores no processo de desenvolvimento do projeto e garantir que suas vozes fossem ouvidas.

6.3 Observações sobre a metodologia ABP e os conhecimentos dos professores sobre projetos.

O método de Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) tem se mostrado uma abordagem eficaz no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, para que os projetos sejam bem-sucedidos, é fundamental que os professores tenham conhecimento e habilidade para utilizar essa metodologia de forma adequada.

A importância dos professores saberem usar o método ABP reside no fato de que eles são os facilitadores do processo de aprendizagem dos alunos. Eles têm o papel de orientar, motivar e guiar os estudantes durante a realização dos projetos. Para isso, é necessário que os professores tenham conhecimento sobre como estruturar e planejar um projeto, definir objetivos de aprendizagem claros e alinhados com os conteúdos curriculares, e estabelecer critérios de avaliação adequados.

Além disso, os professores precisam ter habilidades de liderança e gestão de sala de aula para garantir um ambiente propício ao desenvolvimento dos projetos. Eles devem ser capazes de estimular a participação ativa dos alunos, promover a colaboração e o trabalho em equipe, e incentivar a criatividade e o pensamento crítico. Os professores também devem ter a capacidade de adaptar e flexibilizar o projeto de acordo com as necessidades e interesses dos alunos, garantindo que a aprendizagem seja significativa e relevante.

O método ABP foi desenhado para determinar nos envolvidos (professores e alunos) a capacidade de pensar sobre os problemas apresentados e as possíveis ferramentas que serão utilizadas para resolvê-los. Deste modo, o tutor orienta todas as discussões dos alunos, de modo a abordar os objetivos, previamente definidos, a serem alcançados naquele problema e estimula o aprofundamento e discussão. Em nenhum momento, pode dar informações técnicas sobre a temática em discussão (Lopes, 2014, p.24).

Outro aspecto importante é a capacidade dos professores de integrar o uso de tecnologia e recursos digitais no método ABP. A tecnologia pode ser uma ferramenta poderosa para a pesquisa, a comunicação e a apresentação dos projetos. Os professores devem estar atualizados em relação às novas tecnologias educacionais e saber como utilizá-las de forma efetiva para enriquecer a experiência dos alunos.

Além disso, os professores que dominam o método ABP têm a capacidade de criar um ambiente de aprendizagem mais estimulante e significativo para os alunos. Eles conseguem despertar o interesse e a curiosidade dos estudantes, promovendo a autonomia, a responsabilidade e o protagonismo na construção do conhecimento. Os alunos se tornam mais engajados e motivados, pois percebem a relevância e a aplicação prática do que estão aprendendo.

A importância dos professores saberem usar o método ABP está relacionada à sua capacidade de guiar, motivar e facilitar o processo de aprendizagem dos alunos. Os professores que dominam essa metodologia são capazes de criar um ambiente de aprendizagem estimulante, promover a participação ativa dos alunos, desenvolver habilidades essenciais para o século XXI e garantir uma aprendizagem significativa e relevante. Portanto, é fundamental que os professores se capacitem e se atualizem em relação ao método ABP, a fim de proporcionar uma educação de qualidade e preparar os alunos para os desafios do mundo atual.

As exigências da educação neste século apontam para a criação e propostas de metodologias e desafios pedagógicos por meio dos quais seja possível a aquisição de uma aprendizagem cujo objetivo propicie que os alunos pensem/reflitam e ainda sejam capazes de elaborar soluções para questões e problemas contemporâneos. A escola e a educação científica, portanto, também participam efetivamente desse processo de mudanças, já que a exequibilidade das propostas inovadoras apresenta-se não só como um desafio, mas como um caminho de interação com novas formas de saberes e novos meios disponíveis para a busca de aprendizagem significativa (Oliveira; Ventura, 2005).

Uma das principais descobertas deste estudo foi o desconhecimento generalizado da metodologia ABP por parte dos professores. A maioria dos professores entrevistados demonstrou pouco ou nenhum conhecimento sobre essa abordagem inovadora de ensino. Isso revela uma lacuna significativa na formação e atualização profissional dos docentes, bem como uma falta de divulgação e disseminação adequada da metodologia nas instituições educacionais.

Ao investigar as razões por trás desse desconhecimento, identificamos algumas possíveis causas. Em primeiro lugar, a falta de capacitação e formação específica sobre a metodologia ABP pode ser um fator determinante. Muitos professores relataram que nunca receberam treinamento ou orientação sobre como implementar o ABP em suas práticas pedagógicas. Isso resultou em um desconhecimento sobre os princípios, estratégias e benefícios dessa abordagem.

Além disso, a ausência de uma cultura de compartilhamento e troca de práticas pedagógicas inovadoras também contribuiu para o desconhecimento da metodologia ABP. Muitos professores relataram que raramente têm a oportunidade de discutir e compartilhar experiências com seus colegas, limitando assim o acesso a novas abordagens de ensino. A falta de tempo e recursos dedicados ao desenvolvimento profissional também foi apontada como um obstáculo para a familiarização com o ABP.

Os resultados desse estudo destacam a importância de investir em programas de formação e capacitação para os professores, visando familiarizá-los com a metodologia ABP. É essencial fornecer oportunidades de aprendizagem contínua, por meio de cursos, oficinas e grupos de estudo, para que os professores possam adquirir os conhecimentos e habilidades necessários para implementar o ABP de forma eficaz.

Está constantemente em pauta nas discussões educacionais o perfil do sujeito que as escolas precisam formar numa sociedade globalizada e mutável como a nossa. Tornou-se exigência a formação do sujeito crítico e consciente de seu papel nas mudanças sociais que ocorrem a cada segundo (Oliveira; Ventura, 2005).

Além disso, é fundamental promover uma cultura de compartilhamento e colaboração entre os professores, incentivando a troca de experiências e práticas pedagógicas inovadoras. A criação de espaços de discussão e reflexão, como grupos de estudo e comunidades de prática, pode ser uma estratégia eficaz para disseminar o conhecimento sobre o ABP e promover sua adoção nas escolas.

