

METODOLOGIA DE PROJETOS: UMA POSSIBILIDADE PARA A FORMAÇÃO EMANCIPATÓRIA DOS ALUNOS DO PROEJA

RAGGI, Désirée Gonçalves – CEFET-ES

PAIVA, Maria Auxiliadora Vilela – UFES

GT-18: Educação de Pessoas Jovens e Adultas

Agência Financiadora: CAPES

1 – Apresentação

Este estudo é parte das pesquisas desenvolvidas no âmbito do Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Tem como objetivo investigar, por meio das representações dos alunos, se a prática pedagógica denominada Metodologia de Projetos realizada nos cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) contribui para a formação emancipatória, uma vez que essa proposta tem sido alvo de questionamentos e críticas frequentes por parte da comunidade escolar, dada sua divergência em relação à pedagogia conservadora que, historicamente, configurou o cenário educacional deste CEFET.

Para descrever a Metodologia de Projetos realizada na instituição, foram coletados dados de documentos institucionais e de depoimentos dos professores obtidos por meio de entrevistas e dos encontros pedagógicos. Para traçar a representação¹ social dos estudantes a respeito dos projetos, utilizamos a técnica do grupo focal².

As questões que nortearam esta pesquisa são:

- a) Quais as representações dos alunos sobre os projetos realizados nos cursos do EMJAT/PROEJA³?
- b) A participação nesses projetos contribui para a formação emancipatória dos estudantes?

A pesquisa está fundamentada nas concepções de Freire e Faundez e Gramsci, que nos permitiu compreender a educação de jovens e adultos, com uma visão do trabalho como

¹ Neste estudo, denominam-se representações as opiniões e visões expressas pelos estudantes investigados.

² Estratégia metodológica qualitativa, de caráter subjetivo de investigação que se aplica às Ciências Sociais e fornece dados válidos e confiáveis e também propicia a compreensão de aspectos objetivos e subjetivos relacionados ao objeto de estudo, a partir de uma abordagem em que são analisados os pensamentos, sentimentos, dificuldades e experiências expressos pelos sujeitos a respeito do objeto investigado, durante a discussão em grupo (GATTI, 2005).

princípio educativo e Rancière para formular as categorias explicativas da emancipação intelectual e social desses sujeitos. A conceituação de Metodologia de Projetos baseou-se em Hernández e Ventura e nos fundamentos de Dewey. Outros autores como Demo, Ramos, Arroyo auxiliam na ressignificação do processo pedagógico e norteiam um projeto educacional que busque uma formação técnica integral.

2 A Experiência do EMJAT/PROEJA no CEFET com a Metodologia de Projetos

Neste Cefet, o EMJAT surgiu em 2001 como experiência voluntária de um grupo de professores, objetivando formar cidadãos conscientes do seu papel social, capazes de promover melhorias nas próprias vidas e de contribuir para o crescimento da sociedade. O curso deveria proporcionar aos jovens e adultos trabalhadores marginalizados do processo educacional, a conclusão do ensino médio e o ingresso opcional em um curso técnico do CEFET, mediante seleção interna.

Ciente do modelo tecnicista e tradicional que prevalecia na instituição e de que a EJA necessita de estratégias apropriadas, o grupo responsável pela implantação do curso procurou construir um projeto educacional centrado no ser humano e que atendesse às especificidades cognitivas dos jovens e adultos trabalhadores.

Essa experiência pedagógica foi o embrião para a organização e funcionamento dessa modalidade de ensino no CEFET. As propostas discutidas e as atividades colocadas em prática foram sistematizadas e sustentadas em três eixos geradores distribuídos assim: I – “O homem inserido na casa”; II – “O homem inserido na comunidade” e III - “O homem inserido no mundo globalizado”. Com essa proposta, esperava-se que o projeto, partindo de temas escolhidos pela turma, integraria os conhecimentos das diversas áreas do saber ao desenvolver suas etapas, e, proporcionaria uma construção de conhecimentos consolidada em bases científicas e humanísticas.

Embora a formação acadêmica dos personagens envolvidos nesse trabalho, tivesse sido fragmentada e descontextualizada e ninguém ainda havia vivenciado práticas epistemológicas menos tradicionais, optou-se pela Metodologia de Projetos, pois acreditavam que essa estratégia procurava expor o aprendiz a situações de vida que lhe

³ EMJAT - Ensino Médio para Jovens e Adultos Trabalhadores, antiga denominação dos cursos da modalidade EJA oferecido pelo CEFET, constituído de 4 módulos de ensino propedêutico, que foi substituído por PROEJA a partir do Decreto nº 5.478/05, que determina a integração da parte de formação geral com ensino profissional.

permitia construir e solidificar conhecimentos entrelaçados com atitudes de cidadania indispensáveis ao desenvolvimento humano. Essa visão epistemológica buscava construir e reconstruir conhecimentos num processo de ação interativa e cooperativa entre seus agentes.

