

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

DELOIR ANTONIO DOS SANTOS

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

**SÃO BORJA
2024**

DELOIR ANTONIO DOS SANTOS

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de História EAD/UAB da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciatura em História

Orientador: Prof^a Ms. Maria Teresinha Verle Kaefer.

**SÃO BORJA
2024**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

S237a Santos, Deloír Antonio dos
Aprendizagem significativa na educação de jovens e adultos
/ Deloír Antonio dos Santos.
42 p.

Trabalho de Conclusão de Curso(Graduação)-- Universidade
Federal do Pampa, HISTÓRIA, 2024.
"Orientação: Maria Teresinha Verle Kaefer".

1. Aprendizagem significativa. 2. Educação de jovens e
adultos. 3. Projetos. 4. Currículo. I. Título.


DELOIR ANTONIO DOS SANTOS

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS


Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de História EAD/UAB da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciatura em História.

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 17/12/2024.


Banca examinadora:

Documento assinado digitalmente
 **MARIA TERESINHA VERLE KAEFER**
Data: 29/12/2024 09:14:49-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Ms. Maria Teresinha Verle Kaefer
Orientador
Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA

Documento assinado digitalmente
 **CAROLINE SILVEIRA SPANAVELLO**
Data: 30/12/2024 15:32:23-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr^a Caroline Silveira Spanavello
Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA

Documento assinado digitalmente
 **PAULA VANESSA PAZ RIBEIRO**
Data: 30/12/2024 07:14:22-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr^a. Paula Vanessa Paz Ribeiro
Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA

Dedico este trabalho a minha família, sem
você não teria chegado até aqui.

Muito obrigado pelo apoio, incentivo em
todos os momentos.

Amo muito vocês!

AGRADECIMENTO

Primeiramente agradeço a Deus pelo dom da vida, por iluminar-me nos momentos difíceis e estar sempre me orientando, guiando meus passos.

Em especial a minha esposa Adriana e ao meu filho Joaquim, pela linda família que somos, agradeço por estarem sempre comigo, compreendendo os momentos de ausência, vocês são fundamentais na minha vida.

À Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA, especialmente aos professores, mestres, doutores e tutores dos polos, do curso de Licenciatura em História - EAD/UAB: obrigado por compartilharem seus conhecimentos.

A minha orientadora, Prof. Ms. Maria Teresinha Verle Kaefer, pelo acompanhamento competente, dedicação, atenção e auxílio, contribuindo muito na minha caminhada acadêmica, bem como no desenvolvimento deste trabalho, você é uma inspiração.

Aos meus colegas de curso, no qual caminhamos e compartilhamos juntos muitos momentos de dificuldades, alegrias e conquistas.

Às instituições de ensino: Escola Municipal de Ensino Fundamental João Batista Mocelin, Escola Estadual de Ensino Médio Dionísio Lothário Chassot, Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisca Cerutti e Escola Estadual de Ensino Médio 8 de Maio, por abrirem suas portas para a realização dos trabalhos acadêmicos e dos estágios, destaco a disponibilidade das equipes diretivas, colaboradores e especialmente aos professores de história, agradeço por compartilharem seus conhecimentos e suas caminhadas, e, por fim, à todos os alunos que estiveram comigo nesse período, vivenciamos lindos momentos de aprendizagens que jamais esqueerei.

Findando esse movimento acadêmico, conseqüentemente também é a materialização de um antigo sonho, ser professor, que eu possa seguir sonhando agora como educador, sendo inspiração, pois quando sonhamos e realizamos, lançamos sementes para que tantos outros façam o mesmo. Mais uma vez, muitíssimo obrigado a todos.

“A educação do homem existe por toda a parte e, muito mais do que a escola, é o resultado da ação de todo o meio sociocultural sobre seus participantes. É o exercício de viver e conviver o que educa. E a escola de qualquer tipo é apenas um lugar e um momento provisórios onde isto pode acontecer”.

Carlos Brandão

RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso, procurou aprofundar as interfaces teóricas da aprendizagem significativa, considerando os currículos e os conteúdos associados com a interdisciplinaridade, como alternativa de metodologia ativa através do desenvolvimento de projetos. Após a realização do estágio supervisionado na Educação de Jovens e Adultos, em uma escola pública ao norte do Rio Grande do Sul, foi identificado que a instituição de ensino realizava o fomento desta prática pedagógica com todas as turmas, sendo que, é de conhecimento geral que o desenvolvimento de projetos pode ser entendido como um instrumento pedagógico importante na construção do conhecimento, proporcionando uma ampla participação dos estudantes, bem como no desenvolvimento de habilidades individuais que de forma articulada, podendo estar à serviço da construção do conhecimento sistematizado e socialmente aceito. Posteriormente após essa análise inicial, foi desenvolvido um levantamento através de pesquisa de campo, considerando como público estratégico os alunos desta instituição de ensino que estão frequentando a modalidade da EJA, etapa do ensino médio noturno, coletando as percepções e sentimentos sobre o desenvolvimento de projetos em sala de aula através de questionário semi estruturado, para então, proceder com as análises e interpretações das informações coletadas, que são objeto deste documento.

Palavras-Chave: Educação de Jovens e Adultos; Aprendizagem significativa; Currículo; Projetos.

ABSTRACT

This final course work sought to deepen the theoretical interfaces of meaningful learning, considering the curricula and contents associated with interdisciplinarity, as an alternative to active methodology through the development of projects. After completing the supervised internship in Youth and Adult Education, in a public school in the north of Rio Grande do Sul, it was identified that the educational institution promoted this pedagogical practice with all classes, and it is common knowledge that the development of projects can be understood as an important pedagogical instrument in the construction of knowledge, providing broad participation of students, as well as in the development of individual skills that, in an articulated way, can be at the service of the construction of systematized and socially accepted knowledge. Subsequently, after this initial analysis, a survey was developed through field research, considering as a strategic audience the students of this educational institution who are attending the EJA modality, a stage of night-time high school, collecting perceptions and feelings about the development of projects in the classroom through a semi-structured questionnaire, to then proceed with the analyses and interpretations of the information collected, which are the object of this document.

Keywords: Youth and Adult Education; Meaningful Learning; Curriculum; Projects.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Questão 02 do questionário aos estudantes.....	31
Gráfico 2 – Questão 03 do questionário aos estudantes.....	32
Gráfico 3 – Questão 05 do questionário aos estudantes.....	33
Gráfico 4 – Questão 07 do questionário aos estudantes.....	34
Gráfico 5 – Questão 09 do questionário aos estudantes.....	35
Gráfico 6 – Questão 10 do questionário aos estudantes.....	36
Gráfico 7 – Questão 11 do questionário aos estudantes.....	36

LISTA DE ABREVIATURAS

n. – número

p. – página

cap. – capítulo

v. – volume

org. – organizador

EJA – educação de jovens

EAD – educação à distância

UAB – Universidade Aberta do Brasil

prof. – professor

Ms. – mestre

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
2. CONCEITOS GERAIS E REVISÃO DE LITERATURA	14
2.1. Revisão de literatura.....	14
2.1.1. Currículo e conteúdo.....	14
2.1.2. Aprendizagem significativa.....	17
2.1.3. Aprendizagem por projetos.....	23
3. METODOLOGIA.....	26
3.1. Delineamento da pesquisa.....	27
3.2. População e amostra.....	28
3.3. Procedimento e técnicas de coletas de dados.....	28
4. APRESENTAÇÃO DA PESQUISA E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	30
4.1. Análise dos resultados.....	30
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	38
REFERÊNCIAS.....	39
APÊNDICES.....	42

1. INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade da educação básica que deve ser vista como fundamental no processo de superação do analfabetismo e elevação da escolaridade tanto nos municípios quanto no estado. A EJA tem a intencionalidade de proporcionar aos jovens, adultos e também aos idosos oportunidade de realizar a conclusão dos estudos na educação básica, entretanto esse público apresenta outras necessidades educacionais que vão além do conteúdo e avaliações através de provas, é necessário um entendimento pela escola, professores e a comunidade que para se ofereça uma de uma aprendizagem significativa, para tanto é preciso considerar os saberes individuais de cada homem e mulher sujeitos da EJA.

Neste sentido que o desenvolvimento de projetos interdisciplinares, é um método interessante na construção do conhecimento, pois proporciona a participação e o desenvolvimento de diversas habilidades individuais que de forma articulada podem estar à serviço da construção do conhecimento sistematizado e socialmente aceito.

Após a realização do estágio supervisionado na Educação de Jovens e Adultos em uma escola estadual na região do Alto Jacuí, norte do estado do Rio Grande do Sul, foi possível acompanhar em determinado momento a socialização dos projetos desenvolvidos pelas turmas de ensino médio nesta modalidade de ensino, sendo percebido o envolvimento dos alunos e a praticabilidade da interdisciplinaridade na construção dos projetos por turma.

