



INSTITUTO FEDERAL BAIANO – *CAMPUS* CATU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

DILVAN SIMÕES DE OLIVEIRA

PEDAGOGIA DE PROJETOS:
UM CAMINHO PARA O DESENVOLVIMENTO DOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO
DE CURSO NO PROEJA DO CETEP RECÔNCAVO II ALBERTO TORRES

Catu-BA

2024

DILVAN SIMÕES DE OLIVEIRA

**PEDAGOGIA DE PROJETOS:
UM CAMINHO PARA O DESENVOLVIMENTO DOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO
DE CURSO NO PROEJA DO CETEP RECÔNCAVO II ALBERTO TORRES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal Baiano, *Campus* Catu, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Souza Oliveira

Catu-BA

2024

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha catalográfica: Anderson Silva da Rocha - Bibliotecário - CRB 5/1508

048p Oliveira, Dilvan Simões de
Pedagogia de Projetos: um caminho para o desenvolvimento
dos trabalhos de conclusão de curso no Proeja do CETEP
Recôncavo II Alberto Torres/ Dilvan Simões de Oliveira. -- 2024.
157 f.: il.

Dissertação (mestrado profissional em Educação Profissional
e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência
e Tecnologia Baiano, Catu, 2024

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Souza Oliveira

1. Educação. 2. Proeja. 3. Pedagogia de projetos. 4. Trabalho
de conclusão de curso I. Oliveira, Marcelo Souza II. Título.

CDU: 37

DILVAN SIMÕES DE OLIVEIRA

**PEDAGOGIA DE PROJETOS:
UM CAMINHO PARA O DESENVOLVIMENTO DOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO
DE CURSO NO PROEJA DO CETEP RECÔNCAVO II ALBERTO TORRES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal Baiano, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em _____ de _____ de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcelo Souza Oliveira
Instituto Federal Baiano
Orientador

Prof. Dr. Davi Silva da Costa
Instituto Federal Baiano
Membro da Banca

Prof. Dr. Ferdinando Santos de Melo
Instituto Federal Baiano
Membro da Banca

Prof. Dr. Antônio Pereira
Universidade do Estado da Bahia
Membro da Banca

DILVAN SIMÕES DE OLIVEIRA

**PEDAGOGIA DE PROJETOS:
UM CAMINHO PARA O DESENVOLVIMENTO DOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO
DE CURSO NO PROEJA DO CETEP RECÔNCAVO II ALBERTO TORRES**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal Baiano, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em _____ de _____ de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcelo Souza Oliveira
Instituto Federal Baiano
Orientador

Prof. Dr. Davi Silva da Costa
Instituto Federal Baiano
Membro da Banca

Prof. Dr. Ferdinando Santos de Melo
Instituto Federal Baiano
Membro da Banca

Prof. Dr. Antônio Pereira
Universidade do Estado da Bahia
Membro da Banca

Dedico esta dissertação a todos aqueles que, de forma direta ou indiretamente, contribuíram nesta jornada. Agradeço especialmente à minha família, aos meus professores, meus colegas de curso e todos que participaram da pesquisa prática.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, expresso minha profunda gratidão a Deus, cuja presença e benevolência têm sido fundamentais para que eu alcançasse mais esta conquista em minha trajetória acadêmica. Sua força e orientação me sustentaram e inspiraram ao longo de todo o processo desta pesquisa.

À minha família, ofereço meus sinceros agradecimentos pelo amor e apoio incondicionais que sempre me forneceram. Em especial, à minha mãe, Aurélia Simões, e à minha irmã, Daíse Simões, que estiveram ao meu lado nos momentos de desafio e celebração, proporcionando o suporte emocional e motivacional essencial para que eu pudesse perseguir e realizar meus objetivos acadêmicos e profissionais. Sua confiança em meu potencial foi e sempre será uma fonte inesgotável de incentivo.

Manifesto também um agradecimento especial à minha querida amiga Elisangela Ameichoeiro, cuja fé em minhas capacidades e apoio constante foram pilares indispensáveis desde o ingresso neste programa de pós-graduação, até a conclusão desta pesquisa. Sua parceria e encorajamento tornaram possível cada etapa desta jornada, e sou imensamente grato por sua presença e contribuição inestimáveis.

Aos mestres e docentes que contribuíram de maneira significativa para a minha formação durante este curso de pós-graduação, expresso minha profunda admiração e reconhecimento. Em particular, agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Marcelo Souza Oliveira, por me acolher sob sua orientação, pela paciência demonstrada e pelas valiosas contribuições que enriqueceram e direcionaram este trabalho de pesquisa. Sua sabedoria e dedicação foram fundamentais para o desenvolvimento e aprimoramento deste estudo.

Estendo minha gratidão à banca examinadora, composta pelos ilustres Prof. Dr. Davi Silva da Costa, Prof. Dr. Ferdinando Melo e Prof. Dr. Antônio Pereira. Suas análises criteriosas, *insights* profundos e dedicação em avaliar este trabalho adicionaram um valor inestimável à qualidade e relevância desta pesquisa. Suas contribuições não apenas aprimoraram este estudo, mas também expandiram meu horizonte acadêmico e profissional.

Aos meus colegas de curso, em especial Pollyana, Niljane, Luís, Adelson, Maurício, Ana Paula, Carla, Marília, Sara, Jonas e Rafaela, agradeço pelas ricas trocas de saberes e experiências compartilhadas ao longo desta jornada. A convivência e colaboração com cada um de vocês proporcionaram aprendizados significativos e fortaleceram minha prática profissional, tornando esta experiência educacional ainda mais enriquecedora e gratificante.

Agradeço profundamente ao CETEP Recôncavo II Alberto Torres e à sua dedicada equipe gestora, especialmente representada pela diretora Aldevane de Almeida Araújo, pelo apoio incondicional e pela colaboração prestada ao longo desta pesquisa. Estendo igualmente minha gratidão a todos os participantes da pesquisa prática realizada, cuja generosidade e empenho foram cruciais para a obtenção dos resultados que embasaram este estudo. As contribuições de cada um foram fundamentais para a elaboração da Sequência Didática (SD) voltada para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), com o objetivo de aprimorar as práticas de ensino e aprendizagem nessa importante modalidade educacional.

Por fim, estendo meus sinceros agradecimentos a todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram direta ou indiretamente para minha formação e para a realização desta pesquisa, mesmo que não mencionados nominalmente. Cada gesto de apoio, palavra de incentivo e contribuição, por menor que tenha parecido, desempenhou um papel importante na concretização deste trabalho e será sempre lembrado com profunda gratidão.

A todos, meu muito obrigado.

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar
as possibilidades para a sua própria produção
ou a sua construção.”
(Paulo Freire, 1996)

OLIVEIRA, Dilvan Simões de. **Pedagogia de Projetos: Um caminho para o desenvolvimento dos trabalhos de conclusão de curso no proeja do CETEP recôncavo II Alberto Torres.** Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal Baiano (IFBA), Cruz das Almas, BA, 157f, 2024.

RESUMO

A orientação de TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) no Proeja (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos) é uma etapa crucial no processo de formação dos estudantes, requerendo uma abordagem diferenciada, considerando as particularidades desse público. A Pedagogia de Projetos surge como uma proposta metodológica para contribuir na construção dos planos de negócios dos estudantes do Proeja, que é o TCC que os discentes devem apresentar ao final do Curso Técnico. Partindo da premissa de que o aprendizado é mais significativo quando os estudantes se envolvem em situações reais e colaborativas, esta pesquisa investigou as contribuições da Pedagogia de Projetos na construção dos TCCs, no Curso Técnico em Administração Proeja do CETEP Recôncavo II Alberto Torres. O desenvolvimento da pesquisa foi embasado nos estudos sobre a EJA integrada à EPT (Educação Profissional e Tecnológica) propostos por Oliveira (2019), Moura e Henrique (2012), Souza e Medeiros Neta (2021); a discussão do PROEJA à luz do trabalho como princípio educativo foi ancorada em Saviani (2007), Kuenzer (1989), Ciavatta e Ramos (2011); para o uso da Pedagogia de Projetos no PROEJA, as discussões foram sustentadas nos estudos de Bender (2014), Silva Sobrinho (2022), Fleck (2007), Dewey (2023), Freire (1996); na articulação sinérgica entre Aprendizagem Significativa e Pedagogia de Projetos foi ancorada por Pelizzari (2003), Moreira (2012), Bessa (2011); na elucidação do Plano de Negócios como produto de conclusão de curso foi amparado nos estudos de Dornelas (2011, 2019), Silva (2022), Bernardi (2006). Esta foi uma pesquisa aplicada, de natureza interventiva, objetivo descritivo, em que foram investigadas as concepções que os sujeitos (docentes e discentes) apresentam sobre TCC, para, a partir daí, propor uma intervenção pedagógica por meio da aplicação de uma SD, com foco na Pedagogia de Projetos. A coleta de dados se deu por meio de análise documental, questionários e observação participante. Para análise desses dados, foi utilizada a Análise Textual Discursiva (ATD), fundamentada em Moraes e Galiazzi (2006, 2011) e a técnica da observação participante. Os resultados encontrados evidenciaram carências no atual processo de construção do TCC no Curso Técnico em Administração integrado ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos da localidade de Cruz das Almas – Bahia, as quais se atêm para as dificuldades de leitura, de escrita, de produção do produto educacional, dentre outras. A aplicação da SD desenvolvida sob práticas da Pedagogia de Projetos demonstrou-se importante para aprimorar os resultados do TCC no Proeja, ampliando a facilitação, a compreensão, o protagonismo, a criticidade, a reflexão e outras nuances educacionais, incluindo ainda o desenvolvimento de habilidades empreendedoras e inovadoras. Foi possível concluir que o processo atual de construção do TCC apresenta carências significativas, no entanto, a aplicação da Pedagogia de Projetos por meio de uma sequência didática mostrou-se eficaz para mitigar essas dificuldades, facilitando o processo de ensino-aprendizagem e alinhando-o de forma mais precisa às necessidades reais dos educandos do Proeja.

Palavras-chave: Pedagogia de Projetos. Proeja. Trabalho de Conclusão de Curso.

OLIVEIRA, Dilvan Simões de. **Project Pedagogy: A path for the development of course completion works in the project of CETEP Recôncavo II Alberto Torres.** Dissertation (Master's Degree in Professional and Technological Education) – Instituto Federal Baiano (IFBA), Cruz das Almas, BA, 157f, 2024.

ABSTRACT

The orientation of TCC (Course Completion Work) in Proeja (National Program for the Integration of Professional Education with Basic Education in the Youth and Adult Modality) is a crucial stage in the process of training students, requiring a differentiated approach, considering the particularities of this audience. The Pedagogy of Projects emerges as a methodological proposal to contribute to the construction of business plans for Proeja students, which is the TCC that students must present at the end of the Technical Course. Based on the premise that learning is more meaningful when students get involved in real and collaborative situations, this research investigated the contributions of Project Pedagogy in the construction of TCCs, in the Technical Course in Proeja Administration of CETEP Recôncavo II Alberto Torres. The development of the research was based on studies on EJA integrated with EFA (Professional and Technological Education) proposed by Oliveira (2019), Moura and Henrique (2012), Souza and Medeiros Neta (2021); the discussion of PROEJA in the light of work as an educational principle was anchored in Saviani (2007), Kuenzer (1989), Ciavatta and Ramos (2011); for the use of Project Pedagogy in PROEJA, the discussions were supported by the studies of Bender (2014), Silva Sobrinho (2022), Fleck (2007), Dewey (2023), Freire (1996); in the synergistic articulation between Meaningful Learning and Project Pedagogy was anchored by Pelizzari (2003), Moreira (2012), Bessa (2011); in the elucidation of the Business Plan as a product of course completion was supported by the studies of Dornelas (2011, 2019), Silva (2022), Bernardi (2006). This was an applied research, of an interventional nature, descriptive objective, in which the conceptions that the subjects (teachers and students) present about CBT were investigated, in order to propose a pedagogical intervention through the application of a DS, with a focus on Project Pedagogy. Data collection was carried out through document analysis, questionnaires and participant observation. For the analysis of these data, Discursive Textual Analysis (DTA) was used, based on Moraes and Galiuzzi (2006, 2011) and the technique of participant observation. The results found showed deficiencies in the current process of construction of the TCC in the Technical Course in Administration integrated with High School in the modality of Youth and Adult Education in the locality of Cruz das Almas – Bahia, which focus on the difficulties of reading, writing, production of the educational product, among others. The application of DS developed under Project Pedagogy practices proved to be important to improve the results of the TCC in Proeja, expanding facilitation, understanding, protagonism, criticality, reflection and other educational nuances, including the development of entrepreneurial and innovative skills. It was possible to conclude that the current process of construction of the TCC has significant deficiencies, however, the application of Project Pedagogy through a didactic sequence proved to be effective in mitigating these difficulties, facilitating the teaching-learning process and aligning it more accurately with the real needs of Proeja students.

Keywords: Project Pedagogy. Be sure. Course Completion Work.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Localização do CETEP e Tecnológica Recôncavo II Alberto Torres (Cruz das Almas – BA).....	49
Figura 2. Registros fotográficos da apresentação dos TCCS.....	104

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Nove blocos do Canva.....	44
Tabela 2. Perguntas aplicadas à amostra de estudantes da pesquisa.....	52
Tabela 3. Perguntas aplicadas à amostra de professores da pesquisa.....	53
Tabela 4. Categorias de análises de respostas da P1 – Professoras.....	66
Tabela 5. Categorias de análises de respostas da P2 – Professoras.....	68
Tabela 6. Categorias de análises de respostas da P3 – Professoras.....	70
Tabela 7. Categorias de análises de respostas da P4 – Professoras.....	73
Tabela 8. Categorias de análises de respostas da P7 – Professoras.....	78
Tabela 9. Categorias de análises de respostas da P1 – Estudantes Módulo V.....	80
Tabela 10. Categorias de análises de respostas da P2 – Estudantes Módulo V.....	83
Tabela 11. Categorias de análises de respostas da P3 – Estudantes Módulo V.....	85
Tabela 12. Categorias de análises de respostas da P4 – Estudantes Módulo V.....	88

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADM – Administração

ALBA – Assembleia Legislativa da Bahia

App – Aplicativo

Art. – Artigo

Arts. – Artigos

ATD – Análise Textual Discursiva

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CETEP – Centro Técnico de Educação Profissional

CF – Constituição Federal

CNCT – Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos

CTA – Curso Técnico em Administração

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

LDBEN – Lei de Diretrizes da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

N. – Número

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PPC - Projeto Pedagógico de Curso

Proeja – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos

PE – Produto Educacional

SCIELO – *Scientific Electronic Library Online*

SD – Sequência Didática

SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

SEDUC-BA – Secretaria de Educação do Estado da Bahia

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 REFERENCIAL TEÓRICO	25
2.1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT)	25
2.2 O PROEJA: TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO EM FOCO.....	30
2.3 PEDAGOGIA DE PROJETOS: O ENSINO-APRENDIZAGEM ATRAVÉS DAS EXPERIÊNCIAS DOS EDUCANDOS	32
2.4 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E PEDAGOGIA DE PROJETOS: ALGUMAS CONEXÕES	36
2.5 PLANO DE NEGÓCIOS: UM PRODUTO DE CONCLUSÃO DO CURSO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO.....	40
3 PERCUSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	46
3.1 DAS METODOLOGIAS UTILIZADAS.....	46
3.1.1 Da abordagem, da natureza, do objetivo e do procedimento	46
3.2 DO DESENHO GEOESTATÍSTICO DO <i>LÓCUS</i>	48
3.2.1 Universo e amostra da pesquisa	50
3.2.2 Caracterização da amostra real de participantes da pesquisa	51
3.3 DA COLETA DE DADOS/RESULTADOS	51
3.3.1 Instrumento e procedimentos da coleta de dados/resultados práticos	51
3.3.2 Perguntas aplicadas aos estudantes	52
3.3.3 Perguntas aplicadas aos professores	53
3.4 DOS PROCEDIMENTOS DE ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS.....	54
3.4.1 Organização dos dados/resultados da pesquisa	54
3.4.2 A análise dos dados com o auxílio do app (aplicativo) Atlas.ti	55
3.4.3 Metodologia ATD (Análise Textual Discursiva)	55
3.5 DOS PROCEDIMENTOS ÉTICOS.....	56
3.5.1 Procedimentos éticos dados/resultados práticos	57
3.5.2 Riscos e benefícios aferidos	57
3.6 DAS CONSIDERAÇÕES PRÉVIAS DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	58
3.6.1 Tipo de produto educacional conforma orientações da CAPES	58
3.6.2 Impactos esperados da pesquisa e da aplicação do produto educacional	59
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	61

4.1 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) SOB A PERSPECTIVA FREIRIANA	61
4.2 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CETEP/PROEJA – TCC EM PAUTA	63
4.3 CONCEPÇÕES DOS ESTUDANTES E PROFESSORES – EIXO TEMÁTICO “CONCEPÇÕES SOBRE O TCC” E “SD”	64
4.3.1 Escutando os professores: Subsídios para o planejamento do componente TCC ...	65
4.3.2 A Voz dos alunos: Concepções iniciais e expectativas com o TCC	79
4.4 CONCEPÇÕES DOS ALUNOS DURANTE O PROCESSO VIVENCIADO	89
4.4.1 Descrição das experiências por etapas da SD aplicada – relatório observação-participante	92
4.5 O PÓS-TCC: EXPERIÊNCIAS DOS ALUNOS SOB A PEDAGOGIA DE PROJETOS	107
4.6 MINHAS PERCEPÇÕES: A PEDAGOGIA DE PROJETOS NO TCC DE ADMINISTRAÇÃO.....	112
5 PRODUTO EDUCACIONAL (PE)	115
6 CONCLUSÕES.....	117
REFERÊNCIAS.....	120
ANEXO A – PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP).....	128
ANEXO B – PPC DO CURSO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.	129
APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA (QUESTIONÁRIO ESTUDANTES)	130
APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE COLETA (QUESTIONÁRIO PROFESSORES)	131
APÊNDICE C – PRODUTO EDUCACIONAL, PROPOSTA DA SD (SEQUÊNCIA DIDÁTICA).....	132
APÊNDICE D – TCC SALÃO DE BELEZA DEDINHOS	156
APÊNDICE E – TCC GRAU MÁXIMO LAVA JATO	157

1 INTRODUÇÃO

A Constituição Federal (CF) de 1988, em seu art. 205, assegura o direito à educação a todos e atribui a responsabilidade primária ao Estado, com subsidiariedade da responsabilidade familiar e social nesse processo, visando satisfazer ao pleno desenvolvimento da pessoa, preparando-a para o exercício da cidadania e qualificação profissional (Brasil, 1988). Há, portanto, uma ligação entre a formação acadêmica dos sujeitos, com o respectivo dever de formação profissionalizante, o que irá capacitá-los para todas as relações socioeconômicas, incluindo as relações de trabalho. Nesse cenário, a educação profissional e tecnológica (EPT) desempenha um papel crucial ao promover a conexão entre a educação e o mundo do trabalho (Ramos, 2022). Incumbe, aqui, considerar a relevância da preparação dos sujeitos para o mercado de trabalho, de modo que se possa equilibrar as oportunidades de acesso e de qualidade de vida.

Desse modo, a Rede Estadual de Educação Profissional e Tecnológica da Bahia foi criada com o objetivo de promover a formação profissional de qualidade e contribuir para o desenvolvimento socioeconômico do estado. Sua implantação teve início a partir da promulgação do Decreto Estadual n. 11.355/2008, por meio do Plano de Educação Profissional da Bahia (Bahia, 2008b). No referido plano, há o estabelecimento de diretrizes e estratégias aplicadas na expansão e melhoria da educação profissional baiana, com finalidade de oferta de cursos técnicos, de qualificações profissionais e de ações de apoio à inserção no mundo do trabalho, contribuindo assim para a formação integral dos sujeitos.

No campo acadêmico-profissionalizante, é preciso considerar alguns cenários que apresentam peculiaridades que precisam ser vistas, atendidas e até mesmo ressignificadas, tendo por enfoque exclusivo os educandos. Nesse sentido, tem-se a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), como um cenário pedagógico que requer a disposição de metodologias e práticas de ensino específicas, que possam atender às necessidades dos discentes, de modo que a formação educacional profissionalizante logre êxito na formação de sujeitos aptos a lidarem com todas as relações socioeconômicas, em paridade de condições.

Saviani (2007) cita que a EJA é uma modalidade de ensino que visa reparar uma mácula histórica na educação brasileira, ou seja, o analfabetismo sociopedagógico, estimulado e mantido pelo inaccessível ou fragilidade de estruturas educacionais vigentes. Na EJA, em conformidade com a Lei n. 9.934 de 1996 – LDBEN (Lei de Diretrizes da Educação Nacional), o corpo discente é composto por sujeitos de 18 anos ou mais, que não concluíram as etapas de ensino no período equivalente (Brasil, 1996). De acordo com Moura e Henrique (2012), na EJA

há uma multiplicidade de fatores que fazem parte, direta ou indiretamente, do processo de formação educacional-profissionalizante, os quais devem ser valorados por esse processo.

No Brasil, de acordo com dados da Pnad (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua) de 2018, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e divulgado no ano de 2019, mais da metade dos brasileiros de 25 anos e mais não concluiu a educação básica (IBGE, 2019). Ainda segundo o mesmo relatório estatístico, cerca de 52,6% dos brasileiros com 25 anos ou mais de idade não concluíram o mínimo de estudo esperado (educação básica). A maior parte (33,1%) não terminou nem o ensino fundamental, outros 6,9% não têm instrução alguma, aproximadamente 8,1% têm apenas o fundamental completo e 4,5% não têm ensino médio incompleto. Estes dados revelam a dimensão de um problema histórico, motivando profundas reflexões sobre a necessidade de ações capazes de mitigar essa complexa realidade na EJA.

Resultados mais recentes produzidos pelo Censo Escolar 2023 e apresentados pelo MEC e pelo Inep, com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016-2023 (PNAD), revelam que, no Brasil, cerca de 68.036.330 milhões de cidadãos de 18 anos ou mais não frequentam a escola e não possuem a educação básica concluída (Santos; Tenente, 2024; Inep, 2024). Entre os anos de 2016 e 2023, os mesmos dados revelam que 8,8 milhões de brasileiros com idade entre 18 e 29 anos não concluíram o ensino médio e, na EJA, as matrículas apresentaram uma queda de 7% entre os anos de 2022 e 2023 para esta mesma população (Santos; Tenente, 2024; Inep, 2024).

Indo além, na EJA, é preciso considerar que não basta o acesso ao sistema público de ensino, mas requer, em contrapartida, que o fornecimento da formação acadêmica-profissional disponha de condições necessárias para que os estudantes possam permanecer em sala de aula, evitando a evasão (alta nessa modalidade de ensino), assegurando assim uma formação de qualidade. Tomando aos ensinamentos de Freire (1996), para ressignificar o processo de ensino-aprendizagem, é preciso que as práticas pedagógicas deem importância para as singularidades do corpo discente, de modo a valorizar seus conhecimentos formais e informações, compreender suas dores e experiências de vida, dispondo de aporte pedagógico que seja condizente com cada público acadêmico. A própria LDBEN de 1996 menciona que, na EJA, há possibilidade de se trabalhar com pedagogias e métodos de ensino condizentes com as necessidades dos discentes (Brasil, 2006).

