

## **PEDAGOGIA DE PROJETOS - UMA PROPOSTA DE INTEGRAÇÃO DOS SABERES PARA O ENSINO MÉDIO DE JOVENS E ADULTOS (EMJA)**

Elizabeth Lyra Paganini

### **RESUMO**

O trabalho a seguir é parte integrante de um trabalho dissertativo de mestrado e foi produzido a partir de investigações na Educação Média de Jovens e Adultos (EMJA), onde se percebeu lacunas deixadas por esta modalidade de ensino. Estas lacunas foram sentidas nos cursos técnicos do CEFETES, onde havia alunos egressos do Ensino Médio para Jovens e Adultos (EMJA).

Através de estudos e pesquisas, partindo do modelo apresentado por MIZUKAMI (1985), constatou-se que a maioria dos alunos oriundos da EMJA e que, até então, faziam cursos técnicos no CEFETES, vinham de um Processo Pedagógico (PP) que refletia uma Pedagogia fragmentada, ensino conteudista e avaliações quantitativas. Passou-se então a trabalhar com a hipótese de que o desempenho insatisfatório dos alunos nos cursos técnicos estava relacionado ao fazer pedagógico da EMJA pelo qual passaram. Elaborou-se então uma proposta pedagógica para a EMJA a partir da Pedagogia de Projetos. A proposta foi aplicada nas duas primeiras turmas da EMJA oferecidas pelo CEFETES em 2001. Após aplicação da proposta, os alunos foram inseridos em cursos técnicos e ao final do primeiro módulo dos cursos técnicos fez-se uma tabela comparativa entre o desempenho dos alunos oriundos da proposta e alunos de outras instituições. Todos os alunos da proposta foram aprovados no primeiro módulo dos cursos técnicos, enquanto os alunos egressos de outras instituições continuaram a ter desempenho insatisfatório. Este resultado nos mostra que ao se oferecer a educação de Jovens e Adultos com base em uma Pedagogia onde o aluno seja sujeito de sua aprendizagem, como ocorre com a Pedagogia de Projetos, diminui-se as dificuldades destes alunos em acompanhar os cursos técnicos do CEFETES e conseqüentemente oportuniza-se a continuidade de seus estudos.

Palavras-chave: EJA – Processo Pedagógico - Pedagogia de Projetos

### **INTRODUÇÃO**

A Pedagogia de Projetos é um fazer pedagógico que tem sido muito discutido atualmente, entretanto, a partir de suas características percebe-se que ela foi iniciada por Dewey (1979), retratada pela chamada Pedagogia Ativa, onde o aluno é o centro da aprendizagem. Hoje esta Pedagogia volta aos bancos escolares com algumas adaptações. A opção por trabalhar com a Pedagogia de Projetos está nos benefícios educacionais que ela proporciona. Dentre estes benefícios estão: “a construção de conhecimentos realizada pelo próprio aluno, o desenvolvimento da autonomia e a formação de sujeitos mais críticos” (LEITE, 1994). Estes itens devem ser considerados no fazer pedagógico, em especial na escolarização do aluno jovem e adulto. Isto porque o aluno jovem e adulto possui características que lhes são peculiares.

Através de pesquisa realizada em turmas do CEFETES do ensino médio na modalidade jovens e adultos, percebeu-se que os alunos não acreditavam em seu potencial e em muitas falas se culpabilizam pelos fracassos escolares pelos quais passaram. Em resposta a uma pergunta que diz respeito ao(s) porquê(s) que eles pararam de estudar e/ou não conseguiram concluir os estudos na idade regular, muitas respostas foram de menosprezo por si mesmo, tais como: “parei por falta de vergonha na cara”; “parei por falta de vontade própria”; “parei por burrice”. Como se pode verificar eles expuseram sentimentos de autodepreciação e baixa auto-estima. Como se não bastasse à baixa auto-estima e o processo discriminatório por que passaram os alunos da EMJA, ainda havia a questão do tempo, que para eles fazia muita diferença, pois eles também estavam, conforme pesquisa inicial, em busca de um tempo que parecia ter se perdido, ou seja, eles colocavam que o tempo que ficaram fora da escola e/ou ficaram “retidos” por algum motivo, foi perdido, como se a educação escolarizada fosse a única forma de educação possível para se construir conhecimentos. Eles colocaram também sentimentos de autodepreciação em relação a pouca escolaridade deles. Os aspectos até aqui levantados refletem algumas das peculiaridades do perfil dos alunos da EMJA e que precisam ser levadas em consideração na escolha do tipo de Pedagogia a utilizar nesta modalidade de ensino. A forma como foi conduzida a EMJA dos alunos matriculados nos cursos técnicos do CEFETES, aparentemente, não produzia uma educação para a autonomia, como colocou o idealizador da EJA no Brasil, a saber, Paulo Freire (1999) e muito menos o que estabelece as Diretrizes Curriculares da EJA: “*desenvolver práticas educativas que correlacionam teoria e prática (art.17, inciso III)*.”