Instigado pelo interesse de aprofundar mais os estudos, a partir da curiosidade epistemológica em relação ao tema, busquei aprofundar os conceitos sobre aprendizagem significativa na EJA, suas interfaces com o conteúdo e currículo, assim como acontece o desenvolvimento dos projetos interdisciplinares e os efeitos na aprendizagem dos educandos da EJA, utilizando a pesquisa bibliográfica como parte da metodologia. Na sequência realizou-se uma pesquisa de campo com os referidos alunos desta instituição de ensino da modalidade da EJA, coletando as percepções e sentimentos sobre o desenvolvimento de projetos em sala de aula através de questionário semi estruturado, para então, proceder com as análises e interpretações das informações coletadas, que são objeto deste trabalho.

2. CONCEITOS GERAIS E REVISÃO DE LITERATURA

Podemos compreender que os processos de aprendizagem significativos em todos os níveis de ensino perpassam pelo engajamento e o interesse dos alunos, sendo primordial o entendimento do professor como um mediador deste movimento de aprendizado, considerando os conteúdos e o currículo que precisam ser abordados, a partir da compreensão do contexto e considerando a diversidade etária, intelectual e principalmente dos interesses dos alunos que frequentam a Educação de Jovens e Adultos - EJA.

A seguir são apresentadas algumas referências conceituais que oferecem subsídios teóricos sobre esse assunto.

2.1. Revisão de literatura

2.1.1. Currículo e conteúdo

Podemos encontrar em Arroyo (2011) o destaque que a conexão do poder que permeia os currículos escolares, onde este currículo não poderá ser considerado apenas para as disputas de concepções teóricas, mas sim, estar sendo constituído pelos sujeitos da ação educativa, passando pelo educando e o educador, todos precisam ser considerados sujeitos com experiências sociais e saberes individuais que somam-se ao coletivo e precisam estar presente no currículo.

No que envolve o conteúdo programático associada a relação dialógica, podemos encontrar em Freire (1987) a seguinte definição:

[...] o diálogo começa na busca do conteúdo programático: daí que, para esta concepção (de educação) como prática liberdade, a sua dialogicidade comece, não quando o educador-educando se encontra com seus educandos-educadores em sua situação pedagógica, mas antes. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação (FREIRE, 1987 *apud* JUNQUEIRA FILHO, 2005, p. 22).

É preciso que se compreenda que a relação dialógica entre os sujeitos da EJA e seu contexto, pode e deve se tornar conteúdo. Segundo (DELORS, 1998). No âmbito educacional e escolar, é preciso objetivar a criação de condições para que os

alunos possam desenvolver um vínculo de confiança com o professor, permitindo assim o desenvolvimento de atividades significativas em um processo de ensino e aprendizagem contínuo voltado para jovens e adultos, necessitando também uma busca permanente de métodos e práticas educativas adequadas ao contexto e à realidade cultural discente, a fim de que os resultados dessas práticas e concepções metodológicas alcancem os objetivos desejados. Os saberes individuais compartilhados no coletivo, precisam fazer parte do currículo, permitindo que os saberes sejam periodicamente reinterpretados e reconfigurados em relação os interesses alocados nos projetos, definição está apresentado por Arroyo (1999), que ainda atesta

As propostas de inovação que estão acontecendo em inúmeras escolas não ignoram a centralidade dos saberes ensinados nos currículos, mas os ressitua na relação com os complexos mecanismos que interagem na prática escolar. Esta é uma das surpresas de cada coletivo de professores, estudantes e famílias quando dialogam: perceber que o cotidiano da escola é mais rico, que há um processo educativo, de socialização, de valores, que há um tecido sociocultural riquíssimo em nuances [...]. Professores e estudantes descobrem-se interagindo nessa totalidade. Toda essa trama escolar filtra, seleciona conteúdos, amplia-os, configura os saberes, os valores, a cultura e a socialização que acontecem no tempo da escola. Se toda essa complexidade permanecer intocada, não acontece a inovação educativa, ainda que cada professor receba uma exemplar dos Parâmetros Curriculares Nacionais ou de qualquer modelo radical de escola e currículo [...]. (ARROYO, 1999, p. 162).

Olhando para a relevância do real papel de todos os envolvidos na construção do currículo, Arroyo (1999), também propõe

Quando os professores situam a inovação nas diversas práticas do cotidiano de sua ação e captam sua complexa riqueza educativa, vão entendendo que o currículo não pode ser reduzido a um documento estático a ser cumprido em cada semana, bimestre, ano letivo, em cada série ou nível de ensino nem a ser avaliado nacionalmente com uma prova. (ARROYO, 1999, p. 163).

Entendendo que o currículo não está exclusivamente associado aos saberes escolares, sendo uma parte importante mas não a sua plenitude, compreende-se que o currículo deve ser dinâmico e vivo, sendo assim

à articulação entre os saberes e as experiências de crianças e adolescentes e os patrimônios culturais, tecnológicos, artísticos, históricos, ambientais e científicos da humanidade, assim como ao modo segundo o qual a sala de aula está organizada, a arquitetura escolar, as relações entre professores e

estudantes, as relações que a escola define com os territórios e com as comunidades do seu entorno, os materiais instrucionais etc. No que se refere aos conhecimentos acadêmicos, o currículo informa e organiza quais as aprendizagens disciplinares que devem ser oportunizadas às crianças e aos adolescentes nos diferentes segmentos de ensino. (FUNDAÇÃO SICREDI, 2019, p. 43).

Olhando para um currículo aberto e flexível identificando que há uma grande diversidade cultural na EJA, se faz necessário propostas que atendam às diferenças culturais dos sujeitos de cada território, adaptado às necessidades, as condições, interesses e as diferenças individuais. Podemos encontrar em Oliveira; Machado (2007), um conceito que corrobora com o que acreditamos :

[...] utiliza um conceito amplo de currículo que, elaborado a partir do projeto político-pedagógico escolar, se associa à identidade da instituição escolar, à sua organização e funcionamento e ao papel que exerce, a partir das aspirações e expectativas da sociedade e da cultura. Inclui as experiências postas à disposição dos estudantes, planejadas no âmbito da escola, com o objetivo de proporcionar o desenvolvimento pleno dos educandos. Sua ênfase não é nas peculiaridades individuais de aprendizagem de cada aluno, mas na flexibilização da prática educacional para atender a todos. (OLIVEIRA; MACHADO, 2007, p. 40).

Muitos professores rejeitam a veiculação do currículo a determinadas ideologias, modelos, bem como em concepções de poder, mas precisamos reconhecer que currículo não é um campo neutro, e sim resultado das intencionalidade pedagógicas, conforme define Sacristán (2000)

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação e as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens e tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra o ensino, o currículo é uma prática na qual se estabelece diálogos, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a eles, professores que modelam. (SACRISTÁN, 2000, pp. 15-16).

Acreditamos que o currículo é algo vivo, dinâmico e cheio de intenção, por isso mesmo é uma práxis, pois estabelece diálogo entre a ação a reflexão e a construção de uma nova ação. Para entender a prática enquanto práxis é necessário assumir a indissolubilidade entre a teoria e a prática, segundo Santos (2004), no entretanto, via de regra, a área de formação de um sujeito não pode ser caracterizada de forma mecânica, visando à relação entre trabalho material e imaterial, onde a práxis requer

dinamismo, interação e o diálogo imprescindível para o aprofundamento do fazer reflexivo e refletido.

2.1.2. Aprendizagem significativa

No contexto de aprendiz, seja o aluno ou o professor é preciso com que ocorra um desenvolvimento de um aglomerado de estratégias e de repertório para um trabalho assertivo com as variáveis que a vida em sociedade apresenta (CLAXTON, 2005), destacando ainda que o espaço da sala de aula, precisa de um olhar de compartilhamento exigindo adaptações e ajustes internos de âmbito emocional, pois não podemos encontrar aprendizagem sem a resiliência, sendo assim, sem que possamos trabalhar com as transformações e as mudanças dos indivíduos.

Reconhecendo que a vida social passou por profundas e importantes transformações nos últimos anos, principalmente em relação ao modo de produção que refletiu em novas formas de socialização, e de relações com o mundo do trabalho Kilpatrick (2011) reconhece que as experiências comunitárias, que até então serviam como disseminação do conhecimento entre as gerações, foram trocadas pelas relações impessoais, individualistas, conseqüentemente poucos vínculos afetivos formados, concomitante a expansão urbana, podemos afirmar que atualmente, existem poucos espaços de troca de saberes, dentre esses, encontramos a escola, que precisa proporcionar espaços para as socializações das experiências de vida entre alunos e professores, permitindo também a construção de uma sociedade mais democrática.

Pois educar, segundo Oliveira (1994), não pode ser visto simplesmente no ato de educar indivíduos para a sociedade, mas sim para sujeitos ativos que procuram a sua transformação contínua, permeados pelos olhares de inquietude pelos estudantes em seus projetos coletivos, refletindo na transformação das realidades sociais onde a escola e o estudante, ou seja, o indivíduo está inserido.