O primeiro contato dos estudantes com os projetos ocorre por ocasião do “Projeto Boas Vindas”. São dois dias em que assistem a palestras sobre o funcionamento da escola e apresentações dos dirigentes, pedagogos e professores. A equipe apresenta a matriz curricular e comenta sobre a estratégia pedagógica utilizada nesta modalidade de ensino.

Do segundo período em diante, nas aulas da disciplina Metodologia de Projeto, iniciam-se as primeiras discussões sobre os projetos, quando surgem questionamentos e idéias a respeito do tema da pesquisa. Define-se um problema ligado ao cotidiano social e que satisfaça três prerrogativas: 1) ser factível ou viável, 2) ter caráter social e 3) ter relação com o curso técnico. Para ilustrar os problemas abordados têm-se como exemplos os resultados dos trabalhos de 2007: a) elaboração de “Cartilha de Normas Técnicas de Segurança no Trânsito”, b) criação de uma “Cooperativa de Segurança do Trabalho”; b) “Automação no Tratamento de Água e Esgoto”; c) “Dependência Tecnológica – um olhar psicossocial”; d) “A Metalurgia Aplicada na Construção de Moradias Populares”; e) “A Qualidade de Vida do Trabalhador da Construção Civil” (focando o estresse sofrido por esses profissionais) e o “Uso de EPI’s (Equipamentos de Proteção Individual) na Construção Civil”; f) Ervas – Uma Alternativa para a Higiene.

A delimitação do tema é baseada na sua viabilidade de concretização, dados os diversos fatores limitantes, tais como, disponibilidade de tempo e recursos materiais. Os alunos são estimulados a pensar sobre sua relevância social, sua aplicabilidade e em assuntos relacionados ao curso que fazem.

Em seguida os alunos iniciam a pesquisa teórica, recorrendo à internet, jornais, revistas e bibliotecas. Esta fase é quase que integralmente, desenvolvida de forma autônoma e sem ela o projeto não é fecundado, pois dela obtém-se a teoria que sustentará o tema estudado. Os dados de campo são oriundos de depoimentos de colegas, de instituições como ONG’s, cooperativas, associações, órgãos públicos e privados, etc. A pesquisa é bastante intensa, necessitando orientação dos professores, o que nem sempre acontece. De acordo com os relatos, existe uma carência de medidas para efetivar a participação dos educadores nos projetos, o que tem sido alvo das discussões coletivas e preocupação por parte de alunos, docentes e equipe coordenadora.

Nesse contexto, procura-se efetivar o “*questionamento reconstrutivo*”, recomendado por Demo (2002) que começa com o saber procurar e questionar, o que pressupõe um novo perfil de educador, capaz de buscar informações sobre novos modos de ensinar e aprender. Afinal o desafio consiste em ensinar a pensar, o que exige cidadãos reflexivos e capazes de interagir com o mundo, que se arrisquem na busca de novos conhecimentos, conforme explica o autor.

Na interlocução com alguns professores constatamos que os estudantes não têm o hábito da leitura, apresentam dificuldades de interpretação e de trabalhar em equipe, fato que possivelmente se deve: ao tempo de afastamento da escola; à dificuldade de se reunir extra-sala de aula; à escassez de tempo para se dedicar aos estudos e à formação fragmentada e precária vivenciada em percursos escolares anteriores.

Segundo o relato de um dos educadores há uma

“[...] visão mecanicista do conhecimento e devemos observar que quando os professores de outras disciplinas participam do processo auxiliando e relacionando os conteúdos de sua área com o tema gerador, os alunos conseguem desenvolver melhor o projeto” (Z).

Ao finalizar cada módulo, os estudantes apresentam os projetos como resultado parcial. Esse momento é importante porque os conhecimentos, habilidades e competências construídos ao longo do período são avaliados por professores, pedagogas e coordenadora.

Essa proposta pedagógica possibilita maior vinculação entre os conteúdos e os problemas reais e, por isso mesmo contribui para uma aprendizagem mais eficaz, pois, como sinaliza Arroyo (2004), o aluno aprende melhor quando torna significativa a informação ou conhecimento que a ele se apresenta, quando interage com sua cultura, com sua história, assumindo compromissos com sua aprendizagem e com a comunidade. Segundo Hernández e Ventura (1998, p. 10): “[...] A Pedagogia de Projetos propicia que na escola – alunos e professores - participem e transformem em aprendizagem as experiências sociais”.

O ensino para grupos sociais que tiveram seu percurso escolar interrompido tem demandado outras metodologias divergentes das tradicionais. Há que pensar em um outro paradigma curricular para a educação dos trabalhadores e trabalhadoras, cujas dimensões humanas sejam fortalecidas e integradas aos conteúdos. Arroyo (1996, p. 169) explica que

[...] os currículos são cientificistas – organizam informações de várias áreas de conhecimento – mas ignoram o fundamental, que são os tempos de vida dos educandos e as dimensões da educação – ética, estética, corpórea. Quase todas as escolas têm projetos. Eles interrogam o currículo, mas, às vezes, não cabem nele e são marginalizados.