Por fim, é necessário que as instituições educacionais também desempenhem um papel ativo na divulgação e promoção da metodologia ABP. É fundamental que as escolas forneçam recursos e suporte adequados aos professores, incentivando a implementação do ABP em suas práticas pedagógicas. Isso pode incluir a disponibilização de materiais didáticos, a criação de espaços físicos adequados para projetos e a valorização do trabalho dos professores que adotam essa abordagem.

Os resultados deste estudo revelam um desconhecimento significativo da metodologia ABP por parte dos professores. Para superar essa lacuna, é necessário investir em programas de formação e capacitação, promover uma cultura de compartilhamento e colaboração, e fornecer suporte adequado por parte das instituições educacionais. Somente assim os professores poderão se familiarizar com o ABP e aproveitar seus benefícios no processo de ensino e aprendizagem.

A noção de projeto parece, assim, constituir uma terminologia ao serviço de uma nova concepção de planificação, de tal modo que o mote poderia ser (não obstante se tratar de uma certa contradição pois o projeto é uma forma de planificação): 'Projete mais e planeje menos!' (Costa, 2003, p. 1325).

Destaca-se que os professores não tinham muitos conhecimentos sobre projetos, acreditando que projetos são datas comemorativas, mas projetos são muito mais do que isso. Projetos são uma forma de aprendizagem ativa, em que os alunos são incentivados a investigar, explorar e solucionar problemas reais. Eles envolvem a aplicação prática do conhecimento adquirido em sala de aula, permitindo que os estudantes desenvolvam habilidades como trabalho em equipe, pensamento crítico e resolução de problemas.

Esta indicação não significa que o documento se traduz num plano pormenorizado de ação (essa é uma atribuição do plano anual de atividades), mas que nele transpareça realmente um 'pro-jectum' (etimologicamente, lançar para diante), ou seja, constituir uma certa antecipação do futuro: um documento no qual estejam expressas 'as ambições, os fins e os objetivos, se pressupõe um diagnóstico e uma avaliação das estratégias, se exprime a decisão estratégica e as prioridades de desenvolvimento' (Estêvão, 1998, p. 35).

Ao contrário das datas comemorativas, os projetos são processos contínuos, que podem durar semanas ou até mesmo meses. Eles são planejados de forma a engajar os alunos em um tema específico, proporcionando a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos e desenvolver suas habilidades em diferentes áreas.

Os projetos são uma maneira eficaz de tornar o aprendizado mais significativo e relevante para os alunos. Ao trabalhar em um projeto, eles têm a oportunidade de aplicar o que aprenderam em situações do mundo real, o que aumenta sua motivação e engajamento.

Portanto, é fundamental que os professores sejam capacitados e tenham conhecimentos sobre como planejar e implementar projetos em sala de aula. Isso

inclui a definição de objetivos claros, a escolha de atividades adequadas e a avaliação do progresso dos alunos ao longo do projeto.

Aos poucos, após apresentarmos o que é projeto, os professores foram entendendo melhor e passaram a refletir sobre o assunto de maneira mais aprofundada. Eles perceberam que projetos podem ser uma poderosa ferramenta para promover a aprendizagem significativa e o desenvolvimento integral dos alunos. Presume-se que essas mudanças ocorram, primeiramente, na Formação Inicial, uma vez que muitos cursos formam professores que atuarão nos mais diversos níveis de ensino ou ainda formam profissionais que terão de enfrentar situações plurais no mercado de trabalho. (Pasquarelli; Oliveira, 2017, p.188)

Com essa nova perspectiva, os professores começaram a buscar formas de incorporar projetos em suas práticas pedagógicas. Eles passaram a planejar atividades que permitissem aos alunos explorar temas de interesse, realizar pesquisas, propor soluções criativas e apresentar seus resultados de forma criativa e envolvente. Os professores perceberam que os projetos são uma excelente maneira de promover a interdisciplinaridade. Ao trabalhar em um projeto, os alunos têm a oportunidade de integrar conhecimentos de diferentes disciplinas, tornando o aprendizado mais contextualizado e integrado.

Com o passar do tempo, os professores também começaram a perceber os benefícios dos projetos para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos alunos. Ao trabalhar em equipe, resolver problemas e lidar com desafios, os alunos desenvolvem habilidades como comunicação, colaboração, resiliência e empatia.

Assim, os professores passaram a valorizar cada vez mais os projetos como uma forma de promover uma educação mais significativa e alinhada com as necessidades e interesses dos alunos. Eles buscaram capacitação e trocaram experiências com outros educadores, a fim de aprimorar suas práticas e proporcionar aos alunos experiências de aprendizagem enriquecedoras.

Percebeu-se que os professores mostraram-se mais familiarizados com o termo projeto e até mesmo elaboraram uma proposta de projeto para ser aplicado com os alunos. A proposta de projeto elaborada pelos professores foi cuidadosamente planejada, levando em consideração os interesses e necessidades dos alunos. Eles definiram um tema central que fosse relevante e significativo para os estudantes, buscando despertar sua curiosidade e engajamento.

A equipe de professores dividiu o projeto em etapas, estabelecendo objetivos claros para cada uma delas. Eles definiram as atividades e recursos necessários, bem como os prazos para a realização de cada etapa. Também consideraram a forma de avaliação, buscando maneiras de acompanhar e registrar o progresso dos alunos ao longo do projeto.

A experiência positiva com o conceito de projeto incentivou os professores a continuar explorando essa abordagem em suas práticas pedagógicas. Eles perceberam que os projetos podem ser uma forma eficaz de promover aprendizagem significativa, despertar o interesse dos alunos e desenvolver habilidades essenciais para o século XXI.

Os professores apontaram que após entenderem o que é um projeto as perspectivas em relação à docência foram ampliadas, e eles passaram a enxergar novas possibilidades de abordagem pedagógica. A compreensão do conceito de projeto trouxe uma visão mais ampla sobre como engajar os alunos de forma significativa e promover um aprendizado mais contextualizado e prático.