Ao conhecer e empregar os conteúdos de história, somos instigados a contextualizar e adaptar a abordagem a latente essencialidade social que é próprio do contexto desses jovens e adultos que pode ser extensa e complexa, pois

precisamos considerar a necessidade de consolidar a alfabetização funcional dos indivíduos.

Recentes estudos sinalizam que é necessário uma escolaridade mais prolongada para o desenvolvimento dos estudantes, principalmente na linguagem escrita, proporcionando a capacidade de fazer dela múltiplos usos, resultando na habilidade de expressão da própria subjetividade, buscando informação, planejando e controlando os processos e aprender novos corpos de conhecimento (RIBEIRO, 1998).

Neste contexto é importante considerar os requisitos formativos cada vez mais complexos para o desempenho de uma cidadania plena, às crescentes exigências por qualificações oriundas do mercado de trabalho excludente e seletivo, somado às demandas culturais peculiares a cada subgrupo etário, de gênero, étnico-racial, socioeconômico, religioso ou ocupacional. Podemos assim, considerar que a Educação de Jovens e Adultos - EJA, representa uma oportunidade para o resgate social, deste segmento da população brasileira que foi distanciada na época certa ao acesso da educação básica, resultado assim nas limitações ao domínio da leitura, da escrita interpretação, assim como bens sociais, como apresentado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (CURY, 2000).

Para Freire (MOURA, 1999), a competência geral do educador tem início com a compreensão de que “mudar é difícil, mas é possível”. A interdisciplinaridade e o contexto educacional podem ser considerados fundamentais para o desenvolvimento de habilidades cognitivas complexas nos estudantes. Ao integrar diferentes disciplinas, os educadores podem estimular uma aprendizagem mais dinâmica e significativa, que transcende a memorização e promove o pensamento crítico. Isso permite que os estudantes façam conexões entre áreas do conhecimento distintas, construindo uma base sólida para o raciocínio e a resolução de problemas. Além disso, ao envolver os alunos ativamente no processo de aprendizagem, os professores fomentam a curiosidade e a autonomia, preparando-os não apenas como detentores de conhecimento, mas como cidadãos capazes de aplicar esse conhecimento de maneira inovadora e responsável na sociedade (FREIRE, 1999; FAZENDA, 2002).

De acordo com Freire (2020), a compreensão do processo educativo enquanto espaço de trocas e construção de saberes entre sujeitos equitativamente

ativos na relação pedagógica é fundamental para o desenvolvimento do sujeito autônomo, crítico, ciente de si e da sua condição no meio social, sendo assim

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo-relativo. Verbo que pede um objeto direto - alguma coisa - e um objeto indireto - a alguém. (FREIRE, 1997, p. 23).

Em relação às práticas pedagógicas autoritárias e à relação desequilibrada entre professor e alunos, Fonseca (2011), faz uma crítica, refletindo uma preocupação comum na literatura educacional. Essa abordagem tradicional, muitas vezes referida como o modelo "bancário" de educação, é vista como limitante para o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia dos estudantes. Alternativas a essa metodologia têm sido exploradas, como as propostas por Paulo Freire, que enfatizam o diálogo e o conhecimento como processos colaborativos entre professores e alunos. A construção de relações de qualidade entre professores e alunos é reconhecida como fundamental para o bem-estar de ambos e para um ambiente de aprendizagem eficaz. Portanto, é essencial que os educadores busquem estratégias que promovam uma participação mais ativa e reflexiva dos alunos no processo educativo, transformando o ambiente de aprendizagem em um espaço mais democrático e inclusivo. Daí a importância da interdependência do diálogo e da aprendizagem significativa.

Ao abordar a Educação de Jovens e Adultos, é importante destacar a negação do direito, com certeza, abordar a sonegação de parte importante de sua educação, pois até meados dos anos 80, segundo Soares (2003), as palavras alfabetização e alfabetizado estavam interligadas com um significado consensual entre os profissionais da educação e leigos: alfabetização definia-se como o processo de ensinar e/ou aprender a ler e a escrever e o alfabetizado era aquele que aprendera a ler e a escrever. Essa concepção, passou nos últimos tempos, por importantes alterações de interpretações e entendimento, assim a ideia de analfabetismo passa no âmbito do entendimento da linguagem e sua modalidade escrita, sendo que isso não se adquire apenas com "anos de estudo", mas também diante das demandas impostas pela sociedade.

Outra esfera desafiadora para os professores de jovens e adultos, consiste em não reduzir a alfabetização apenas ao “saber ler e escrever”, mas, desenvolver a usabilidade da leitura e da escrita em diversos contextos, considerando também os diferentes objetivos interlocutores. De acordo com Delors (1998), a educação imprescindivelmente não pode limitar-se a agrupar ou reunir as pessoas, mas sim procurar responder essa indagação: “Viver juntos, com que finalidades para fazer o quê? e dar a cada um, ao longo de toda vida a capacidade de participar, ativamente, num projeto de sociedade”.

É preciso ultrapassar a simples apropriação de conhecimento, ou a decodificação das letras e palavras, é necessário estar articulada a leitura de mundo, como já dizia Paulo Freire (1988) a leitura de mundo precede a leitura da palavra.

Potencializar o compartilhamento das experiências entre os diferentes indivíduos que continuam um determinado grupo, o escritor Miguel Arroyo destaca:

Reorganizar os agrupamentos e os indivíduos em função da natureza da atividade pedagógica a ser desenvolvida. [...] Programar os agrupamentos passa a fazer parte do planejamento constante das atividades pedagógicas. [...] O convívio na diversidade é visto como valor pedagógico. Este passa a ser critério central orientador da intervenção. Trata-se de administrar pedagogicamente convívios diversificados. (ARROYO, 2004, p. 326).

Quando se fala em na educação integral, na EJA e educação ao longo da vida é importante destacar que precisa ser entendido como um emaranhado de aprendizagens, oriundos da comunidade, ou seja, a educação não é exclusividade da escola, conforme Jaqueline Moll (2007), é importante o movimento de redesenhar e ressignificar os contextos e estruturas escolares, como os “tempos, espaços, campos do conhecimento e com o isolamento que a tem caracterizado desde a sua gênese”, permitindo a contribuição ativa da comunidade de aprendizagem, que é exemplificada como

[...] uma comunidade humana organizada que constrói um projeto educativo e cultural próprio para educar a si própria, suas crianças, seus jovens e adultos, graças a um esforço endógeno, cooperativo e solidário, baseado em um diagnóstico não apenas de suas carências, mas, sobretudo, de suas forças para superar essas carências. (TORRES, 2003, p. 83).

Ensinar para Freire (2020), exige uma rigorosidade metódica, conforme relatado em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, implicando ou exigindo “a presença

de educadores e educandos criadores, instigadores, inquietos, curiosos, humildes e persistentes” (p. 29), e reforça afirmando que na “verdadeira aprendizagem (...) os jovens vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (p. 33).

Sendo assim podemos entender que todos aprendem juntos, afirmando a compreensão de que o homem é inacabado, ou seja, é na relação pedagógica, nos processos de inconclusões que ocorre o compartilhamento dos saberes e não há tempo pré-determinado para isso.

Ao propor um diálogo aberto, construtivo entre todos em sala de aula, quebrando a tradicional regra que o professor detém o poder e os saberes, de certa forma traz um incômodo aos educadores “tradicionais”, pois há um entendimento equivocado de que o professor está abdicando de seu papel de autoridade, neste sentido Freire (1997), propõe a seguinte reflexão:

O diálogo entre professoras ou professores e estudantes não os torna iguais, mas marca a posição democrática entre eles ou elas [...] não nivela, não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz ao outro, nem é tática manhosa, envolvente, que um usa para confundir o outro. Implica, ao contrário, um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados, que o autoritarismo rompe ou não permite que se constitua. (FREIRE, 1997, p. 57).

Compreendendo o processo de aprendizagem de maneira acessível e significativo, e construído numa relação dialógica e horizontal podemos destacar Mattos (2008)

A afetividade é um caminho para incluir qualquer educando no ambiente escolar. É a mediadora entre a aprendizagem e os relacionamentos desenvolvidos em sala de aula, na busca da inclusão de qualquer educando na escola. Entende-se, ainda, a diferença como a especificidade de cada um, em seus múltiplos e complexos comportamentos. Entende-se, ainda, que a permanência do educando na escola depende da aceitação, da motivação que ele recebe quando entra no ambiente escolar. Esses fatores e tantos outros podem facilitar a permanência e a aprendizagem. (MATTOS, 2008, p. 5).