À vista desse cenário, o interesse por pesquisar sobre as contribuições da Pedagogia de Projetos no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) surgiu, a partir das minhas vivências

em sala de aula, enquanto professor da base técnica na rede estadual de ensino e instrutor de aprendizagem do programa “jovem aprendiz”, do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Nesses Espaços, sempre adotei uma postura educacional sensível e acolhedora, sempre estive próximo do meu público estudantil, majoritariamente composto de jovens e adultos. Em tempo, participei de cursos de formação continuada promovidos pelo Senac sobre metodologias ativas de aprendizagem, que despertou em mim um novo olhar sobre minha prática pedagógica, e me fez refletir sobre métodos, formas, técnicas, ferramentas, recursos didáticos, que viessem a favorecer de forma significativa o processo de ensino-aprendizagem na educação profissional e tecnológica.

Motivado pelos meus interesses de campo profissional, realizei uma formação complementar em Pedagogia¹, onde passei a explorar o campo das práticas de ensino, visando compreender o estudante como sujeito ativo do processo de ensino-aprendizagem, bem como, alcançar uma formação *omnilateral*, que segundo Saviani (2003), parte da plena expansão do indivíduo humano, inserindo-se dentro do projeto de desenvolvimento social, não limitando-se apenas ao mercado de trabalho, mas atingindo suas potencialidades libertadoras, superando a alienação que sofre o homem. Sob o prisma as nuances apresentadas por Freire (1996), assumo minha responsabilidade enquanto educador na proposição de uma conduta ativa para a investigação e mediação da relação de ensino-aprendizagem, com enfoque na promoção de melhorias que possam contribuir, diretamente, com os educandos em processo de formação acadêmico-profissional.

Destarte, para fundamentar a pesquisa, pesquisadores como Ferreira (2011); Kuenzer, 2010; e Moura, 2006 versaram com fundura as concepções e princípios que alicerçam a proposta do currículo integrado (educação básica unida com a educação profissional), salientando suas possibilidades, sem deixar de problematizar as dificuldades de implementá-lo nas sociedades, como a brasileira. Portanto, estudos que visam dar voz aos sujeitos da modalidade EJA, revelam os desafios de várias facetas, como por exemplo, o desestímulo à frequência escolar, conexão significativa com os conteúdos, negligência de direitos pelo Estado e a carência de recursos didáticos específicos, que viabilizem a compreensão e articulação dos conhecimentos técnicos. Logo, a compreensão desses desafios corrobora para discussão e construção de práticas pedagógicas coletivas nesta modalidade de ensino (Shiroma; Lima Filho, 2011).

Considerando esta composição, faço um enfoque no processo de desenvolvimento dos

¹ Formação Pedagógica em Pedagogia, ano de 2020 a 2022.

Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) com estudantes do Proeja, que apresentam uma miscelânea de reveses, aos quais requerem um olhar atento e estratégias pedagógicas específicas. Por consequência, é essencial atentar às particularidades da heterogeneidade desses estudantes, que majoritariamente são pessoas adultas, com experiências de vida diversas e inseridas em contextos profissionais distintos. Nesse sentido, é essencial considerar as expectativas, demandas e necessidades desses estudantes, promovendo uma abordagem educativa que valorize suas vivências e conhecimentos prévios, como direciona Shiroma e Lima Filho (2011) em sua pesquisa sobre o "Trabalho Docente na EPT e Proeja". Tal modelação pedagógica será capaz de fornecer formação adequada, evitando frustrações que promovam prejuízos.

Todavia, o enfrentamento desses obstáculos relacionados ao atendimento especial e diferenciado dos alunos da EJA, conforme estabelecido pela LDBEN de 1996, é uma tarefa difícil, que se apresenta diariamente como um desafio significativo. No contexto do processo de ensino-aprendizagem na EJA, várias dificuldades podem ser observadas. Neste estudo, dá-se destaque evidente para a escassez de materiais didáticos orientadores, como livros, módulos, apostilas, manuais, guias sequenciais didáticos por parte das instituições de ensino estaduais, destinados ao público da EJA. Materiais esses que devem ser construídos de acordo com as necessidades do público discente da EJA, considerando suas expectativas e particularidades, além de atentar-se para as capacidades e interpretações dos docentes que laboram nesta modalidade de ensino.

Nessa oportunidade, a EJA demanda atenção e dedicação tanto dos professores quanto dos alunos. O papel do professor é facilitar a aprendizagem, identificando conteúdos relevantes para os estudantes e promovendo atividades pedagógicas que visem à transformação social coletiva. Uma escola dedicada a essa modalidade deve valorizar a liberdade e proporcionar informações que estimulem o pensamento crítico e a compreensão dos eventos, lutas e suas conquistas da vida. Além disso, é essencial preparar os estudantes para reivindicar seus direitos e se tornarem agentes ativos na sociedade e em seu próprio contexto, aplicando os conhecimentos adquiridos no curso. Freire (2006) acredita que a educação é capaz de transformar os sujeitos e, com a interação deles sobre os meios de convívio, pode-se alterar inúmeras realidades de mundo, mas, para isso, é preciso que a educação aloque esses sujeitos ativamente no processo de ensino-aprendizagem.

Desse modo, com base na experiência acumulada como professor de Administração no CETEP Recôncavo II Alberto Torres, situado em Cruz das Almas, Bahia, foi possível identificar a ausência de recursos didáticos adequados para as turmas do Proeja. Diante dessa constatação,

a relevância desse trabalho está na contribuição para o desenvolvimento de materiais de apoio ao professor que atua na disciplina TCC na modalidade do Proeja. Instrumentalizando o processo de ensino-aprendizagem com intencionalidade pedagógica adequada, contribuindo para a redução da carência de materiais educacionais específicos para essa modalidade de ensino.

Conforme apontado por Guedes et al. (2017) a Pedagogia de Projetos surge como um possível caminho metodológico, pois considera as experiências e conhecimentos prévios dos envolvidos, acolhendo as peculiaridades dos sujeitos na Educação de Jovens e Adultos. A pesquisa teve seu foco concentrado no componente curricular "TCC", com carga horária de 140 horas. Portanto, realizou-se uma avaliação do PPP (Projeto Político-Pedagógico) da instituição de ensino com ênfase neste componente curricular, além de analisar o modelo de TCC sugerido para o CTA do Proeja CETEP Recôncavo II Alberto Torres, aplicando os conhecimentos da Pedagogia de Projetos para a formulação de Sequência Didática (SD) específica. Desenvolveu-se a pesquisa prática no Centro Territorial de Educação Profissional e Tecnológica Recôncavo II Alberto Torres, no CTA (Curso Técnico em Administração), entre os meses de maio e junho de 2024 que, por sua vez, compõe o eixo tecnológico de gestão e negócios, conforme o CNTC (Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos), amparado pelo Documento Base da Educação Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (Brasil, 2007), o Documento Base da Educação Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2008); e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC, 2018).

Partindo das minhas vivências no exercício docente na EPT, me indaguei sobre o método como os trabalhos de conclusão de curso são construídos pelos estudantes da EJA no Curso Técnico em Administração. Uma vez que, o documento orientador fornecido pela SUPROT (Superintendência de Educação Profissional e Tecnológica) é excluyente ao perfil do educando do Proeja, trazendo uma estrutura mais complexa, desconsiderando assim as defasagens de aprendizagem acumuladas ao longo do processo de formação educacional destes sujeitos. Nesse cenário, surgiu então o seguinte problema de pesquisa com o respectivo subproblema: Como a Pedagogia de Projetos, aplicada na disciplina de TCC, influencia a compreensão e a efetivação do ensino-aprendizagem de Plano de Negócios, bem como a construção do significado do TCC entre discentes e docentes do CETEP Recôncavo II Alberto Torres?

Para abordar esse problema, foi realizada uma pesquisa de natureza aplicada com docentes e discentes do Módulo V, que estão na fase de desenvolvimento dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) no Curso Técnico em Administração, modalidade Proeja. Os

professores participantes, que atuam ou já atuaram diretamente nos componentes curriculares de Metodologia do Trabalho Científico e TCC, são atores fundamentais no processo de ensino-aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esse público-alvo foi escolhido por sua capacidade de fornecer informações valiosas sobre as concepções dos sujeitos envolvidos no contexto do TCC na EJA, no CETEP Recôncavo II Alberto Torres.

O objetivo geral trazido nesta dissertação foi o de analisar como a Pedagogia de Projetos aplicada na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) contribui para a efetivação do ensino-aprendizagem de Plano de Negócios, bem como para a construção do significado do TCC entre discentes e docentes do CETEP Recôncavo II Alberto Torres. Ao desenvolver este trabalho, estabeleci como objetivos específicos: a) Identificar as concepções que permeiam o processo de ensino-aprendizagem no desenvolvimento dos TCCs entre professores e estudantes do Proeja. b) Propor uma SD com foco na Pedagogia de Projetos como um possível método de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento de Planos de Negócios, enquanto produto de conclusão de curso do Proeja no Curso Técnico em Administração. c) Avaliar as possíveis contribuições da Pedagogia de Projetos como estratégia pedagógica para o desenvolvimento dos TCCs no Curso Técnico em Administração na modalidade Proeja do CETEP Recôncavo II Alberto Torres.

Por justificativa social, a pesquisa aborda a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como uma modalidade essencial para mitigar desigualdades educacionais históricas no Brasil. Os dados da Pnad e do Censo Escolar revelam um preocupante número de brasileiros sem a educação básica concluída, evidenciando a necessidade de ações que favoreçam o acesso, permanência e conclusão do ensino. Por meio da criação de uma Sequência Didática (SD) fundamentada na Pedagogia de Projetos, este estudo busca atender às necessidades específicas de um público diverso, respeitando suas vivências, conhecimentos prévios e desafios, promovendo inclusão social e o fortalecimento da cidadania. Além disso, a valorização da EJA contribui para a redução da evasão escolar e para o desenvolvimento de competências que impactam positivamente na qualidade de vida e na inserção socioeconômica dos educandos.

Como justificativa científica, a pesquisa contribui para o avanço dos estudos sobre a Pedagogia de Projetos como estratégia metodológica na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Ao propor uma SD específica para o desenvolvimento de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), ela se alinha às discussões acadêmicas que buscam integrar teoria e prática no ensino-aprendizagem. Estudos como os de Freire, Saviani e Shiroma reforçam a necessidade de práticas pedagógicas que promovam o protagonismo estudantil e uma formação omnilateral. Essa investigação preenche uma lacuna existente ao oferecer recursos metodológicos aplicáveis

à realidade do Proeja, gerando conhecimentos científicos úteis para futuras pesquisas e práticas educacionais.

Já por justificativa profissional, no contexto da EJA, os desafios enfrentados pelos professores vão além do ensino tradicional, exigindo abordagens personalizadas para um público heterogêneo. A criação de materiais didáticos específicos para a construção de TCCs no Proeja fortalece a prática pedagógica ao instrumentalizar educadores com recursos que atendam às particularidades de seus estudantes. A pesquisa também promove reflexões sobre o papel do educador como mediador do conhecimento e agente de transformação social. Além disso, a proposta beneficia diretamente o campo da Educação Profissional, auxiliando na formação técnica e na qualificação de trabalhadores, atendendo às demandas do mercado e contribuindo para o desenvolvimento regional.

A motivação pessoal para realização desta pesquisa vem da minha experiência no ensino do Proeja, onde observei as dificuldades dos estudantes, especialmente no Curso Técnico em Administração, na elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Muitos alunos enfrentam desafios relacionados à leitura, escrita e à construção do produto final. Diante disso, decidi investigar a aplicação da Pedagogia de Projetos como uma abordagem metodológica capaz de tornar o processo de aprendizagem mais significativo e relevante para os educandos, alinhando-o às suas necessidades reais e promovendo um aprendizado mais eficaz e reflexivo.

Estruturei esta dissertação em quatro capítulos e respectivos subcapítulos (quando necessários). A introdução, ora lida; em seguida no primeiro capítulo do desenvolvimento, propus o referencial teórico, trazendo cinco subcategorias que abordam a EJA na educação profissional e tecnológica, o Proeja e o trabalho como princípio educativo em foco, a Pedagogia de Projetos no ensino-aprendizagem através das experiências dos educandos, a aprendizagem significativa e suas conexões com a Pedagogia de Projetos e o Plano de Negócios como produto de conclusão do curso técnico em Administração. No capítulo seguinte, o percurso metodológico fora desenhado, indicando todos os procedimentos e técnicas que conduziram as etapas teóricas e práticas desta pesquisa. No terceiro capítulo, são apresentados os resultados práticos obtidos, sendo eles discutidos com o aporte de resultados teóricos numa análise discursiva. No último capítulo, apresento informações prévias sobre o produto educacional elaborado, inclusive, sinalizando as nuances da aplicação prática da SD em sua versão preliminar.

Saliento que no último capítulo, trago considerações finais, apresentando a resposta encontrada para diante do problema investigado, sob posicionamento crítico científico emitido pelo pesquisador, indicando possíveis sugestões de aprimoramentos ou novas nuances para

outras pesquisas que, porventura, venham a ser realizadas sob finalidade de suprimento de carências identificadas por limitações ou mesmo para expandir o aprofundamento no mesmo objetivo de estudo analisado.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo foram trabalhadas categorias que trazem fundamentação para os resultados da pesquisa, dispondo de conceitos, dados e informações relevantes no aporte das conclusões a serem emitidas. Essas reflexões que são relevantes também para ampliar a compreensão acerca do objeto de estudo analisado, a exemplo das discussões sobre a EJA, a formação profissional tecnológica, o Proeja, a Pedagogia de Projetos, a aprendizagem.

2.1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT)

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que busca atender às necessidades educacionais de pessoas que não tiveram acesso ou não concluíram a educação básica na idade regular (Moura; Henrique, 2012). Oliveira (2019) menciona que essa modalidade tem sido cada vez mais valorizada, especialmente na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), como forma de possibilitar a qualificação e a inserção no mercado de trabalho. A EJA na EPT pode ser entendida como um instrumento importante para a democratização do acesso ao mundo do trabalho e para a inclusão social (Moura; Henrique, 2012). Tem-se a EJA como uma ferramenta de reparação histórica para o inaccessível à formação educacional de qualidade em paridade de condições para todos os brasileiros, principalmente aqueles que não possuíam condição de obterem formação acadêmica e capacitação profissional em tempo esperado (Marinho; Vieira; Castaman, 2020). Assim, a EJA desempenha um papel essencial na construção de uma sociedade mais justa, ao oferecer novas oportunidades a indivíduos que enfrentaram barreiras educacionais ao longo de suas trajetórias.

Dadas as desigualdades existentes na formação educacional e na profissionalização dos brasileiros, a Meta 10 do Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014, traz como proposta “oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional” (Brasil, 2014). Ou seja, a unificação entre a formação educacional e a educação profissional na EJA é uma finalidade legal no Brasil, a qual deve ser satisfeita com qualidade de ensino e aprendizagem, observando todas as nuances que, historicamente, repercutem sobre este público discente (Oliveira, 2019). Paiva (2000) cita que a EJA é composta por um público discente que apresenta condições e particularidades próprias, as quais exigem flexibilidade nas práticas pedagógicas a serem trabalhadas em sala de aula, questões essas de origem histórica e que

precisam ser reparadas pelo ensino atual. Dessa forma, a EJA deve ser compreendida como uma ferramenta estratégica para transformar a realidade educacional e socioeconômica dos estudantes, valorizando suas vivências e promovendo a inclusão de forma efetiva.

Essa meta busca não apenas garantir o acesso à educação básica para jovens e adultos que não conseguiram concluir suas etapas educacionais no tempo regular, mas também promovê-los ao mercado de trabalho por meio da formação profissional. Ao articular a educação de jovens e adultos com a formação profissional, o PNE visa a elevação do nível de escolaridade da população trabalhadora, propiciando condições mais favoráveis para sua inserção e permanência no mercado de trabalho, como destaca a estratégia 10.2. A articulação entre a Meta 10 e outras metas e estratégias que tratam da EJA, como a Meta 12 e a Meta 7 do PNE, pode ser observada na promoção de uma educação que valorize as especificidades de diferentes públicos, como as populações indígenas, quilombolas e os estudantes com deficiência. A inclusão de tais grupos, historicamente marginalizados, no sistema educacional é uma prioridade que não só contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional desses indivíduos, mas também fortalece a sociedade como um todo, ao garantir uma educação mais justa e equitativa.

A estratégia 10.3 destaca a importância de planejar cursos de EJA e educação profissional que considerem essas especificidades, oferecendo uma formação que atenda às necessidades de cada grupo. Isso se conecta diretamente com as metas de inclusão e diversidade curricular, mencionadas na Meta 10.6, que enfatizam a organização do tempo e espaço pedagógicos de acordo com as características desses alunos, permitindo uma aprendizagem mais relevante e inclusiva. Além disso, a Meta 10 também está fortemente conectada à estratégia de qualificação docente e à produção de materiais didáticos adaptados para esse público, como estipulado nas estratégias 10.7 e 10.9. A formação continuada dos professores e a disponibilização de material pedagógico adequado são fundamentais para a implementação efetiva de uma EJA articulada à educação profissional. A meta de garantir o sucesso do aluno por meio de um programa nacional de assistência estudantil (estratégia 10.9) é essencial para a permanência e a conclusão dos cursos com êxito, dado que a EJA atende, em sua maioria, a pessoas que enfrentam desafios socioeconômicos. Assim, a Meta 10 do PNE, ao se articular com outras estratégias, contribui para uma educação mais inclusiva, qualificada e conectada às exigências do mercado de trabalho.

No Brasil, a história da EJA foi marcada por avanços e retrocessos, como, por exemplo, na década de 1960, quando esta modalidade de ensino estava voltada para a formação de trabalhadores, mas enfrentou problemas de estruturação e falta de investimentos, sendo um

retrocesso nesse processo de ensino (Oliveira, 2019). Em 1996, através da LDBEN, ocorreu o reconhecimento da EJA como uma modalidade de ensino, com direito a currículo próprio e aos mesmos direitos e deveres dos demais alunos, sendo um avanço histórico que determinou uma nova era na modalidade deste ensino (Brasil, 1996). A LDBEN (1996) também reforçou a importância desses modelos de ensino, tanto a EPT quanto a EJA, prevendo em seu artigo 39 a oferta de cursos e programas de educação profissional e tecnológica para jovens e adultos (Brasil, 1996). Além disso, o art. 41 da LDBEN (1996) destaca que a formação continuada e a EJA são importantes para garantir a qualificação e a atualização dos trabalhadores (Brasil, 1996). Esses marcos legais representaram um passo essencial para incluir social e educacionalmente um público historicamente negligenciado.

É importante salientar que a EPT historicamente foi marcada por uma visão elitista, que privilegiava apenas uma parcela da população com formação técnica. Paiva (2000) menciona que a EPT era dedicada a atender apenas uma parcela populacional brasileira, detentora de poderio econômico, excluindo as classes de massa, o que contribuiu para as desigualdades ora existentes, alvos da pretensão de reparo pela EJA. Apesar disso, a demanda por mão de obra qualificada no mercado de trabalho abriu espaço para que tanto os jovens quanto os adultos que não possuíam formação técnica tivessem o direito de buscar uma formação profissionalizante, desmistificando essa visão (Souza; Medeiros Neta, 2021). No entanto, essa paridade de concorrência não caminhou na mesma direção da igualdade de condições, trazendo à tona desequilíbrios que promovem e ampliam as desigualdades entre jovens e adultos no Brasil (Paiva, 2000). Dessa forma, fica evidente a necessidade de estratégias educacionais que conciliem qualidade e acessibilidade, reduzindo essas desigualdades históricas e promovendo uma inclusão efetiva.

Moll (2010) cita que, em tempos contemporâneos, a EJA deve observar todos os desafios a serem enfrentados por seus discentes, capacitando-os para superá-los, a exemplo dos desafios promovidos pelas novas tecnologias, exigências do mercado de trabalho etc. Cabe aqui trazer a menção do pensamento de Freire (2006) sobre a responsabilidade da escola na formação de sujeitos capazes de alterar realidades de mundo deletérias. Em outra obra, o mesmo autor em epígrafe destaca que a escola deve promover uma educação libertadora, a qual estimule os sujeitos a pensarem criticamente, a refletirem sobre suas interações com as realidades de mundo e agirem ativamente em sociedade, o que requer a reformulação das práticas de ensino-aprendizagem, de modo que os discentes sejam inseridos como sujeitos ativos na construção da consciência sócio-educacional (Freire, 1996). Assim, a educação deve ir além da mera transmissão de conteúdos, sendo um instrumento para empoderar os indivíduos e capacitá-los

a transformar suas próprias trajetórias e os contextos em que estão inseridos.

Sob esforço legislativo, o Decreto n. 5.154/2004 passou a mencionar a EJA como uma modalidade de ensino que deve integralizar-se à ETP (Brasil, 2004). No ano de 2005, o advento do Decreto n. 5.478 passou a instituir no âmbito das instituições federais de educação tecnológica o Proeja, porém, em 2006, esse último decreto foi revogado pelo Decreto n. 5.840 ora vigente, que, por diferença, passou a prever novas diretrizes que deram maior extensão aos efeitos do Proeja, com destaque para a articulação com o Ensino Fundamental e Médio (Brasil, 2005; 2006). Para Moll (2010), as inovações legislativas foram relevantes para dar contorno a uma educação profissionalizante mais aprimorada ao público do EJA, vislumbrando então uma formação mais ampla e condizente com as expectativas da sociedade contemporânea, visando o atendimento do desenvolvimento de habilidades que torne os sujeitos da EJA capacitados para interagirem com todas as realidades de mundo e relações sócio-econômicas em igualdade de condições. Essas iniciativas reafirmam o papel do Estado em criar políticas públicas que promovam não apenas o acesso, mas também a permanência e a qualidade da formação educacional e profissional para os jovens e adultos.

No corpo da LDBEN, com vistas aos arts. 37 e 38, cabe destacar a “discriminação positiva” como meio de reparação das desigualdades, permitindo que a EJA adote práticas específicas para atender as necessidades do corpo discente. Necessidades essas que, de acordo com Olivera (2019), são distintas, indo desde dificuldades de compreensão, alcançando ainda a rotina extraescolar marcada por demandas familiares e laborativas, baixas condições socioeconômicas, indisponibilidade de horários e outras questões que, direta ou indiretamente, podem influenciar negativamente na permanência dos estudantes em sala de aula. Para além disso, a LDBEN preocupa-se que a EJA disponha de condições equitativas para que os discentes possam, além de permanecer na escola, ter acesso a uma formação de qualidade (Brasil, 2006). Para Paiva (2000), uma formação de qualidade para o corpo discente da EJA deve valorizar suas questões pormenorizadas em suas propostas pedagógicas. Dessa forma, a EJA assume o papel de não apenas garantir o acesso, mas também oferecer suporte integral para superar os desafios enfrentados pelos estudantes, promovendo uma educação inclusiva e transformadora.