Outra questão a ser levada em consideração ao se organizar um curso para jovem e adulto é o mercado de trabalho e conseqüentemente, a empregabilidade dos seus egressos. O livre comércio traduzido pelo *laissez-faire* tem proporcionado uma seletividade “natural” de trabalhadores, fruto de uma globalização onde o maior devora o menor. Pablo Gentili (1999) nos coloca que a globalização, da forma como está posta, produz exclusões por meio da competição desigual. Isto porque para ser competitivo é preciso avanços tecnológicos e para tal, deve-se investir em pesquisas e formar bons pesquisadores. Entretanto, formar bons pesquisadores implica em buscar um fazer pedagógico que atenda a diversidade de pensamentos, de onde vem o desenvolvimento tecnológico. Por conseguinte, sem investimento em educação, não se produz tecnologia e sem tecnologia, a desigualdade competitiva permanece.

Quando se fala de investimento em educação, se direciona para uma aplicação específica, tanto em relação a investimentos financeiros, quanto ao desenvolvimento de processos educacionais que atendam ao perfil do educando. A falta de investimentos na educação é sentida a partir da própria legislação, que fala de uma educação de qualidade, mas não disponibiliza recursos para tal. Embora se reconheça que a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDBN) 9394/96, do senador Darcy Ribeiro, seja inovadora na parte de direitos e deveres, em relação a educação para todos, ela deixa a desejar no como atender estes direitos ou cobrar estes deveres. Isto é sentido especialmente na EJA, que é mencionado apenas em dois artigos da LDB(arts.37 e 38) e de forma muito evasiva. As palavras do autor principal da LDBN demonstrava uma idéia de destino ja traçado para a Educação de Jovens e Adultos e até um Darwinismo, onde o aluno jovem e adulto um dia não existirá mais, dizia ele:

*“Todos sabem”, dizia o Senador Darcy Ribeiro, em 1977, “que a maior parte dos analfabetos está concentrada nas camadas mais velhas e mais pobres da população”. E daí ele conclui que a erradicação do analfabetismo - ou erradicação dos analfabetos - é questão de uma não-demorada espera, porque os “mais velhos e mais pobres... pessoal que vive pouco, porque come pouco”, logo morrerá. Estancando a fonte de analfabetismo, isto é, alfabetizando todas as crianças na idade própria, o sacrifício de algumas gerações (de mais velhos e mais pobres), criará um país, “aí pelo ano 2000”, asséptico de analfabetos e de pobres (Romão & Gadotti 2001. p.50).*

Sua fala denota uma visão idealista de que não há como transformar a realidade escolar vivida pelo aluno jovem e adulto. Ele não levou em consideração que, em muitos casos, o Estado é o grande responsável pelo alto índice de analfabetismo no Brasil. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 1996, 14,7% dos brasileiros com idade de 15 anos ou mais, eram analfabetos. O ex-Senador também não analisou a EJA em seu aspecto de continuidade, ele se restringiu a uma análise de letramento, mas a EJA não se restringe apenas à alfabetização, ela se estende a qualquer nível de ensino, inclusive a educação continuada, que faz da escola um espaço permanente de aprendizagem.

Algumas instituições de ensino, por sua vez, também contribuem negativamente para o crescimento de analfabetos, iletrados e/ou para baixa escolaridade dos brasileiros.