Ao avaliar a aprendizagem significativa numa perspectiva emancipatória e parte do processo de ensino e aprendizagem, Luckesi (2003), apresenta a seguinte reflexão:

Defino a avaliação de aprendizagem como um ato amoroso no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo. Para compreender isso, importa distinguir avaliação de julgamento. O julgamento é um ato que distingue o certo do errado, incluindo o primeiro e excluindo o segundo. A avaliação tem por base acolher uma situação, para, então (e só então), ajuizar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário. A Avaliação, como ato diagnóstico, tem por objetivo a inclusão e não a exclusão; a inclusão e não a seleção - que obrigatoriamente conduz à exclusão. (LUCKESI, 2003, p. 45).

Sendo assim a prática vivenciada no processo de avaliação de todos os processos de ensino e de aprendizagem, pode ser considerado o resultado da relação pedagógica que engloba as intencionalidades da ação, considerando as condutas, atitudes e as habilidades das partes envolvidas (CHUEIRI, 2008).

O renomado estudioso Célestin Freinet (1979 *apud* FUNDAÇÃO SICREDI, 2022), apresenta um olhar no âmbito educacional, defendendo assim a construção de uma escola, que potencializa a emancipação das individualidades e oportunidade para a liberdade de expressão dos atores envolvidos (alunos e professores) de maneira cooperativa, educando para a vida, sempre pelo viés da aprendizagem significativa neste sentido podemos considerar também que

[...] a aprendizagem ativa reconhece a importância de desenvolver conhecimentos conceituais e procedimentais. Reconhece a necessidade de se desenvolver de forma cognitiva e emocional para cultivar o conhecimento, a capacidade de transformar o conhecimento em ação e a disposição para agir. As práticas pedagógicas são baseadas em produções de experiência, reflexão e estudo, que devem ser reformuladas de maneira contínua à luz das exigências do presente e do futuro. Os motivadores poderosos de aprendizagem são a autenticidade (compreender a relação do que é aprendido com o mundo em que habitamos) e a relevância (compreender a relação do que aprendemos com nossos valores). (UNESCO, 2022 *apud* FUNDAÇÃO SICREDI, 2022, p. 158).

Neste mesmo entendimento a Unesco (2002), ainda afirma que a aprendizagem baseada em projetos e em problemas sociais, proporciona inúmeras oportunidades para uma descoberta do conhecimento de maneira autêntica e relevante, bem como oportuniza a exploração dos interesses intrínsecos em conhecer e compreender.

2.1.3. Aprendizagem por projetos

Podemos encontrar nos escritos de Westbrook (2010), a compreensão de Dewey quanto a educação é significativa e o entendimento do professor em considerar as tendências e os interesses, guiando os estudantes em direção às aprendizagens científicas, históricas e artísticas, resultando no conhecimento como consequência dos esforços na resolução dos problemas e nas experiências sociais, promovendo o olhar também para uma comunidade democrática, neste contexto ainda defende o espaço escolar como um importante instrumento para a formação política dos estudantes, e que, os conhecimentos por ela desenvolvidos devem estar à disposição da democracia e de toda a sociedade.

Consertando as oportunidades que o ambiente escolar pode proporcionar para o aprendizado, Kilpatrick (2011), destaca algumas condições mínimas para que o aprendizado ocorra, pois quando os estudantes cooperam mutuamente em uma iniciativa compartilhada, o conhecimento resulta na experiência compartilhada e ao mesmo tempo significativa para o grupo envolvido, podemos considerar então que o desenvolvimento de um projeto é certamente um desafio coletivo, compartilhado entre professores e estudantes. O mesmo autor ainda reforça que:

O trabalho conjunto de professores e alunos, na resolução de um problema é, aparentemente, o mais importante empreendimento educativo de toda a escola. O sentido de aventura coletiva em tal atividade é um estímulo definitivo ao melhor que cada um é capaz de oferecer (KILPATRICK, 2011, p. 115).

Os projetos auxiliam os estudantes a acessar formas mais elaboradas de pensamento, pois permite a socialização dos diferentes saberes adquiridos, conforme apontado por Hernández e Ventura:

É importante constatar que a informação necessária para construir os projetos não está determinada de antemão, nem depende do educador ou do livro-texto, está sim em função do que cada [educando] já sabe sobre um tema e da informação com a qual se possa relacionar dentro e fora da escola. Isso evita o perigo da standardização e da homogeneização das fontes de informação, e, por sua vez, o intercâmbio entre as informações que são aportadas pelos membros do grupo contribui para a comunicação. (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 64).

O movimento de ensinar por projetos, podemos encontrar registros em Vygotsky (1998), que o entendimento que o ensino se afasta do simples movimento de apenas transmitir conhecimentos, ou seja, o conhecimento precisa permitir a criação e o desenvolvimento de alternativas para “sua própria produção ou construção”.

Objetivando o atingimento do que foi estabelecido no planejamento do projeto definidos pelos envolvidos é necessário o entrosamento entre o grupo social, para que ocorram a praticabilidade das ações e que de fato representem reflexos na vida social e comunitária, Sayão (2007) destaca quando a dinamicidade das relações:

É típico da adolescência o aumento da capacidade crítica sem que tenha ainda desenvolvido e canalizado, de forma expressiva, a capacidade de construir e produzir. O desenvolvimento dessas capacidades se faz com o auxílio do adulto, orientando e coordenando as atividades, por exemplo, nos trabalhos por projetos, nos quais os estudantes encontram maiores possibilidades de eleição/experimentação de novas formas de conviver, de aprender e de realizar tarefas em grupo, a partir de temáticas que povoem seus cotidianos. (SAYÃO, 2007, p. 109).

Sendo assim, os professores precisam fomentar movimentos investigativos e por consequência realização de projetos, com essas experiências os jovens e adultos podem detectar demandas sociais do entorno, sendo assim, o planejamento coordenado das ações, aproximando os estudantes aos diferentes contextos sociais, desenvolvendo assim a comunidade de aprendizagem, neste sentido Sayão (2007), ainda relata:

Ao experimentar cotidianamente situações em que a igualdade de direitos é proposta e os adultos a respeitam, as crianças e jovens poderão descobrir as importantes dimensões do relacionamento social que possibilitam o estabelecimento da noção de alteridade, assim como o aprendizado dos valores que viabilizam a construção e a convivência numa sociedade democrática. (SAYÃO, 2007, p. 106).

Entendemos que a fragmentação em disciplinas ou do conhecimento em partes não conexas e por vezes tão distantes, não raramente permite a perda da conexão e do sentido, ficando difícil o aprendizado, já que ninguém assimila qualquer informação que não lhe seja interessante (PIAGET, 1994).

A abordagem por projetos propõem uma reorganização na estrutura curricular tradicional por disciplinas, assim o currículo necessita estar atento aos problemas reais e temáticas latentes da sociedade, que façam sentido aos alunos e

ao mesmo tempo que sejam de seu interesse, esse sentimento apresentado por Macedo (2000), ainda reforça a necessidade de uma articulação entre as disciplinas num movimento multidisciplinar:

A proposta de Kilpatrick diferencia-se da articulação multidisciplinar do currículo, porque a lógica que preside o aprendizado no método de projetos não tem relação necessária com a lógica dos diferentes campos do saber. Dissolvem-se os princípios de linearidade do conhecimento, ou seja, desfaz-se a ideia de pré-requisitos, devendo cada disciplina contribuir apenas com o necessário para o equacionamento do problema proposto. (MACEDO, 2000, p. 54).

Podemos encontrar também o termo interdisciplinaridade associada no desenvolvimento dos projetos, estando descrito nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000), destacando que interdisciplinaridade não fragmenta as disciplinas e preserva a sua individualidade, pois proporciona que os estudantes através das disciplinas compreendam as inúmeras causas ou fatores que estão diretamente ligada a realidade, neste contexto permite o desenvolvimento de “todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático de resultados”.

O desenvolvimento da metodologia de projetos nas escolas, oportuniza um olhar assertivo para diversas vantagens nos processos de aprendizagem, Bender (2015), em seus escritos apresenta um resumo, embasando o olhar de alguns autores sobre esses diferenciais da metodologia de projetos, como:

- Entendimento e análise crítica sobre os conteúdos estudados;
- Maior absorção das informações, pois minimiza o processo de mecanização e potencializa a pesquisa;
- Fomento da criatividade na solução das demandas apresentadas;
- Aproximação da utilização das tecnologias;
- Desenvolvimento significativo nos processos de aprendizagens, principalmente pelos alunos com dificuldades, pois proporciona a personalização e flexibilização pelos professores.

3. METODOLOGIA

Conforme Gil (2001), os procedimentos metodológicos são relatórios que devem informar a natureza da pesquisa, podendo esta ser exploratória, descritiva ou explicativa. Para Diehl e Tatim (2004, p. 48),

[...] o método deriva da metodologia e trata do conjunto de processos pelos quais é possível conhecer a realidade específica, produzir um dado objeto ou desenvolver certos procedimentos ou comportamentos. Ele compreende um processo tanto intelectual como operacional.