Ao perceberem a importância do projeto como uma ferramenta de ensino, os professores sentiram-se motivados a explorar diferentes metodologias e estratégias em sala de aula. Eles passaram a pensar em atividades mais dinâmicas, que estimulam a participação ativa dos alunos e os desafiam a resolver problemas reais. Destacaram ainda que a partir do entendimento sobre projetos, passarão a aplicar de maneira efetiva esse entendimento com os alunos em sala de aula. Eles perceberam que os projetos oferecem um contexto propício para explorar diferentes áreas do conhecimento e promover a conexão entre os conteúdos curriculares. Apontaram ainda que o projeto será um grande aliado no engajamento dos estudantes nas atividades propostas, uma vez que estas se tornaram mais relevantes e significativas para eles.

Com base nessas percepções, os professores pensam em incorporar cada vez mais projetos em seu planejamento pedagógico, buscando proporcionar aos alunos uma educação mais contextualizada e alinhada com as demandas do mundo atual. A utilização de projetos nas aulas tem um impacto significativo no processo de aprendizagem dos alunos. Ao envolver os estudantes em atividades práticas e desafiadoras, os projetos proporcionam um ambiente de aprendizagem mais dinâmico, estimulante e relevante.

Um dos principais benefícios da utilização de projetos é a promoção da autonomia e do protagonismo dos alunos. Ao trabalharem em projetos, os estudantes têm a oportunidade de assumir o controle de seu próprio aprendizado, definindo objetivos, tomando decisões e solucionando problemas. Isso os torna mais engajados e motivados, pois se sentem responsáveis pelo resultado final do projeto.

Além disso, os projetos permitem que os alunos apliquem os conhecimentos adquiridos em situações reais e concretas. Eles têm a oportunidade de integrar diferentes disciplinas e habilidades, desenvolvendo uma visão mais ampla e interdisciplinar do conhecimento. Isso estimula a criatividade, o pensamento crítico e a capacidade de resolver problemas complexos, habilidades essenciais para o mundo atual.

Muito dificilmente um projeto de escola terá sucesso se, desde a fase inicial da sua concepção, os seus diversos intervenientes não forem chamados a contribuir para tal. O desenvolvimento de um projeto implica sempre uma atuação conjunta e concertada, o que pressupõe o conhecimento das propostas, a sua discussão, negociação e compromisso, assim como a adesão e o envolvimento dos vários intervenientes. O projeto implica sempre a contratualização entre as pessoas nele envolvidas, requer uma gestão participada, não se limitando, por isso, a um simples processo formal de aprovação, ainda que com representação coletiva. Na já longa tradição da presença de projetos na escola (na esteira de John Dewey), estes se cruzam com uma concepção participada e democrática da escola, devendo também, no caso dos projetos educativos, constituírem-se como espaços em que a autonomia contribua para o 'aprofundamento da democracia' (Barroso, 2000).

Os projetos também promovem a colaboração e o trabalho em equipe. Ao realizarem projetos em grupo, os alunos aprendem a se comunicar, ouvir diferentes perspectivas, negociar e compartilhar responsabilidades. Essas habilidades são fundamentais para o ambiente de trabalho e para a vida em sociedade, onde a colaboração é cada vez mais valorizada.

Outro impacto positivo da utilização de projetos é o estímulo ao interesse e à curiosidade dos alunos. Ao trabalharem em projetos que despertam seu interesse e estão relacionados ao mundo real, os estudantes se sentem mais motivados a buscar conhecimento e a se aprofundar nos temas abordados. Isso cria uma conexão mais significativa entre o conteúdo escolar e a vida cotidiana dos alunos.

Por fim, os projetos também proporcionam oportunidades de avaliação mais autênticas e abrangentes. Os professores podem observar o progresso dos alunos ao longo do projeto, avaliando não apenas o resultado final, mas também o processo de aprendizagem, a colaboração em equipe, a criatividade e a capacidade de resolver problemas. Isso permite uma avaliação mais completa e contextualizada do desempenho dos alunos.

Em suma, a utilização de projetos nas aulas tem um impacto positivo na aprendizagem dos alunos, promovendo a autonomia, o protagonismo, a aplicação prática do conhecimento, a colaboração, o interesse e a avaliação mais abrangente. Portanto, é essencial que os educadores incorporem projetos em sua prática pedagógica, proporcionando aos alunos uma experiência de aprendizagem mais significativa e enriquecedora.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) é uma metodologia pedagógica que transforma a forma como os alunos aprendem, promovendo sua participação ativa e engajamento com o conhecimento. Ao adotar a ABP, os alunos se tornam protagonistas de sua própria aprendizagem, investigando e resolvendo problemas reais por meio de projetos significativos. Essa abordagem não só desenvolve habilidades essenciais para o século XXI, como também promove uma aprendizagem contextualizada e significativa, estimulando a criatividade, a inovação e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

No entanto, apesar das evidências teóricas sobre a importância da ABP na educação, há uma lacuna na sua implementação prática nas escolas. Muitos professores não estão familiarizados com o conceito de projeto e sua relevância na educação, o que reflete diretamente em sua prática pedagógica. Para abordar essa lacuna, é crucial fornecer aos professores formação e ferramentas necessárias para entender e implementar a ABP em suas práticas.

Um estudo aprofundado sobre projetos e sua importância na educação pode capacitar os professores, apresentando-lhes os princípios da ABP e os benefícios que ela pode trazer para os alunos. Os professores podem aprender sobre os elementos essenciais de um projeto, como definir problemas, estabelecer objetivos de aprendizagem, criar planos de ação e avaliar resultados. Além disso, eles podem compartilhar experiências com colegas e explorar exemplos práticos de projetos desenvolvidos em outras escolas.

Embora o projeto desenvolvido pelos professores possa não ter sido implementado diretamente com os alunos, ele teve um impacto significativo em sua prática pedagógica. Os professores puderam refletir sobre suas metodologias de ensino, testar diferentes abordagens e identificar maneiras inovadoras de engajar os alunos. Esse desenvolvimento profissional é fundamental para promover uma educação de qualidade e preparar os alunos para os desafios do mundo atual.

No entanto, é importante destacar que qualquer iniciativa educacional deve ter como foco principal o desenvolvimento e aprendizado dos alunos. Portanto, os resultados da pesquisa realizada pelos professores devem ser aplicados de forma efetiva no contexto escolar, visando beneficiar os alunos e promover uma educação mais inclusiva, personalizada e relevante. Isso pode ser alcançado por meio de programas de formação continuada, adaptação das práticas pedagógicas às necessidades dos alunos e diálogo aberto e colaborativo entre todos os envolvidos no processo educacional.