A EJA ganhou notoriedade na EPT como forma de promover a inclusão social e educacional (PAIVA, 2000). Arroyo (2005) destaca que a educação básica é um direito de todos, independentemente da idade, e que a EJA tem a função de garantir esse direito aos jovens e adultos que não tiveram acesso à escolarização na idade regular. A inserção da EJA na EPT tem sido vista como uma forma de combater a exclusão social e a desigualdade educacional, pois a EJA tem o potencial de transformar a vida de jovens e adultos que foram excluídos do sistema

educacional regular (Souza; Medeiros Neta, 2021). Nesse sentido, Oliveira (2019) ressalta que a EJA para ser efetiva, precisa ser concebida de forma que contemple as especificidades do público-alvo, tais como sua experiência de vida, sua identidade, suas expectativas e seus objetivos. É então, como dito por Freire (1996; 2011), ressignificar as práticas de ensino adequando-as ao público-alvo de cada nível de formação. Isso implica em reconhecer as singularidades dos alunos e criar um ambiente educacional que valorize suas histórias, promovendo uma aprendizagem que seja não só instrutiva, mas também emancipadora e transformadora.

Contudo, segundo Di Pierro (2010), a EJA ainda é pouco ofertada nos Cursos Técnicos e, quando oferecida, muitas vezes não há uma articulação entre a formação geral e a formação profissional, o que pode dificultar o processo de aprendizagem desses jovens e adultos e a inserção no mercado de trabalho. Ainda assim, há a necessidade de se considerar as especificidades da EJA, como o fato de que muitos desses estudantes precisam conciliar trabalho e estudos (Oliveira, 2019). Por isso, os materiais e métodos utilizados na EJA devem ser adequados à realidade dos estudantes, respeitando suas vivências e conhecimentos prévios (Faria; Assis, 2014). Consoante aos ensinamentos de Freire (1996), as pedagogias da EJA devem ser formuladas de modo a valorizar as múltiplas representações do seu público-alvo, assim como autoriza a própria legislação educacional vigente, bem como políticas aplicadas a essa modalidade de ensino, a exemplo da LDBEN de 1996 e do Decreto n. 5.840 também de 2006. Dessa maneira, é imprescindível que a EJA adote práticas pedagógicas mais flexíveis e inclusivas, que atendam às necessidades dos discentes e promovam um ensino capaz de prepará-los tanto para o mercado de trabalho quanto para a transformação social.

Para enfrentar os desafios existentes, algumas instituições têm buscado formas de integrar a EJA com a EPT de modo mais eficiente. Os Institutos Federais e a Rede Estadual de Ensino da Bahia, por exemplo, têm adotado a modalidade do Proeja, que busca articular a Formação Geral com a Formação Técnica (Moura; Henrique, 2012). O Ministério da Educação (MEC) informa que o objetivo do Proeja é atender jovens e adultos que não concluíram o ensino fundamental e/ou médio, proporcionando-lhes formação profissional técnica de nível médio, integrada com a educação básica, na modalidade de educação de jovens e adultos (Brasil, 2006). Nesse sentido, incumbe aqui mencionar que o Proeja adequa-se à pretensão da Meta 10 do PNE de 2014, unificando a formação educacional com a profissionalizante de nível técnico para sujeitos que não concluíram a Educação Básica no tempo adequado. Isso representa um passo importante para integrar os jovens e adultos ao mercado de trabalho, oferecendo-lhes uma formação mais completa e alinhada às necessidades da sociedade contemporânea.

Além dos desafios quanto à implantação da EJA, é importante considerar também a formação dos professores que irão atuar nessa modalidade de ensino. Freire (1996) considera o educador um agente mediador da relação de ensino-aprendizagem, devendo ele atuar como condutor deste processo e, para tal, o referido autor defendeu a educação continuada, capaz de homogeneizar a aquisição contínua de conhecimentos que irão capacitar os educadores para o processo educacional contemporâneo. É fundamental que esses profissionais tenham formação tanto na área de educação quanto na área técnica, para que possam articular as duas dimensões e promover uma formação integral dos estudantes (Santos; Grossi, 2011). Dessa forma, é importante que haja uma formação continuada desses professores, para que possam atualizar seus conhecimentos e práticas pedagógicas (Marinho; Vieira; Castaman, 2020), adaptando-se às necessidades dos alunos e às mudanças no contexto educacional e profissional.

2.2 O PROEJA: TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO EM FOCO

O Proeja é uma iniciativa governamental voltada para a educação de jovens e adultos trabalhadores, com o intuito de proporcionar uma formação profissional integrada com a formação humana (Brasil, 2007a). Esse programa foi criado com base nas diretrizes do Decreto n. 5.154/2004 e contou com o aporte do Decreto n. 5.478/2005, revogado posteriormente pelo Decreto n. 5.840/2006 (BRASIL, 2004; 2005; 2006). Foi esse último decreto que ampliou a integração da EJA com a ETP, impulsionando a criação de iniciativas como o Proeja. De acordo com Oliveira (2019), essas políticas públicas voltadas à EJA destacaram a importância de oferecer formação técnica profissional ao público dessa modalidade, reconhecendo a necessidade de prepará-los para os desafios do mercado de trabalho e da sociedade contemporânea.

O principal objetivo do Proeja é oferecer uma formação que articula teoria e prática, buscando superar a tradicional separação entre a educação geral e a educação profissional. O programa propõe uma formação integral para estudantes que não concluíram o ensino fundamental ou médio (Brasil, 2007b). Essa proposta é uma resposta ao desafio histórico de combater a dicotomia educacional no Brasil, proporcionando aos jovens e adultos uma formação alinhada às demandas do trabalho e ao desenvolvimento humano pleno (Saviani, 2007). Moll (2010) reforça que a união entre EJA e ETP é crucial para reverter desigualdades no mercado profissional brasileiro, garantindo condições equitativas para que indivíduos de classes menos favorecidas possam competir em igualdade com outros candidatos nas oportunidades disponíveis. Essa integração fortalece o papel da educação como ferramenta de

transformação social e econômica.

Há no Proeja uma finalidade intrínseca que aloca o trabalho enquanto princípio educativo, de modo a preparar os educandos para o digno exercício do labor, por meio da produção prática de capacitações relevantes para a satisfação dessa finalidade. Souza e Medeiros Neta (2021) destacam que, no Proeja, a formação deve focar no desenvolvimento de habilidades pertinentes ao exercício profissional, capacitando os sujeitos para adentrarem no mercado de trabalho de maneira equitativa em relação a outros que tiveram melhores oportunidades. Por meio dessa perspectiva, o Proeja assume o dever de reduzir desigualdades que impactam o público discente no mercado de trabalho, oferecendo condições que promovam a paridade de concorrência (Oliveira, 2019). Nesse sentido, o programa não apenas prepara os estudantes para o mercado, mas também para uma vivência mais plena no mundo do trabalho.

Kuenzer (1989; 2010) ressalta que o trabalho deve ser compreendido como princípio educativo, pois é uma atividade socialmente essencial que permite ao indivíduo desenvolver suas potencialidades, habilidades e competências. Assim, o Proeja se posiciona em um contexto de formação integral, indo além do aspecto profissional. Freire (1996) complementa essa visão ao afirmar que a formação educacional deve abarcar todas as possibilidades de interação entre os sujeitos e as realidades de mundo. Ele defende que a educação deve superar a abordagem bancária, caracterizada como estática e preformulada, promovendo práticas pedagógicas que valorizem as especificidades e experiências dos educandos. Dessa maneira, a formação deve estimular o pensamento crítico e a adaptação às demandas de diferentes contextos.

A concepção de trabalho como princípio educativo fundamenta-se na ideia de que a organização educacional é construída em torno do trabalho, o qual é central para a existência humana. Paiva (2000) alerta, porém, para o risco de uma educação profissionalizante que se limite a atender às demandas do sistema capitalista, enfatizando a importância de perspectivas que também contemplem a formação humana e social. Saviani (2013) reforça que o trabalho é uma ação transformadora sobre a natureza e a realidade, voltada para satisfazer necessidades humanas. Embora o trabalho seja indispensável para uma existência digna, a formação na EJA deve ir além da capacitação profissional, promovendo também o desenvolvimento pedagógico e humano dos educandos.

Na perspectiva de Faria e Assis (2014), o Proeja é uma política pública que busca democratizar o acesso à educação profissional e tecnológica, especialmente para aqueles que, historicamente, foram excluídos desse processo. A educação profissional e tecnológica deve ser entendida como um processo formativo que integra teoria e prática, proporcionando aos jovens e adultos trabalhadores uma formação crítica e reflexiva (Souza; Medeiros Neta, 2021). Nesse

contexto, o Proeja representa uma ruptura com a visão tradicional instrumentalista e utilitarista da educação profissional, que se limitava à formação de mão de obra para atender ao mercado de trabalho. Em contraste, promove uma educação emancipatória, que visa formar sujeitos críticos e preparados para intervir e transformar a realidade social (Ciavatta; Ramos, 2011). Assim, o Proeja não apenas prepara os educandos para responder às demandas do mercado, mas também os capacita a questionar e ressignificar suas realidades, favorecendo o desenvolvimento de uma consciência social crítica que potencializa sua atuação como agentes de mudança na sociedade.

Ciavatta (2012) reforça que a educação deve ser concebida como um processo de formação integral do indivíduo, voltada para a cidadania e a intervenção social. Nesse sentido, o Proeja se alinha à Constituição Federal de 1988, que determina que a educação deve preparar os cidadãos para o “exercício da cidadania” e para o “trabalho” (Brasil, 1988). Essa visão considera as múltiplas experiências e relações sociais dos sujeitos, destacando a necessidade de abarcar diferentes dimensões formativas no programa. Focar em propostas pedagógicas que aprimorem as habilidades dos educandos do Proeja para o trabalho é essencial, e a adoção da Pedagogia de Projetos pode ser uma estratégia eficaz nesse contexto (Fleck, 2007). Segundo Dewey (2023), as pedagogias tradicionais não atendem às especificidades do público do Proeja, exigindo práticas mais dinâmicas e eficientes. Ao conciliar essa perspectiva com o pensamento de Paulo Freire, torna-se evidente que o processo formativo deve valorizar as vivências dos estudantes, promovendo uma educação transformadora e alinhada às suas realidades e expectativas.

2.3 PEDAGOGIA DE PROJETOS: O ENSINO-APRENDIZAGEM ATRAVÉS DAS EXPERIÊNCIAS DOS EDUCANDOS

A Pedagogia de Projetos tem sido amplamente discutida no contexto da EPT, e diversos autores² têm enfatizado a importância dessa metodologia para o desenvolvimento de uma educação mais significativa e contextualizada. No âmbito do Proeja, a Pedagogia de Projetos pode contribuir para ampliar a valorização do princípio educativo do trabalho, uma vez que dispõe de estratégias capazes de propor aos educandos desta modalidade de ensino práticas mais significativas de aprendizagem, norteadas pela problematização das pedagogias (Fleck, 2007). Deste modo, a Pedagogia de Projetos na EPT é uma estratégia de ensino que permite aos

² Fleck (2007), Guedes et al. (2017), Dewey (2023) e outros.

educandos desenvolverem habilidades e competências fundamentais para sua vida profissional e pessoal, por meio da realização de projetos que envolvem pesquisa, planejamento, execução e avaliação (Fleck, 2007). Guedes et al. (2017) informam que, por meio da Pedagogia de Projetos, os estudantes podem preparar estratégias para suas vidas pessoais e profissionais com planejamento prévio, conectando teoria e prática em sua formação.

Dewey (2023) pontua que a aprendizagem deve ser experiencial e o projeto é uma das formas mais efetivas de garantir essa experiência, como demonstrado em sua afirmação: "a aprendizagem deve ser uma experiência significativa, uma experiência que seja construtiva e que tenha um impacto na vida do indivíduo" (Dewey, 2023, p. 87). Piaget (2010), ao realizar estudos entre a Pedagogia e a Psicologia, defendeu a educação experiencial como um meio de formação educacional que reproduz um tipo de aprendizagem mais duradoura e significativa, pois permite que os estudantes interajam diretamente com os objetos de aprendizagem. Nessa lógica, a Pedagogia de Projetos na EPT busca proporcionar uma aprendizagem que transcenda o simples acúmulo de informações, permitindo aos educandos construir seu conhecimento de maneira mais ativa, autônoma e relacionada à sua realidade prática (Guedes et al., 2017). Assim, a abordagem reforça o papel transformador do educando como protagonista de sua formação.

Na perspectiva de Hernández (2000), a Pedagogia de Projetos na EPT deve ser pautada na construção coletiva do conhecimento e na valorização das experiências e saberes dos educandos. Segundo o autor, "[...] aprendemos através do diálogo, da construção coletiva do conhecimento, da troca de saberes e experiências" (Hernández, 2000, p. 89). Sob as epistemologias de Freire (1996), é possível afirmar que, na Pedagogia de Projetos, os estudantes tornam-se sujeitos ativos na construção do saber educacional, enquanto no Proeja essa construção também inclui o saber profissional. Dessa forma, a Pedagogia de Projetos na EPT deve ser uma construção conjunta entre educandos e educadores, onde ambos desempenham papéis ativos e protagonistas no processo de ensino-aprendizagem, consolidando uma educação coparticipativa e dialógica defendida por autores como Paulo Freire e Jean Piaget. Esse enfoque promove uma formação integral, alinhada às demandas educacionais e sociais contemporâneas.

A Pedagogia de Projetos pode contribuir significativamente para o desenvolvimento de competências técnicas e comportamentais nos alunos (Guedes et al., 2017). Conforme destacado por Bender (2014), os projetos devem ser interdisciplinares e voltados para a resolução de problemas reais. O autor enfatiza que "a Pedagogia de Projetos na EPT deve enfatizar o trabalho em equipe, a resolução de problemas e a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos" (Bender, 2014, p. 45). Por isso, a construção das práticas docentes

e do material didático deve ocorrer de forma democrática, considerando também as percepções e contribuições do corpo discente. Nesse sentido, Guedes et al. (2017) apontam que, pela Pedagogia de Projetos, é possível democratizar as relações de ensino-aprendizagem, tornando a sala de aula mais inclusiva e apta a oferecer uma formação adequada às necessidades de diferentes tipos de estudantes.

De acordo com Freire (2011), a Pedagogia de Projetos na EPT deve ser fundamentada na problematização da realidade e na conscientização dos educandos. Para ele, “a pedagogia crítica deve ser uma pedagogia da pergunta, da problematização, do diálogo, da curiosidade, da conscientização” (Freire, 2011, p. 104). Estimular a crítica, a reflexão e a consciência são essenciais para que a formação pedagógica se torne libertadora, transformando os indivíduos em sujeitos ativos nas suas relações sociais e econômicas. Assim, a Pedagogia de Projetos deve buscar soluções para os problemas reais enfrentados pelos educandos, permitindo uma transformação significativa de suas realidades, sem ignorar os limites impostos por políticas educacionais específicas, como a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) de 2017. Na EJA, como destaca Paiva (2000), os problemas enfrentados têm origens históricas e são peculiares ao público-alvo, tornando a problematização uma ferramenta essencial nas pedagogias aplicadas.

Para Dewey (2023), a educação não é apenas preparação para a vida, mas a própria vida, e a Pedagogia de Projetos surge como uma maneira de tornar a educação mais relevante e integrada ao cotidiano dos estudantes, preparando-os para as relações sociais e econômicas. De forma complementar, Hernandez (1998, p. 50) afirma que a Pedagogia de Projetos “permite que o estudante explore, experimente e coloque em prática seus conhecimentos e habilidades de forma autônoma e significativa”. Esse método promove uma aprendizagem mais ativa e participativa, incentivando os estudantes a construírem conhecimentos baseados em suas próprias experiências e vivências. Assim, a Pedagogia de Projetos configura-se como uma alternativa metodológica relevante para orientar o desenvolvimento dos trabalhos de conclusão de curso dos estudantes do Proeja, integrando teoria, prática e transformação social.

Freire (1996) destaca a importância da Pedagogia de Projetos para a formação de sujeitos críticos e reflexivos, capazes de transformar a realidade em que estão inseridos. Segundo ele, “a Pedagogia de Projetos exige uma práxis comprometida com a transformação social, em que a teoria e a prática estejam articuladas de forma indissociável” (Freire, 1996, p. 56). Complementando essa perspectiva, Sobrinho (2022) afirma que a Pedagogia de Projetos pode ser utilizada como uma ferramenta para desenvolver a capacidade dos alunos de refletirem criticamente sobre questões sociais e culturais ligadas à sua profissão. Nesse contexto, ao

construir projetos que considerem as necessidades e interesses dos estudantes, promove-se uma educação mais conectada à realidade deles, capacitando-os para atuar de maneira crítica e reflexiva na sociedade (Guedes et al., 2017).

Ainda segundo Pires e Moura (2007), a Pedagogia de Projetos na ETP pode ser um instrumento poderoso para fomentar a inovação e o empreendedorismo. Eles argumentam que, ao desenvolverem projetos com base em desafios reais do mercado de trabalho, os alunos têm a oportunidade de criar soluções criativas e inovadoras (Pires; Moura, 2007). Esse cenário também é defendido por Freire (2011), que o considera essencial para transformar a consciência dos educandos, dotando-os de habilidades críticas e reflexivas e promovendo interações positivas com os contextos sociais e econômicos. Assim, a Pedagogia de Projetos busca formar sujeitos capazes de desenvolver estratégias positivas tanto em suas vidas pessoais quanto profissionais (Guedes et al., 2017), integrando-se perfeitamente ao processo de elaboração de um Plano de Negócios.

A Pedagogia de Projetos contrasta com o método tradicional de ensino, que se baseia em objetivos e conteúdos predefinidos e segue uma sequência previsível e segura. Esse método, por sua flexibilidade, alinha-se às concepções inovadoras de Freire (1996) e Piaget (2010), que advogam pela renovação das práticas pedagógicas tradicionais. Enquanto o ensino tradicional utiliza fórmulas fixas, a Pedagogia de Projetos é dinâmica, com percursos flexíveis e abertos a reformulações conforme surgem novos desafios e dúvidas (Hernandez, 1998). Fleck (2007) corrobora essa visão ao afirmar que a abordagem não segue um método rígido, mas se adapta às necessidades e descobertas do processo. O projeto, portanto, atua como o princípio, o meio e o fim da Pedagogia de Projetos, construindo conhecimento, definindo objetivos e avaliando resultados de forma orgânica e adaptativa (Fleck, 2007).

No Proeja, é essencial que a aprendizagem seja significativa, considerando os prejuízos enfrentados pelo público educando dessa modalidade, decorrentes da perda de oportunidades de formação na faixa etária adequada. Como destacado por Guedes et al. (2017), é fundamental reconhecer que o Proeja acolhe educandos de diferentes idades e com necessidades específicas. Assim, as práticas pedagógicas devem buscar estratégias que ampliem a relevância e a eficácia da aprendizagem, especialmente no que diz respeito à sua aplicação prática. Nesse sentido, a Pedagogia de Projetos oferece recursos que elevam a significância da aprendizagem, promovendo benefícios diretos aos educandos (Pires; Moura, 2007).

Além disso, é necessário que o planejamento pedagógico no Proeja seja adaptado para contemplar a diversidade de experiências e trajetórias dos estudantes, proporcionando-lhes oportunidades de aplicar os conhecimentos adquiridos em contextos reais. Como sugere a

Pedagogia de Projetos, o processo educativo pode ser direcionado para conectar o aprendizado teórico com práticas que façam sentido na vida dos alunos, promovendo uma experiência educativa mais impactante e transformadora. Por isso, dedicou-se esta subseção a explorar as conexões entre a Pedagogia de Projetos e a aprendizagem significativa no contexto do Proeja, destacando sua relevância para a formação integral dos educandos.

2.4 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E PEDAGOGIA DE PROJETOS: ALGUMAS CONEXÕES

Como visto anteriormente, é possível construir uma relação relevante entre a Pedagogia de Projetos e a aprendizagem significativa no contexto do Proeja. A aprendizagem significativa e a Pedagogia de Projetos são abordagens pedagógicas que compartilham uma visão comum: promover uma educação mais envolvente, relevante e significativa para os estudantes. Desse modo, é assertivo dizer que a associação entre a Pedagogia de Projetos e a aprendizagem significativa atende aos preceitos produzidos por Freire (1996) pensando numa educação libertadora. Ao conectar essas duas abordagens, surgem perspectivas e oportunidades promissoras para aprimorar o processo educativo (Pelizzari, 2003). Nesse sentido, a combinação dessas estratégias potencializa o desenvolvimento de práticas pedagógicas que valorizem a formação integral dos estudantes, promovendo não apenas a aquisição de conhecimentos técnicos, mas também o fortalecimento de competências críticas e reflexivas (Guedes et al., 2017). Tem-se aqui um meio inovador de aprimoramento das práticas pedagógicas destinadas a uma formação educacional e também profissional, sob uma abordagem mais ampla da capacitação dos sujeitos (Guedes et al., 2017).

Deste modo, Bessa (2011) pontua que a aprendizagem significativa, proposta pelo psicólogo cognitivista David Ausubel, faz parte de um conjunto de teorias que estudam como os processos cognitivos conferem significado ao mundo. Dessa maneira, o educando atribui significado à realidade à medida que aprende. Essa abordagem coloca o educando como sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem, permitindo que ele participe avidamente da construção dos saberes a serem estimulados em sala de aula e guiados pela supervisão e orientação do educador (Araújo, 1999). No Proeja, alocar os educandos como sujeitos ativos da relação de ensino-aprendizagem eleva o potencial para uma formação mais significativa, uma vez que seus aprendizados são frutos de uma interação direta com os objetos de estudo, sendo justamente isso que Freire (2011) defende para uma pedagogia de aprendizagem significativa. Além disso, ao integrar a aprendizagem significativa ao Proeja, promove-se o desenvolvimento

de habilidades que transcendem o ambiente escolar, preparando os educandos para interagir de forma crítica e autônoma com o mundo social e profissional.

É importante ressaltar que a aprendizagem significativa é um processo em que novos conceitos são conectados aos conhecimentos prévios, resultando na formação de um novo conhecimento ampliado (Hernández, 1998). Essa interligação entre diferentes elementos cognitivos evita a perda dos conhecimentos já adquiridos (Moreira, 2012). Fugindo da tradicionalidade da construção de um saber estático, denominado por Freire (1996) como saber bancário, a aprendizagem significativa constrói um saber flexibilizado pelas experiências trabalhadas em sala de aula, produzindo assim significados que valorizam a aprendizagem dos educandos a partir da interação direta entre eles e os objetos de estudo trabalhados em sala de aula. Ademais, essa abordagem possibilita que os educandos desenvolvam uma visão crítica e abrangente, conectando suas vivências à construção de novos conhecimentos que, por sua vez, são indispensáveis para a atuação em suas realidades sociais e econômicas.