Verifica-se isto no momento em que não proporcionam um fazer pedagógico adequado para atender à heterogeneidade e especificidades destes alunos. O que se vê, em sua maioria, são cursos conteudistas, com disciplinas estanques e sem conexão umas com as outras. Os supletivos (aqueles que aplicam somente provas) por sua vez, oferecem avaliações essencialmente formais, tendo como único propósito atender ao aspecto acadêmico e burocrático da educação escolarizada, onde os conteúdos sem sentido são mais importantes do que a construção de conhecimentos realmente relevantes para o aluno, tornando-se meras formalidades para obtenção de um certificado, retratado por um documento de conclusão de nível de ensino, que para nada serve quando confrontados com o mundo competitivo do trabalho e com a necessidade de continuidade de estudos. Desta forma, estes alunos tentam avançar, como é caso dos alunos que ingressam nos cursos técnicos subsequentes do CEFETES, mas faltam-lhes: ou conhecimentos prévios, devido a redução da exigência dos cursos anteriores, ou a capacidade de trazer para outros saberes os conteúdos das diversas disciplinas, em outras palavras, há uma falta de percepção em relação a mobilidade dos saberes como complemento um do outro. Oferecer um aprendizado significativo, conforme coloca Ausubel(1982) é levar em consideração a quem se destina determinados cursos e/ou currículos e acima de tudo, valorizar os conhecimentos prévios dos alunos, a fim de tornar a educação escolarizada prazerosa e inclusiva.

### **Justificativa e Marco contextual**

Esta pesquisa surgiu a partir do momento em que o CEFETES-Vitória decidiu oferecer o curso de ensino médio na modalidade EJA. Foi formada a equipe, que inicialmente, pensou-se em simplesmente reduzir em 50% os conteúdos e a carga horária do ensino médio regular já oferecido pelo CEFETES. Entretanto, ficou a interrogação do como trabalhar com estas turmas, qual pedagogia adotar? Após algumas reuniões e pesquisas em outros CEFETS decidiu-se por aplicar a Pedagogia de Projetos. Paralela a esta questão, a então pedagoga e coordenadora do projeto buscava um foco para sua pesquisa de mestrado, foi quando ela verificou, através do desempenho e relatos de professores durante conselhos de classe, que os alunos egressos da Educação Média de Jovens e Adultos matriculados nos cursos técnicos do CEFETES, em sua maioria, “não tinham base para acompanhar os cursos” (fala de um professor da metalurgia), possuindo extrema dificuldade de aprendizagem. Alguns professores chegavam a dizer que “este tipo de aluno não deveria estar nos cursos técnicos e que não sabiam como eles passaram pelo processo seletivo (o processo seletivo do CEFETES é realizado

através de vestibular)”. Embora a fala dos professores pareça um tanto exagerada e discriminatória, este quadro foi comprovado através de análise dos resultados obtidos por estes alunos nos cursos técnicos nos semestres de 2000/1 e 2000/2.

Após a verificação do desempenho dos alunos nos cursos técnicos, procurou-se buscar o(s) porquê(s) do desempenho insatisfatório dos alunos oriundos da EMJA. Neste sentido, foi elaborado e aplicado um instrumento diagnóstico nos alunos oriundos da EMJA matriculados nos cursos técnicos do CEFETES, onde verificou-se que a maioria deles vieram de um processo educacional centrado no conteúdo, refletindo-se em uma pedagogia tradicional. O que levantou-se a hipótese de que o desempenho insatisfatório dos alunos oriundos da EMJA poderia estar relacionado ao processo pedagógico a qual passaram e que se organizasse um currículo diferenciado, baseado em uma pedagogia ativa, como a pedagogia de projetos, os alunos teriam melhores desempenho nos cursos técnicos do CEFETES.

### **Aplicação da Proposta**

A proposta pedagógica foi aplicada em duas turmas do CEFETES, denominadas N01 e N01 (N de noturno), do curso recém-criado para jovens e adultos, chamado de Ensino Médio para Jovens e Adultos Trabalhadores (EMJAT). O curso tinha duração de dezoito meses e era dividido em três semestres letivos. O processo seletivo<sup>1</sup> foi o 01/2001 e realizado através de vestibular, com 50 questões objetivas sobre conhecimentos do ensino fundamental. As turmas tinham 42 alunos em cada, sendo que uma ingressou no primeiro semestre de 2001 e a outra no segundo. Decidiu-se por três projetos a serem aplicados, um em cada semestre letivo. As duas turmas receberam os mesmos projetos para execução.