Os projetos, quando realizados em parceria com os alunos, propiciam essa concepção dinâmica que considera não só a organização de disciplinas, tempos, espaços, equipamentos, materiais, mas também a administração de tempos de vida dos educandos. Afinal, “Um tempo não prepara o próximo, mas é vivido plenamente. Temos que trabalhar respeitando a especificidade de cada tempo”, nos propõe Arroyo (2004), que assinala a necessidade de mudar o foco do processo educativo que está centrado nos conteúdos “e recuperar também os educadores enquanto educadores, e não só como professores e transmissores de conteúdo” (ibid).

Apesar das dificuldades surgidas na concretização dos projetos no PROEJA, observa-se, que essa estratégia impulsiona a construção de conhecimentos em espaços extra-muros escolares – nas empresas, órgãos públicos, associações, cooperativas, obras filantrópicas, ONG’s, conforme recomenda Dewey (CUNHA, 1994). Nesses espaços sociais os alunos realizam pesquisas para promoverem as ações educacionais necessárias. Tal busca, se conduzida com rigor científico, permite a conquista de novos saberes no contexto social do estudante. As decisões pedagógicas são alcançadas em um ambiente democrático, permeado pelo diálogo e não se sustentam em métodos impositivos por parte daqueles “que sabem” (os educadores).

Essa prática educativa crítica, solidificada na reflexão e ação sobre uma situação pertencente ao sujeito aprendiz (FREIRE, 1987, p. 119), contribui para a formação de estudantes/trabalhadores comprometidos com seu processo de aprendizagem e com as condições sociais presentes, demonstrando posturas mais críticas e maduras perante os problemas sociais que escolhem versar.

No entanto, pairam algumas indagações: Os estudantes estão aprendendo os conteúdos básicos? Terão embasamento teórico para desenvolverem estudos nas disciplinas da formação técnica? Essas reflexões são alvos de freqüentes discussões nas reuniões pedagógicas. Os projetos são vistos pela comunidade escolar, como uma forma pouco eficaz de aprendizagem. No entanto, a proposta está pautada numa concepção educacional que vai ao encontro da visão de Arroyo (2004) de que “[...] a função da escola é dar conta do desenvolvimento pleno dos educandos — se preocupar com a

formação total, em todas as dimensões [...]”. Nessa perspectiva, o que se busca é um projeto educacional baseado nos preceitos da formação técnica integral, omnilateral, que integre as dimensões humanas e nega o currículo “[...] determinado por uma concepção produtivista de trabalho, sob a égide do tecnicismo e da teoria do capital humano[...]” (RAMOS, 2005)

Os projetos finalizam com a confecção de, por exemplo, objetos artesanais, sugestões de aproveitamento de alimentos, resíduos de produtos da pesca, produção de artigos de perfumaria (sachês e sabonetes), a projeto da casa ecológica, a cartilha educativa para trabalhadores da construção civil, a criação de cooperativas. Estas atividades tem se apresentado como soluções às situações problemas concretas, envolvendo as dimensões técnicas, científicas, culturais, sociais e éticas que permeiam o trabalho humano. Desenvolvem a solidariedade, promovem a divisão de tarefas entre os participantes, estimula a cooperação, o que gera o senso de respeito na medida em que possibilitam reflexões sobre a própria realidade e sobre as relações do mundo do trabalho.

Enquanto pesquisam, os estudantes discutem, redigem textos, definem espaços, distribuem tarefas, se organizando para construir o projeto da forma mais democrática possível. O educador tem a função de orientá-los e auxiliá-los nessas construções pedagógicas, oferecendo os conhecimentos necessários, apontando fontes de pesquisa e re-organizando as ações. Mas, cabe aos alunos tomarem as iniciativas e executarem todo o trabalho. Essa prática leva à autonomia e ao “autogoverno” (autogestão da própria vida e da vida comunitária), virtudes de uma sociedade democrática em oposição ao ensino tradicional que valoriza a obediência.

Sinteticamente, podem-se estabelecer alguns princípios que regem a Metodologia de Projetos: a) respeito ao saber, às crenças e às idéias dos educandos; b) valorização dos interesses e curiosidade dos alunos; c) os conteúdos com sentido e significado para a melhoria da vida individual e comunitária; d) reflexão e ação devem ser partes de um todo indivisível; e) a realidade mutável e a inteligência humana aliada a uma técnica adequada de aprendizagem conferem aos sujeitos a capacidade de transformar a si e o seu entorno; f) o trabalho democrático pode desenvolver plenamente as potencialidades criadoras e intelectuais dos atores do processo de aprendizagem; g) professores e alunos aprendem em reciprocidade; h) A experiência educativa é baseada na reflexão, que resulta em construção e reconstrução de conceitos e conhecimentos, em constante devir; i) o rigor científico deve ser estar presente no processo educativo.