Um estudo do tipo descritivo, conforme Malhotra (2006), auxilia na descrição das características ou funções do mercado, guiada pela formulação prévia de hipóteses particulares, com concepção planejada e estruturada. A etapa descritiva deste trabalho constou da elaboração do questionário, da coleta de dados e análise dos resultados.

É na pesquisa quantitativa que os dados são quantificados, quase sempre, aplicando uma maneira de análise estatística, recomendando assim uma linha de ação final como resultado, segundo Malhotra (2006). O mesmo autor, coloca que, para uma completa análise das informações, assim como a padronização da coleta de dados, a forma de questionário produzirá uma valorização das respostas e poderá mensurar o grau de satisfação do público alvo, ou seja, o questionário é um conjunto formalizado de perguntas que busca informações do entrevistado.

Podendo ser considerada também como uma pesquisa de âmbito qualitativo pois no questionário também foram empregadas em algumas questões do tipo “como” e “por que”, neste contexto o pesquisador não tem controle do que poderá emergir como respostas (YIN, 2015).

O instrumento de pesquisa utilizado foi o questionário elaborado com perguntas estruturadas considerando a experiência dos alunos da Educação de Jovens e Adultos - Ensino Médio na elaboração de projetos interdisciplinares e a sua socialização no final de cada semestre letivo.

A partir dos dados coletados, será realizada a análise dos resultados, que segundo Mattar (1994), destaca que terá como finalidade principal as análises permitindo ao pesquisador, o clareamento das conclusões, a partir dos dados coletados.

3.1. Delineamento da pesquisa

Referente à abordagem da pesquisa, ela foi realizada de maneira quantitativa e qualitativa, onde os dados foram coletados através de um questionário com perguntas abertas e fechadas. Em relação a pesquisa quantitativa, de acordo com Diehl e Tatim (2004), pode ser caracterizada:

Pelo uso da quantificação tanto na coleta como no tratamento das informações por meio de técnicas estatísticas, desde as mais simples, como percentual, média, desvio-padrão, às mais complexas, como coeficiente de correlação, análise de regressão etc., com o objetivo de garantir resultados e evitar distorções de análise e de interpretação, possibilitando uma margem de segurança maior às inferências (DIEHL; TATIM, 2004, p. 51).

No âmbito do levantamento e na análise qualitativa, podemos encontrar em Chizzotti, o seguinte entendimento:

(...) a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito (CHIZZOTTI, 2006, p. 79).

Segundo Cervo e Bervian (1996) a pesquisa descritiva observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos sem manipulá-los. Buscando conhecer as diversas situações e relações que ocorrem na vida social, política econômica e demais aspectos do comportamento humano, tanto do indivíduo tomado isoladamente como de grupos e comunidades mais complexas.

De acordo com Diehl e Tatim (2004, p. 64) a população se caracteriza como um aglomerado de elementos que podem ser mensurados, podendo ser formada por pessoas, famílias ou empresas; já a amostra é definida como uma parcela da população estabelecida. Para Marconi e Lakatos (2001, p. 108) “a delimitação do universo consiste em explicar que pessoas ou coisas serão pesquisadas, enumerando suas características comuns, como sexo, faixa etária, organização a que pertencem e a comunidade onde vivem”.

A escolha da amostragem foi não probabilística, pois não foram utilizadas formas aleatórias de seleção, ocorrendo de maneira intencional, onde o pesquisador se dirigiu a determinados elementos da população que queria pesquisar (DIEHL; TATIM, 2004). O grupo da amostra se deu por acessibilidade, pois o pesquisador reside no mesmo município que a escola, delimitado a etapa de ensino da Educação

de Jovens e Adultos - EJA, nível Ensino Médio, que frequentam no noturno de uma Escola Estadual.

3.2. População e amostra

De acordo com Diehl e Tatim (2004, p. 64) a população se caracteriza como um aglomerado de elementos que podem ser mensurados, podendo ser formada por pessoas, famílias ou empresas; já a amostra é definida como uma parcela da população estabelecida. Para Marconi e Lakatos (2001, p. 108) “a delimitação do universo consiste em explicar que pessoas ou coisas serão pesquisadas, enumerando suas características comuns, como sexo, faixa etária, organização a que pertencem e a comunidade onde vivem”.

A escolha da amostragem ocorreu de maneira intencional, onde o pesquisador se dirigiu a determinados elementos da população que queria pesquisar. O grupo da amostra se deu por acessibilidade, será considerado como amostra os quarenta e seis estudantes da EJA - Educação de Jovens e Adultos etapa do Ensino Médio, considerando, uma turma do T7 (correspondente ao 1º ano) com 12 alunos, uma turma T8 (correspondente ao 2º ano) com 12 alunos e uma turma do T9 (correspondente ao 3º ano) com 22 alunos.

A pesquisa foi realizada no mês de novembro de 2024, com a disponibilização de um questionário aos estudantes, contando com o auxílio do professor titular da disciplina de História, deste nível de ensino.

3.3. Procedimento e técnicas de coletas de dados

Podem ser encontrados vários modelos para a coleta de dados que podem ser empregados a fim de se obter informações. As técnicas serão aplicadas conforme o contexto da pesquisa (DIEHL; TATIM, 2004, p. 65).

Com os estudantes foi utilizado como instrumento para a coleta dos dados um questionário, que segundo Oliveira (2004) pode ser definido como:

Questionário é um instrumento que serve de apoio ao pesquisador para a coleta de dados. a) É a espinha dorsal de qualquer levantamento; b) Precisa reunir todas as informações necessárias, em mais nem menos; c) Cada levantamento é uma situação nova; d) Necessidade de preparação da amostra (conhecer estatística); e) Linguagem adequada, certa dose de

visão psicológica introspectiva para apanhar o pensamento das pessoas; f) Possuir imaginação; g) Experiências; h) Conhecimento (OLIVEIRA, 2004, p. 165).

Para a coleta dos dados foi utilizado questionário com questões objetivas, procurando identificar o nível de ensino, as percepções dos estudantes sobre a aprendizagem significativa, considerando o desenvolvimento de projetos interdisciplinares.

4. APRESENTAÇÃO DA PESQUISA E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Podemos entender que quanto a pesquisa de caráter quantitativo quanto na de caráter qualitativo, o processo de organização dos dados ocorre da seguinte forma, segundo Diehl e Tatim (2004, p. 85):

- Seleção: verificação minuciosa dos dados coletados, no intuito de detectar falhas ou erros, evitando informações incompletas, confusas ou distorcidas.
- Classificação: arrumação dos dados, conforme determinado critério, que orientam sua divisão em categorias ou classes.
- Codificação: no método quantitativo incide na atribuição de símbolos (números ou letras) no intuito de converter os dados em elementos quantificáveis para futuro tratamento estatístico.
- Representação: exibição dos dados de maneira que facilite o processo de inter-relação entre eles e sua conexão com a pergunta pesquisada. Nos estudos quantitativos são apresentados através de tabelas e gráficos, demonstrando os resultados em diferentes tratamentos estatísticos utilizados.

O presente estudo se baseia na coleta de dados qualitativos e quantitativos, posteriormente à aplicação do questionário os dados foram organizados e lançados em planilhas, para posterior elaboração de gráficos para melhor interpretação.

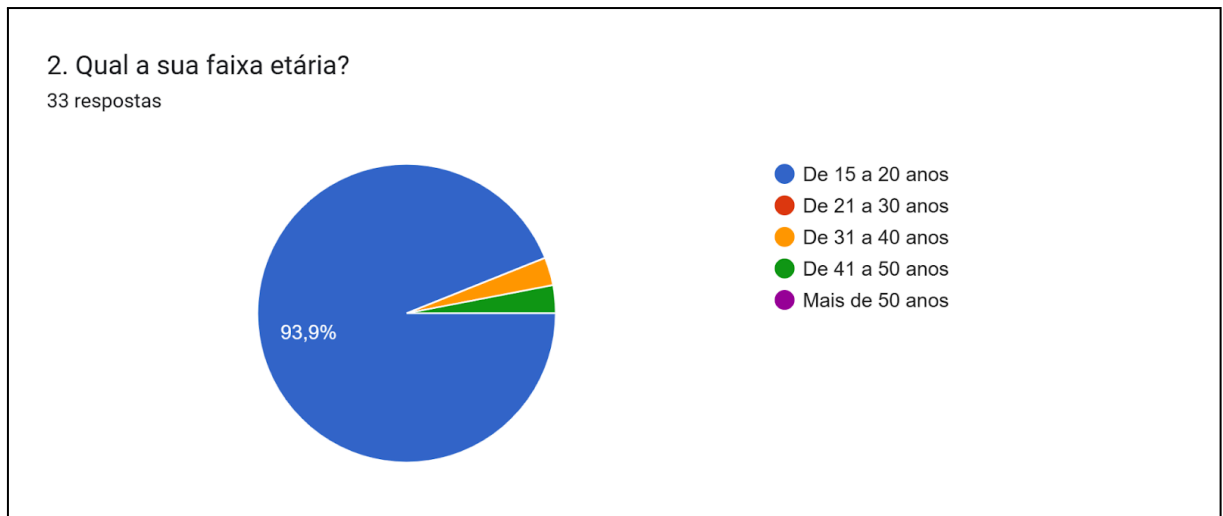
4.1. Análise dos resultados

Foram disponibilizados o questionário aos 46 alunos matriculados nesta etapa de ensino, recebemos a devolutiva de 33 estudantes que responderam o questionário, ou seja, conseguimos 71,7% dos alunos matriculados na EJA - Ensino Médio, quanto a primeira pergunta: “Em qual ano/etapa do EJA você estuda?”, procurando identificar em que estágio estão os estudantes, encontramos:

- 14 alunos da EJA - T7 (correspondente ao 1º ano), representando 42,4% dos respondentes;
- 12 alunos da EJA - T8 (correspondente ao 2º ano), representando 36,4% dos respondentes; e
- 7 alunos da da EJA - T9 (correspondente ao 3º ano), representando 21,2% dos respondentes;

Posteriormente, na segunda indagação: “Qual a sua faixa etária?”, foi possível fazer um levantamento das idades dos entrevistados, surpreendentemente identificados que a faixa de 15 a 20 anos está predominante, representando 93,9%, conforme destacado abaixo.