O primeiro passo em direção a formatação dos projetos, após treinamento da equipe, foi definir o tema. Após algumas longas reuniões de planejamento, optou-se pelo o homem inserido como o foco para os três projetos. Isto foi feito porque de certa forma a instituição estava buscando inserir os alunos jovens e adultos no âmbito do CEFETES e também porque buscava-se algo abrangente que pudesse conectar os três projetos e por extensão, os três períodos letivos.

O segundo passo foi definir onde este homem precisava ser inserido, quais as necessidades primordiais do homem. Finalmente decidiu-se por um tema individual, um local, envolvendo a comunidade, e um global, partindo para fora do espaço territorial do

---

<sup>1</sup> Ver anexo

homem. Desta forma, formulou-se os seguintes temas: para o primeiro projeto ficou “o homem inserido na casa”, para o segundo “o homem inserido em sua comunidade” e para o terceiro “o homem inserido no mundo”.

Fechado os temas foi a hora de problematizar sobre os mesmos. Em relação ao homem inserido na casa, buscou-se problemas do viver diário deste homem e formulou-se vários questionamentos sobre a casa e o homem, tais como: quem é este homem? Quais suas necessidades? ele tem filhos? Enfim, foi uma tempestade de problemas. O mesmo foi feito em relação ao homem inserido na comunidade e o homem inserido no mundo.

Em um quarto momento foi definido qual seria o foco dos alunos, ou seja o que eles gostariam de fazer, realizar, pesquisar... ou seja, que tipo de trabalho ele iria realizar a fim de incentivá-lo a buscar os conhecimentos necessários para realização desta tarefa/atividade. Sendo assim, definiu-se que os alunos deveriam, no caso do primeiro projeto, representar o ideal de casa, que poderia ser casa interior ou casa física. Em relação ao segundo projeto ele iria planejar um bairro, um local fictício, sempre buscando o ideal para ele enquanto cidadão e morador deste bairro. E no terceiro projeto eles iriam projetar um empresa de produtos genuinamente brasileiro.

Em um quinto momento foi definida uma competência geral para cada projeto e suas respectivas habilidades. Neste a pergunta que se fazia era: para eu projetar uma empresa, tomando o projeto III como exemplo, o que eu preciso saber? Qual a competência que preciso ter, quais as habilidades? O que preciso conhecer para desenvolver estas habilidades e por extensão a competência? Em relação aos conhecimentos quais os conteúdos precisam ser trabalhados, desenvolvidos para que o aluno tenha o devido conhecimento do assunto e por extensão, desenvolva as habilidades e a competência.

Desta forma, foram organizados os três projetos, ao mesmo tempo em os alunos já estavam executando o primeiro, que estava em croqui. A forma como os projetos foram organizados, produziu muitas ansiedades e noites sem dormir, mas os resultados foram extremamente satisfatórios.

Ao final do primeiro semestre a turma N01 apresentou seus projetos, o grupo avaliou a execução e os alunos entregaram seus portfólios. Em seguida foi a turma N02 quem executou o primeiro projeto. Importante resaltar que embora fosse o mesmo projeto a turma N02 buscou outro foco e desenvolveu o projeto de forma completamente diferente da turma N01. Isto pode ter ocorrido também, por causa dos temas que são bem abrangentes. É importante salientar que isto não é o ideal, tendo em vista o risco de transformar o projeto em um currículo obrigatório, o que está longe do ideal.

No segundo projeto teve-se uma grata surpresa, os alunos da N01 conseguiram mapear um loteamento que iria ser organizado no município da Serra (ES), o que tornou o trabalho deles muito produtivo e rico em detalhes. A N02 teve uma audiência com o prefeito da cidade de Vitória e conseguiu entregar em mãos propostas de alteração no PDU, inclusive com justificativa das alterações.

No último projeto os alunos da N01 fizeram uma microempresa de mini-pizza utilizando as dependências da cantina da escola para vender seus produtos, foi bem enriquecedor. A turma N02, organizou uma Organização Não Governamental (ONG) denominada Pró-Emjat. Esta ONG visava defender a permanência do curso no âmbito do CEFETES, bem como para divulgar o curso para quem realmente precisa. Esta ação partiu dos alunos mais com maior idade.