3 As representações dos alunos com relação aos projetos

Realizou-se um grupo focal para investigar essas representações dos estudantes, que consistiu de um encontro, no qual os diálogos e procedimentos pautaram-se no respeito à fala dos sujeitos, como contribuições essenciais à pesquisa. A conversa permitiu a expressão de emoções, por meio das vozes dos alunos, afloraram as trocas que trouxeram luz aos aspectos não detectáveis em outras condições Gatti (2005, p. 14). Os sentimentos e emoções expressos em seus olhares, vozes e gestos foram captados em um ambiente de descontração e harmonia, em que os estudantes se mostraram bastante motivados e compareceram com pontualidade e expuseram com tranquilidade suas opiniões.

O grupo foi formado por 08 (oito) estudantes que apresentavam como traço comum mais importante a participação ativa no projeto, assim distribuídos por curso: 02 cursam Eletrotécnica (V e Ro); três, Metalurgia e Materiais (A, M e E); duas, Segurança do Trabalho (L e Mr). Todos do período noturno e trabalhadores (comerciários e donas de casa). Apenas uma aluna (Ri) era concludente do EMJAT e pretendia fazer o técnico subsequente.

Era notório o prazer de compartilhar suas experiências, relatar os percalços vivenciados e lembrar os momentos de tensão e as realizações vividos naquele percurso escolar. Segundo sua visão, o projeto se constituiu em um grande desafio, refletido na palavra “superação”. Por várias vezes enfatizaram a importância do projeto para a aprendizagem do trabalho em equipe, dado considerado bastante significativo no desenvolvimento da solidariedade, na partilha de tarefas e divisão da responsabilidade, ajuda mútua e a preocupação com as necessidades alheias. Estes aspectos foram assim expressos:

São muitas cabeças pra pensar... vários pensamentos. A questão de respeitar a opinião do outro... É hora de pensar, tenho que mudar minhas opiniões para tomarmos uma decisão em grupo (V).

Antes tinha dificuldade em trabalhar em equipe... Achava que não ia conseguir... Aprendi a trabalhar com colegas Para mim foi muito, muito bom, aprendi a trabalhar com as divergências (Lu).

No início ele é um pouco confuso... é difícil trabalhar com grupo onde se destacam pessoas muito individualizadas, não só trabalhar como respeitar, porque no trabalho existe uma soma. Eu diria que foi uma superação de tudo que nós passamos... Para uns é fácil trabalhar em grupo... No comércio isso é importante... É a questão do respeito pelo ser humano (Rk).

Para concretizar o projeto, o trabalho em equipe é imprescindível, o que pressupõe rica troca de experiências e saberes, partilha de compromissos e intensificação de relacionamentos interpessoais, bem como o desenvolvimento da tolerância, a democratização das ações e o pensamento coletivo, pois as ações eram direcionadas para um objetivo comum, em que todos eram beneficiados.

A aluna Rk aponta também os benefícios dessa aprendizagem para o trabalho, assim como o depoimento a seguir indicou que o projeto favorece também, as possibilidades de estabelecerem o vínculo com o mundo do trabalho: *“A gente aprende a respeitar as diferenças um do outro, por que na empresa você vai precisar... eu interiorizei como se fosse uma empresa”*, disse Lc.

Como externado pela aluna, ficou evidenciado o respeito às diferenças individuais, às subjetividades emergidas nos conflitos naturais em momentos que surgia a necessidade de tomada de decisões e distribuições de tarefas, caracterizando o teor democrático com que desenvolviam as atividades.

Ma comentou que

O projeto... ajuda muito a entender o contexto do todo, o porquê que você está ali e pra quê você está ali e também enfocar da onde você veio e pra onde você quer ir... deu essa noção não só o ensino básico, mas a vida profissional em si.

Esta opinião caracteriza a percepção de totalidade que a estudante tem do contexto, pois revela uma manifestação plena de incertezas e de pensamento reflexivo. Suas palavras denotam a práxis, no sentido mencionado por Freire (MAIO, 2004, p. 27; RODRIGUEZ, 2003, p. 45), constituída na reflexão e ação, pois vincula os conhecimentos aprendidos com a vida real. A expressão “entender o contexto do todo” indica uma visão holística de mundo e consegue atribuir significado para aqueles conhecimentos, vinculando-os à vida. Essa visão seria bem mais difícil alcançar com uma formação não problematizadora e não baseada na pedagogia da pergunta (FREIRE e FAUNDEZ, 1985).

Quando a aluna diz assim:

Eu acho interessante a questão do projeto porque o ser humano necessita da interação e o projeto ele... dá essa oportunidade pra que as pessoas possam interagir e trocar opiniões, porque com essa troca de idéias é que as pessoas vão crescendo e evoluindo, ele é muito interessante, sem dúvida (Mr).