Gráfico 1: Questão 02 do questionário aos estudantes.



Fonte: Elaboração própria (2024).

Esse contexto se materializa, conforme levantamento com o professor de História, titular da turma, devido a evasão precoce dos estudantes no Ensino Médio regular, concomitante a transição para o Ensino Médio Integral, muitos estão desistindo e posteriormente procurando a EJA para a conclusão do ensino básico.

Quanto à inovação nas aulas pelos professores, os entrevistados foram questionados de uma forma geral: “Você considera inovadora as aulas dos seus professores?”, obtivemos o diagnóstico, que para 78,7% dos respondentes, consideram que seus professores procuram apresentar formas inovadoras nas aulas.

Gráfico 2: Questão 03 do questionário aos estudantes.

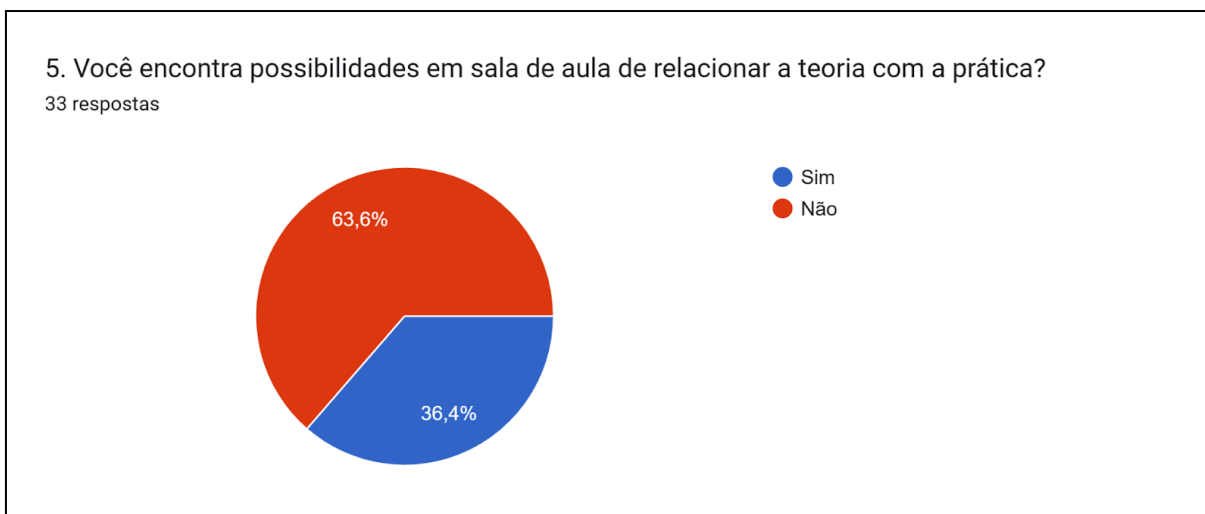


Fonte: Elaboração própria (2024).

Na sequência, os alunos que responderam “Sim” eram convidados a exemplificar, sendo assim enalteceram que as aulas são dinâmicas, procuraram trazer atividades diferentes para realização em grupo, professores procuraram deixar as aulas interessantes, alguns professores são criativos, apresentam técnicas interessantes, desenvolvem dinâmicas legais com os estudantes, às vezes utilizam a tecnologias nas aulas. No âmbito dos 21,2%, que não consideram as aulas criativas, trouxeram algumas reflexões, que alguns professores são autoritários e fazem sempre a mesma coisa, não veem grande diferenças nas aulas, alguns professores não contribuem com melhores formas para a transmissão dos conhecimentos.

O enlace de associabilidade entre o embasamento teórico e a aplicabilidade prática, foi questionado na pergunta: “Você encontra possibilidades em sala de aula de relacionar a teoria com a prática?”, conforme gráfico 03 podemos identificar que 63,9% dos entrevistados identificam a aplicabilidade da teoria e 36,4% não encontram sentido nos conteúdos teóricos estudados com a prática.

Gráfico 3: Questão 05 do questionário aos estudantes.

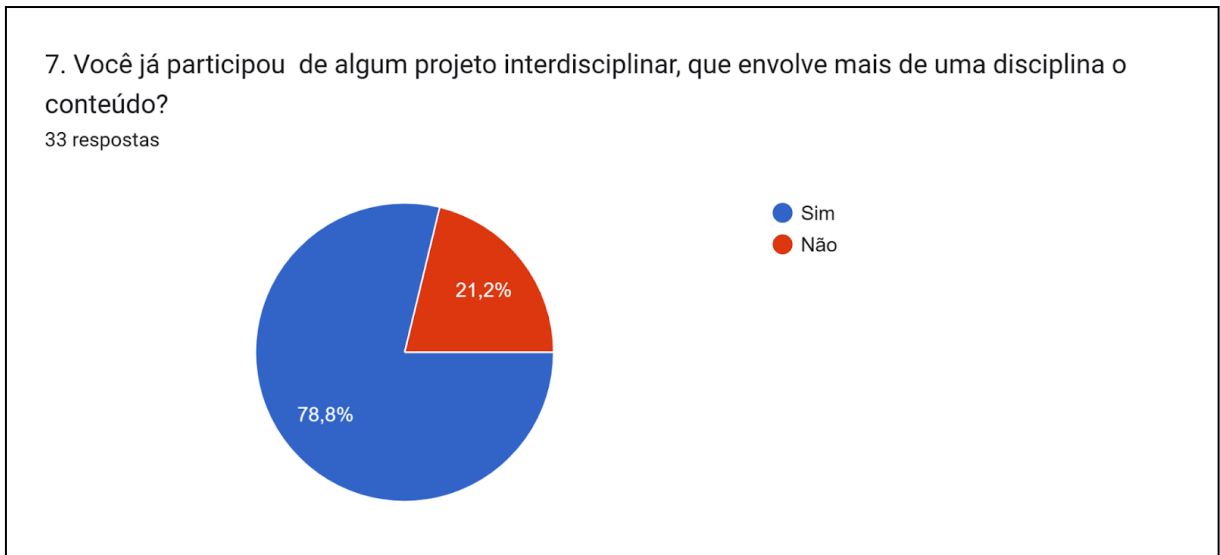


Fonte: Elaboração própria (2024).

Os alunos que responderam “Sim” foram convidados a exemplificar, alguns trouxeram evidências, como “Estudamos História aprendendo sobre o “passado” para entender porque as coisas são como são, hoje em dia”; “Com exemplos práticos e demonstrações”; “O que é trabalhado numa determinada matéria, pode ser aplicado fora de sala de aula ou em outras disciplinas” Infelizmente podemos compreender como superficiais as respostas, sendo assim, concluímos que ainda é tímido o entendimento da associação entre a teoria e a prática, muitos educadores estão focados em seus conteúdos e disciplinas, sem a associabilidade com a prática no dia a dia dos estudantes.

No que envolve a interdisciplinaridade, podemos coletar com os estudantes como eles observam esse movimento na escola através do questionamento: “Você já participou de algum projeto interdisciplinar, que envolve mais de uma disciplina o conteúdo?” onde identificamos que 78,8% dos estudantes identificam como já ter vivenciado essa experiência, conforme apresentado no gráfico abaixo, entretanto, 21,2% dos entrevistados não lembram ou não recordam em ter participado, mas é de conhecimento que a escola desenvolve e socializa projetos interdisciplinares semestralmente, sendo assim, podemos considerar que não há clareza entre os estudantes que os trabalhos desenvolvidos são interdisciplinares, apenas consideram que dois ou três professores lideram ou apoiam o grupo na construção e socialização, mas que não desenvolvem essa atividade de maneira interdisciplinar.