A Pedagogia de Projetos é uma abordagem que oferece uma oportunidade interessante para que os alunos se envolvam ativamente nos problemas do seu cotidiano, tornando-se parte essencial do seu processo de aprendizagem (Guedes et al., 2017). De acordo com essa perspectiva, a aprendizagem não é algo passivo, mas um processo ativo, no qual os alunos têm um papel fundamental na construção do próprio conhecimento. Tal abordagem permite a integração do conhecimento da realidade com a intervenção prática (Araújo, 1999). A relação entre teoria e prática é fundamental, pois o conhecimento se torna mais relevante e aplicável quando se conecta diretamente à vida dos estudantes. Portanto, é importante refletir sobre a relação entre a Pedagogia de Projetos e a aprendizagem, reconhecendo seu potencial para promover a aprendizagem significativa. Potencial esse conferido justamente pela capacidade de dialogar com as realidades de mundo com os aspectos pedagógicos da formação educacional profissionalizante (Moreira, 2012).

Essa conexão entre o saber acadêmico e a experiência do cotidiano é o que permite uma aprendizagem mais profunda e aplicável às necessidades dos educandos. Segundo Hernández (1998), a Pedagogia de Projetos, em conexão com a aprendizagem significativa, apresenta oportunidades valiosas ao se configurar como um "espaço" que propicia possibilidades pedagógicas de:

A) Aproximar-se da realidade dos alunos, e favorecer a construção da subjetividade, longe de um prisma paternalista, gerencial ou psicologista, o que implica considerar que a função da Escola NÃO é apenas ensinar conteúdos, nem vincular a instrução com a aprendizagem. B) Revisar a organização do currículo por disciplinas e a maneira de situá-lo no tempo e no espaço escolares. O que torna necessária a proposta

de um currículo que não seja uma representação do conhecimento fragmentada, distanciada dos problemas que os alunos vivem e necessitam responder em suas vidas, mas, sim, solução de continuidade. C) Levar em conta o que acontece fora da Escola, nas transformações sociais e nos saberes, a enorme produção de informação que caracteriza a sociedade atual, e aprender a dialogar de uma maneira crítica com todos esses fenômenos (Hernández, 1998, p.61).

A partir do fragmento textual acima apresentado, é possível observar que a Pedagogia de Projetos é uma abordagem que favorece a aprendizagem significativa ao valorizar a conexão existente entre a realidade dos estudantes e o contexto escolar. De fato, a aplicação de problemas e desafios concretos permite que os alunos vejam a relevância do conteúdo aprendido e como ele se aplica à sua vida cotidiana, o que torna o processo de aprendizagem mais envolvente e eficaz (Nogueira, 2001). Nesse sentido, Hernández (1998) cita que tanto os discentes quanto os docentes reconhecem a importância de compreender a realidade pessoal e cultural que influencia em sala de aula, trabalhando-as no processo pedagógico. Sendo essa justamente a proposta defendida por Freire (2020) para a educação libertadora, a qual não deve estar desconexa das realidades extraescolares que influenciam direta ou indiretamente em sala de aula, mas, ao contrário, deve apropriar-se destas realidades, trabalhando-as dentro do contexto escolar de forma pedagógica. Assim, a educação torna-se um processo de transformação social, em que os estudantes não são apenas receptores de conhecimento, mas protagonistas ativos na construção do saber, conectando suas experiências com os conteúdos tratados na escola.

A integração entre os conhecimentos prévios e novos do processo da aprendizagem significativa promove uma ampliação e modificação do conhecimento (Leite, 1996). Enquanto isso, a Pedagogia de Projetos reconhece a relevância de relacionar a aprendizagem à realidade, possibilitando que as informações assimiladas sejam conectadas aos conhecimentos prévios do aluno, facilitando a integração e a atribuição de significado à aprendizagem (Pelizzari, 2003). Ao utilizar projetos como ferramenta pedagógica, os educandos conseguem ver a aplicabilidade do conteúdo em situações reais, tornando o aprendizado mais relevante e contextualizado. Ou seja, a Pedagogia de Projetos é um instrumento facilitador para a integralização das realidades de mundo ao contexto pedagógico, viabilizando assim uma aprendizagem mais significativa (Guedes et al., 2017). Ao conectar o aprendizado teórico com as experiências práticas, a pedagogia estimula uma compreensão mais ampla e crítica dos conteúdos.

Moreira (2012) menciona que, na contemporaneidade, a aprendizagem significativa deixou de ser mera expectativa, para tornar-se uma emergência no processo de ensino-aprendizagem. Isso significa que, para responder às demandas de uma sociedade em constante mudança, a educação precisa garantir que o aprendizado seja relevante e aplicável à realidade dos alunos, especialmente em contextos como o Proeja. Freitas (2003) diz que a Pedagogia de

Projetos coloca o aluno e suas experiências como ponto de partida. Essa abordagem, ao focar na vivência do aluno, considera suas experiências como fundamentais para o desenvolvimento do processo de aprendizagem. Ela reconhece que a abordagem pedagógica deve se basear na compreensão de que a aprendizagem ocorre quando os alunos enfrentam situações relevantes para eles (Freire, 2011). Assim, o aprendizado não é apenas teórico, mas também prático e conectado com a realidade, o que ajuda a desenvolver seu senso crítico, habilidades de pesquisa e capacidade de resolver problemas (Freitas, 2003).

Ao trazer problemas reais para a sala de aula, os alunos têm a oportunidade de aplicar seus conhecimentos, o que torna o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e significativo. Nessa perspectiva, Hernández (1998) descreve três momentos essenciais no processo de aprendizagem na Pedagogia de Projetos, conforme mencionado por Behrens (2014):

Num primeiro momento, o professor e os alunos por meio da proposição da problematização escolhem o tema como ponto de partida, que gera a curiosidade, as dúvidas, as indagações, o desejo e a vontade de investigar. O segundo momento é o desenvolvimento, no qual são elaboradas atividades para buscar respostas ao problema proposto. As atividades partem do problema e precisam gerar situações que obriguem o aluno a agir, observando a existência de vários pontos de vista e de diferentes formas e caminhos para o aprendizado. O terceiro momento trata da síntese, ou seja, a sistematização do conhecimento elaborado. Esse processo pode subsidiar a elaboração de problematizações para iniciar outros projetos (Behrens, 2014, p.105).

Ao longo dessas etapas, o aluno tem a oportunidade de explorar seu cotidiano ao formular questões, buscar informações, realizar pesquisas e formular hipóteses, o que contribui para a ampliação de seus conhecimentos, desenvolvimento da criticidade e autonomia (Behrens, 2014). Essas habilidades são relevantes tanto para a vida quanto para o mundo profissional (Hernández, 1998). Através da Pedagogia de Projetos, os alunos são incentivados a encontrar respostas significativas para eles mesmos (Freitas, 2003). Assim, como defendido por Piaget (2010), os educandos são estimulados a encontrarem significados para os seus aprendizados a partir da própria reflexão, cenário esse no qual o educador atua como mediador e orientador. Essa abordagem, ao dar voz ao aluno, torna o processo de aprendizagem mais autêntico e relevante, permitindo que o aprendizado seja internalizado de maneira mais significativa. Tal condição pedagógica resulta em conhecimentos que possuem relevância, pois estão contextualizados em sua própria realidade, seguindo a perspectiva da aprendizagem significativa.

Fica claro que a aprendizagem significativa ocorre apenas quando o indivíduo está envolvido no processo (Moreira, 2012). A Pedagogia de Projetos, entre suas diversas possibilidades, concentra-se especialmente nessa forma de aprendizagem, buscando que o

contexto tenha significado para o educando (Silva Sobrinho; Queiroz Neto, 2022). Freire (2011) defende que a educação aloque o educando como protagonista do saber, o que torna-se possível pela Pedagogia de Projetos. Durante esse processo, destaca-se a importância da realidade do aprendiz, considerando sua trajetória como ponto de partida para a construção do conhecimento (Klausen, 2017). Essa abordagem ativa e participativa valoriza as experiências e o contexto de cada aluno, reforçando a ideia de que a educação é mais eficaz quando se baseia na vivência de cada sujeito. Trata-se, como dito por Freire (2006), da educação que valoriza as experiências singulares de cada educando, aprimorando-as nas pedagogias trabalhadas.

Para que o Proeja disponha desse tipo de educação, é preciso considerar os instrumentos disponíveis por seu currículo prescrito, ou seja, pelas normas legais vigentes, no entanto, valendo-se de estratégias pedagógicas que possam valorizar tais práticas em sala de aula. Um dos instrumentos de formação requeridos para o Proeja em seu curso técnico de Administração é o Plano de Negócios que, segundo Kaplún (2002), por si só, já é um instrumento significativamente capaz de promover uma aprendizagem prática relevante para a prática profissional. No entanto, considerando as peculiaridades dos educandos do Proeja, é preciso buscar por estratégias que, a partir do Plano de Negócios, possam elevar a aprendizagem desses alunos, a exemplo da Pedagogia de Projetos. Dessa forma, a integração entre o ensino técnico e metodologias ativas, como a Pedagogia de Projetos, pode tornar o aprendizado mais significativo, facilitando a aplicação prática dos conteúdos na vida profissional dos educandos. A próxima subseção foi dedicada a fazer o fechamento deste referencial teórico, dispondo de alguns resultados que abordam o Plano de Negócios no contexto do Proeja.

2.5 PLANO DE NEGÓCIOS: UM PRODUTO DE CONCLUSÃO DO CURSO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO

O Plano de Negócios é um documento fundamental para qualquer empreendedor que pretende iniciar ou expandir um negócio (Chiavenato, 2012). De acordo com Dornelas (2011), o Plano de Negócios é um documento que descreve os objetivos de um negócio e quais os passos que serão necessários para alcançá-los, incluindo informações sobre o mercado, concorrentes, produtos/serviços, gestão e finanças. Em sua axiologia, o Plano de Negócios possui extensão complexa que deve abranger todas as nuances que envolvem um novo negócio ou um negócio atual que pretenda ser reformulado, analisando todos os fatores que indiquem a viabilidade ou inviabilidade da proposta (Chiavenato, 2012). Kaplún (2002) menciona que a construção de materiais educativos que lide com distintos campos do conhecimento deve

aprimorar tais aprendizados às perspectivas pedagógicas de interesse, ou seja, tais conhecimentos devem ser adequados aos materiais trabalhados em sala de aula. De forma geral, o Plano de Negócios atua como uma ferramenta estratégica não só para a construção do negócio, mas também para o desenvolvimento acadêmico dos alunos ao introduzir um olhar crítico e analítico sobre o mercado e suas próprias propostas.

Na EPT, o Plano de Negócios é frequentemente utilizado como produto de conclusão do CTA, pois ajuda a desenvolver habilidades essenciais para a vida profissional, como a capacidade de análise crítica, a tomada de decisões estratégicas e a gestão financeira. Nesse sentido, Bernardi (2006) pontua que o Plano de Negócios é uma ferramenta valiosa para capacitar e formar novos empreendedores, além de preparar os alunos para a realidade do mercado de trabalho. A elaboração de um plano bem estruturado, considerando todos os aspectos mencionados, prepara o aluno para a prática e o cenário competitivo. Além disso, o Plano de Negócios também é uma forma de avaliar a viabilidade do negócio antes mesmo de ser implementado. Segundo Dornelas (2019), o Plano de Negócios permite que o empreendedor faça uma análise detalhada do mercado, avalie a concorrência, estabeleça objetivos e metas claras e crie um planejamento estratégico que minimize riscos e maximize oportunidades, trazendo clareza e foco para o empreendedor.

A elaboração do Plano de Negócios pode ser considerada um processo complexo, que envolve diversas etapas e requer um conhecimento amplo e detalhado do mercado, da concorrência, dos clientes, dos fornecedores e das finanças do negócio (Dornelas, 2019). Esse processo exige um esforço de pesquisa e reflexão, além de uma metodologia prática para a construção de uma proposta viável e bem fundamentada. Deste modo, é fundamental que os estudantes busquem informações e orientações especializadas, a fim de elaborar um Plano de Negócios eficiente e realista. Outro aspecto importante do Plano de Negócios como produto de conclusão de curso na EPT é que ele ajuda a fomentar a cultura empreendedora e a formação de novos negócios. Como afirma Silva (2022), o Plano de Negócios pode ser visto como uma ferramenta para incentivar a criação de novos empreendimentos, proporcionando aos alunos uma visão ampla do processo de empreender, contribuindo para a formação de uma cultura empreendedora. Dessa forma, o aprendizado que vem com o desenvolvimento de um plano de negócios prepara os alunos para o dinamismo e desafios do mundo corporativo, impulsionando a geração de novas ideias e o desenvolvimento econômico.

A Portaria n. 3704, publicada no Diário Oficial do Estado da Bahia n. 22187 em 30 de maio de 2017, dispõe sobre a regulação do TCC na estrutura curricular dos Cursos Técnicos de Nível Médio ofertados pela Rede Estadual de Educação baiana. Vejamos a finalidade do TCC

descrita neste documento:

Art.2º - O TCC tem como finalidade estabelecer a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão na elaboração de um trabalho técnico-científico, cuja temática esteja contextualizada e em estreita relação com a realidade local, territorial ou de relevante interesse para o Estado da Bahia. §1º - O TCC será realizado pelo aluno concluinte, acerca de uma realidade problematizada de estudo, relacionado à sua formação técnico-científico, cujos temas deverão estar atrelados ao curso, seu eixo tecnológico, suas áreas afins, ou áreas relacionadas às suas aplicações e de caráter interdisciplinar. As áreas de pesquisa e extensão serão definidas pelos professores orientadores em conjunto com os estudantes orientandos, a partir de sugestões dos Conselhos e Colegiados Escolares dos Centros e Unidades Escolares que ofertam Educação Profissional na Bahia. §2.º - A realização do TCC é obrigatório (sic) para a conclusão de cursos cujo estágio profissional supervisionado não se estabelece como exigência legal, devido a função da natureza do itinerário formativo ou pela natureza da ocupação. § 3º - O TCC poderá ser elaborado e desenvolvido em equipe, inclusive de caráter interdisciplinar por estudantes de diferentes cursos, conforme os critérios e a política estabelecidos pela Comissão do TCC, formada na Unidade Escolar (Bahia, 2017).

Partindo desse contexto, o TCC configura-se numa atividade importante para a formação técnico-científica dos alunos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Bahia, pois permite que eles desenvolvam habilidades e competências para a elaboração de trabalhos técnicos-científicos, além de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, pesquisa e extensão nas instituições de ensino. Para Kaplún (2003) a construção de materiais educativos do tipo é relevante para aprimorar os conhecimentos técnicos dos educandos, existindo assim diferentes possibilidades. Sendo assim, o Plano de Negócios é uma das possibilidades legais, conforme exposto no art. 4º e 5º da Portaria m. 3.704/2017:

Art. 4º - São consideradas modalidades e formas de TCC para os cursos técnicos de nível médio ofertados na rede estadual: I - Pesquisa técnico-científica, apresentada em eventos pedagógicos promovidos pela unidade escolar como seminários, feiras de iniciação científica, workshops, entre outros similares; II - Desenvolvimento de tecnologia, processos, produtos e serviços, compreendendo a inovação metodológica, desenvolvimento de instrumentos, equipamentos ou protótipos, revisão e proposição de processos e serviços, novos ou reformulados, podendo ou não resultar em patente ou propriedade intelectual/ industrial; III - Artigos científicos; IV - Monografia; V - Relatório com ficha técnica; VI - Protótipo com Manual Técnico; VII - Maquete com Memorial Descritivo; VIII - Plano de Negócios; IX - EVTEC. - Estudo de Viabilidade Técnica e Econômica.

Art. 5º - Poderão compor o TCC os produtos abaixo relacionados, desde que associados a uma das modalidades dispostas nas alíneas de I a IX do Artigo 3.º: I - Novas técnicas e procedimentos; II - Preparação de pratos e alimentos; III - Modelos de cardápios - Fichas técnicas de alimentos e bebidas; IV - Softwares, aplicativos e EULA (End Use License Agreement ou Acordo de Licença de Usuário Final); V - Áreas de cultivo e criação; VI - Áudios e vídeos; VII - Apresentações musicais, de dança e teatrais; VIII - Memorial fotográfico; IX - Modelos Manuais; X - Parecer Técnico; XI - Esquema e diagramas; XII - Diagramação gráfica; XIII - Projeto técnico

com memorial descritivo; XIV - Portfólio; XV - Modelagem de negócios (Bahia, 2017).

Assim sendo, a Superintendência de Educação Profissional e Tecnológica (SUPROT) recomenda, levando em consideração a conexão entre os saberes técnicos e profissionais, que o Trabalho de Conclusão de Curso do aluno que está finalizando o curso técnico em administração seja um Plano de Negócios, resultando na apresentação de um modelo de negócio. De acordo com Osterwalder e Pigneur (2011), a modelagem de negócios é uma metodologia que permite visualizar e compreender de forma estruturada as principais características de um empreendimento, como seu público-alvo, proposta de valor, canais de distribuição, fontes de receita e custos. Essa metodologia é importante para a criação de negócios inovadores e sustentáveis. Portanto, a modelagem de negócios se estabelece como um método eficaz, proporcionando aos alunos uma visão clara de como um empreendimento pode ser estruturado e gerido de maneira eficiente. No Proeja, a proposta de TCC é voltada ao desenvolvimento de uma modelagem de planejamento profissional a partir das aprendizagens profissionalizantes trabalhadas por cada educando, sendo uma ferramenta essencial para a formação de um empreendedor consciente das demandas do mercado.

Um modelo de negócios, por sua vez, é uma representação simplificada da forma como uma empresa gera valor para seus clientes, parceiros e stakeholders em geral. Ele reflete a estratégia e os componentes essenciais que estruturam a operação e o sucesso de uma organização, sendo uma maneira eficaz de planejar e visualizar o funcionamento de um empreendimento. Essa representação pode ser descrita por meio de nove elementos-chave, conhecidos como o "Quadro de Modelo de Negócios" (Business Model Canvas), desenvolvido por Osterwalder e Pigneur (2011): Proposta de Valor, Segmentos de Clientes, Canais de Distribuição, Relacionamento com Clientes, Fontes de Receita, Recursos Principais, Atividades Principais, Parcerias Principais e Estrutura de Custos. Esses elementos se tornam fundamentais para o entendimento e construção de um modelo robusto de negócio. No contexto do Proeja, a modelagem de negócios se apresenta como uma ferramenta vital para a formação de empreendedores, pois permite que os alunos compreendam de forma prática como transformar ideias em soluções viáveis e sustentáveis no mercado de trabalho. Dessa forma, essa ferramenta não apenas prepara os estudantes para os desafios do mundo profissional, mas também os capacita a criar modelos que se conectam diretamente à realidade vivenciada pelos alunos, considerando suas experiências e perspectivas.

Na Tabela 1, são listados os nove blocos do Canva, de acordo com o estudo de Osterwalder e Pigneur (2011):

Tabela 1. Nove blocos do Canva

Bloco	O QUE QUESTIONAR?
Segmentos de clientes	Quais são os diferentes grupos de pessoas ou organizações que uma empresa visa alcançar e servir?
Proposta de valor	Quais são os produtos e serviços que criam valor para um segmento de clientes específico?
Canais	Como a empresa se comunica e alcança seus segmentos de clientes para entregar a proposta de valor?
Relacionamento com clientes	Quais tipos de relacionamento a empresa estabelece com cada segmento de clientes?
Fontes de receita	De onde vem o dinheiro? Quais são as fontes de receita para cada segmento de clientes?
Recursos-chave	Quais são os ativos mais importantes necessários para fazer o modelo de negócios funcionar?
Atividades-chave	Quais são as ações mais importantes que a empresa deve realizar para que seu modelo de negócios funcione?
Parcerias-chave	Quem são os parceiros e fornecedores necessários para o modelo de negócios?
Estrutura de custos	Quais são os custos mais importantes envolvidos no modelo de negócios?

Fonte: Adaptado de Osterwalder e Pigneur (2011)

Segundo documento orientador do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), de 2013, a modelagem de negócios tem como viés auxiliar o aluno na construção de um Plano de Negócios, por meio da compreensão das principais características de um empreendimento, da identificação de oportunidades e desafios, bem como do desenvolvimento de habilidades empreendedoras. Esse processo capacita o aluno a se posicionar como um agente capaz de identificar lacunas e promover soluções inovadoras. Para a elaboração de um modelo de negócios no Proeja, é importante que o aluno tenha conhecimentos básicos de gestão de negócios, além de habilidades empreendedoras. Segundo Santos e Guimarães (2020), o caminho é fomentar a cultura empreendedora, estimulando a criatividade e a inovação, além de capacitar os alunos para a gestão e desenvolvimento de negócios. Esse enfoque reforça a necessidade de um aprendizado prático, aplicável à realidade

dos discentes. Importante é considerar a necessidade de distanciamento da complexidade de um Plano de Negócios propriamente dedicado a empresas, para se trabalhar esse instrumento de forma adequada à pedagogia do Proeja, com abordagens mais acessíveis e adequadas às condições e necessidades dos alunos.

A utilização da modelagem de negócios no âmbito do Proeja se configura como uma ferramenta de grande relevância, capaz de, quando orientada adequadamente, viabilizar a interligação dos conhecimentos prévios dos estudantes com os saberes técnicos e administrativos adquiridos durante o curso. Essa abordagem proporciona uma conexão significativa entre a aprendizagem prática e os conceitos teóricos, favorecendo a aplicação dos conteúdos no contexto real dos alunos. Esse processo impulsiona o surgimento de empreendimentos inovadores e sustentáveis, ao mesmo tempo em que contribui para a formação de um indivíduo integral, conforme preconizado por Freire, para quem a educação deve capacitar as pessoas a compreenderem e transformarem o mundo em que vivem (Freire, 2020). Ao valorizar tanto o conhecimento técnico quanto o desenvolvimento humano e social, essa metodologia fomenta uma educação omnilateral, que não apenas prepara os alunos para o mercado de trabalho, mas também os capacita para agirem de maneira consciente e crítica na sociedade, buscando transformá-la de forma positiva e inclusiva.

3 PERCUSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Este Capítulo dedica-se a apresentar todo percurso metodológico percorrido para o desenvolvimento desta pesquisa, favorecendo assim a compreensão acerca da condução da coleta e análises de dados realizadas, bem como viabilizando a reprodução da pesquisa por outros pesquisadores ou mesmo o aprimoramento de pontos a ela inerentes. Segundo Gil (2018), toda e qualquer pesquisa científica deve aderir à procedimentos e técnicas metodológicas para desenvolver os seus experimentos, seja de natureza teórica, prática ou mista. Assim sendo, o caminho metodológico deve ser compreendido como um conjunto de procedimentos, técnicas e afins, utilizados no desenvolvimento de uma pesquisa científica (Marconi; Lakatos, 2021).