REFERÊNCIAS

_____; ROMÃO, J. E. **Educação de jovens e adultos: teoria prática e proposta**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Instituto Paulo Freire. 2009.

ALVES, J. F. *et al.* **A importância do planejamento escolar para a atuação em sala de aula**. Anais VI CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2019.

AMARAL, L. A. **Pensar a Diferença/Deficiência**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. 2001.

ARROYO, M. G. **Educação de Jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. In: SOARES, L; GIOVANETTI, M. A. G C; GOMES, N. L.(Org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ARRUDA, J. J. A.; PILETTI, N. **Toda a História do Brasil, da Colônia à República**. 11 ed. São Paulo: Saraiva, 1988.

AUGUSTINHO, E; VIEIRA, V. S. **Aprendizagem Significativa Como Alicerce Para Metodologias Ativas No Ensino De Ciências: Uma Interlocução Em Prol Da Educação De Jovens E Adultos**. 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEISIEGEL, C. R. **Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos**. São Paulo: Pioneira, 1974.

BORGES, C. M. F. **Professor da Educação Básica e seus saberes profissionais**. 1ª edição, Araraquara-SP, JM Editora, 2004, PP. 161-217.

BRASIL. Documento Referência **CNE**. Disponível http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=805ma-nifestacao-cne-26-05-2011. Acesso em: 10 nov. 2023.

BRASIL. **Anuário Brasileiro da Educação Básica**. São Paulo: Moderna, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer 11/200º. **Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC. 2000.

BRASIL. Governo Federal/MEC (1996). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)** nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei n. 10.172**, de 9/1/2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. **LEI n.º 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2023.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017.

CHAER, G; DINIZ, R; RIBEIRO, E. A. **A técnica do questionário na pesquisa educacional**. *Revista Evidência*, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011.

CODATO, A. N. **O golpe de 1964 e o regime de 1968: aspectos conjunturais e variáveis históricas**. *História: Questões & Debates*, Curitiba, n. 40, p. 11-36, 2004. Editora UFPR.

COSTA, J, A. **Projetos educativos das escolas: um contributo para a sua (des)construção**. *Educação & Sociedade*, [S.L.], v. 24, n. 85, p. 1319-1340, dez. 2003.

CURITIBA. **Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos**. 2012. Curitiba, Paraná.

DELORS, J. L. J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 8º ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

DI PIERRO, M. C. A. **Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas**, 2001.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. **Visões da educação de jovens e adultos no Brasil**. *Caderno Cedes*, Campinas, SP, n. 55, p. 58-77. 2001.

FÁVERO, O.; RUMMERT, S. M.; VARGAS, S. M. **Formação de profissionais para a educação de jovens e adultos trabalhadores**. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 30, p. 39-49, 1999.

FÁVERO, O. **Educação de Jovens e Adultos: passado de histórias; presente de promessas**. In: FÁVERO, O.; RIVERO, J. *Educação de Jovens e Adultos na América Latina: direito e desafio de todos*. São Paulo: Unesco/Moderna, 2009. p. 53-92.

FERNANDES, F. **Em defesa da escola pública**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 33, n. 77, p. 3-15, jan./mar. 1960.

FREIRE, P. **Ação Cultural para a Libertação e outros escritos**. 5ª ed., Ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1981.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000. 134p.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra S/A, 1974.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido**. Educação & Sociedade, Campinas, SP, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, 2005.

GADOTTI, M. **Saber aprender: um olhar sobre Paulo Freire e as perspectivas atuais da educação**. In: Congresso Internacional, 2000, Évora. Um olhar sobre Paulo Freire: trabalhos apresentados... Évora, PT: Universidade de Évora, 2000.

GENTILI, P. O que há de novo nas "novas" formas de exclusão educacional? neoliberalismo, trabalho e educação. In: GENTILI, P. A falsificação do consenso: simulação e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre, Artmed; 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 14, p. 108-130, 2000.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LIRA, K. C. G.; SILVA, M. S. **A prática pedagógica docente na educação de Jovens e Adultos - EJA**. 2015.

LOPES, S. P.; SOUSA, L. S. **EJA: uma educação possível ou mera utopia?** Disponível em: http://www.cereja.org.br/pdf/revista_v/revista_SelvaPLopes.pdf. Acesso em 21 de nov 2023

LOUREIRO, R. L. **Currículo e planejamento na educação básica**. 1. ed. CURITIBA: Iesde Brasil S.A, 2019.

MACHADO, A. R. **O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola**. São Paulo: Martins Fontes. 1988.

MACHADO, M. M. **A trajetória da EJA na década de 90: políticas públicas sendo substituídas por solidariedade**. In: Reunião Anual Da ANPED, 21., 1998, Caxambu. Trabalhos apresentados. São Paulo: ANPED, 1998.

MALHEIRO, J. M. S.; DINIZ, C. W. P.; MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARTINS, V. J.. **As Conferências Internacionais de Educação de Adultos do Século XX (CONFITEAS): concepções e propostas**. [Mestrado em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFETMG]. Belo Horizonte, 2009.

MICHALISZYN, M. S.; TOMASINI, R. **Pesquisa: orientações e normas para elaboração de projetos, monografias e artigos científicos**. 4. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro (RJ): Vozes, 2008.

MINAYO, M. C. S. **Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta**. In: MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F. GOMES, R. (Org). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 28ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Rev. e Ampl. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

OLIVEIRA, I. B.; PAIVA, J. (Orgs). **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DPA Editora, 2004.

PAIVA, V. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Loyola, 1973.
PAIVA, V. Educação Popular e Educação de Adultos. São Paulo: Loyola, 1973.

PANDOLFI, N. J.; QUIDIGNO, R. A. F. **Um Estado do Conhecimento: Estudos sobre a Alfabetização e Letramento na Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. In: Congresso Nacional De Educação - EDUCERE, XV, Curitiba: PUCPR, 2021.

PASQUARELLI, B. V. L.; OLIVEIRA, T. B. **Aprendizagem baseada em projetos e formação de professores: uma possibilidade de articulação entre as dimensões estratégica, humana e sócio-política da didática.** Góndola, Enseñ Aprend Cienc, 12(2), 186-203, 2017.