Gráfico 4: Questão 07 do questionário aos estudantes.



Fonte: Elaboração própria (2024).

Na sequência, foi solicitado na questão 08: “Se sua resposta foi SIM na questão 7, como você observa a aprendizagem por projetos?” Onde foram relatadas de um modo geral como, sendo uma forma diferente de aprender através do desenvolvimento de projetos, onde aprendem o conteúdo em mais de uma disciplina e integrando as atividades, oportunidade de solicitação e o desenvolvimento de habilidades como a comunicação e a criatividade, os professores ficam mais próximos dos alunos e as aulas são mais atrativas, mas em contraponto para alguns estudantes esse movimento é chato, pois demanda mais atividades em grupo, é obrigatório a apresentação e socialização para toda a escola e muitos não gostam, por sentirem-se expostos consideram como um movimento de ensino ultrapassado. Analisando essas respostas e em conversa com o professor de história titular da turma, existe uma divisão dos professores por parte da equipe pedagógica da escola, para que todos os educadores, possam assessorar uma turma na elaboração e socialização dos projetos desenvolvidos e conseqüentemente em algumas turmas acabam ficando com professores que não possuem uma abertura de construção coletiva com os estudantes e acabam não desenvolvendo os projetos de maneira colaborativa, onde muitas vezes acabam impondo as temáticas para as turmas.

Analisando a importância na construção do conhecimento com o desenvolvimento dos projetos, foi apresentado a questão 9: “Você considera o desenvolvimento de projetos importante para a sua aprendizagem?”, onde podemos

encontrar positivamente que 27,3% consideram de grande importância e 33,3% consideram muito importante, ou seja, 60,6% dos entrevistados entendem que o desenvolvimento dos projetos contribuem significativamente para que ocorra a aprendizagem significativa, se considerarmos também que 36,4% entendem como de razoável importância, chegamos a conclusão que 97% dos estudantes entendem e consideram algum nível de importância no desenvolvimento dos projetos interdisciplinares na construção do conhecimento.

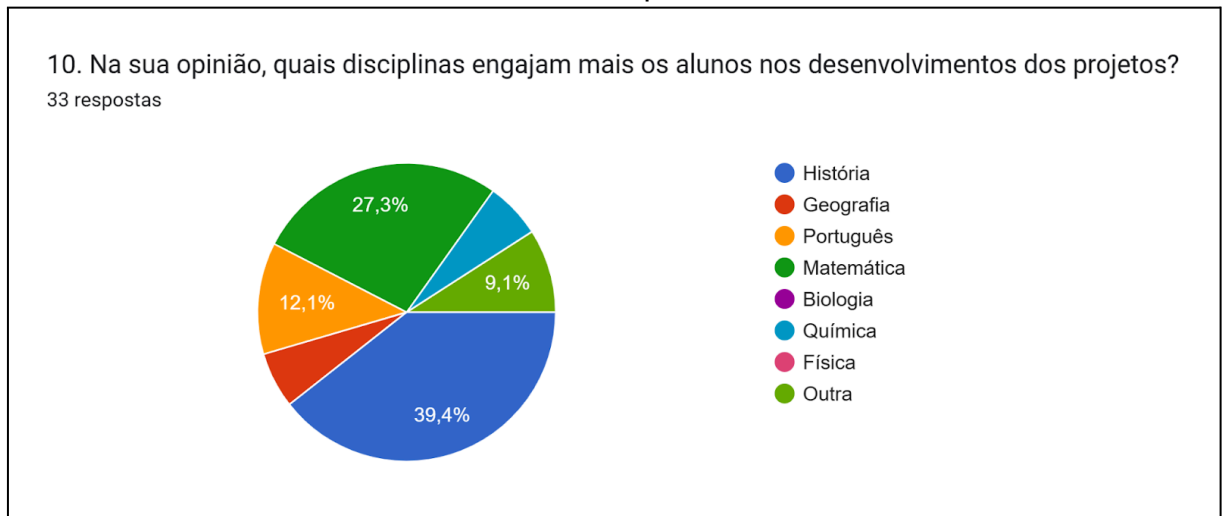
Gráfico 5: Questão 09 do questionário aos estudantes.



Fonte: Elaboração própria (2024).

No levantamento das disciplinas e considerando as oportunidades de que todas as áreas do conhecimento tem na articulação com o desenvolvimento dos projetos, apresentamos na pesquisa a seguinte indagação na questão 10: “ Na sua opinião, quais disciplinas engajam mais os alunos nos desenvolvimentos dos projetos?”, foi possível encontrar como respostas dos estudantes uma grande diversidade de disciplinas, como: História, Geografia, Português, Matemática, Biologia, Química e Física, ou seja, podemos considerar que a interdisciplinaridade entre os professores e as áreas do conhecimento se entrelaçam no desenvolvimento dos projetos e é perceptível no ponto de vista dos estudantes.

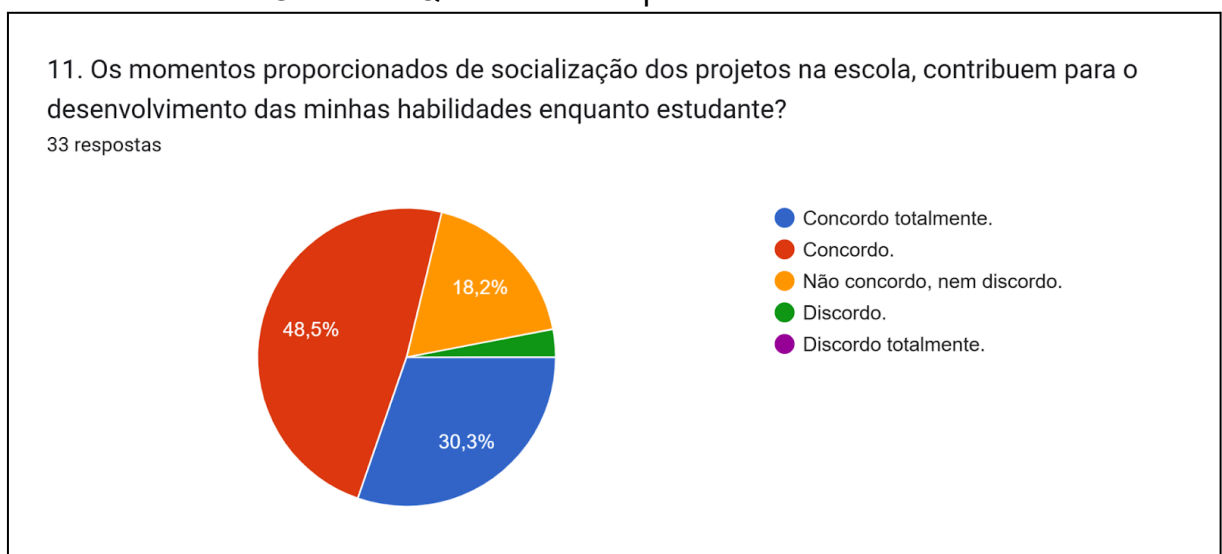
Gráfico 6: Questão 10 do questionário aos estudantes.



Fonte: Elaboração própria (2024).

Por fim, procuramos identificar como os estudantes enxergam o movimento da socialização dos projetos interdisciplinares, mesmo que anteriormente já tínhamos alguns apontamentos de que não gostavam deste contexto de apresentação, fizemos a seguinte indagação: “Os momentos proporcionados de socialização dos projetos na escola, contribuem para o desenvolvimento das minhas habilidades enquanto estudante?” e podemos perceber que 78,8% dos estudantes entendem que a socialização é importante para o seu desenvolvimento, ou seja, contribuindo para que muitas habilidades sejam desenvolvidas.

Gráfico 7: Questão 11 do questionário aos estudantes.



Fonte: Elaboração própria (2024).

Neste contexto, é importante destacarmos, o quanto esses estudantes são desafiados a buscarem, enquanto grupo, alternativas e possibilidades para o desenvolvimento dos projetos, sendo que a socialização é o resultado desta caminhada de descobertas e aprendizados significativos, é a oportunidade que a escola proporciona para o desenvolvimento da interdisciplinaridade na prática, se tornando neste contexto um laboratório de aprendizagem, onde os alunos são os protagonistas e os professores como mediadores e condutores deste processo, desenvolvendo muitas habilidades dos estudantes para a vida.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho procuramos identificar e aprofundar a pesquisa bibliográfica sobre as interfaces da aprendizagem significativa permeando sobre o currículo e o conteúdo, permeando sobre a importância da aprendizagem significativa e encontrando no desenvolvimento de projetos interdisciplinares elementos resultantes neste processo.

Buscando a coleta de indícios deste processo de ensino-aprendizagem com dos estudantes da EJA - Ensino Médio de uma escola pública, através de questionário, foi possível perceber de um modo geral que os alunos identificam e reconhecem o desdobramento da interdisciplinaridade, bem como, o desenvolvimento das habilidades, da autonomia, do senso crítico, do trabalho em grupo, da responsabilidade, da participação ativa e da aproximação do relacionamento entre professor e aluno.