3.1 DAS METODOLOGIAS UTILIZADAS

No desenvolvimento desta pesquisa foi utilizada a metodologia de revisão bibliográfica (obrigatória), com agregação de resultados práticos produzidos a partir da pesquisa de natureza aplicada. Segundo as concepções de Marconi e Lakatos (2021), a revisão bibliográfica é um tipo de metodologia que fornece ao pesquisador um aporte teórico já validado no campo científico e de extrema importância para a validação de resultados produzidos por novas pesquisas científicas. Enquanto a revisão bibliográfica é um tipo metodológico de natureza teórica, a pesquisa aplicada possui uma natureza prática, sendo que a primeira doa suporte científicos para a segunda (Gil, 2018).

3.1.1 Da abordagem, da natureza, do objetivo e do procedimento

Gil (2018) informa em sua obra existir alguns tipos de abordagem metodológicas para pesquisas científicas, sendo elas a qualitativa, a quantitativa e a quanti-qualitativa. Por pesquisa de abordagem qualitativa entende-se aquelas que, ao investigar o seu problema, analisa todos os resultados para, ao final, qualificar a problemática norteadora da investigação (Marconi; Lakatos, 2021). Enquanto a pesquisa quantitativa analisa os resultados com o propósito de quantificar o seu problema, no mesmo sentido, a pesquisa quanti-qualitativa ao final quantifica e qualifica o seu problema. Para esta pesquisa, foi definida a abordagem qualitativa.

É importante ressaltar que o objeto de estudo não é algo inerte e neutro, mas sim carregado de sentido e significado (Chizzotti, 2008). Ao analisarmos o processo de construção dos trabalhos de conclusão de curso no Proeja em um contexto em que existem vivências pré-

concebidas, é necessário explorar as relações estabelecidas entre professores/orientadores e alunos, assim como o significado atribuído por cada um aos fatos, relações, práticas e fenômenos sociais. Essa compreensão nos direciona para a escolha da pesquisa qualitativa, pois ela nos permite estabelecer um contato direto com o ambiente e os sujeitos que serão investigados.

De acordo com Gil (2018), as pesquisas científicas podem ser de natureza básica ou aplicada. Define-se por pesquisa de natureza básica aquela que valida os seus resultados a partir de observações meramente teóricas, ou seja, avalia o seu problema de pesquisa tendo por base a análise de resultados extraídos de outras fontes de pesquisa, sem qualquer avaliação prática (Marconi; Lakatos, 2021). Dessa maneira, Gil afirma que, a pesquisa aplicada é aquela que visa "atender às necessidades imediatas de uma organização, de uma comunidade ou da sociedade em geral, transformando os resultados em benefícios práticos e concretos" (GIL, 2018, p. 27). Para esta pesquisa, foi definida a natureza aplicada, por meio da pesquisa interventiva, que, segundo Pereira (2021), é o tipo de pesquisa realizada a partir da intervenção direta do pesquisador com o ambiente e objeto de investigação.

Na pesquisa aplicada, é necessário estabelecer uma relação estreita entre o pesquisador e o objeto de estudo, onde, segundo Marconi e Lakatos (2021, p. 26), "a pesquisa aplicada requer a participação ativa do pesquisador no contexto em que se insere, de modo a compreender as demandas e as necessidades do ambiente em que se propõe a intervir." Portanto, partindo desse pressuposto, a presente pesquisa configura-se como de natureza aplicada, dado que se preocupa em compreender e interpretar a realidade estudada, buscando compreender os significados, as percepções e as representações sociais dos indivíduos envolvidos neste estudo.

No campo do objetivo de pesquisas científicas, tanto Gil (2018) quanto Marconi e Lakatos (2021), indicam existir os tipos exploratório, descritivo e explicativo. Gil (2018) conceitua o objetivo exploratório como aquele que se debruça sobre uma exploração prática do problema norteador da investigação científica. Por objetivo descritivo, entende-se aquele que dedica-se a descrever todos os dados e resultados encontrados a partir de uma investigação sobre determinado problema científico (Marconi; Lakatos, 2021). Enquanto o objetivo explicativo é aquele que se dedica a explicar o problema de investigação analisado (Gil, 2018). Nesta pesquisa, predefiniu-se o objetivo dos tipos exploratório e descritivo, uma vez que a análise investigativa realizada dedicou-se a explorar o problema em seu campo prático e descrever fielmente todos os dados e resultados obtidos.

Já o procedimento da pesquisa foi definido como monográfico, dedicado a estruturar todos os dados e resultados produzidos a partir da análise teórica e prática, estruturando-os neste

formato de relatório final que consiste numa estrutura fundamentada pelo aporte teórico predefinido. Para Marconi e Lakatos (2021) o método procedimental monográfico possibilita ainda que o pesquisador observe determinados grupos de indivíduos, profissões, condições, instituições ou comunidades, sob finalidade de generalização dos dados/resultados alcançados.

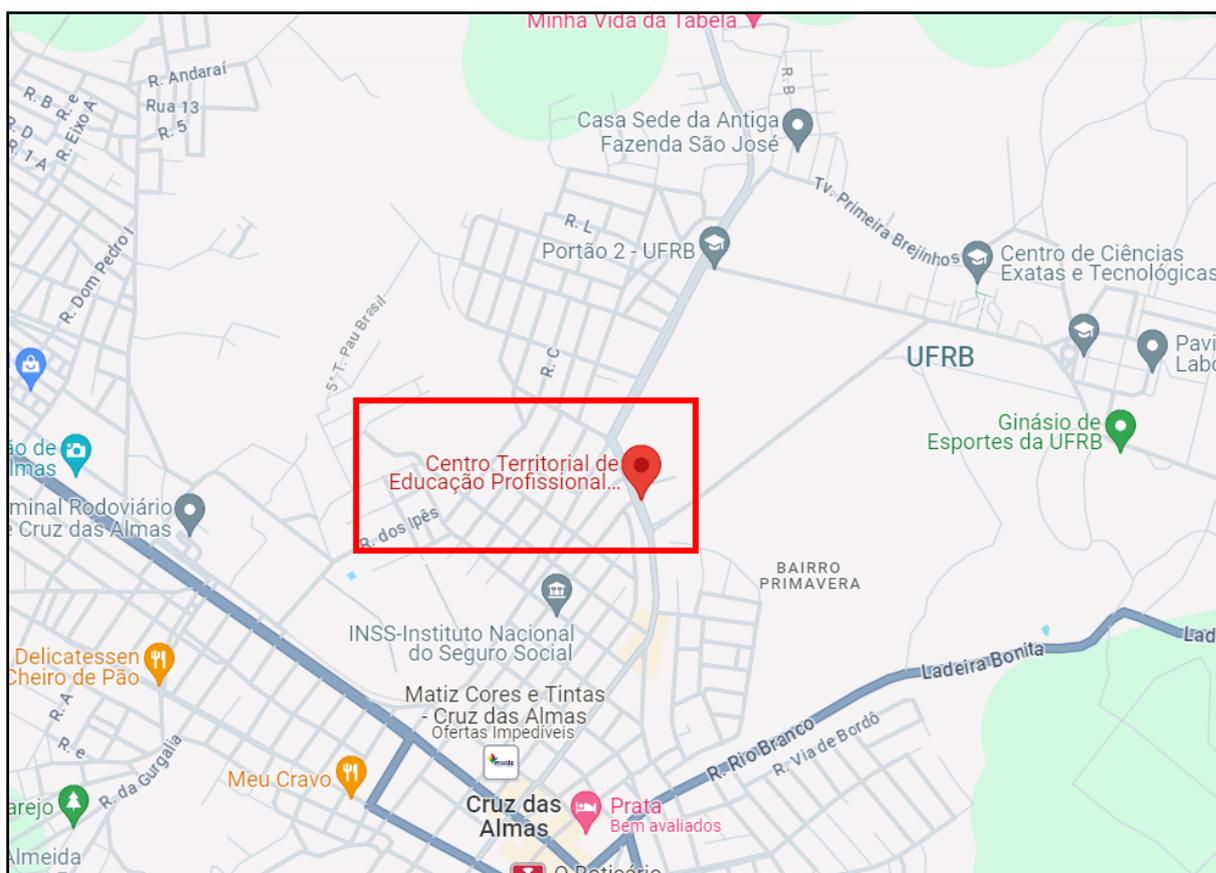
3.2 DO DESENHO GEOESTATÍSTICO DO *LOCO*

A pesquisa foi desenvolvida no Centro Territorial de Educação Profissional (CETEP) e Tecnológica Recôncavo II Alberto Torres, localizado no município de Cruz das Almas, Bahia. O centro conta atualmente com uma equipe pedagógica composta por 68 professores, 02 coordenadoras pedagógicas, 02 vice-diretoras e 01 diretora, que atende aproximadamente 1600 estudantes (BAHIA, 2009). Deste universo, neste estudo, serão contemplados pelo menos 08 estudantes do módulo V do Proeja de Administração e 03 professores de metodologia científica e TCC que estão desenvolvendo o TCC para finalizar seu percurso formativo de nível técnico.

A escolha do Proeja como cenário singular para a realização desta pesquisa se pautou na constatação de que, ainda é escassa a curiosidade científica no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem na articulação do TCC nesta modalidade de ensino. Assim, o CETEP Recôncavo II Alberto Torres foi definido como *lôcus* da investigação pelas fragilidades operacionais existentes na oferta do Proeja e por ter sido onde surgiu a inquietação que gerou a necessidade desse estudo, a partir da atuação do pesquisador enquanto docente técnico, que lida diretamente com esse público e suas condições de trabalho.

De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município de Cruz das Almas – BA possui aproximadamente 63.203 habitantes (2024) e abrange uma área territorial de 139,117 km² (2022). Alcançando a posição de trigésima quinta cidade mais populosa do estado baiano. O IBGE realiza anualmente a divulgação das estimativas da população residente nos municípios brasileiros, seguindo as diretrizes estabelecidas pelas Leis n. 8.443/1992 e n. 143/2013. Na Figura 1, dispõe-se de um panorama visual da localização do Centro Territorial de Educação Profissional (CETEP) e Tecnológica Recôncavo II Alberto Torres, em Cruz das Almas – BA, extraído do *Google Maps* em julho de 2024:

Figura 1. Localização do CETEP e Tecnológica Recôncavo II Alberto Torres (Cruz das Almas – BA)



Fonte: Google Maps (2024)

O município destaca-se no interior da Bahia por sediar a Reitoria da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e ser o único a abrigar um Centro Nacional de Pesquisa da EMBRAPA (Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária). Isso atrai muitas pessoas em busca de trabalho, estudo, participação em eventos acadêmicos e programas de qualificação profissional. Além disso, a área da administração desempenha um papel social relevante, abrangendo processos de comercialização, suprimento, armazenamento, movimentação de materiais e gerenciamento de recursos financeiros e humanos. Elementos fundamentais no desenvolvimento socioeconômico local (PPC, 2018).

Neste contexto, a Secretaria de Educação da Bahia (2013) pontua que a Rede Baiana de EPT é composta por 33 Centros Territoriais de Educação Profissional, 38 Centros Estaduais de Educação Profissional, 22 anexos de Centros de Educação Profissional e 92 unidades escolares de Ensino Médio que também ofertam cursos de Educação Profissional e Tecnológica abrangendo 121 municípios dos 27 Territórios de Identidade. Dentro deste universo, o CETEP Recôncavo II Alberto Torres compõe o Território de Identidade do Recôncavo Baiano, historicamente reconhecido por suas lutas pela libertação dos seus povos e pela emancipação.

Vale destacar que a criação dos CETEPs é fruto de uma iniciativa do Governo do Estado da Bahia, instituído pelo Decreto Estadual n. 11.355/2008, que reconheceu a importância da educação profissional como um caminho estratégico para promover a inclusão social, o crescimento econômico e o fortalecimento das vocações locais. Deste modo, definiu a Educação Profissional como política pública e vem implementando o Plano de Educação Profissional da Bahia. Com base nesses princípios, o decreto destaca que::

- a) Vinculada ao Desenvolvimento Sócio-Econômico-Ambiental;
- b) Desenvolvida nos Territórios de Identidade;
- c) Para atender aos alunos e egressos da Escola Pública, elevando a sua escolaridade;
- d) Contribuindo para a inserção cidadã no Mundo do Trabalho;
- e) Formando Cidadãos, Trabalhadores, Sujeitos de Direitos em sua Diversidade;
- f) Fundamentada na Pedagogia do Trabalho (Bahia, 2008).

Partindo dessa conjuntura, o curso Técnico de Nível Médio em Administração é ofertado pelo centro nas seguintes modalidades: Médio Integrado na modalidade EJA e Subsequente. O referido curso faz parte do eixo tecnológico de Gestão e Negócios do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (PPC, 2018). Segundo o Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Administração (2018), o CETEP Recôncavo II Alberto Torres tenciona promover uma formação humana integral por meio de uma proposta de educação profissional e tecnológica que articule ciência, trabalho, tecnologia e cultura, visando à formação do profissional cidadão crítico-reflexivo, competente técnica e eticamente e comprometido com as transformações da realidade na perspectiva da igualdade e da justiça social.

3.2.1 Universo e amostra da pesquisa

Quanto ao universo estudado, dada a opção pela pesquisa aplicada e tendo em vista a inviabilidade de um trabalho que envolvesse a população discente e docente na sua totalidade, optou-se por delimitar a amostra em 08 (oito) estudantes – 05 (cinco) participaram da entrevista e os 08 (oito) da aplicação da SD – do módulo V do Curso Técnico em Administração integrado ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e, por fim, os 03 (três) professores que ministram ou já ministraram o componente TCC na instituição. A seleção desta amostra composta por alunos e professores foi justificada pela sua participação direta no processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) do Curso Técnico em Administração da EJA, pelo Proeja.

3.2.2 Caracterização da amostra real de participantes da pesquisa

Participaram, de fato, desta pesquisa, o *quantum* exato de 08 (oito) estudantes – 05 (cinco) participaram da entrevista e os 08 (oito) da aplicação da SD –, sendo todos eles do módulo V, do Curso Técnico em Administração da EJA, além de 03 (três) professores do Curso Técnico em ADM do Proeja. Houve defasagem no *quantum* mínimo predefinido para o grupo de estudantes, no entanto, considerou que a amostra real de 08 (oito) alunos do módulo V foi suficiente para os resultados desta pesquisa.

3.3 DA COLETA DE DADOS/RESULTADOS

A coleta aplicada foi o método adotado nesta pesquisa para a produção de novos dados, com base na observação direta do campo onde o problema de investigação se manifesta. De acordo com Marconi e Lakatos (2021), esse tipo de coleta busca resultados práticos a partir da interação direta com o ambiente de estudo, permitindo a obtenção de informações relevantes e específicas para o contexto da pesquisa. Nos próximos tópicos, serão detalhados os procedimentos adotados para essa forma de coleta de dados.

3.3.1 Instrumento e procedimentos da coleta de dados/resultados práticos

De acordo com Gil (2018), alguns instrumentos podem ser utilizados pelo pesquisador para coletar dados práticos de sua pesquisa, dentre eles, os formulários, os questionários etc. Tendo em vista a natureza dessa investigação, foram selecionados os seguintes instrumentos para coleta de dados/resultados práticos: análise documental, questionário e observação participante. Sob uso da análise documental, a pesquisa dedicou-se a averiguar questões atinentes ao TCC no PPC de ADM-Proeja e no PPP do CETEP Recôncavo II Alberto Torres, localizado no município de Cruz das Almas, Bahia.

Já sob efeitos do uso de questionário, subdividido em dois tipos aplicados ao grupo de estudantes (Apêndice A) e de professores (Apêndice B), a pesquisa buscou levantar informações relevantes para avaliar a percepção destes sujeitos quanto ao TCC – Plano de Negócios do Proeja na referida instituição de ensino. Sob uso do instrumento observação participante, foi possível aferir percepções pessoais na interação com o universo e objeto de pesquisa. O questionário foi composto por questões abertas, aplicado aos participantes desta pesquisa, de forma presencial e individual. Enquanto a observação participante se deu

diretamente na observação ativa e minuciosa das atividades de TCC, bem como dos comportamentos e interações que aconteceram no ambiente em estudo. Durante essa abordagem, o pesquisador esteve imerso no contexto, registrando detalhadamente as informações observadas.

A coleta de dados/resultados práticos foi subdividida em três etapas, sendo elas: a) etapa 1 consistiu na análise do PPC e do PPP da instituição de ensino e do Proeja; b) etapa 2 consistiu na realização das entrevistas com os estudantes e professores; c) etapa 3 consistiu na transcrição das percepções do pesquisador sob interação com o ambiente de estudo e público participante da pesquisa. Os dados práticos foram coletados antes da aplicação da SD (via aplicação de questionário/entrevista) e durante a aplicação da SD (via observação participante). Os dados/resultados obtidos a partir destas etapas estão devidamente apresentados e discutidos, de forma fundamentada, no próximo capítulo.

3.3.2 Perguntas aplicadas aos estudantes

No Questionário 1 (Apêndice A), procurou-se saber da amostra definida para o grupo de estudantes 08 (oito) estudantes do módulo V do Curso Técnico em Administração do Proeja suas concepções sobre o TCC – Plano de Negócios e, para tanto, foram aplicadas quatro perguntas vinculadas ao problema e objetivos almejados por esta investigação (P1, P2, P3 e P4). Na Tabela 2, listam-se as perguntas aplicadas aos estudantes:

Tabela 2. Perguntas aplicadas à amostra de estudantes da pesquisa

EIXO TEMÁTICO: Concepções Sobre o TCC	
Chave	Pergunta
P1	Como você definiria o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) no contexto do seu curso?
P2	Quais são as suas principais expectativas em relação ao TCC? O que você espera alcançar com a conclusão deste trabalho?
P3	Como você percebe a importância do TCC para o seu desenvolvimento acadêmico e profissional?
P4	Quais são os desafios ou obstáculos que você identifica no processo de realização do TCC?

Fonte: Elaboração do autor (2024)

Por meio da aplicação destas perguntas, buscou-se levantar informações capazes de revelar as percepções dos alunos do CETEP/Proeja quanto a definição pessoal sobre o TCC, suas reais expectativas, percepção da importância do TCC no desenvolvimento pessoal e profissional deles, bem como aferir os desafios e obstáculos por eles percebidos no processo de realização do TCC. Estas questões enriquecem os dados/resultados levantados, dando aporte para a confecção do produto educacional sugerido.

3.3.3 Perguntas aplicadas aos professores

No Questionário 2 (Apêndice B), procurou-se saber a amostra definida para o grupo de professores (03 (três) professores que ministram o componente TCC no Curso Técnico em Administração da EJA) suas concepções sobre o TCC – Plano de Negócios, sobre a SD e sobre a Pedagogia de Projetos. Para tanto, foram aplicadas quatro perguntas vinculadas ao problema e objetivos almejados por esta investigação na parte 1 (P1, P2, P3 e P4 – TCC) e três perguntas vinculadas ao problema e objetivos almejados por esta investigação na parte 2 (P5, P6 e P7 – SD e Pedagogia de Projeto). Na Tabela 3, lista-se as perguntas aplicadas aos professores:

Tabela 3. Perguntas aplicadas à amostra de professores da pesquisa

EIXO TEMÁTICO: Concepções Sobre o TCC	
Chave	Pergunta
P1	Como você definiria o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) no contexto do seu curso?
P2	Quais são as suas principais expectativas em relação ao TCC? O que você espera alcançar com a conclusão deste trabalho?
P3	Como você percebe a importância do TCC para o seu desenvolvimento acadêmico e profissional?
P4	Quais são os desafios ou obstáculos que você identifica no processo de realização do TCC?
EIXO TEMÁTICO: SD e Pedagogia de Projetos	
Chave	Pergunta
P5	Você já teve experiências com a Pedagogia de Projetos em sala de aula? Se sim, descreva brevemente essa experiência.

P6	Como você acha que a Pedagogia de Projetos pode contribuir para tornar o processo de desenvolvimento do TCC mais eficaz e significativo?
P7	Você tem alguma sugestão ou recomendação específica para a criação de uma sequência didática que integre a Pedagogia de Projetos no contexto do TCC?

Fonte: Elaboração do autor (2024)

Por meio da aplicação da P1, P2, P3 e P4 (etapa 1) e da P5, P6 e P7 (etapa 2), buscou-se levantar informações capazes de revelar as percepções dos professores do Curso Técnico em ADM da EJA quanto à definição pessoal sobre o TCC, suas reais expectativas, percepção da importância do TCC no desenvolvimento pessoal e profissional deles, bem como aferir os desafios e obstáculos por eles percebidos no processo de mediação do TCC (etapa 1), além de procurar aferir se eles já possuíram experiência com a Pedagogia de Projetos em sala de aula, se e como acha que esse tipo de pedagogia pode contribuir com o TCC e se eles possuem sugestão ou recomendação para a SD almejada como produto desta pesquisa.

3.4 DOS PROCEDIMENTOS DE ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Para Gil (2018) é relevante que todos os dados e resultados de naturezas teórica e prática sejam organizados de forma estratégica para facilitar a construção de uma análise coerente e aprofundada na lógica temporal dos objetivos e problema da pesquisa. Por isso, esta pesquisa adotou algumas metodologias, procedimentos e técnicas que foram empregados nas etapas de organização e análise dos dados/resultados, a serem indicados nos subitens a seguir.

3.4.1 Organização dos dados/resultados da pesquisa

No processo de organização dos dados/resultados práticos da pesquisa foi adotado o uso de técnicas procedimentais como as de fichamento e resumo, as quais contribuíram para a catalogação destas informações de forma estratégica, mediante uso das ferramentas digitais do Word e Excel, facilitando assim não apenas a construção de uma discussão mais lógica e embasada em todas as nuances empíricas alcançadas, como também a construção de transcrições, planilhas, quadros e tabelas que auxiliaram na organização de dados/resultados mais expressivos.

3.4.2 A análise dos dados com o auxílio do app (aplicativo) Atlas.ti

Marconi e Lakatos (2021) informam que a análise de dados/resultados com o suporte da Inteligência Artificial (IA) contida em alguns Apps é relevante para que o pesquisador possa apurar, de fato, todas as nuances interpretativas possíveis, podendo assim confrontá-las com as demais informações por ele coletadas e suas autopercepções. Por isso, predefiniu-se como App apropriado para a análise dos dados/resultados práticos desta pesquisa o Atlas.ti. O App Atlas.ti é um *software* de análise qualitativa de dados que pode ser utilizado para gerenciar e analisar grandes volumes de dados textuais e multimídias, sendo ele reconhecido como eficiente para a análise de dados que integram resultados de pesquisas acadêmicas, científicas e profissionais.