Sua opinião permite inferir que o projeto propiciou a interação com o mundo, com as pessoas e também revela que a aluna compreendeu a importância do diálogo, das trocas ocorridas nas interações para o crescimento e evolução das pessoas. Se por meio das relações sociais os sujeitos aprendem, desenvolvem-se, transformam a si e o mundo, então os projetos tendem a favorecer esse aprendizado, já que intensificam os conflitos entre os sujeitos, que se movimentam na busca de um objetivo comum.

Os participantes ressaltaram também a importância do professor, não como explicador⁴ e transmissor de saberes, mas sim como o orientador que lhes fornece o apoio necessário às construções cognitivas, propiciando as condições adequadas para que os alunos, por si mesmos articulem os conhecimentos. Relataram que a falta dessa orientação dificultou a superação dos desafios. Este fato está demonstrado em diversos relatos, tal como opina Ma:

[...] amparo dos professores... É bom jogar a pesquisa na mão de um grupo e deixar ele pesquisar? É ótimo, porque aprendemos muita coisa, mas é muito bom a gente saber que quando a gente se perder ... temos alguém para nos apoiar, que seriam os professores... tem situações em que não 'achamos' isso. É muito difícil juntar as disciplinas... juntar Física no contexto social é difícil, por isso é preciso o professor estar junto”.

A aluna trás em sua manifestação um aporte importante caracterizado pelo ensino não assistencialista, mas potencializador em que os estudantes são desafiados para buscar as informações necessárias a concretização do projeto. Se esses jovens são trabalhadores (as), donas de casa, muitas vezes arrimos de família, é muito mais desafiador, pois exige tempo, um tempo que é escasso. Ainda assim, conseguem suplantar essa dificuldade, porque se tornam um grupo coeso, constituído por relacionamentos tensos, que necessitam ser mutualísticos, pois são permeados de constantes desafios, nos quais as forças individuais se potencializam para chegarem ao objetivo proposto.

A conclusão do projeto representa uma vitória, uma superação, cujo significado é muito maior do que uma simples aprovação para o módulo seguinte. Essa visão foi manifestada no depoimento a seguir:

[...] estamos conseguindo e temos este trabalho de ervas que é muito interessante e... já estamos fazendo um trabalho bonito e já estamos conseguindo provar que errar é humano e que a turma conseguiu quebrar isto. Eu definiria a N01⁵ como superação (Rk).

⁴ O professor explicador é aquele que embrutece ao invés de emancipar, segundo a perspectiva de Rancière em sua obra intitulada *O Mestre Ignorante*, 2005.

⁵ N01 é a designação dada à turma da aluna, N corresponde ao curso noturno.

A palavra “superação” esteve muito presente na discussão, revelando que a aprendizagem com os erros e percalços, seguida do sucesso obtido pela conclusão dos trabalhos, propicia a elevação da auto-estima, confere mais segurança perante os desafios enfrentados no processo estudantil e, conseqüentemente, prepara para o enfrentamento de situações conflituosas futuras.

Essas observações explicam as mudanças comportamentais comumente observadas nesses estudantes, que ao concluírem as disciplinas propedêuticas chegam ao final do curso, demonstrando mais autoconfiança ao se sentirem mais preparados para os enfrentamentos que a vida lhes impõe. Parecem ter-se libertado da timidez notoriamente observada nos períodos iniciais e demonstram-se mais autônomos na busca de direitos e conhecimentos, não só na escola, mas em outros âmbitos institucionais. Procuram solucionar problemas por meio da negociação e do diálogo.

Utilizaram muitas vezes a expressão “correr atrás” com o sentido de buscar as soluções por conta própria, característica do projeto muito valorizada pelos estudantes, o que está representado pelas seguintes expressões:

A gente aprendeu também a correr atrás, né? ... não ficar esperando os professores trazerem as coisas para gente. A Lc (referindo-se à colega participante) foi parar no gabinete do prefeito de Santa Leopoldina. Os professores nem sabiam o que a gente estava fazendo e a gente já estava lá na frente...do projeto” (El)

[...] é isso que o projeto quer te ensinar... Aprender a andar sozinho. Todos tivemos problemas, eu e Va. quase ‘se pegava’ (entravam em atrito) de vez em quando... Porque eu acho ele individualista e eu observei (mudança) diferença nele hoje (Lc).

É importante ressaltar que o pouco envolvimento dos professores não contribui para a melhoria da qualidade do ensino, muito pelo contrário, essa ausência prejudica a construção dos saberes integrados ao projeto. Contudo, a equipe preocupada com isso, vem procurando alternativas para solucionar tal situação.

Outro fato a relatar é a constatação de que os projetos desenvolvem a liderança participativa. Corroborando com essa afirmação, destaca-se o que foi dito por Rk e Lc

[...] O mais difícil é coordenar se não tiver uma pessoa responsável para dividir as tarefas... não sai (Rk).

Um grupo tem que ter um gestor, senão não anda... O grupo se perdeu e ... tem que tomar uma atitude... Vou pedir as aulas pra marcar reunião porque a gente não tem mais tempo. Conclusão: executamos o projeto... porque tem que ter alguém pra tomar a frente e coordenar (Lc).