### **Inserção dos alunos nos cursos técnicos**

Ainda durante a execuções da proposta, inicia-se uma nova etapa do projeto, que seria inserir os alunos, que chegaram ao fim do curso do EMJAT, nos cursos técnicos do CEFETES. Foi outra batalha, entre propostas decentes e indecentes, todos os alunos se inscreveram em um novo processo seletivo e então pode se verificar se o que eles aprenderam faria a diferença nos cursos técnicos.

Em relação a evasão ela foi bem expressiva e precisaria de um novo estudo para responder o porquê dos alunos evadirem do projeto, já que não é uma pedagogia diretiva. Começamos com quarenta alunos em cada turma e fechamos a N01 com 23 e a N02 com 18. Uma hipótese especulativa para esta evasão é o número expressivo de alunos que já possuíam o certificado de conclusão do ensino médio, entretanto, se levar em consideração a formação continuada, esta hipótese perde-se em sentido.

### **Apresentação dos resultados**

Após a inserção dos alunos nos cursos técnicos, passou-se para a etapa mais importante do projeto: comprovar ou não que aplicando-se a Pedagogia de Projetos nos cursos da EMJA os alunos terão melhores desempenho nos cursos técnicos do CEFETES.

Ao final do primeiro semestre de 2003/1, fez-se novo levantamento no banco de dados da Coordenadoria Escolar e verificou-se que todos os alunos alvo da pesquisa, que fizeram o EMJAT tiveram excelentes resultados, sendo aprovados no primeiro módulo dos cursos. Alguns professores da área técnica elogiaram o dinamismo, a participação e a determinação de alguns alunos oriundos do EMJA.

<b>Curso</b>	<b>Alunos da Proposta</b>	<b>Alunos de outros EMJA</b>
--------------	---------------------------	------------------------------

	<b>Aprovados</b>	<b>Reprovados</b>	<b>Aprovados</b>	<b>Reprovados</b>
<b>Informática</b>	05	-----	03	-----
<b>Construção Civil</b>	02	-----	01	06
<b>Eletrotécnica</b>	12	-----	05	04
<b>Mecânica</b>	15	-----	02	03
<b>Metalurgia</b>	03	-----	-----	05
<b>Agrimensura</b>	-----	-----	-----	01
<b>Transportes</b>	-----	-----	-----	02
<b>Química de Alimentos</b>	01	-----	-----	-----
<b>Segurança do Trabalho</b>	-----	-----	-----	-----
<b>Automação Industrial</b>	03	-----	-----	-----
<b>Total</b>	41	-----	11	21

Obs: Dados obtidos no Sistema Acadêmico do CEFETES

Através da análise dos resultados pode-se observar que a proposta além de alcançar o objetivo proposto, também superou as expectativas educacionais em relação a Pedagogia de Projetos, o que vem demonstrar que é possível construir conhecimentos, sem contudo, abrir mão de conteúdos considerados imprescindíveis para o aluno do ensino médio. Mesmo porque os alunos passaram por dois processos seletivos. Um para o EMJAT e outro para o curso técnico, demonstrando a competência cognitiva destes alunos.

Entre idas e vindas da elaboração deste texto dissertativo, fica as lembranças dos projetos, dos alunos, dos bons comentários e dos maus também, mas o que chama a atenção é a forma com que os alunos participam dentro de um processo pedagógico dinâmico e propiciador de debates e crescimento, como ocorre com a Pedagogia de Projetos.

Percebe-se que os alunos da proposta não só demonstraram um excelente desempenho como também foram destaques em alguns cursos. Comparando o aproveitamento dos alunos da proposta, com os alunos procedentes de outras formas de fazer pedagógico fica clara a eficiência da Pedagogia de Projetos aplicada ao EMJA, tendo em vista que, para conseguir acompanhar um curso técnico, é preciso ter conhecimentos que são básicos para esta modalidade de ensino. A proposta demonstrou também que é possível construir conhecimentos necessários para a continuidade de estudos sem, contudo, abandonar toda a bagagem que o aluno jovem e adulto traz de sua vivência e história de vida.