Importante destacar também que o movimento da interdisciplinaridade, não ocorre facilmente, necessita de engajamento, tempo de dedicação, interações entre os envolvidos, assim como trocas de diferentes conhecimentos, pois a metodologia de projetos coloca o estudante como peça ativa e central no processo de aprendizagem.

Neste contexto, o professor precisa assumir uma postura de mediador e apoiador das estratégias e descobertas que os estudantes irão fazer, neste contexto ele não é o detentor do conhecimento, mas todos emergem na busca do conhecimento e assumem como protagonistas nas descobertas da aprendizagem significativa.

Por fim, podemos entender que, principalmente na Educação de Jovens e Adultos, o desenvolvimento de projetos interdisciplinares proporcionam que os conhecimentos ultrapassem as salas de aula, os conteúdos precisam estar atrelados e associados a realidade local, considerando as necessidades sociais que emergem desta comunidade onde a escola está inserida, se não ocorrer essa associação e entendimento corremos um grande risco do distanciamento da escola e estudantes, resultando em evasões escolares e conseqüentemente sociedades com baixo senso crítico e subordinadas a qualquer verdade.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- _____. **Imagens quebradas - trajetórias e tempos de alunos**. São Paulo, SP: Vozes, 2004.
- _____. **Experiências de Inovação Educativa: o currículo na prática da escola**. In: MOREIRA, A.F.B. (Org.). Currículo: políticas e práticas. Campinas, SP: Papyrus, 1999.
- BENDER, Wikkiam N. **Aprendizagem Baseada em Projetos: Estudo diferenciado para o século XXI**, Porto Alegre, RS: Penso, 2015.
- BRASIL, MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio (PCNs)**. Brasília, DF: SEB, 2000.
- BITTENCOURT, C.. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 2ª ed., São Paulo, SP: Cortez, 2008.
- CERVO, A. C.; BERVIAN, P. A. **Metodologia Científica**. 4. ed. São Paulo, SP: Makron, 1996.
- CLAXTON, Guy. **O desafio de aprender ao longo da vida**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2005.
- CURY, Carlos R. J.. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**, Parecer CEB n. 11/2000. Brasília, DF: MEC, 2000.
- CHUEIRI, M. S. F. **Concepções sobre a avaliação escolar. Estudos em avaliação educacional**. v. 19, n. 39, p. 49-64, jan./abr., 2008.
- DELORS. Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo, SP: Cortez, 1998.
- DIEHL, Astor Antônio; TATIM, Denise Carvalho. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas**. São Paulo, SP: Prentice Hall, 2004.
- FAZENDA, Ivani.C.A. **Práticas Interdisciplinares na escola**. 9.ed. São Paulo, SP: Cortez, 2002.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história. Experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas, SP: Papyrus, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1997.
- _____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo, SP: Olho D'Água, 1997.

_____. **Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação.** In: Brandão C. R (Org.). Pesquisa participante. São Paulo, SP: Brasiliense, 1999.

_____. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2020.

FUNDAÇÃO SICREDI. **O Programa A União Faz A Vida: fundamentos teóricos e metodológicos.** Porto Alegre, RS: Fundação Sicredi, 2019.

_____. **Desafios para Educação em tempos pandêmicos: pistas e possibilidades pedagógicas.** Vol. I. Porto Alegre, RS: Fundação Sicredi, 2022. E-book

GIL, Antonio Carlos. **Gestão de Pessoas.** São Paulo: SP Atlas, 2001.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Monserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho.** Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1998.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. **Linguagens Geradoras - seleção e articulação de conteúdos em educação infantil.** 8ª ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2005.

KILPATRICK, William H. **Educação para uma sociedade em transformação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática.** Salvador, BA: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

MACEDO, E. F. **A Hora e a vez dos currículos.** In: ALVES, N. (Org.). Criar currículo no cotidiano. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

MALHOTRA, Naresh J. (2006). **Pesquisa de Marketing – Uma orientação aplicada.** 4. ed. Porto Alegre, RS: Bookman.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa.** 6. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2006.

MATTAR, Fauze N. (1999). **Pesquisa de Marketing: metodologia e planejamento.** 5. ed. São Paulo, SP: Atlas.

MATTOS, S. M. N. **A afetividade como fator de inclusão escolar.** Rio de Janeiro, RJ: Teias, ano 9, nº18, pp. 50-59, julho/dezembro 2008. Disponível em: <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/viewFile/271/283>. Acesso em: 18 out. 2024.

MOLL, Jaqueline. **Novos itinerários educativos: reinventar a escola dialogando com a comunidade e com a cidade.** 2007. Disponível em: <http://jaquelinemoll.blogspot.com.br/2012/11/reinventar-escola-dilaogando-com.html>. Acesso em: 16 out. 2024.

MOURA, Tânia Maria de Melo. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de Jovens e Adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky**. – Maceió, AL: Edufal, 1999.

OLIVEIRA, B. Fundamentação marxista do pensamento de Dermeval Saviani. In: SILVA JR., C.A. (org.). **Dermeval Saviani e a educação brasileira - o simpósio de Marília**. São Paulo, SP: Cortez, 1994.

OLIVEIRA, E.; MACHADO, K. S. **Adaptações curriculares: caminho para uma educação inclusiva**. In: Glat, Rosana (Org). Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro, RJ: 7Letras, 2007.

OLIVEIRA, Silvio Luiz de. **Tratado de Metodologia Científica**. Projeto de pesquisa, TGI, TCC, Monografias, Dissertações e Teses. São Paulo, SP: Pioneira, 2004.

PIAGET, Jean. **O Juízo Moral na Criança**. 2.ed. São Paulo, SP: Summus, 1994.

RIBEIRO, Vera M. Masagão. **Alfabetismo e atitudes: Pesquisa junto a jovens e adultos**. Campinas, SP: Ação Educativa/Papirus, 1998.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

SAYÃO, Y. **Seriam eles indomáveis protagonistas?**. Livros Cenpec, n. 4, São Paulo, SP: Cenpec, 2007.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a ressignificação do conceito, Alfabetização e Cidadania**. In: Revista de educação de jovens e adultos, nº 16. p. 10, julho, 2003.

TORRES, Rosa Maria. **A educação em função do desenvolvimento local e da aprendizagem**. In: Cenpec/Fundação Itaú Social/Unicef. Muitos Lugares para Aprender. São Paulo, SP: Cenpec/Fundação Itaú Social/Unicef, 2003.

VYGOTSKY, L. A formação social da mente. 6. Ed. São Paulo, SP: M. Fontes, 1998.

WESTBROOK, Robert B.; TEIXEIRA, Anísio; ROMÃO, José E.; RODRIGUES. Verone L. (Orgs.). **John Dewey**. Recife, PE, Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2010.

YIN, R. K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre, RS: Bookman, 2015

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO AOS ESTUDANTES

1. Em qual ano/etapa do EJA - Ensino Médio você estuda?

- T7 (correspondente ao 1º ano)
- T8 (correspondente ao 2º ano)
- T9 (correspondente ao 3º ano)

2. Qual a sua faixa etária?

- De 15 a 20 anos
- De 21 a 30 anos
- De 31 a 40 anos
- De 41 a 50 anos
- Mais de 50 anos

3. Você considera inovadora as aulas dos seus professores?

- Sim
- Não

4. Justifique em poucas palavras a sua resposta da Pergunta 3:

5. Você encontra possibilidades em sala de aula de relacionar a teoria com a prática?

- Sim
- Não

6. Dê um exemplo se sua resposta foi SIM, na questão 5.

7. Você já participou de algum projeto interdisciplinar, que envolve mais de uma disciplina o conteúdo?

- Sim
- Não

8. Se sua resposta foi SIM na questão 7, como você observa a aprendizagem

por projetos:

- () É uma forma de ensino onde aprendemos o conteúdo em mais de uma disciplina e integramos as atividades.
- () É uma forma diferente de aprender através do desenvolvimento de projetos.
- () É algo que não ajuda o estudante, pois é difícil.
- () É um movimento de ensino que não gosto e acho ultrapassado.
- () Não sei do que se trata.

9. Você considera o desenvolvimento de projetos importante para a sua aprendizagem?

- () De grande importância.
- () Muito importante.
- () Razoavelmente importante.
- () Pouco importante.
- () De nenhuma importância.

10. Na sua opinião, quais disciplinas engajam mais os alunos nos desenvolvimentos dos projetos?

- () História.
- () Geografia.
- () Português.
- () Matemática.
- () Biologia.
- () Química.
- () Física.
- () Outra.

11. Os momentos proporcionados de socialização dos projetos na escola, contribuem para o desenvolvimento das minhas habilidades enquanto estudante?

- () Concordo totalmente.
- () Concordo.
- () Não concordo, nem discordo.
- () Discordo.
- () Discordo totalmente.