Os áudios coletados nas entrevistas foram transcritos a partir do uso da IA “Blit Vira Texto”, sendo conferidos quanto a sua integridade pelo próprio pesquisador. Após, tais transcrições foram transformadas em arquivos de PDF, individualmente de acordo com cada participante e juntado ao Atlas.ti para análise individuais e comparativas, as quais produziram os dados para a discussão dos resultados individualizados e possibilitaram a identificação de categorias de análises com padrões concorrentes entre as respostas fornecidas pelos participantes da pesquisa.

Dentro da análise dos dados qualitativos desta pesquisa segundo o uso do App Atlas.ti, algumas etapas foram cruciais, as quais serão descritas a seguir, em ordem de execução: a) a importação dos dados ocorreu de forma individual, em arquivos de áudios e textos, para cada estudante e professor participante da pesquisa; b) foi realizada a codificação individualizada dos dados; c) os dados foram analisados de forma individualizada; d) os dados foram analisados segundo a concorrência, identificando padrões entre as respostas de todos os participantes; e) os resultados foram produzidos em forma de relatórios com textos e elementos gráficos como mapas, quadros e tabelas, os quais irão ilustrar o próximo capítulo desta pesquisa.

3.4.3 Metodologia ATD (Análise Textual Discursiva)

Tendo em vista os objetivos propostos e os dados gerados pelos instrumentos de coleta supracitados, esta pesquisa adotou metodologia ATD (Análise Textual Discursiva), desenvolvida por Moraes e Galiuzzi, a qual consiste em uma técnica metodológica de análise de dados qualitativos que combina elementos da Análise de Conteúdo e da Análise de Discurso (Medeiros; Amorim, 2017). No entanto, diferencia-se por ser mais flexível e aberto a novas interpretações do pesquisador, utilizando teorias como suporte. Dessa forma, a análise textual

discursiva é uma ferramenta que requer dos pesquisadores a constante (re)construção de caminhos, pois é um processo dinâmico (Moraes; Galiuzzi, 2006).

Sob uso da ATD poderá o pesquisador correlacionar seus dados/resultados práticos com demais informações complementares da sua pesquisa, a exemplo das informações científicas, literárias, legais/normativas, estatísticas e suas próprias percepções pessoais/profissionais, construindo assim uma discussão mais rica em críticas que irão produzir resultados mais aprofundados. Moraes e Galiuzzi (2011), traz que ATD é composta por etapas, sendo as três primeiras de extrema importância para formar o ciclo da análise qualitativa, a saber:

- 1. Desmontagem de textos:** também denominado de processo de unitarização, implica examinar os textos em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de atingir unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados.
- 2. Estabelecimento de relações:** este processo denominado de categorização envolve construir relações entre as unidades de base, combinando as e classificando as, reunindo esses elementos unitários na formação de conjuntos que congregam elementos próximos, resultando daí sistemas de categorias.
- 3. Captando o novo emergente:** a intensa impregnação nos materiais da análise desencadeada nos dois focos anteriores possibilita a emergência de uma compreensão renovada do todo. O investimento na comunicação dessa nova compreensão, assim como de sua crítica e validação, constituem o último elemento do ciclo de análise proposto. O metatexto resultante desse processo representa um esforço de explicitar a compreensão que se apresenta como produto de uma nova combinação dos elementos construídos ao longo dos passos anteriores. A exposição segue focalizando o ciclo como um todo, aproximando o de sistemas complexos e auto-organizados:
- 4. Um processo auto-organizado:** o ciclo de análise, ainda que composto de elementos racionalizados e em certa medida planejados, em seu todo pode ser compreendido como um processo auto organizado do qual emergem novas compreensões. Os resultados finais, criativos e originais, não podem ser previstos. Mesmo assim, é essencial o esforço de preparação e impregnação para que a emergência do novo possa concretizar-se (Moraes; Galiuzzi, 2011, p. 11 12).

Logo, a proposta para esta pesquisa foi a de realizar uma análise dos dados que permitiu a criação de novas perspectivas em relação ao fenômeno em estudo. Inicialmente, os textos foram submetidos a uma análise crítica, seguida pela categorização das unidades de análise, resultando na formação de metatextos. Essa abordagem possibilita a construção de novas estruturas de compreensão dos fenômenos investigados (Moraes, 2003). Tais novas estruturas serão expressas por meio de produções escritas disponibilizadas no próximo capítulo da pesquisa, as quais foram classificadas como indispensáveis para o aferimento do cenário estimulante para a produção da SD necessária à mudança pró-aprendizagem significativa.

3.5 DOS PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Cita Gil (2018) ser relevante que toda e qualquer pesquisa científica se atenha para o

respeito a alguns procedimentos éticos, quer seja ela de natureza básica ou aplicada, evitando assim a violação de questões que podem implicar em prejuízos científicos e/ou legais, capazes de invalidar os próprios novos resultados produzidos. Desta forma, os subitens a seguir irão dispor dos procedimentos éticos adotados para respeitar questões correlatas aos dados/resultados teóricos e práticos utilizados por esta pesquisa.

3.5.1 Procedimentos éticos dados/resultados práticos

Por contar com uma investigação aplicada que contou com a participação de seres humanos, esta pesquisa se preocupou com questões éticas requeridas pelas Resoluções n. 466 de 2012 e n. 510 de 2016, as quais dispõem de diretrizes sobre pesquisas que envolvam a disposição de informações pessoais relativas às questões humanas e sociais. Para além destas resoluções, a pesquisa se ateu ainda para as normas contidas na Lei n. 13.709 de 2018 – LGPD (Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais) –, de modo que, sob efeito da observação conjunta das diretrizes éticas destas normas, dados e informações sensíveis foram preservadas neste relatório, a exemplo do nome, e-mail e demais dados relativos aos participantes, expondo apenas os dados mais amplos que não geram prejuízos aos indivíduos.

Na etapa de coleta de dados, foi utilizado o "TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido)", um documento destinado aos participantes ou seus responsáveis legais. Esse termo contém informações claras e compreensíveis sobre a pesquisa, incluindo seus objetivos, procedimentos, riscos e benefícios esperados. A aplicação do TCLE teve por objetivo garantir que os participantes tivessem pleno conhecimento e entendimento das informações relativas à pesquisa, antes de decidirem voluntariamente participar. Tratou-se de um instrumento fundamental para assegurar a ética e a proteção dos direitos dos participantes neste estudo científico. O TCLE e os Questionários 1 e 2 de entrevista foram submetidos à análise e aprovação do sistema CEP/CONEP (Comitê de Ética na Pesquisa/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa), previamente aprovados para posterior aplicação.

3.5.2 Riscos e benefícios aferidos

Quanto aos possíveis riscos decorrentes da participação na pesquisa, reconheceu-se a possibilidade de incidência dos seguintes: a) possibilidade de constrangimento ao responder a entrevista; medo de não saber responder ou de ser identificado; b) estresse; c) cansaço ou vergonha ao responder às perguntas; d) quebra de anonimato e de sigilo, mesmo que de forma

involuntária e não intencional. No entanto, o pesquisador buscou garantir a dignidade dos participantes, mantendo-se o princípio da integridade e da justiça e equidade, bem como o direito de manifestar-se em conformidade ou não com o que está sendo proposto. Após a realização da pesquisa, restou-se, de fato, incidente apenas os riscos de “a) resistência por constrangimento” e “c) vergonha ao responder às perguntas”, no entanto, cabe aqui pontuar que esse risco não foi motivado por razões providas pelo pesquisador ou pesquisa, mas sim por vergonha e outras questões pessoais dos participantes.

Ao mitigar os riscos, os benefícios da pesquisa foram evidentes, especialmente no aprimoramento das práticas de ensino-aprendizagem na elaboração do TCC, levando em consideração as características acadêmicas do Proeja. Com base nos princípios da Pedagogia de Projetos, a articulação dos TCCs no Proeja pode incluir a promoção da pesquisa aplicada, que visa resolver problemas reais enfrentados pelos estudantes em seus ambientes de trabalho. Assim, o TCC se torna uma oportunidade para o desenvolvimento de competências profissionais e contribui para o progresso das comunidades em que os estudantes estão inseridos. Isso promove a percepção do estudante como um cidadão em formação, preparado para o mundo do trabalho, a iniciação científica e a ampliação da formação cultural. Somando-se com a fomentação da curiosidade científica, em promover mais estudos sobre o exercício docente na educação de jovens e adultos associado a EPT.

3.6 DAS CONSIDERAÇÕES PRÉVIAS DO PRODUTO EDUCACIONAL

É relevante que toda pesquisa aplicada se dedique a produzir benefícios no campo de investigação do seu objeto de estudo, de modo que novas contribuições científicas possam minorar os prejuízos providos por uma série de problemáticas que afetam a educação brasileira (PEREIRA, 2019). Por isso, nos subitens abaixo a pesquisa descreve o tipo de produto educacional escolhido como resultados contributivo desta pesquisa, indicando ainda os impactos que foram expectados para a aplicação deste no campo dedicado (TCC do Curso Técnico em ADM do Proeja).

3.6.1 Tipo de produto educacional conforma orientações da CAPES

Dentre os tipos de produtos educacionais permitidos pela CAPES, foi escolhido o tipo SD (Sequência Didática) para ser confeccionado por esta pesquisa. Os resultados alcançados pela pesquisa aplicada foram então utilizados no desenvolvimento do material didático que

seguirá as orientações propostas por Kaplún (2002; 2003), onde o seu conteúdo integralizará três eixos: o conceitual, o pedagógico e o comunicacional. O primeiro se refere ao conteúdo, organização e seleção dos materiais, o segundo aborda a análise do público-alvo e os objetivos da mensagem e o terceiro enfatiza a comunicação efetiva entre o material e os usuários (KAPLÚN, 2002; 2003).

O produto educacional foi previamente aplicado em turma do Curso de ADM do EJA do CETEP e Tecnológica Recôncavo II Alberto Torres, localizado no município de Cruz das Almas, Bahia, o que possibilitou ajustes necessários para a versão final a ser publicada. No Quinto Capítulo desta pesquisa, dispõe-se das considerações acerca da elaboração e aplicação da SD produzida e, no Apêndice C, consta disponibilizada a versão inicial da SD.

Na fase de validação do produto educacional, foi adotado o modelo proposto por Leite (2018), que valoriza a produção e avaliação coletiva dos materiais educativos, considerando as características específicas do público-alvo. Esses materiais devem ser elaborados com base em uma metodologia que abranja aspectos comunicacionais, pedagógicos, teóricos e críticos, e sua validação será realizada pelos próprios participantes da pesquisa, utilizando critérios e descritores específicos (LEITE, 2018).

3.6.2 Impactos esperados da pesquisa e da aplicação do produto educacional

A intenção desta pesquisa foi poder auxiliar os sujeitos no processo de ensino-aprendizagem do Proeja na articulação dos trabalhos de conclusão de curso, por meio da abordagem metodológica da Pedagogia de Projetos, pois é um grande desafio para os estudantes desta modalidade elaborarem um Plano de Negócios, que é o formato de trabalho de conclusão de curso que vem sendo trabalhado na instituição, conforme as opções apresentadas pela Superintendência de Educação Profissional e Tecnológica da Bahia, para os alunos concluírem o curso. Partindo desse contexto, o produto educacional que foi estruturado é uma SD com foco na Pedagogia de Projetos para o Curso Técnico em Administração integrado ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, que irá contribuir para a compreensão e eficiência do ensino-aprendizagem, com envolvimento ativo do aluno, favorecendo seu respectivo protagonismo e criticidade.

Dado que, a aprendizagem significativa no desenvolvimento do TCC no Proeja requer uma abordagem pedagógica sensível, que valorize as experiências dos estudantes adultos, estimule sua autonomia e considere as particularidades da modalidade. Ao oferecer suporte e orientação adequados, o aluno terá mais condições para o seu desenvolvimento acadêmico e

profissional, promovendo sua inserção qualificada no mercado de trabalho e fortalecendo a educação de jovens e adultos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo foram organizados e discutidos os resultados práticos obtidos por esta pesquisa mediante a aplicação das três etapas aplicadas (análise do PPC e do PPP, entrevistas com os estudantes e professores e a observação participante realizada pelo pesquisador). Nos próximos subcapítulos os resultados foram dispostos respeitando a ordem das etapas aqui descritas, sendo eles dialogados com o cotejo de fundamentos teóricos que deram sustentação a esta pesquisa, sob efeitos da ATD.

A análise dos documentos, incluindo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e o Projeto Político-Pedagógico (PPP), foi fundamental para entender como as diretrizes curriculares e as práticas pedagógicas estão alinhadas com os princípios teóricos e metodológicos da Pedagogia de Projetos, especialmente no contexto do Proeja. Esses documentos fornecem um panorama detalhado das expectativas institucionais e das diretrizes de ensino, oferecendo um ponto de partida para avaliar a efetividade e a relevância do currículo. No contexto da pesquisa, a análise do PPC e do PPP visa identificar como essas diretrizes influenciam a prática educativa e se elas estão integradas com as propostas de Paulo Freire para uma educação problematizadora e crítica. Além disso, a discussão dos resultados práticos obtidos por meio de entrevistas com estudantes e professores, bem como a observação participante, permite uma avaliação crítica das práticas pedagógicas em relação às diretrizes estabelecidas, evidenciando lacunas e oportunidades para a melhoria contínua do processo educacional. O objetivo é garantir que as práticas de ensino não apenas atendam às necessidades teóricas e práticas dos alunos, mas também promovam uma formação mais integrada e reflexiva, alinhada com as demandas socioeconômicas atuais.

4.1 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) SOB A PERSPECTIVA FREIRIANA

De acordo com informações contidas no Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Administração integrado ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (2018), o TCC é requisito obrigatório para a formação dos educandos, inserido no 3º semestre, com carga horária dedicada de 140h. No itinerário formativo contido na página 12 deste documento, o PPC informa que o TCC deverá estimular a elaboração e produção de textos científicos, “tendo a pesquisa como princípio educativo e o empreendedorismo e a intervenção social no exercício profissional cidadão (PPC, 2018, p. 12).” Nesse contexto, a abordagem

freireana é crucial, pois Freire (1996) defende uma educação que capacite amplamente os educandos para entender e interagir com as complexas relações socioeconômicas. A integração das ideias de Freire no PPC é justificável, pois proporciona uma base teórica sólida para o desenvolvimento de competências críticas e práticas, alinhadas com os objetivos de formação integral e consciente dos alunos, promovendo uma visão educacional que transcende a mera instrução técnica e aborda o impacto social e econômico do empreendedorismo.

Outra simetria encontrada entre a proposição do TCC pelo PPC de ADM com as noções de educação produzidas por Paulo Freire é revelada pelo excerto: “acerca de uma realidade problematizada de estudo [...] de caráter interdisciplinar” (PPC, 2018, p. 13-14). Em Freire (1996) entende-se por educação problematizadora aquela que se dedica a formar cidadãos capazes de refletir criticamente sobre distintas realidades de mundo, produzindo sobre elas comportamentos capazes de alterá-las. A organização deste raciocínio se dá então do ponto de partida de um problema que, trabalhado sob práticas pedagógicas estimulantes, conduzam os educandos a refletirem e, conseqüentemente, produzirem melhorias para o cenário trabalhado.

Atendo-se para a reflexão, extrai-se do PPC (2018, p. 25) fragmento textual que diz que o TCC deve promover “interação entre teoria e prática no qual o saber reflexivo, privilegia o aprender por meio do fazer”. Para Freire (1996) e Piaget (2010), a interação entre o saber e o fazer é capaz de reproduzir aprendizagens significativas e duradouras, a partir da produção de significados dados pelos próprios educandos. De acordo com as diretrizes do PPC de ADM (2018), essa interação é capaz de gerar uma aprendizagem escolar que ultrapassa o ambiente físico da escola, ou seja, aprendizagens que também envolvam contextos extraescolares. O próprio Freire (1994) defende uma educação abrangente, que trabalhe as realidades de mundo existentes dentro do ambiente escolar, compreendendo então a função axiológica da educação sob um ponto de vista interdisciplinar.

A partir da ótica problematizadora e corretiva de uma dada realidade socioeconômica, o PPC (2018, p. 25) cita que o TCC deverá ser estruturado de modo a envolver etapas de “Processo, Melhoria de Produto, Melhoria do Processo.” Nota-se aqui a necessidade de organização do TCC a partir do ponto de vista da pedagogia freireana, a qual estimule a produção de melhorias contributivas para a vida dos educandos e sociedade no geral. Para tal, o PPC (2018, p. 25) almeja que a disciplina de TCC integralize o “o acesso a novas tecnologias, conhecimentos e metodologias voltadas ao desenvolvimento de competências atitudinais, cognitivas e laborais.” No contexto da EJA, vale considerar a necessidade de adequação do uso destes recursos às condições do corpo discente desta modalidade de ensino, questão essa ausente de menção expressa no PPC analisado.

De acordo com o PPC de ADM (2018), o produto a ser desenvolvido no TCC deverá obedecer às possibilidades determinadas, dentre eles, tem-se o Plano de Negócios. No entanto, este produto deverá conter nuances que contemple “a Intervenção Social, o Empreendedorismo e a Inovação (PPC, 2018, p. 26).” Além de contemplar tais questões, o TCC deverá desenvolver:

1) Competências pessoais/atitudinais • **Tomar decisões** com crescentes graus de autonomia intelectual. • **Trabalhar em equipe no desenvolvimento de projetos.** • **Adotar postura adequada, baseada em princípios éticos,** no trato com cliente/comunidade e com outros profissionais da equipe de trabalho. • **Comunicar ideias de forma clara e objetiva.** 2) Competências cognitivas e laborais • **Analisar uma situação-problema e sistematizar informações relevantes para sua solução** (PPC, 2018, p. 26, grifos aplicados).

Ao se analisar as competências destacadas pelos grifos acima, nota-se que o TCC almejado para o Curso Técnico em ADM no Proeja pode ser perfeitamente adequado às estratégias da Pedagogia de Projetos, conjuntamente à produção do Plano de Negócios como produto final, sendo essa a proposta final desta pesquisa. Contudo, vale novamente destacar que, apesar de ser direcionado ao Proeja, em nenhum momento o PPC traz diretrizes específicas para o manejo do TCC nesta modalidade de ensino, desconsiderando assim a existência de peculiaridades típicas a esse tipo de corpo discente, o que pode acarretar a generalização dos processos de desenvolvimento do TCC no Proeja de acordo com as demais modalidades de ensino e, conseqüentemente, produzir prejuízos. Coube ainda a esta primeira etapa da pesquisa aplicada uma análise do PPP do CETEP de Cruz das Almas – Bahia, versão de 2018 (vigente), com resultados apresentados e discutidos no Próximo Subcapítulo.

4.2 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CETEP/PROEJA – TCC EM PAUTA

No CETEP de Cruz das Almas – Bahia a modalidade de ensino do Proeja é ofertada nos três turnos (matutino, vespertino e noturno), flexibilidade essa que atende a proposta da LDBEN (1996) de disposição de horários que atendam as necessidades de cada discente que dependam deste tipo de acesso à formação pedagógica. Na página 21, o PPP do CETEP de 2018 informa que o Proeja oferta os Cursos Técnicos em Administração, em Informática e em Segurança do Trabalho. Na Bahia, a SEDUC dispõe sobre as diretrizes do TCC por meio da Portaria n. 3.704, promulgada em 24 de maio de 2017, em vigência (SEDUC-BA, 2017). Dentre as diretrizes desta portaria, consta a obrigatoriedade do TCC opcional ao estágio curricular nos Cursos Técnico de Nível Médio da Educação Profissional, incluindo os cursos ofertados pelo Proeja (SEDUC-BA, 2017).

Em consonância com a portaria acima mencionada e com o PPC de ADM, o PPP de

2018 do Proeja cita visualiza o TCC como uma oportunidade para que o corpo discente desta modalidade de ensino possa aplicar seus conhecimentos desenvolvidos ao longo do curso de forma estratégica, preparando-se melhor para a vida profissional (PPP CETEP, 2018). Desta forma, o referido documento menciona que a integração entre a teoria e a prática por meio do TCC é fundamental para aprimorar a aprendizagem dos educandos do Proeja e demais modalidades de ensino técnico-profissional. Atendo-se ao viés problematizador da pedagogia contemporânea, o PPP (2018) do CETEP menciona que o TCC deve integrar o desenvolvimento de projetos que possam estimular a reflexão sobre a realidade social local, valorizando as experiências pessoais dos educandos (PPP CETEP, 2018).

Por meio do TCC, espera-se que os educandos demonstrem suas competências técnicas e habilidades críticas (PPP CETEP, 2018). Tem-se aqui, mais uma vez, referência à pedagogia de Freire (1996; 2011), a qual deve estimular o desenvolvimento de competências interdisciplinares nos educandos, valorizando os conhecimentos por eles adquiridos, inserindo-os como agentes da própria construção do aprendizado. Para o PPP do CETEP (2018), o TCC é um meio de validação da aprendizagem dos educandos, contribuindo assim para uma melhor inserção deles no mercado de trabalho. Freire (1996) defende a validação dos conhecimentos e experiências dos educandos como uma ferramenta eficaz na construção de uma educação que promova uma aprendizagem mais significativa.

Foi possível perceber a partir da análise dos documentos que tanto o PPC de ADM e o PPP do CETEP, versões de 2018, apresentam recortes textuais vinculados ao TCC que abrangem perspectivas da pedagogia de Paulo Freire e que citam a inclusão de projetos nesse processo. No entanto, nota-se carência de diretrizes que versem sobre as necessidades do Proeja ou mencionem o uso da Pedagogia de Projetos como uma das metodologias ativas de aprendizagem possíveis nesse processo, o que pode estimular dificuldades reais em salas de aula, enfrentadas por tais alunos. Por isso, a segunda etapa da pesquisa de natureza aplicada aqui desenvolvida buscou entrevistar educandos e professores do CETEP de Cruz das Almas – Bahia, da modalidade de ensino do Proeja. Os resultados destas entrevistas são apresentados e discutidos nos Próximos Subcapítulos.

4.3 CONCEPÇÕES DOS ESTUDANTES E PROFESSORES – EIXO TEMÁTICO “CONCEPÇÕES SOBRE O TCC” E “SD”

Incumbe aqui indicar que participaram desta primeira fase de entrevistas 05 (cinco) estudantes do Proeja do CETEP de Cruz das Almas – Bahia, educandos do módulo V, dos

gêneros masculino e feminino, assim como das três professoras. Vale lembrar que a análise dos dados ocorreu com auxílio do App Atlas.ti, com transcrição dos áudios coletados na entrevista a partir da IA “Blit Vira Texto”. Nos subitens abaixo serão apresentadas as respostas por eles fornecidas para as chaves P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7 (professoras) e P1, P2, P3 e P4 (estudantes) e, sendo elas subdivididas em dois subtópicos apresentados a seguir. Tais respostas serão confrontadas entre si e discutidas tendo por aporte o cotejo teórico da pesquisa e as percepções pessoais do pesquisador.