Uma pedagogia que se diz libertadora precisa estar em sintonia com o perfil do educando que irá atender, caso contrário, se tornará uma prisão, onde o aluno não consegue se libertar das amarras do tradicionalismo pedagógico. A pedagogia de projetos em seu processo Pedagógico tem muito a oferecer ao EMJA, pois liberta, através de projetos, o pensamento dos alunos, dando-lhes mobilidade para integrar saberes necessários ao seu crescimento enquanto pessoa. E o faz com conteúdos instrucionais, fazendo-os perceber que o mundo e seus conhecimentos formam um todo e que se torna difícil sua compreensão quando se fragmenta a aprendizagem.

Este resultado leva a crer que se a educação for mais dinâmica e desafiadora, como foi durante toda aplicação da proposta, diminuirá as dificuldades de compreensão dos conteúdos por parte dos alunos, como ocorre atualmente, além de oferecer condições para que estes alunos possam dar continuidade aos seus estudos.

### **Conclusões**

Trabalhar com a Pedagogia de Projetos mostrou-se ser algo surpreendente, não somente pela dinamicidade, mas pela transdisciplinariedade. Não se percebe a presença estanque de um disciplina e fica muito parecido com um bolo, que tem vários ingredientes, mas não se sente o sabor dos ingredientes isolados, senão, do bolo como um todo.

Em relação aos projetos elaborados, eles foram aplicados somente nestas duas turmas, mesmo porque, conforme Hernández & Ventura (1998) (...)

*Os Projetos não podem ser aplicados de maneira generalizada e seguindo um ímpeto inovador sem desvirtuá-lo. Não porque exijam um complexo acúmulo de saberes, mas sim porque requerem uma vontade de mudança na maneira de fazer do professorado e um assumir o risco que implica adotar uma inovação que traz consigo, sobretudo, uma mudança de atitude profissional (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 10).*

A partir da proposta desenvolvida no Ensino Médio de Jovens e Adultos (EMJA) do CEFETES, pode-se deduzir que é possível implementar um fazer pedagógico que torne o ensino menos monótono e mais prazeroso para alunos e professores, desde que estes estejam imbuídos do desejo de superar constantemente as dificuldades que surgirão durante o processo, podendo aliar construção de conhecimentos e projetos integradores. Isto pode ser conseguido através da Pedagogia de Projetos, sobretudo quando aplicada ao Ensino Médio para Jovens e Adulto pois, como foi verificado na sua aplicação, o emprego da Pedagogia de Projetos no EMJA produz resultados satisfatórios e com o apoio de todos, a escola pode se tornar um ambiente de pesquisa constante. Neste sentido o EMJA pode tornar-se uma educação continuada para aqueles que desejam

voltar aos bancos escolares.

A contribuição dada pela Pedagogia de Projetos ao EMJA do CEFETES pode ser estendida aos cursos técnicos ou a outra modalidade de ensino, pois uma educação que se diz transformadora precisa estar sempre atualizada e ser desenvolvida, conforme as exigências da sociedade histórica. Sendo assim não cabe atualmente uma educação centrada em pedagogias conteudistas e em tradições que em nada contribuem para formação de verdadeiros cidadãos. Neste sentido, o professor torna-se a mola propulsora, pois se ele não estiver imbuído de uma visão ampla do como os conhecimentos são construídos, de nada adiantará tentar implementar ações inovadoras. A proposta mostra que para se implementar o novo, basta ter o desejo de realizar transgressões na educação, como nos coloca Hernández (1998) e isto é conseguido através de um pensamento dialético, onde os conhecimentos estão sempre em construção. A fala de alguns alunos ilustra perfeitamente este pensamento:

- *eu não sabia que nesta altura da minha vida pudesse aprender tantas coisas novas;*
- *voltei a viver depois que voltei a estudar;*
- *realizar projetos dá muito trabalho, mas o resultado é muito bom;*
- *todos lá em casa estão se alimentando melhor depois das aulas de biologia;*
- *gosto do curso do jeito que é, porque do outro jeito é muito difícil;*

A partir da fala dos alunos e dos resultados obtidos, pode se concluir que, além de todos os benefícios alcançados pela proposta, o ensino baseado em um Processo Pedagógico onde o aluno é sujeito de sua aprendizagem, como ocorre com a Pedagogia de Projetos, até a auto-estima dos alunos é aumentada, o que é muito importante para os jovens e adultos. Mas deve-se tomar o cuidado para que o projeto não venha engessar o fazer pedagógico, sendo concebido como norma imposta. Conforme Almeida (2001) (...): *“Se fizermos do projeto uma camisa de força para todas as atividades escolares, estaremos engessando a prática pedagógica”*.