PEROVANO, D. G. **Manual de metodologia da pesquisa científica.** Curitiba: Ed. Intersaberes, 2016.

PILETTI, C. **História da Educação.** São Paulo: Ática, 1988.

RODRIGUES, P. M. L.; LIMA, W. S. R.; VIANA, M. A. P. **A importância da formação continuada de professores da educação básica: a arte de ensinar e o fazer cotidiano.** Saberes Docentes em Ação, Maceio, v. 3, p. 28-48, set. 2017.

ROGERS, C. R. **Liberdade para aprender: uma visão de como a educação deve vir a ser.** Belo Horizonte: Editora Interlivros, 1973.

RUMMERT, S. M.; VENTURA, J. P. **Políticas públicas para Educação de Jovens e Adultos.** Educar, Curitiba, n. 29, p. 29-45. Editora UFPR. 2007.

SANTOS, M. A. M. T. **A produção do sucesso na educação de jovens e adultos: o caso de uma escola pública em Brazilândia.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 24° ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, N. A. S.; SILVA, R. I. P.; COUTINHO, D. J. G. **O currículo escolar diante da interdisciplinaridade na educação básica dos anos iniciais.** Revista Espacio, Venezuela, v. 40, p. 13-20, 28 out. 2019.

SOARES, L. **Educação de jovens e adultos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOUZA, B. F. **O Programa um computador por aluno e as mudanças na organização escolar: o caso de uma instituição municipal do Recife.** Recife: O autor, 2013.

SOUZA, J. F. **Prática Pedagógica e Formação de Professores.** Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 8a edição Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TOZONI-REIS, M. F. C. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TURRA, C.M.G.; ENRICONE, D' SANT' ANNA, F.M.; ANDRÉ, L.C. **Planejamento de ensino e avaliação**. 11. Ed. Porto Alegre: Sagra – DC Luzzatto, 1995.

VIEIRA, S. **Como elaborar questionários**. São Paulo: Atlas, 2009.

VILAR, T. C. P. **A importância do Planejamento na Educação Infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso. Licenciatura Plena em Pedagogia. Centro de Educação. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2016.

APÊNDICES

Apêndice A: Questionário de Coleta Inicial

1. Nome Completo
2. Formação (Graduação)
3. Pós-Graduação ou Especialização
4. Área de atuação na EJA
5. Você já ouviu falar na Aprendizagem Baseada em Projetos? Se sim, conte quando ocorreu o seu contato mais recente com a metodologia.
6. Já utilizou a Aprendizagem Baseada em Projetos? Se sim, nos conte como foi a última vez que você aplicou.
7. E na EJA, você já utilizou a aprendizagem baseada em projetos? Se sim, relata um pouco dessa sua experiência.
8. Baseado nas suas respostas anteriores, o que você acha da aprendizagem baseada em projetos aplicada a educação de jovens e adultos?

Apêndice B: Roteiro para Roda de Conversa: Aprendizagem Baseada em Projetos

1. Abertura:

- ★ Boas-vindas calorosas aos participantes;
- ★ Breve apresentação dos presentes;
- ★ Estabelecimento de um ambiente acolhedor e colaborativo.

2. Contextualização do Tema (Aprendizagem Baseada em Projetos - ABP):

- ★ Introdução do conceito de ABP de forma acessível;
- ★ Apresentação dos principais objetivos e benefícios dessa metodologia;
- ★ Compartilhamento de breves exemplos para ilustrar a aplicação prática da ABP.

3. Partilha de Experiências:

- ★ Convite para os participantes compartilharem suas experiências anteriores com ABP (se houver);
- ★ Destaque para os desafios enfrentados e conquistas alcançadas;
- ★ Estímulo à participação ativa de todos os presentes.

4. Diálogo Aberto sobre as Experiências:

- ★ Início de um diálogo aberto, promovendo a troca de ideias entre os participantes;
- ★ Discussão sobre as diferentes abordagens e resultados obtidos nas experiências relatadas;
- ★ Encorajamento para questionamentos e reflexões.

5. Aprofundamento sobre ABP:

- ★ Apresentação de conceitos mais aprofundados relacionados à ABP;
- ★ Discussão sobre as teorias subjacentes à metodologia;
- ★ Exploração de casos de sucesso e estudos de caso relevantes.

6. Criação dos Projetos de Forma Prática:

- ★ Divisão dos participantes em grupos pequenos;
- ★ Proposição de um exercício prático para a criação de um projeto baseado em ABP;
- ★ Orientação e apoio durante a atividade.

7. Compartilhamento com os Colegas:

- ★ Apresentação dos projetos desenvolvidos por cada grupo;
- ★ Troca de feedback construtivo entre os participantes;
- ★ Destaque para as abordagens criativas e inovadoras.

8. Encerramento:

- ★ Síntese dos principais pontos discutidos;
- ★ Agradecimento a todos pela participação e contribuição;
- ★ Convite para participação em futuras formações.

Apêndice C: Carta de Anuência



PREFEITURA MUNICIPAL DE GLÓRIA DO GOITÁ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTE.



CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos (o) a pesquisador (a) Fernanda Alves Nunes, a desenvolver o seu projeto de pesquisa Uma Análise da Aprendizagem Baseada em Projetos na Educação de Jovens e Adultos, que está sob a coordenação/orientação do Prof. Marcos Alexandre de Melo Barros cujo objetivo é investigar as concepções, os usos e as estratégias sobre a aplicação da Aprendizagem Baseada em Projetos, entre professores de ciências da Educação de Jovens e Adultos, na cidade de Glória do Goitá, Pernambuco.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do (a) pesquisador (a) aos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados o/a pesquisador/a deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Glória do Goitá, em 25/ 11/ 2022.