Eu nunca me colocava como líder... sempre colocava: nós todos somos líderes desse projeto que está pra nascer... todos tinham oportunidade de colocar sua opinião e discordar mas deixar alguma coisa adiantada para a próxima aula (Ma).

Ao serem questionados se o resultado do projeto foi positivo, uma das opiniões foi a seguinte:

Duas cabeças pensam melhor... são vários pensamentos... Aprende a trabalhar em grupo e a respeitar o pensamento do outro, ouvir. Esse lance do EMJAT é bom por isso, você aprende a trabalhar em grupo, aprende a ser criticado e começa a pensar. É bom pra ter essa noção de que não é só você e dar um jeito de mudar minhas atitudes. Ouvir o que todo mundo fala e tomar uma decisão em grupo.

Nesta fala nota-se a negociação elaborada com maturidade nos atos de ouvir e receber críticas, contestar e debater, construindo, politicamente, as decisões. Pode-se inferir que desenvolveram a autoreflexão e a reflexão sobre as atitudes dos colegas, evidenciando a superação das divergências e do individualismo. Estes aspectos também estão presentes na reflexão de Ro:

Mas o interessante em trabalhar em equipe é que você tem que estar atento no grupo todo e... puxar aquele que está dispersando... Eu tenho minha opinião e tenho que respeitar a de todos... e ...unidos vamos chegar a um acordo e com a decisão desejada.

Quando questionados se o EMJAT/PROEJA seria o mesmo sem o projeto, responderam com um enfático **não**, expressando suas idéias com coerência e propriedade. Quanto às razões dessa resposta, ressaltaram que os projetos são importantes para seu crescimento pessoal e profissional, conforme manifestações a seguir:

Não. Temos que saber Português, Matemática. Mas ele (o projeto) dá uma lição pessoal pelo nosso crescimento profissional. O mercado de trabalho vai te avaliar pelo comportamento no grupo. Os conhecimentos básicos vão depender de você correr atrás (Ma).

O projeto me ensinou bastante coisa: trabalho, eu sei que tenho que fazer, por exemplo, fichamento, eu sei como me organizo. Me deu suporte pra eu conseguir estudar sozinha. Falhou em parte de conteúdo, mas me deu suporte pra correr atrás sozinha. Tem coisas que não consigo, mas eu vou lá no professor e peço ajuda e consigo, mas o mais importante pra eu pesquisar eu adquirir no EMJAT, então o projeto me ensinou e muito (EI).

Os alunos deixaram claro que o conhecimento científico é importante, mas com o projeto aprenderam a se organizar. Essas expressões indicam que estão no caminho da emancipação intelectual na medida em que não necessitam do professor explicador. Observando também o que foi mencionado por Lc e Mr, esse aspecto está bastante evidente:

Eu sempre fui uma negação em matemática e lá no curso (subseqüente Segurança de Trabalho) em Estatística ... não sabia...vou ficar (reprovada)... Não! ... peguei o livro e passei uma madrugada inteira estudando, porque aprendi a pesquisar. Ou aprendo a pesquisar ou vou ficar retida no primeiro módulo.

O EMJAT sem o projeto, com certeza, não seria o mesmo porque há um crescimento muito grande... Tem os transtornos... as divergências de opiniões... mas é muito válido porque o aluno chega no técnico sabendo buscar, caminhar com as próprias pernas... dizem que a gente não precisa saber tudo, mas saber onde encontrar como buscar e isso a gente aprende com os projetos.

As expressões abaixo indicaram que desenvolveram a curiosidade investigativa e a necessidade de constatação científica dos fenômenos sociais, para reconhecer e analisar limites e possibilidades, mediante a vontade de compreender a realidade concreta:

[...] o preconceito com o EMJAT é muito grande, a desistência ... eu tenho a curiosidade e gostaria de fazer uma pesquisa pra saber quantos alunos entram no EMJAT e quantos vão pro técnico. Ao longo do caminho vai se perdendo muita gente... Quantos que realmente terminam o técnico? A nossa sala (turma) começou com 24, hoje tem só 7 (alunos). Quantos vão chegar ao técnico? Quantos vão terminar o técnico? Por que isso? Cada um tem um motivo, às vezes é por causa da passagem (para o transporte) ou mora longe... cada um tem um motivo e tem que aprender a respeitar o cidadão... (quando) chegar no técnico ... eu vou chegar lá preparada para saber compartilhar (Rk).

[...] nós agora aprendemos a trabalhar dentro dos nossos limites, fazer uma pesquisa antes pra ver se é viável, não começar logo, sem saber o que vai acontecer [...] (El).

Estes depoimentos indicam ser o projeto um meio propulsor da curiosidade, fato que nos remete à pedagogia da pergunta proposta por Freire e Faundez (1998), quando afirmam que “[...] o início do conhecimento, é perguntar. E somente a partir de perguntas é que se deve sair em busca de respostas, e não o contrário: estabelecer as respostas [...]”.