Em relação aos professores, percebeu-se envolvimento e muito dinamismos, onde a participação acontecia de forma espontânea. Alguns professores participavam das aulas de outurso colegas pontuando para os alunos algum conteúdo de sua disciplina, em uma verdadeira interdisciplinarietà.

Paulo Freire (1993) coloca que o professor aprende ao ensinar e em um processo pedagógico baseado na pedagogia de projetos isto fica mais claro. Durante a execução dos projetos os professores pesquisaram, estudaram, buscaram algo novo para os alunos, enfim, aprenderam ensinando. Portanto, a pedagogia de projetos contribui até para capacitação dos professores, isto porque ao planejar as aulas, buscar fontes de pesquisa, trabalhar os conteúdos até o momento da avaliação, o professores vivenciaram uma capacitação contínua, refletindo-se em uma excelente formação continuada. Ao planejar as aulas o professor precisou estudar o assunto e buscar outras fontes de pesquisa, o que já se traduz em uma capacitação guiada pela automotivação. Quando os professores estavam em sala eles aprenderam muito com os alunos, principalmente por se tratar de pessoas adultas. Eles também exercitaram a formação continuada nos momentos em que discutiram sobre os assuntos relacionados aos projetos e até quando tiveram que repetir nomes e conceitos, explicando o sentido dos fenômenos, enfim, quando trabalharam algum conteúdo em sala de aula.

Diante do exposto, os professores, mesmo aqueles que não se envolveram muito com os projetos, tiveram, sem perceber, seus momentos de formação continuada, e neste caso, o facilitador foi o próprio aluno, pois conforme coloca Paulo Freire (1993, p.27) (...)”não existe *ensinar sem aprender*(...).

Espera-se que este trabalho consiga levar à comunidade escolar a refletir sobre a necessidade de se respeitar o educando em todos os aspectos, inclusive emocional, pois desta forma estar-se-a contribuindo para uma formação de cidadãos conscientes, participantes e dispostos a realizar as mudanças necessárias para se ter uma sociedade mais justa e igualitária.

## 1. Referências bibliográficas

- 1) ALMEIDA, Elizabeth de. Como se Trabalha com Projetos In Revista TV Escola, n°22/Março-Abril 2001.
- 1) DEWEY, J. Democracia e Educação. SP: Nacional, 1979.
- 2) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. 2000
- 3) FREIRE, Paulo. Educação como Prática da Liberdade. 3ªEd. RJ: Paz e Terra. 1971.
- 4) \_\_\_\_\_ . Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educadora. SP: Paz e Terra S/A. 1999.
- 5) \_\_\_\_\_ . Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 11 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003
- 6) \_\_\_\_\_ . Pedagogia do Oprimido. 8ªEd. RJ: Paz e Terra. 1980
- 7) \_\_\_\_\_ . Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar. 10ªEd. RJ: Paz e Terra. 1993.
- 8) GADOTTI, Moacir & ROMÃO, José E (Orgs). Educação de Jovens e Adultos: Teoria, Prática e Proposta. 3ed. SP: Cortez. 2001.
- 9) GENTILI, Pablo (Org). Globalização Excludente: Desigualdade, Exclusão e Democracia na Nova Ordem Mundial. RJ: Vozes. 1999.
- 10) HERNÁNDEZ, Fernando. Transgressão e Mudança na Educação. Porto Alegre: Artmed. 1998.
- 11) \_\_\_\_\_ e VENTURA, M. A organização do currículo por projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed. 1998
- 12) LEITE, Lucia H. Álvares. A Pedagogia de Projetos em questão. In: Curso de Diretores da Rede Municipal de Belo Horizonte, 1994, Minas Gerais. Anais. MG: CAPE/SMED, 1994.
- 13) Leis de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação. 9394/96.
- 14) Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, COEJA/SEF, 2000. Resolução CNE/SEB/1/2000.
- 15) MIZUKAMI, Mª das Graças Nicolelli. Ensino: As abordagens do Processo. SP: EPU. 1985.
- 1) SASSAKI, R.K. Inclusão construindo uma Sociedade para Todos. RJ: WVA. 1999.