Maria de Fátima de Santana
Secretária de Educação
Portaria : 008 / 21

Maria de Fátima de Santana
Secretária de Educação
Portaria 008/21

Apêndice D: Termo de Consentimento Livre



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
 (PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS)

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa Uma Análise da Aprendizagem Baseada em Projetos na Educação de Jovens e Adultos, que está sob a responsabilidade do (a) pesquisador (a) Fernanda Alves Nunes, locada na Rua Hemeterio Maciel, 128A, Várzea, Recife-Pe, CEP: 50740-120, tendo o (81) 99658-3389 e fernanda.alvesnunes@ufpe.br como contato. Está sob a orientação de: Marcos Alexandre de Melo Barros Telefone: (81) 99957-4061, e-mail: marcos.ambarros@ufpe.br.

Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde com a realização do estudo, pedimos que rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável.

O (a) senhor (a) estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

- A pesquisa em questão tem o objetivo de investigar as concepções, os usos e as estratégias sobre a aplicação da Aprendizagem Baseada em Projetos, entre professores de ciências da Educação de Jovens e Adultos. A coleta dos dados será realizada a partir de gravação de áudios, filmagens, fotografias e textos, o momento será realizado de forma presencial e também online e haverá momentos onde os dados serão coletados de forma individual e coletiva, o momento teve durabilidade de 8h e será realizada e em um único momento, tendo a coleta inicial sendo realizada via formulário do google. Os dados coletados serão utilizados para a realização da análise de conteúdo e compreensão das informações para responder os objetivos do trabalho.
- Uso indevido de voz e imagem para fins diversos.
- Os benefícios ao participar da pesquisa serão o recebimento de formação sobre a temática, construção de um projeto para ser aplicado diretamente em sala e distribuição de conhecimento para população no geral.

Esclarecemos que os participantes dessa pesquisa têm plena liberdade de se recusar a participar do estudo e que esta decisão não acarretará penalização por parte dos pesquisadores. Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa (gravações, entrevistas, fotos, filmagens, etc), ficarão armazenados em uma pasta no computador pessoal do pesquisador, sob a responsabilidade do pesquisador, no endereço acima informado, pelo período de mínimo 5 anos após o término da pesquisa.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, o (a) senhor (a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: (Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br).

Pesquisadora: Fernanda Alves Nunes

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, **Bárbara Galdino da Silva**, CPF.: **103.081.184-99**, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo Uma Análise da Aprendizagem Baseada em Projetos na Educação de Jovens e Adultos, como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo(a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Glória do Goitá, 25 de novembro de 2022

Assinatura do participante:

Bárbara G. Silva

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do voluntário em participar. (02 testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: Fredson Murilo da Silva	Nome: Marcela Karolinny da Silva Costa
Assinatura: <i>Fredson Murilo da Silva</i>	Assinatura: <i>marcela Karolinny da Silva Costa</i>



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS)

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa Uma Análise da Aprendizagem Baseada em Projetos na Educação de Jovens e Adultos, que está sob a responsabilidade do (a) pesquisador (a) Fernanda Alves Nunes, locada na Rua Hemetério Maciel, 128A, Várzea, Recife-Pe, CEP: 50740-120, tendo o (81) 99658-3389 e fernanda.alvesnunes@ufpe.br como contato. Está sob a orientação de: Marcos Alexandre de Melo Barros Telefone: (81) 99957-4061, e-mail: marcos.ambarros@ufpe.br.

Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde com a realização do estudo, pedimos que rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável.

O (a) senhor (a) estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

- A pesquisa em questão tem o objetivo de investigar as concepções, os usos e as estratégias sobre a aplicação da Aprendizagem Baseada em Projetos, entre professores de ciências da Educação de Jovens e Adultos. A coleta dos dados será realizada a partir de gravação de áudios, filmagens, fotografias e textos, o momento será realizado de forma presencial e também online e haverá momentos onde os dados serão coletados de forma individual e coletiva, o momento teve durabilidade de 8h e será realizada e em um único momento, tendo a coleta inicial sendo realizada via formulário do google. Os dados coletados serão utilizados para a realização da análise de conteúdo e compreensão das informações para responder os objetivos do trabalho.
- Uso indevido de voz e imagem para fins diversos.
- Os benefícios ao participar da pesquisa serão o recebimento de formação sobre a temática, construção de um projeto para ser aplicado diretamente em sala e distribuição de conhecimento para população no geral.

Esclarecemos que os participantes dessa pesquisa têm plena liberdade de se recusar a participar do estudo e que esta decisão não acarretará penalização por parte dos pesquisadores. Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa (gravações, entrevistas, fotos, filmagens, etc), ficarão armazenados em uma pasta no computador pessoal do pesquisador, sob a responsabilidade do pesquisador, no endereço acima informado, pelo período de mínimo 5 anos após o término da pesquisa.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, o (a) senhor (a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: (Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br).

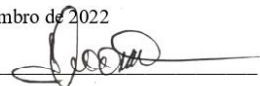

 Pesquisadora: Fernanda Alves Nunes

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

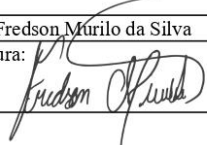
Eu, **Iboam José da Silva**, CPF.: **774.155.074-87**, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo **Uma Análise da Aprendizagem Baseada em Projetos na Educação de Jovens e Adultos**, como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo(a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Glória do Goitá, 25 de novembro de 2022

Assinatura do participante:



Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do voluntário em participar. (02 testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: Fredson Murilo da Silva	Nome: Marcela Karolinny da Silva Costa
Assinatura: 	Assinatura: 



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS)

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa Uma Análise da Aprendizagem Baseada em Projetos na Educação de Jovens e Adultos, que está sob a responsabilidade do (a) pesquisador (a) Fernanda Alves Nunes, locada na Rua Hemetério Maciel, 128A, Várzea, Recife-Pe, CEP: 50740-120, tendo o (81) 99658-3389 e fernanda.alvesnunes@ufpe.br como contato. Está sob a orientação de: Marcos Alexandre de Melo Barros Telefone: (81) 99957-4061, e-mail: marcos.ambarros@ufpe.br.

Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde com a realização do estudo, pedimos que rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável.