Quando a aluna anuncia sua curiosidade em saber os motivos que levam os colegas a desistirem do curso, ela fala um linguajar permeado pela curiosidade científica e, ao mesmo tempo política, pois observa que os colegas saem da escola em grande número e quer saber os reais motivos que os levam a essa tomada de atitude. Sua preocupação denota um processo de amadurecimento para as questões sociais e políticas. Percebe também que precisaria de métodos científicos para conhecer a realidade. Sua reflexão nos remete ao posicionamento de Gramsci, que alertava para a busca de elementos emancipatórios para a educação de adultos, dentre os quais se pode apontar a apropriação crítica do conhecimento existente como questão central para a emergência de uma nova cultura “subalterna” ou proletária (MAYO, 2004, p. 51).

Os estudantes reconhecem a importância do projeto para o seu preparo psicológico para o enfrentamento da vida, do percurso estudantil e profissional futuro. Mencionam a questão do individualismo que consideram ser um traço marcante dos colegas que não cursaram o EMJAT (provenientes de outra modalidade de ensino) e ressaltaram que os trabalhos desenvolvidos resultaram no senso de partilha e solidariedade, bem como o estímulo para saírem do comodismo, uma vez que têm um objetivo que deve ser apresentado como uma solução para o problema investigado, ao final do curso. Para isso necessitam fazer um trabalho coletivo. Isto está revelado nas seguintes expressões:

“Eu perco tempo com projeto e não ganho matéria pro técnico (referindo-se à fala dos colegas)... o mais importante ele está ganhando, que é ele se preparar psicologicamente pro que virá lá na frente ...o que vai ter que encarar realmente”(Rk).

“...a questão da responsabilidade..., no EMJAT ... a responsabilidade é grande e lá no técnico é tudo muito individual...mesmo. No EMJAT todo mundo tinha essa capacidade... não é questão de idade...vamos fazer um trabalho e fica juntando ‘aqueles bolinhos’ (grupinhos)...” (Lu).

O EMJAT sem o projeto não seria o EMJAT, porque é o aluno que ficou bom tempo fora da escola o projeto puxa você, tira do comodismo e te trás para a ativa, te ajuda porque você é puxado do mundo individualista, você pensando: eu resolvo eu decido e quando você é puxada pra cá você vê outras opiniões que vão te ajudar e você vê que não é o **eu** e sim o **todo** e você chega no objetivo” (Ro).

A representação que fazem do ensino tradicional e tecnicista está refletida nesse depoimento: *“Eles (colegas provenientes de cursos regulares) vêm de uma escola tradicional onde se ensina a acumular informação... porque é competitivo, né? No EMJAT você divide essa informação, lá a gente encontra grupinhos que ocultam essa informação”* (Ma).

Esses depoimentos denotam o desenvolvimento da criticidade diante de certas atitudes de colegas oriundos do ensino tradicional, que tiveram formação conteudista e enfatizam o individualismo presente nessas relações. Tais opiniões permitem inferir que a ausência de estratégias apropriadas dificulta a formação integral, onde conhecimentos básicos, técnicos e valores humanos estejam organicamente integrados, propiciando a compreensão das relações sociais em geral, inclusive aquelas que envolvem o mundo do trabalho.

A capacidade de argumentar, de falar em público e de tecer análises, comparando o ensino tradicional pelo comportamento dos colegas, bem como de decidir e buscar soluções coletivas e não individualistas estão representadas nas expressões que seguem:

No EMJAT você aprende a falar em público... a maioria da minha turma tem dificuldade e trava; e o EMJAT proporciona isso, força você a falar... se você trabalha numa empresa, numa reunião você não fala por vergonha e vem outro e fala e é promovido por isso e às vezes você perde por não saber expressar o que você pensa (Ri).

As mesmas dificuldades que eu tenho a galera que faz engenharia também tem. O EMJAT também é o ensino médio e não deixa a desejar... é até uma vantagem que é essa coisa que é o projeto, a visão de negócio de empreendimento. Eu penso em estudar pra ser dono da empresa... O EMJAT tem essa coisa de você ser o empregador.. o ensino médio é 'decoreba', tradicional... Quando professores pedem trabalho escrito nossa! Uma negação os caras não sabem nem o que é um trabalho acadêmico, com as normas... não, trazem o trabalho sem margem, sem introdução, sem nada..."(Va).

O depoimento de Lc (curso de Segurança do Trabalho) indica que a elaboração do projeto permite que os conhecimentos sejam constituídos “[...] como apropriação da realidade objetiva (social e produtiva), de modo que os conteúdos de ensino sejam “categorias de análise” da realidade, [...] sobre a qual o trabalhador opera e transforma [...]” conforme descreve Ramos (2005).