4.3.1 Escutando os professores: Subsídios para o planejamento do componente TCC

Os resultados apresentados foram discutidos conforme a ordem das chaves de perguntas. Todas as respostas foram coletadas em arquivos de áudios, transcritas fielmente sob uso da IA “Blit Vira Texto”, conferidas pelo pesquisador e, após serem transformadas em arquivo de PDF, foram juntadas para análise no Atlas.ti. No que cerne à aplicação da P1, as respostas obtidas das três participantes, foram:

P1. Como você definiria o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) no contexto do seu curso?

Professora 1. Olha, o TCC tem grande importância para a finalização do curso, ainda mais administração. Então, é um momento que a gente sempre tenta utilizar a questão, não só teórica, mas prática, as vivências que eles têm no curso para conseguir concluir. Então, todas as vezes que trabalhava com o tema de TCC, eu não vinha com o arcabouço acadêmico, mas eu buscava ações dentro do curso profissionalizante para que eles tivessem a condução de um trabalho, de alguma vivência que eles tiveram, de um relatório de experiência, da construção de algum. Alguma coisa, né, para ter um retorno para a instituição, porque às vezes a gente faz aquele TCC, só o texto, né, acadêmico, com teóricos e tal, mas o aluno não dá um retorno direto à instituição no sentido de outros alunos utilizarem aquilo de alguma forma. Então, a gente fez alguns eventos, alguns movimentos que eles participaram, sendo o condutor daquilo, e depois eles tinham um produto final, e aí a gente considerava enquanto TCC, porque dentro dos cursos técnicos a gente tem várias modalidades de trabalho, de conclusão de curso. Então, acho que é excelente para eles compreenderem a questão prática e teórica.

Professora 2. Então, é um processo em que a gente avalia as habilidades adquiridas durante o curso técnico, para além do conhecimento. O que que o aluno conseguiu desenvolver de capacidade de se relacionar, de capacidade de interpretar, de capacidade de pensar o mundo do trabalho, de pensar as relações de trabalho, de pensar as estruturas de trabalho, de pensar inclusive as possibilidades de trabalho para ele, especialmente no nosso curso na área de administração que fala tanto sobre trabalho.

Professora 3. É de suma importância, né, esse período de formação acadêmica no processo desses alunos, pois eles têm a oportunidade de estar colocando em prática os conhecimentos que foram adquiridos durante esse período de ensino de sua formação, do curso qual, né, se mediram a fazer. E assim também eles vão se aprofundando no conhecimento, com o estudo mais dedicado, mais comprometido.

A análise das respostas da P1 possibilitou a percepção de que todas as três professoras reconhecem a importância do TCC para o aprimoramento das habilidades dos estudantes e para a avaliação das aprendizagens por eles adquiridas, reconhecendo ainda a influência para a capacitação ao trabalho. Tais respostas apresentam similaridade com as respostas dadas pelos próprios educandos na P1, anteriormente apresentadas. Na Tabela 4, lista-se as categorias de análises identificadas para as respostas acima listadas, com a respectiva indicação de fragmentos que justificam tais padrões:

Tabela 4. Categorias de análises de respostas da P1 – Professoras

Padrão Identificado	Professoras x Fragmentos de Respostas
Integração Teórico Prática	<p>Professora 1 “é um momento que a gente sempre tenta utilizar a questão, não só teórica, mas prática, as vivências que eles têm no curso para conseguir concluir.”</p> <p>Professora 3 “têm a oportunidade de estar colocando em prática os conhecimentos que foram adquiridos durante esse período de ensino de sua formação, do curso qual, né, se mediaram a fazer.”</p>
Preparação Profissional	<p>Professora 1 “profissionalizante para que eles tivessem a condução de um trabalho.”</p> <p>Professora 2 “de pensar inclusive as possibilidades de trabalho para ele, especialmente no nosso curso na área de administração que fala tanto sobre trabalho.”</p>
Retorno e Utilidade para Instituição e Aluno	<p>Professora 1 “para ter um retorno para a instituição.”</p> <p>Professora 3 “eles vão se aprofundando no conhecimento, com o estudo mais dedicado, mais comprometido.”</p>

Fonte: Elaboração própria (2024)

Além das categorias de análises acima indicadas, foi mencionada a importância do TCC para a aquisição e consolidação de habilidades e aprendizagens adquiridas ao longo do curso e que podem ser empregadas tanto na vida pessoal quanto profissional. Nota-se aqui o mesmo padrão de inclinação aderido pelos estudantes sobre a contribuição do TCC para o mercado de trabalho. Houve identificação de ausência quanto a importância do TCC na promoção de comportamento empreendedor e inovador entre os estudantes. Pires e Moura (2007) menciona ser papel do educador a busca pelo aprimoramento de projetos desenvolvidos em sala de aula, visando sempre a construção de novos saberes. No campo do empreendedorismo e inovação, o próprio PPC de ADM e PPP CETEP/Proeja menciona a necessidade de o TCC abranger tais questões.

Avançando na coleta de dados, aplicou-se a P2 às três professoras, para compreender as expectativas delas com relação ao TCC, obtendo-se as respostas abaixo:

P2. Quais são as suas principais expectativas em relação ao TCC? O que você espera alcançar com a conclusão deste trabalho?

Professora 1. Olha, a perspectiva é que os alunos consigam compreender o porquê do trabalho, porque não adianta a gente desenvolver um trabalho só para desenvolver e eles não compreender toda a relação que tem com prática, com aprendizagem, com conhecimento, com o desenvolvimento deles enquanto futuros profissionais. Em relação a como eu espero alcançar a partir do TCC, eu acho que é uma questão de ver o aluno dizer, poxa, eu consegui e entendi o sentido disso. Eu acho que é dar sentido e que é muito difícil a gente conseguir dar sentido quando a gente fala por ele. Exemplo de alunos de Proeja, em uma perspectiva que muitos tem muito tempo sem estudar, né? E tá ainda naquela questão mecanizada, tecnicista da coisa. Eu acho que a gente não pensar só no tecnicismo, mas olha a questão pedagógica, a questão da prática, isso tudo constrói conhecimentos que são importantes para a vida, são importantes para você enquanto profissional. Eu acho que é esse o objetivo.

Professora 2. Bom, minhas expectativas são na formação de técnicos, de conhecimento e habilidades para o mundo do trabalho, e aí a gente espera alcançar pessoas capazes de analisar e refletir as realidades e as estruturas das instituições, bem como as relações interpessoais. Para além, mais uma vez, para além de pensar o aluno tem conhecimento, mas fazer a criticidade dele, né? Fazer não, né? Facilitar esse processo de criticidade dele, e que ele possa analisar, fazer, refletir. E quem sabe também fazer com que ele tome gosto pelo lugar da escrita, da academia, né? E do desenvolvimento a partir desse lugar.

Professora 3. Primeiramente mostrar como o discente tem a capacidade de demonstrar e aplicar os conteúdos desenvolvidos e ensinados em várias disciplinas no decorrer dos cursos. Tudo isso alinhado em um único projeto. Com isso pretende-se obter profissionais capacitados e conscientes no desenvolvimento da sua profissão, qual escolheram.

A partir das análises realizadas, foi possível perceber que as perspectivas das educadoras se atêm para a preparação dos educandos para o mercado de trabalho, bem como para o aprimoramento dos conhecimentos por eles adquiridos ao longo do curso, além de estimarem

que eles possam melhor compreender a importância e o sentido do TCC. Nas respostas dadas pelos próprios estudantes em relação a P2, identificou-se fragilidade quanto a percepção do TCC enquanto instrumento de inovação e empreendedorismo, observando concordância entre as respostas das professoras quanto a importância para lembrar assuntos, aprimorar conhecimentos e preparar para o mercado de trabalho. Freire (1994) menciona que se a educação busca ser libertadora, é preciso que as pedagogias trabalhem com perspectivas não mecanizadas. Desta forma, o trabalho com inovações sob a ótica da Pedagogia de Projetos, de acordo com Fleck (2007), favorece a construção de saberes que envolvem início, meio e fim, possibilitando assim o trabalho com problemáticas de realidades vivenciadas pelos educandos. Na Tabela 5, são listadas as categorias de análises para as respostas da P2, destacando os excertos textuais que justificam:

Tabela 5. Categorias de análises de respostas da P2 – Professoras

Padrão Identificado	Professoras x Fragmentos de Respostas
Compreensão e Significado do Trabalho	<p>Professora 1 “compreender o porquê do trabalho, porque não adianta a gente desenvolver um trabalho só para desenvolver e eles não compreender toda a relação que tem com prática, com aprendizagem, com conhecimento, com o desenvolvimento deles enquanto futuros profissionais.”</p> <p>Professora 3 “pretende-se obter profissionais capacitados e conscientes no desenvolvimento da sua profissão, qual escolheram.”</p>
Desenvolvimento de Habilidades Críticas e Reflexivas	<p>Professora 1 “a questão pedagógica, a questão da prática, isso tudo constrói conhecimentos que são importantes para a vida, são importantes para você enquanto profissional.”</p> <p>Professora 2 “para além de pensar o aluno tem conhecimento, mas fazer a criticidade dele, né? Fazer não, né? Facilitar esse processo de</p>

**Integração de Conhecimentos e
Formação Profissional**

**críticidade dele, e que ele possa analisar, fazer,
refletir.”**

**Professora 1 “constrói conhecimentos que são
importantes para a vida, são importantes para
você enquanto profissional.”**

**Professora 3 “mostrar como o discente tem a
capacidade de demonstrar e aplicar os conteúdos
desenvolvidos e ensinados em várias disciplinas no
decorrer dos cursos.”**

Fonte: Elaboração própria (2024)

Importante aqui destacar que a primeira categoria de análise identificada acima dispõe de considerações sobre a importância e o significado do trabalho, a qual supre a necessidade de compreensão identificada na resposta do P2 dada pelos educandos. Já o segundo padrão sobre criticidade e reflexão, atende justamente ao perfil de formação educacional defendido por Freire (1996), o qual reproduz uma educação libertadora, capaz de formar cidadãos críticos e reflexivos que poderão interagir diretamente com suas realidades de mundo. A terceira categoria de análise acima apresentada adequa-se ao mesmo padrão identificado nas respostas do P2 aplicada aos estudantes, onde afirmaram que o TCC contribui para integrar o conhecimento acadêmico ao campo profissional. Houve novamente identificação da ausência de expectativa quanto ao empreendedorismo e inovação, reforçando assim uma carência que deve ser suprida para adequar o TCC do Proeja às finalidades atreladas pelo PPC e PPP analisados.

A pesquisa prosseguiu em seu levantamento de dados aplicando a P3 na fase de entrevistas com as três professoras, buscando compreender a percepção delas para com a importância do TCC no desenvolvimento acadêmico e profissional dos educandos, as respostas obtidas foram:

P3. Como você percebe a importância do TCC para o seu desenvolvimento acadêmico e profissional?

Professora 1. Olha, é um desafio tanto para a gente quanto docente, quanto para o discente. Primeiro, enquanto docente, é o desafio de conhecer a turma, conhecer os estudantes em suas subjetividades de pesquisa ou do que eles querem desenvolver para concluir o curso, para depois a gente ter a condução de mediar. Eu acho que o desafio primordial é esse, é escolha o que eu quero, qual é o objetivo. E quando a gente os vê escolhendo, eles desenvolvendo, eu acho. Que essa é a maior realização que a gente os coloca enquanto protagonistas e a gente está ali só para conduzir, para

indicar leitura, para dizer não faça de tal forma, converse com tal docente que consegue compreender isso, tem mais técnica. Eu acho também que é um reconhecimento da gente que a gente não domina todas as áreas e aí quando é o tema que você não domina, é uma ação que você não domina, a gente tem que ter outros parceiros, a gente tem que ter uma equipe para trabalhar com aquilo. Em última instância, como já teve aqui, eu tive que fazer uma vivência fora da instituição, em outro local, para os alunos tentarem conduzir. Então eu acho que é pensar de uma forma fora da caixinha, né? A gente ampliar mais isso aí.

Professora 2. É um grande desafio, né? Eu encaro o TCC como uma possibilidade de fortalecer o fazer acadêmico e despertar o gosto pela academia. Além disso, eu acredito que a palavra é poder, né? Carlos Brandão fala sobre palavra ser poder e ter possibilidade de olhar a palavra como uma tecnologia e uma tecnologia de fortalecimento e de construção de novas oportunidades. É um desafio tanto profissional para mim, mas como um cidadão, né? Eu acho que esse desafio de olhar a palavra como uma tecnologia e expandir isso para a vida dos meus alunos, que em sua maioria são alunos que são de comunidades rurais, comunidades periféricas, são pessoas negras, que são pessoas que estão em extremas vulnerabilidades e construir a partir da palavra um lugar de. De possibilidade, é um grande desafio pessoal e profissional.

Professora 3. No desenvolvimento do trabalho voltado para o TCC é necessário estudo contínuo da área de pesquisa e projeto. Dessa forma, aprende-se constantemente com as trocas vivenciadas em cada trabalho concluído, o que profissionalmente faz com que o discente cresça e se aprimore em seus conhecimentos, já que precisa estar preparados e incentivados.

Aplicando a abordagem, ficou evidente a partir das respostas acima listadas que todas as professoras reconhecem o TCC como um elemento importante para a formação acadêmica e profissional de educandos do Proeja, alocando os estudantes enquanto protagonistas do aprendizado adquirido, favorecendo assim o crescimento e aprimoramento dos conhecimentos dos discentes. Freire (1996) e Piaget (2010) defendem a prática pedagógica que aloque os educandos como protagonistas da relação de ensino-aprendizagem, por isso, as professoras participantes e responsáveis da disciplina de TCC do Curso de ADM no CETEP/Proeja terem essa percepção é de grande valia para o aprimoramento do processo de desenvolvimento deste produto científico. Na Tabela 6, são apresentadas as categorias de análise para as respostas da P3, com seus respectivos fragmentos textuais justificantes:

Tabela 6. Categorias de análises de respostas da P3 – Professoras

Padrão Identificado	Professoras x Fragmentos de Respostas
Trabalha a Mediação na Relação de Ensino e o Protagonismo dos Educandos	Professora 1 “ é a maior realização que a gente os coloca enquanto protagonistas e a gente está ali só para conduzir, para indicar leitura, para dizer não faça de tal forma, converse com tal docente que consegue compreender isso, tem mais técnica. ”

<p style="text-align: center;">Fortalecimento dos Conhecimentos Acadêmicos e Profissionais</p>	<p>Professora 3 “aprende-se constantemente com as trocas vivenciadas em cada trabalho concluído.”</p> <p>Professora 2 “ter possibilidade de olhar a palavra como uma tecnologia e uma tecnologia de fortalecimento e de construção de novas oportunidades.”</p> <p>Professora 3 “faz com que o discente cresça e se aprimore em seus conhecimentos, já que precisa estar preparado e incentivado.”</p>
<p style="text-align: center;">Colaboração e Parcerias Interdisciplinares e Aprendizagem Continuada</p>	<p>Professora 1 “Eu acho também que é um reconhecimento da gente que a gente não domina todas as áreas e aí quando é o tema que você não domina, é uma ação que você não domina, a gente tem que ter outros parceiros, a gente tem que ter uma equipe para trabalhar com aquilo.”</p> <p>Professora 3 “No desenvolvimento do trabalho voltado para o TCC é necessário estudo contínuo da área de pesquisa e projeto.”</p>

Fonte: Elaboração própria (2024)

Os excertos apresentados pelos fragmentos textuais acima revelam que as professoras reconhecem que o TCC trabalha diretamente com a interdisciplinaridade e o fomento do protagonismo dos educandos em sala de aula, assim como defendido por Freire (1996; 2011), sob perspectivas de uma pedagogia inovadora. Em conformidade com as respostas acima, tem-se ainda o reconhecimento de que o TCC possibilita a mediação do educador, atendo aos interesses da pedagogia de Paulo Freire. Houve simetria entre o reconhecimento da importância do TCC para aprimoramento dos conhecimentos acadêmicos e profissionais entre as respostas dos estudantes e professoras. De igual forma, houve ausência do reconhecimento da importância do TCC para o empreendedorismo e inovação³ no mercado de trabalho. É preciso,

³ CHIAVENATO, I. Gestão de Pessoas: O Novo Papel dos Recursos Humanos nas Organizações. Editora Elsevier, 2012. Chiavenato define inovação como o processo de introduzir novas ideias, métodos ou produtos que resultam

seguindo as concepções de Chiavenato (2012) e Dornelas (2019), reconhecer que o empreendedorismo⁴ deve ser estimulado na sociedade contemporânea, o que pode ser feito com o TCC do Curso de ADM, no formato de produto de Plano de Negócios.

Nesse eixo temático, aplicou-se ainda a P4 às três professoras participantes, buscando saber delas quais os desafios percebidos frente ao processo de desenvolvimento do TCC, as respostas produzidas foram:

P4. Quais são os desafios ou obstáculos que você identifica no processo de realização do TCC?

Professora 1. O primeiro desafio é o nome, porque os alunos acham que é um bicho de sete cabeças. TCC, meu Deus! Eu vou ter que escrever aquilo tudo, eu não tenho maturidade para escrever sobre isso, eu não sei. Então, é tentar fazer com que a linguagem chegue até eles. Do que é que eu quero, do que é que precisa e também o que é que eles querem trabalhar. Então acho que esse é o principal momento, porque não adianta, por exemplo, um aluno do Proeja de ADM ir falar sobre financeiro a partir de uma perspectiva de uma empresa, esse aluno também não pode falar de financeiro a partir de uma perspectiva do próprio dinheiro que ele tem? Porque muitos deles são trabalhadores. Então é trazer para a realidade deles. Então isso para mim é desafiador, desafiador enquanto docente, desafiador enquanto professora é... orientadora, né, de TCC. Então, um dos desafios é esse, é a linguagem se encaixar com esse estudante. Segundo desafio, eu não vejo nenhum material pronto, designado ao estudante do Proeja, para conduzir, né, a construção desse TCC e tá muito bacana quando vem de lá “faça um TCC”, okay! Mas, eu tenho que tratar esse aluno como aluno do PROSUB, como aluno do IPI? O aluno do Proeja tem suas especificidades, né? É um aluno trabalhador, é um aluno noturno, é um aluno que tem menor carga horária. E como é que a gente conduz isso? Então, essa questão do material, da orientação, de dar outra dimensão para o estudante. É... a gente, na época, eu e uma outra professora desenvolvemos alguns materiais, mas não é um material institucionalizado pelo estado, eu acho que deveria ter, né. Um outro ponto, é conversar com a realidade local, desse estudante, a gente tem estudante do recôncavo e de todos os municípios praticamente do recôncavo que cada um vai ter uma realidade cultural, histórica e afins. Por isso, é importante trazer o aluno para sua vivência territorial, trabalhando o TCC dentro dessa vivência. Eu acho maravilhoso a visita técnica, mas como é que eu possibilito uma visita técnica para um aluno de Proeja trabalhador? Essa visita técnica não acontece muito, porque muitos não tem como faltar no trabalho, se não o salário é cortado. Por isso, é importante trazer outras dimensões. Outro desafio é desenvolver a habilidade de escrita científica nos educandos. Eu não posso valorizar as formas de comunicação desses alunos? A questão lúdica, artística, oralidade... isso tudo pode ser colocado no TCC. É preciso então mudar as metodologias, adentrar nas práticas ativas, abrir novas possibilidades que atendam a esses estudantes.

Professora 2. Como eu disse anteriormente, era um grande desafio, né? E aí as dificuldades vão se aparecer, né? Um dos primeiros que eu posso colocar são as normas ABNT. Então, a gente tem um parâmetro de normas ABNT que, infelizmente,

em melhorias significativas e vantagens competitivas. Ele destaca que a inovação não se limita apenas ao desenvolvimento de novos produtos, mas também abrange a implementação de novos processos e práticas que agregam valor e eficiência às organizações.

⁴ DORNELAS, J. C. A. Empreendedorismo: Transformando Ideias em Negócios. Editora FGV, 2019. Segundo Dornelas, empreendedorismo é o processo de identificar, criar e desenvolver oportunidades de negócio, transformando ideias inovadoras em empreendimentos sustentáveis. O autor destaca que esse processo envolve não apenas a implementação de novos produtos ou serviços, mas também a criação de valor através da identificação de oportunidades e do desenvolvimento de um modelo de negócios viável.

alguns dos nossos alunos e a nossa comunidade escolar têm dificuldade em acesso a elas e acaba que isso gera ainda mais, por mais que a gente tenha outras disciplinas, isso gera um trabalho ainda maior e um lugar mais dificultoso para os alunos, para os estudantes. A segunda é a dificuldade de leitura. A gente encara aqui para escrever bem, para utilizar a tecnologia da escrita, da comunicação a partir da escrita, a gente precisa ler, a gente tem domínio da palavra, domínio daquilo que a gente está lendo. Então, os nossos alunos têm dificuldade de leitura e eu acho que isso é um problema. Geracional que a gente está passando, que é, cada vez mais, o processo de informatização e a redução da capacidade de concentração nas leituras. Que isso não vai ser eu, nem vai ser outros professores que vão resolver, mas é um problema estrutural nacional, né? Talvez até mundial, global. Enfim, a outra questão que eu coloco são o compromisso, né? Pensar a faixa etária, pensar o olhar que se dá a essa juventude barra adultos, né? Que nós estamos formando e o compromisso que eles têm diante a escrita do TCC. E, por último, não mais importante ou menos importante, é a questão da insegurança dos estudantes em torno em serem detentores de saberes. Eu observo muito que os nossos alunos acham que não sabem nada, que mesmo passando por um processo de. De CC, de curso, passando por outros anos, parando por módulo, eles ainda se olham como não-detentores de saberes que não sabem nada, que são burros, que são isso e aquilo. E aí, para você vencer esse desafio que parece muito pequeno, mas que afeta todos os outros, a questão do compromisso, a questão da dificuldade de leitura, inclusive o entendimento com as normas da BNT. Se eu for, ainda tem mais, mas eu acho que esses quatro são os principais.

Professora 3. Os desafios encontrados são diversos, entre eles a falta de programas direcionados aos trabalhos de TCC, a falta de importância muitas vezes da comunidade escolar em colaborar em relação às pesquisas realizadas, a falta de acessibilidade às informações, até mesmo muitos desses discentes não têm acesso a um computador, a falta de leitura também faz com que se torne precário o conhecimento deles em poder vivenciar esse momento.

Foi possível perceber que o rol de desafios e obstáculos mencionados pelas professoras foi mais extensivo que os citados pelos educandos, além de serem de naturezas diversas. Os desafios indicados apresentam similaridade com alguns citados pelos Estudantes 1, 2, 3, 4, e 5, a exemplo da dificuldade de produção do TCC por desconhecimento da estrutura e forma de fazer e da dificuldade de escrever o TCC. Outros, atêm-se para questões pedagógicas singulares, como a necessidade de adequação do TCC às realidades de cada corpo discente, a adequação das metodologias trabalhadas, adequação das exigências, dentre outras. Ao se falar de aproximação da pedagogia com a realidade vivenciada por cada aluno está-se diante da valorização das experiências subjetivas destes sujeitos pelo campo acadêmico, assim como defendido por Freire (1996). Abaixo, na Tabela 7, estão listadas as categorias de análise encontradas para as respostas da P4, com seus fragmentos textuais que justificam:

Tabela 7. Categorias de análises de respostas da P4 – Professoras

Padrão Identificado	Professoras x Fragmentos de Respostas
Adaptabilidade e Realidade dos Alunos	Professora 1 “é trazer para a realidade deles. Então isso para mim é desafiador, desafiador enquanto docente, desafiador enquanto professora é...