O (a) senhor (a) estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

- A pesquisa em questão tem o objetivo de investigar as concepções, os usos e as estratégias sobre a aplicação da Aprendizagem Baseada em Projetos, entre professores de ciências da Educação de Jovens e Adultos. A coleta dos dados será realizada a partir de gravação de áudios, filmagens, fotografias e textos, o momento será realizado de forma presencial e também online e haverá momentos onde os dados serão coletados de forma individual e coletiva, o momento teve durabilidade de 8h e será realizada e em um único momento, tendo a coleta inicial sendo realizada via formulário do google. Os dados coletados serão utilizados para a realização da análise de conteúdo e compreensão das informações para responder os objetivos do trabalho.
- Uso indevido de voz e imagem para fins diversos.
- Os benefícios ao participar da pesquisa serão o recebimento de formação sobre a temática, construção de um projeto para ser aplicado diretamente em sala e distribuição de conhecimento para população no geral.

Esclarecemos que os participantes dessa pesquisa têm plena liberdade de se recusar a participar do estudo e que esta decisão não acarretará penalização por parte dos pesquisadores. Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa (gravações, entrevistas, fotos, filmagens, etc), ficarão armazenados em uma pasta no computador pessoal do pesquisador, sob a responsabilidade do pesquisador, no endereço acima informado, pelo período de mínimo 5 anos após o término da pesquisa.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, o (a) senhor (a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: (Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br).


 Pesquisadora: Fernanda Alves Nunes

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, **Janice de Souza Costa**, CPF.: **695.398.044-34**, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo Uma Análise da Aprendizagem Baseada em Projetos na Educação de Jovens e Adultos, como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo(a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Glória do Goitá, 25 de novembro de 2022

Assinatura do participante: Janice de Souza Costa

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do voluntário em participar. (02 testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: Fredson Murilo da Silva	Nome: Marcela Karolinny da Silva Costa
Assinatura: <u>Fredson Murilo da Silva</u>	Assinatura: <u>marcela Karolinny da Silva Costa</u>



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS)

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa Uma Análise da Aprendizagem Baseada em Projetos na Educação de Jovens e Adultos, que está sob a responsabilidade do (a) pesquisador (a) Fernanda Alves Nunes, locada na Rua Hemeterio Maciel, 128A, Várzea, Recife-Pe, CEP: 50740-120, tendo o (81) 99658-3389 e fernanda.alvesnunes@ufpe.br como contato. Está sob a orientação de: Marcos Alexandre de Melo Barros Telefone: (81) 99957-4061, e-mail: marcos.ambarros@ufpe.br.

Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde com a realização do estudo, pedimos que rubriche as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável.

O (a) senhor (a) estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

- A pesquisa em questão tem o objetivo de investigar as concepções, os usos e as estratégias sobre a aplicação da Aprendizagem Baseada em Projetos, entre professores de ciências da Educação de Jovens e Adultos. A coleta dos dados será realizada a partir de gravação de áudios, filmagens, fotografias e textos, o momento será realizado de forma presencial e também online e haverá momentos onde os dados serão coletados de forma individual e coletiva, o momento teve durabilidade de 8h e será realizada e em um único momento, tendo a coleta inicial sendo realizada via formulário do google. Os dados coletados serão utilizados para a realização da análise de conteúdo e compreensão das informações para responder os objetivos do trabalho.
- Uso indevido de voz e imagem para fins diversos.
- Os benefícios ao participar da pesquisa serão o recebimento de formação sobre a temática, construção de um projeto para ser aplicado diretamente em sala e distribuição de conhecimento para população no geral.

Esclarecemos que os participantes dessa pesquisa têm plena liberdade de se recusar a participar do estudo e que esta decisão não acarretará penalização por parte dos pesquisadores. Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa (gravações, entrevistas, fotos, filmagens, etc), ficarão armazenados em uma pasta no computador pessoal do pesquisador, sob a responsabilidade do pesquisador, no endereço acima informado, pelo período de mínimo 5 anos após o término da pesquisa.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, o (a) senhor (a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: (Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br).


 Pesquisadora: Fernanda Alves Nunes

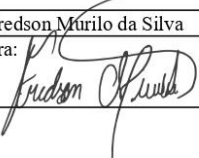
CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, **Marinete P. de Paiva Lima**, CPF.: **023.891.234-57**, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo Uma Análise da Aprendizagem Baseada em Projetos na Educação de Jovens e Adultos, como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo(a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Glória do Goitá, 25 de novembro de 2022

Assinatura do participante: Marinete P. de Paiva Lima

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do voluntário em participar. (02 testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: Fredson Murilo da Silva	Nome: Marcela Karolinny da Silva Costa
Assinatura: 	Assinatura: <u>marcela Karolinny da Silva Costa</u>



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS)

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa Uma Análise da Aprendizagem Baseada em Projetos na Educação de Jovens e Adultos, que está sob a responsabilidade do (a) pesquisador (a) Fernanda Alves Nunes, locada na Rua Hemeterio Maciel, 128A, Várzea, Recife-Pe, CEP: 50740-120, tendo o (81) 99658-3389 e fernanda.alvesnunes@ufpe.br como contato. Está sob a orientação de: Marcos Alexandre de Melo Barros Telefone: (81) 99957-4061, e-mail: marcos.ambarros@ufpe.br.

Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde com a realização do estudo, pedimos que rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável.

O (a) senhor (a) estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

- A pesquisa em questão tem o objetivo de investigar as concepções, os usos e as estratégias sobre a aplicação da Aprendizagem Baseada em Projetos, entre professores de ciências da Educação de Jovens e Adultos. A coleta dos dados será realizada a partir de gravação de áudios, filmagens, fotografias e textos, o momento será realizado de forma presencial e também online e haverá momentos onde os dados serão coletados de forma individual e coletiva, o momento teve durabilidade de 8h e será realizada e em um único momento, tendo a coleta inicial sendo realizada via formulário do google. Os dados coletados serão utilizados para a realização da análise de conteúdo e compreensão das informações para responder os objetivos do trabalho.
- Uso indevido de voz e imagem para fins diversos.
- Os benefícios ao participar da pesquisa serão o recebimento de formação sobre a temática, construção de um projeto para ser aplicado diretamente em sala e distribuição de conhecimento para população no geral.

Esclarecemos que os participantes dessa pesquisa têm plena liberdade de se recusar a participar do estudo e que esta decisão não acarretará penalização por parte dos pesquisadores. Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa (gravações, entrevistas, fotos, filmagens, etc), ficarão armazenados em uma pasta no computador pessoal do pesquisador, sob a responsabilidade do pesquisador, no endereço acima informado, pelo período de mínimo 5 anos após o término da pesquisa.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, o (a) senhor (a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: (Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br).