Eu trabalhava na lavanderia hospitalar... quando você aprende você cria senso crítico e se expressa ...eu comecei a bater de frente com minha coordenadora, porque não me deixava mais me manipular e tive que sair do local... minha auto-estima está tão boa... a mudança tá visível ... era insegura.. hoje eu volto lá e falo que (os colegas) não podem trabalhar de chinelo ... Porque a mudança está tão visível hoje quero dividir meu conhecimento com eles. Depois que entrei no CEFET, meu nível de escolaridade estava bem maior que meus colegas e ... não dava mais pra mim...eu tive que sair pra uma melhor e ..vou sair pra um lugar melhor ainda ...antes eu não tinha argumento... (Lc).

A aluna deu início a um processo interno de luta por direitos, pois transpôs a barreira da submissão ao não se deixar manipular. Desenvolveu a capacidade argumentativa, a auto-crítica e auto-reflexão. Por acreditar em si mesma reconheceu novas perspectivas de melhoria social. Tornou-se “[...] cognoscente da realidade social e produtiva em que está inserida, na qual e sobre a qual operou política e profissionalmente [...]” (ibid).

Esses aspectos também estão revelados na fala de Rk:

Filosofia, sociologia, a maioria não tinha contato com essas matérias ... você aprende a ter auto-crítica de você e do mundo, a entender as questões de política...de tudo, dá uma auto-estima porque quando uma pessoa que tem um nível superior ao seu estiver conversando você vai saber do que o vai falar, então eu posso me expressar dessa maneira e você não vai falar: ‘político é tudo igual. O Brasil não tem jeito’. Não, tem jeito sim! Só depende de cada um, cada um une muda uma rua, muda um bairro, depois muda o município e assim.. porque a mudança vai de baixo pra cima. Isso é que me dá a auto-estima (Rk).

A aluna demonstrou ter compreendido a importância da Filosofia e Sociologia para se conhecer mais e melhor o mundo, a realidade objetiva (social e política) e também o seu

poder de transformar essa realidade. O fato de Rk aprender novas teorias que lhe permitiram opinar e discordar levou-a a adquirir confiança e segurança para expressar seu pensamento e, por isso, acredita-se capaz de compreender e interferir politicamente na realidade objetiva.

4 Conclusão

Elaborar uma proposta pedagógica que dê conta da construção de conhecimentos objetivos sócio e historicamente construídos e que, ainda estejam organicamente integrados aos aspectos humanos da formação de jovens e adultos trabalhadores emancipados, é uma tarefa desafiadora.

O EMJAT/PROEJA trás a Metodologia de Projetos como uma proposta pedagógica que se preocupa com a emancipação dos sujeitos, por entender que essa estratégia se aproxima da formação humana e integral de cidadãos/trabalhadores para a compreensão e transformação da realidade.

Considera-se neste estudo, que a formação emancipatória seja aquela que promova nos alunos o desenvolvimento de: criticidade, respeito, solidariedade, segurança, auto-estima adequada, capacidade de trabalhar em equipe, autonomia na busca de conhecimentos, capacidade de argumentação, democratização de ações, negociação pelo diálogo, tomada coletiva decisões, apropriação da realidade objetiva social e produtiva, o reconhecimento e busca por direitos e, em um nível mais avançado, o engajamento político.

Nessa perspectiva, as representações dos estudantes do EMJAT/PROEJA permitiram inferir que a Metodologia de Projetos contribui para sua formação emancipatória.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez . *Prática Pedagógica e Currículo*. VIII ENDIPE, v. 2, p. 167-173, 1996.

_____, *Organizações escolares flexíveis*. Boletim 2004. Programa 5. Salto paro o Futuro/ TV ESCOLA. In: <http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2004/dfetetxt5.htm>

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Adulto – PROEJA*. Brasília: MEC/SETEC, 2006a.

_____. Decreto Federal nº 5.478, de 23 de junho de 2005. Institui, no âmbito das

instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. *Educação Profissional e Tecnológica. Legislação Básica*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2006b.

DEMO, P. Escola: instrução ou formação. Cultura e cotidiano: sentidos das práticas escolares. *Revista de Educação*. (p. 19 - 37). Brasília: Associação da Educação Católica do Brasil, Ano 35, outubro e dezembro, 2006.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. FAUNDEZ, A. *Por uma pedagogia da pergunta*. 3. ed. Rio de Janeiro, 1985.

GATTI, B. A. Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. Brasília: Liber Livro, 2005.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Monserrat. *A organização de currículos por projeto de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MAYO, P. *Gramsci, Freire e a educação de adultos*. Possibilidades para uma ação transformadora. Porto Alegre: Artmed. 2004.

RAMOS, M. **Possibilidades de construção de um currículo integrado de Ensino Médio técnico**. 2005. (versão para debate).

RANCIÈRE, J. O mestre ignorante. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

RODRIGUEZ, L. M. Producción y transmisión del conocimiento en Freire. In: GADOTTI, M; GÓMEZ; M. V. FREIRE, L. *Lições de Paulo Freire cruzando fronteiras: experiências que se completam*. Buenos Aires: CLACSO, 2003.