 Pesquisadora: Fernanda Alves Nunes

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, **Lefiane de Oliveira Rodrigues**, CPF.: **099.036.974-90**, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo Uma Análise da Aprendizagem Baseada em Projetos na Educação de Jovens e Adultos, como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo(a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Glória do Goitá, 25 de novembro de 2022

Assinatura do participante: *Lefiane de Oliveira Rodrigues*

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do voluntário em participar. (02 testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: Fredson Murilo da Silva	Nome: Marcela Karolinny da Silva Costa
Assinatura: <i>Fredson Murilo da Silva</i>	Assinatura: <i>marcela Karolinny da Silva Costa</i>



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS)

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa Uma Análise da Aprendizagem Baseada em Projetos na Educação de Jovens e Adultos, que está sob a responsabilidade do (a) pesquisador (a) Fernanda Alves Nunes, locada na Rua Hemeterio Maciel, 128A, Várzea, Recife-Pe, CEP: 50740-120, tendo o (81) 99658-3389 e fernanda.alvesnunes@ufpe.br como contato. Está sob a orientação de: Marcos Alexandre de Melo Barros Telefone: (81) 99957-4061, e-mail: marcos.ambarros@ufpe.br.

Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde com a realização do estudo, pedimos que rubriche as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável.

O (a) senhor (a) estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

- A pesquisa em questão tem o objetivo de investigar as concepções, os usos e as estratégias sobre a aplicação da Aprendizagem Baseada em Projetos, entre professores de ciências da Educação de Jovens e Adultos. A coleta dos dados será realizada a partir de gravação de áudios, filmagens, fotografias e textos, o momento será realizado de forma presencial e também online e haverá momentos onde os dados serão coletados de forma individual e coletiva, o momento teve durabilidade de 8h e será realizada e em um único momento, tendo a coleta inicial sendo realizada via formulário do google. Os dados coletados serão utilizados para a realização da análise de conteúdo e compreensão das informações para responder os objetivos do trabalho.
- Uso indevido de voz e imagem para fins diversos.
- Os benefícios ao participar da pesquisa serão o recebimento de formação sobre a temática, construção de um projeto para ser aplicado diretamente em sala e distribuição de conhecimento para população no geral.

Esclarecemos que os participantes dessa pesquisa têm plena liberdade de se recusar a participar do estudo e que esta decisão não acarretará penalização por parte dos pesquisadores. Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa (gravações, entrevistas, fotos, filmagens, etc), ficarão armazenados em uma pasta no computador pessoal do pesquisador, sob a responsabilidade do pesquisador, no endereço acima informado, pelo período de mínimo 5 anos após o término da pesquisa.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, o (a) senhor (a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: (Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br).


 Pesquisadora: Fernanda Alves Nunes

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, **Fabiola Costa da Silva Souza**, CPF.: **033.416.574-10**, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo Uma Análise da Aprendizagem Baseada em Projetos na Educação de Jovens e Adultos, como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo(a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Glória do Goitá, 25 de novembro de 2022

Assinatura do participante: *Fabiola Costa da Silva Souza*

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do voluntário em participar. (02 testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: Fredson Murilo da Silva	Nome: Marcela Karolinny da Silva Costa
Assinatura: <i>Fredson Murilo da Silva</i>	Assinatura: <i>marcela Karolinny da Silva Costa</i>



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS)

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa Uma Análise da Aprendizagem Baseada em Projetos na Educação de Jovens e Adultos, que está sob a responsabilidade do (a) pesquisador (a) Fernanda Alves Nunes, locada na Rua Hemeterio Maciel, 128A, Várzea, Recife-Pe, CEP: 50740-120, tendo o (81) 99658-3389 e fernanda.alvesnunes@ufpe.br como contato. Está sob a orientação de: Marcos Alexandre de Melo Barros Telefone: (81) 99957-4061, e-mail: marcos.ambarros@ufpe.br.

Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde com a realização do estudo, pedimos que rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável.

O (a) senhor (a) estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

- A pesquisa em questão tem o objetivo de investigar as concepções, os usos e as estratégias sobre a aplicação da Aprendizagem Baseada em Projetos, entre professores de ciências da Educação de Jovens e Adultos. A coleta dos dados será realizada a partir de gravação de áudios, filmagens, fotografias e textos, o momento será realizado de forma presencial e também online e haverá momentos onde os dados serão coletados de forma individual e coletiva, o momento teve durabilidade de 8h e será realizada e em um único momento, tendo a coleta inicial sendo realizada via formulário do google. Os dados coletados serão utilizados para a realização da análise de conteúdo e compreensão das informações para responder os objetivos do trabalho.
- Uso indevido de voz e imagem para fins diversos.
- Os benefícios ao participar da pesquisa serão o recebimento de formação sobre a temática, construção de um projeto para ser aplicado diretamente em sala e distribuição de conhecimento para população no geral.

Esclarecemos que os participantes dessa pesquisa têm plena liberdade de se recusar a participar do estudo e que esta decisão não acarretará penalização por parte dos pesquisadores. Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa (gravações, entrevistas, fotos, filmagens, etc), ficarão armazenados em uma pasta no computador pessoal do pesquisador, sob a responsabilidade do pesquisador, no endereço acima informado, pelo período de mínimo 5 anos após o término da pesquisa.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, o (a) senhor (a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: (Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br).


 Pesquisadora: Fernanda Alves Nunes

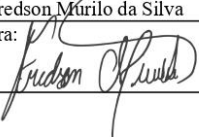
CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, **Andreia Daniele de P. Santana**, CPF.: **107.106.404-55**, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo Uma Análise da Aprendizagem Baseada em Projetos na Educação de Jovens e Adultos, como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo(a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Glória do Goitá, 25 de novembro de 2022

Assinatura do participante: APPsantana

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do voluntário em participar. (02 testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: Fredson Murilo da Silva	Nome: Marcela Karolinny da Silva Costa
Assinatura: 	Assinatura: <u>marcela Karolinny da Silva Costa</u>