	<p>orientadora, né, de TCC.”</p> <p>Professora 3 “muitos desses discentes não têm acesso a um computador.”</p>
<p>Desenvolvimento de Habilidades de Escrita e Leitura e Valorização de Outras Formas de Comunicação</p>	<p>Professora 1 “desenvolver a habilidade de escrita científica nos educandos. Eu não posso valorizar as formas de comunicação desses alunos? A questão lúdica, artística, oralidade... isso tudo pode ser colocado no TCC.”</p> <p>Professora 2 “os nossos alunos têm dificuldade de leitura e eu acho que isso é um problema. [...]a questão da dificuldade de leitura, inclusive o entendimento com as normas da BNT.”</p> <p>Professora 3 “a falta de leitura também faz com que se torne precário o conhecimento deles em poder vivenciar esse momento.”</p>
<p>Apoio e Recursos Institucionais e Metodologias Inovadoras</p>	<p>Professora 1 “eu não vejo nenhum material pronto, designado ao estudante do Proeja, para conduzir, né [...]É preciso então mudar as metodologias, adentrar nas práticas ativas, abrir novas possibilidades que atendam a esses estudantes.</p> <p>Professora 3 “a falta de programas direcionados aos trabalhos de TCC [...] a falta de acessibilidade às informações.”</p>

Fonte: Elaboração própria (2024)

Os desafios destacados pelas categorias de análises acima revelam carências que produzem prejuízos para uma educação que aproxime a pedagogia trabalhada no TCC das realidades dos educandos da EJA. Em que pese a exigência obrigatória deste material na conclusão dos cursos do Proeja, é importante que ele se atenha às devidas adequações para as peculiaridades de cada corpo discente, principalmente no quesito das metodologias trabalhadas

e do fornecimento de todo aporte de orientação devido. Piaget (2010) defendeu as metodologias ativas de ensino como caminhos pedagógicos para uma aprendizagem mais significativa, enquanto Freire (1996; 2011) foi defensor da criação de pedagogias que aproxime as exigências das salas de aula das realidades de cada educando. Por isso, por meio da Pedagogia de Projetos, a criação de uma SD pode favorecer o suprimento das carências e aprimorar o processo de desenvolvimento do TCC no Proeja.

Os resultados apresentados a partir daqui também foram discutidos de acordo com a ordem das chaves de perguntas. Todas as respostas foram coletadas em arquivos de áudios, transcritas fielmente sob uso da IA “Blit Vira Texto”, conferidas pelo pesquisador e, após serem transformadas em arquivo de PDF, foram juntadas para análise no Atlas.ti. No que cerne à aplicação da P5, as respostas obtidas das três participantes, foram:

P5. Você já teve experiências com a Pedagogia de Projetos em sala de aula? Se sim, descreva brevemente essa experiência.

Professora 1. Sim, a gente desenvolveu vários projetos, principalmente na pandemia. Como é que a gente criou esse aluno? E aí tinha alguns que tinham acesso à internet, outros não. Os que não tinha, a gente mandava material para casa e os que tinham a gente fazia as aulas. E aí teve turmas para concluir o TCC. E aí foi um projeto até que a gente desenvolveu juntos, que foi a questão de fazer um evento de forma remota para eles serem o condutor do evento, fazer entrevistas com pessoas de empresas da área administrativa para ver como estava lidando com a pandemia, quais estavam sendo os desafios. E quais as estratégias eram utilizadas para se manter no mercado. E, a partir disso, os alunos fizeram relatório de vivência, experiência, concurso, com as entrevistas, com o evento em si, e depois apresentaram esses TCCs. Foi uma experiência positiva. Muitos alunos retornaram dizendo que legal a gente conseguiu fazer um evento, eu não sabia nem mexer com essa ferramenta. E eles foram protagonistas e deixamos bem à vontade, explicamos o que queria, dávamos orientação, mas nada de ficar diretamente metendo a mão na massa. E eles fizeram os próprios certificados, enfim, foi uma experiência positiva. Tive outros momentos aqui no curso de fazer vivências em relação a eventos pontuais em sala de aula, as intervenções em laboratórios também, em informática, principalmente, mostrar como. Construir um produto, mostrar como era uma digitação, para eles conseguirem desenvolver o próprio texto. Então assim, coisas pontuais a gente foi fazendo, né? Eventos em parceria também, porque não dá para a gente fazer sozinho. E aí dessas experiências dos projetos foi que a gente conseguiu tirar alguns dos produtos que eles entregaram. E a outra forma é a vivência mesmo, que eles têm às vezes e para uma empresa não gostar do estágio e dizer eu quero fazer TCC. E a partir daquela vivência que não foi tão boa, a gente tenta fazer uma vivência positiva a partir do TCC. Então se você fosse gestor, o que você faria de diferente nessa empresa que você não conduziu a finalização do estágio? Então acho que é fazer esses intermédios. Eu costumo dizer que não tem experiência inválida. Todas são válidas para nos construir enquanto profissionais.

Professora 2. Não, eu não tive experiências de Pedagogia de Projetos, né? E me sinto muito curiosa a entender o que é de fato é essa ferramenta, né? Talvez.

Professora 3. Não tive a oportunidade de vivenciar essa experiência ainda, mas esse projeto, esse programa de pesquisa, é uma forma de me despertar, na verdade, de poder conhecê-lo e saber se realmente na prática isso venha a ser validado referente aos trabalhos de TCC.

Analisando as respostas acima apresentadas para a P5, observou-se padrão negativo de resposta entre as Professoras 2 e 3, as quais declararam não ter tido experiência com a Pedagogia de Projetos em sala de aula. Freire (1996), no entanto, indica a formação continuada como um caminho propício para a aquisição de conhecimentos que podem aperfeiçoar a relação de ensino-aprendizagem, devendo o educador adotar esse comportamento, uma vez que ele deve atuar como mediador desta relação. Apenas a Professora 1 declarou já ter tido experiência com a Pedagogia de Projetos, mas, apesar dos resultados positivos, indicou necessidades de parcerias, de materiais didáticos e outros aportes que possam fornecer as condições necessárias para o trabalho com este tipo de pedagogia em salas de aula do Proeja.

Ao aplicar a P6, a pesquisa objetivou saber das educadoras se elas acham que a Pedagogia de Projetos pode contribuir para tornar o processo do TCC mais eficaz e significativo, obtendo-se as seguintes respostas:

P6. Como você acha que a Pedagogia de Projetos pode contribuir para tornar o processo de desenvolvimento do TCC mais eficaz e significativo?

Professora 1. De suma importância, né? A partir da Pedagogia de Projetos, a gente pode tornar o aluno ainda mais protagonista. E aí a eles terem a prática, eu acho isso muito legal, de acordo com o que eles já vivenciam. Então a gente não precisa inventar um projeto que o aluno não sabe o que é e nunca teve acesso. Mas o aluno, o que você faz? O pró, eu sou vendedor. O pró, eu sou pedreiro. O pró, eu sou diarista. A partir disso, como é que eu conduzo algo para esses alunos? Então tá em administração, ela é diarista, ela não pode ampliar. Teve um aluno aqui, nossa, do curso de gestão e negócios, né, que tá no eixo. Administração secretaria da qual ela sempre trabalhou enquanto empregada doméstica e aí eu sempre potencializava em sala em sala e aí ela saiu com o programa do governo do estado que é o primeiro emprego trabalhou dois anos no saque quando é agora ela sempre atrelou né sem empregada doméstica é esse primeiro emprego como agora ela saiu venceu contrato ela está dedicada só a questão da faxina de cuidar das casas e aí ela criou a empresa dela fez um cartão tem um número tem pessoas agora que ajuda o negócio dela cresceu e aí ela estava me contando como foi importante o curso e a condução do curso na vida dela porque hoje ela consegue colocar em prática coisas que aprendeu no curso então não quer dizer que o meu aluno do Proeja eu tô lutando por ele não ser pedreiro, eu não tô lutando para ele não ser empregada doméstica. Que ele seja pedreiro, empregada doméstica, mas que ele potencialize suas rendas, potencialize suas autonomias. Eu acho que isso é importante porque a gente vem de uma perspectiva que parece que as outras profissões não devem ser valorizadas, eu acho que todas devem ser, mas como eu potencializo isso, para essa pessoa está mais firme, mais autônoma do seu serviço. Então, esse exemplo que eu trago dessa aluna que saiu daqui e que eu tô vendo, ela coloca, olha, se minha renda semanal fosse R\$ 500,00, hoje praticamente dobrou. Então, porque ela conduziu com horário, com tudo direitinho, se passar tanto, se não passar tanto, e foi se organizando, dando garantia do seu trabalho e com fiabilidade. E isso vai gerando que outras pessoas, clientes que querem um serviço. Então, hoje tem dia que ela não tem nenhum horário. Então, eu acho que essa valorização, todas as profissões. São importantes? E como é que eu posso, através de um curso técnico, potencializar esses estudantes? Os outros processos de ruptura, eles vão fazendo na condição de vida. E aí também uma escolha, né? No momento que fez o curso, como tem alunos aqui que saíram do curso de administração, Proeja, e que hoje são estudantes da UFRB, tá fazendo biologia, tá fazendo outros cursos. E aí quando eu

encontro, eu digo, ó, meu colega de trabalho tem uma vaga lá esperando em breve, porque é isso, é esse retorno à instituição, a respeito para a educação. Então acho que a gente abre um horizonte para eles.

Professora 2. Bem, como eu não conheço a Pedagogia de Projetos, eu não sei te responder ao certo como ela pode contribuir, mas eu acho que se ela vier para facilitar e trazer mais criticidade para os alunos, ela é de bom ganho.

Professora 3. A contribuição significativa acontece a partir do momento que o discente não é apenas transmissor do conhecimento, e sim também um pesquisador. Essa abordagem é muito importante no desenvolvimento do TCC, pois traz a participação ativa dos alunos com o ensino mais contextualizado, já que o desenvolvimento dos projetos precisa ser realizado de acordo com os interesses e necessidades desses discentes.

Foi possível perceber unicidade no reconhecimento da Pedagogia de Projetos para expandir os resultados positivos no desenvolvimento do TCC no Curso de ADM do CETEP/Proeja, uma vez que as educadoras reconhecem que esse tipo de pedagogia é capaz de ampliar o protagonismo dos educandos no processo, facilitando a compreensão e, conseqüentemente, desenvolvendo um produto mais alinhado com as expectativas para a formação de sujeitos na modalidade do EJA. Leite (2018) e Pires e Moura (2007) acreditam que a Pedagogia de Projetos pode favorecer o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais eficazes para uma aprendizagem significativa, dispondo, inclusive, de materiais didáticos (como a SD) capazes de nortear um processo pedagógico mais alinhado com as necessidades de cada corpo discente.

Por fim, nessa segunda fase da segunda etapa da pesquisa aplicada às Professoras, a P7 foi disponibilizada a elas buscando saber se possuíam alguma sugestão ou recomendação específica para a criação de uma SD que integre a Pedagogia de Projetos no contexto do TCC, as respostas produzidas foram:

P7. Você tem alguma sugestão ou recomendação específica para a criação de uma seqüência didática que integre a Pedagogia de Projetos no contexto do TCC?

Professora 1. Olha, tem que ser uma seqüência pensada para os alunos e não para o professor. Eu acho que entender a quem seqüência tem que chegar. E aí já é um trabalho que eu acredito que você já esteja fazendo, que é diretamente com os estudantes. E a partir disso, o professor sim vai adaptar as suas metodologias de acordo com essa necessidade que já vai ser exposta pelos alunos. Então quando a gente constrói uma seqüência, eu acho que já parte de uma perspectiva que ela não vai ser alinhada, que tem que ser daqueles moldes. Mas aquilo ali vai dar a orientação de como é que a gente pode trabalhar. O campo de pesquisa e de vivências vai crescer. Então, acho que isso é importante levar em consideração e a partir disso a gente vê que tanto os projetos de TCC, quanto a pedagogia, quanto a condução disso, elas não vão andar distante, elas vão estar entrelaçadas e sendo conduzidas para que o aluno consiga chegar no objetivo que é entregar um produto final, que é entregar a sua pesquisa, a sua vivência, o que que seja. Eu acho que isso é muito válido e que a educação profissional ela tente a ter outros diferenciais em relação à formação geral quando ela é conduzida para o aluno ser protagonista e não pensando só na questão mercadológica desse estudante dessa mão de ombro. Eu acho que a grande sacada é

essa. Então, quando a gente trabalha com a educação profissional. Dizendo, a gente só está aprimorando a mão de obra, eu estou tornando esse aluno produto do próprio sistema. Mas, quando eu potencializo esse estudante, que ele entende todos esses contextos, não quer dizer que ele não vai ser uma mão de obra que está vendendo seu trabalho, mas em que sentido é isso? Como é que eu faço? E não a exploração desse trabalhador só pela exploração. E a educação potencializa isso. E eu acredito nisso, né?

Professora 2. A sugestão é justamente o lugar da criticidade e da análise que os alunos precisam ter. Como a gente fazer isso, né? E alinhando também a questão das dificuldades dele, resolvendo ou tentando achar caminhos para a resolução das dificuldades dele. Essa seria a sugestão.

Professora 3. Mais uma vez, né, volto a repetir referente à prática da leitura, no caso em questão leitura direcionadas à linha de pesquisa, o qual se pretende seguir, e a partir de então, né, como esses alunos poder expressar suas ideias, seus pensamentos, poder saber dialogar, e seguindo com o planejamento que também haja participação da gestão e da equipe docente também.

A análise realizada permitiu a identificação das categorias de análises das sugestões ou recomendações dadas em respostas para a P4, as quais podem ser listadas abaixo, na Tabela 8, com seus respectivos fragmentos textuais justificantes, além de sugestões / recomendações que não obtiveram padrão concorrente:

Tabela 8. Categorias de análises de respostas da P7 – Professoras

Padrão Identificado	Professoras x Fragmentos de Respostas
Adaptabilidade às Realidades dos Educandos e Metodologias	<p>Professora 1 “uma sequência pensada para os alunos e não para o professor. [...] vai adaptar as suas metodologias de acordo com essa necessidade que já vai ser exposta pelos alunos.”</p> <p>Professora 2 “E alinhando também a questão das dificuldades dele.”</p>
Potencializar os Estudantes não Apenas para o Mercado de Trabalho / Empreendedorismo	<p>Professora 1 “quando eu potencializo esse estudante, que ele entende todos esses contextos, não quer dizer que ele não vai ser uma mão de obra que está vendendo seu trabalho, mas em que sentido é isso? Como é que eu faço? E não a exploração desse trabalhador só pela exploração.”</p>
Alocar os Educandos como Protagonistas	<p>Professora 3 “como esses alunos poder expressar suas ideias, seus pensamentos, poder saber dialogar.”</p>

Problematização	Professora 2 “tentando achar caminhos para a resolução das dificuldades dele.”
Interdisciplinaridade	Professora 3 “com o planejamento que também haja participação da gestão e da equipe docente também.”
Criticidade e Reflexão	Professora 2 “é justamente o lugar da criticidade e da análise que os alunos precisam ter.”

Fonte: Elaboração própria (2024)

A partir das sugestões e recomendações acima listadas foram aproveitadas para a confecção da SD apresentada no Apêndice C desta pesquisa. Sugestões e recomendações essas que se adequam às mesmas perspectivas indicadas pelos autores utilizados pela base teórica desta pesquisa, sendo assim consideradas relevantes dentro das concepções do Proeja.

4.3.2 A Voz dos alunos: Concepções iniciais e expectativas com o TCC

Cinco educandos do módulo V (quatro do gênero masculino e um do gênero feminino) responderam às perguntas nesta fase da segunda etapa da pesquisa aplicada, os resultados serão apresentados e discutidos seguindo a ordem das chaves de perguntas. Todas as respostas foram coletadas em arquivos de áudios, transcritas fielmente sob uso da IA “Blit Vira Texto”, conferidas pelo pesquisador e, após serem transformadas em arquivo de PDF, foram juntadas para análise no Atlas.ti. No que cerne à aplicação da P1, as respostas obtidas dos três participantes, foram:

P1. Como você definiria o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) no contexto do seu curso?

Estudante 1. Acho que ele vai me dar um apoio bem grande, porque aí eu vou relembrar um pouco, refrescar a mente de como foi o decorrer desse ano todo, quais assuntos a gente estudou, o que a gente fez, os slides que a gente aprendeu a mexer no computador, a saber separar o tempo, tudo isso vai me ajudar, né? Em relação ao Curso de ADM o TCC vai me dar um apoio bem grande.

Estudante 2. Eu definiria como uma carreira profissional e, além disso, poderia me ajudar na área empresarial/administrativa.

Estudante 3. O TCC para mim tem uma definição muito além de buscar, lembrar o que você aprendeu no decorrer dos anos do curso, mas também, com suas próprias palavras você pode aprender muita coisa que você não aprendeu nos dois anos, você vai lembrando e vai desenvolvendo muitas experiências e através das suas próprias palavras você aprende muita coisa também.

Estudante 4. Importante, porque ele vai nos ajudar, né, a relatar todo o nosso aprendizado no período acadêmico que nós tivemos aqui e nos ajudar na nossa vida profissionalmente se conseguirmos um emprego na área de administração e na nossa vida pessoal também.

Estudante 5. Uma conquista de muito tempo que hoje eu posso falar que consegui e dar uma vida melhor para os meus filhos.

Dos dados obtidos para a P1, nota-se que todos os cinco estudantes do módulo V do CETEP/Proeja Curso de ADM reconhecem o TCC como elemento importante para a formação acadêmica-profissional. Questão essa sustentada pelo próprio PPC de ADM e PPP do CETEP/Proeja, além das portarias e decretos atinentes à inserção do TCC no Curso Técnico Profissional. Importante mencionar que, como destacado por Freire (1996), a aprendizagem precisa integrar a teoria e a prática, ponto esse revelado pelas respostas produzidas pelos três alunos e acima apresentadas. Ao realizar a ATD das respostas acima, foi possível identificar que o TCC, para os Estudantes 4 e 5, é visto como um meio de novas oportunidades, tanto na área acadêmica quanto na profissional. Nota-se a presença do mesmo viés de profissionalização para o mercado de trabalho e ausência de concepção de empreendedorismo e inovação.

De acordo com o próprio PPC e PPP do Curso de ADM do CETEP/Proeja o TCC deve ir muito além disso, alcançando os campos do empreendedorismo, da inovação e outras nuances sociais, atendo-se para a problematização de uma dada realidade com a produção de respectiva solução (PPC, 2018; PPP CETEP, 2018). Tendo o Plano de Negócios enquanto modelo de TCC, é assertivo então considerar que, além da preparação para o exercício profissional, é preciso que este produto estimule os educandos no empreendedorismo e inovação. Na Tabela 9, dispõem-se das categorias de análises identificadas entre essas respostas, seguidas com os excertos textuais justificantes:

Tabela 9. Categorias de análises de respostas da P1 – Estudantes Módulo V

Padrão Identificado	Estudantes x Fragmentos de Respostas
Reflexão e Relembrar Conteúdo	Estudante 1 “relembrar um pouco, refrescar a mente de como foi o decorrer desse ano todo” . Estudante 3 “você vai lembrando e vai desenvolvendo muitas experiências” .
Desenvolvimento de Habilidades Práticas e Administrativas	Estudante 1 “assuntos a gente estudou, o que a gente fez, os slides que a gente aprendeu a mexer no computador, a saber separar o tempo, tudo isso

	vai me ajudar, né?”.
	Estudante 2 “poderia me ajudar na área empresarial/administrativa.”
Impacto na carreira profissional	Estudante 1 “Em relação ao Curso de ADM o TCC vai me dar um apoio bem grande.”
	Estudante 2 “Eu definiria como uma carreira profissional.”
	Estudante 4 “na nossa vida pessoal também.”
	Estudante 5 “dar uma vida melhor para os meus filhos.”

Fonte: Elaboração própria (2024)

Nas categorias de análises das respostas da P1 os educandos reconhecem que o TCC contribui para a reflexão, relembrar conteúdo, desenvolver habilidades práticas e administrativas e tem impacto positivo na vida profissional. O Estudante 3 respondeu ainda que o TCC facilita a fixação do aprendizado e a aquisição de novos que irão contribuir no desenvolvimento pessoal e profissional. Questões essas condizentes com as nuances de Freire (1996; 2011), Piaget (2010), que defendem uma pedagogia na qual os educandos sejam protagonistas, justamente o que os Estudantes participantes da pesquisa e discentes do módulo V do Curso de ADM no Proeja indicaram. Além disso, tais respostas são condizentes com as finalidades atribuídas ao TCC pelo PPC e PPP analisado por esta pesquisa. Ademais, apenas o Estudante 4 informou acreditar que o TCC contribui para revisar e consolidar conhecimentos e para o desenvolvimento profissional.

Tem-se aqui uma percepção que revela carência para expansão da noção acerca das contribuições do TCC para as vidas pessoal e profissional de educandos do CETEP/Proeja de Cruz das Almas – BA, trabalhando principalmente a noção sobre contribuições para o empreendedorismo e inovação, o que poderá estimular melhorias mais significativas para eles. Freire (1994) acredita que os sujeitos são capazes de transformar as realidades de mundo quando a educação os prepara para isso e, sob tal ótica, é possível afirmar que o trabalho mais adequado com o TCC poderá formar cidadãos capazes de alterar suas realidades de mundo de

modo mais significativo.

Prosseguindo na análise dos dados obtidos, relativos à P2 aplicada, as respostas concedidas pelos educandos foram:

P2. Quais são as suas principais expectativas em relação ao TCC? O que você espera alcançar com a conclusão deste trabalho?

Estudante 1. Eu espero adquirir um pouco mais de conhecimento sobre tudo que a gente já passou no decorrer desse tempo e, como é que eu posso dizer... deixa eu ver aqui... e é isso aí, véi... adquirir mais conhecimento, saber mais do que a gente já fez, estudar até pelo TCC também, para que abra novas áreas de trabalho, essas coisas aí.

Estudante 2. Espero alcançar com a conclusão desse trabalho, tipo, uma oportunidade grande para mim, de administrar empresa, não só administrar, como ajudar a empresa a melhorar mais ainda no decorrer do tempo.

Estudante 3. Com a conclusão do TCC eu procuro desenvolver, né, o que eu aprendi no decorrer do curso, buscando lembrar, buscando aprender novamente o que já aprendi, eu vou poder pôr isso em área se eu quiser me aprofundar num estudo em uma universidade ou até mesmo trabalhar com a profissão de administração.

Estudante 4. Minhas expectativas é adquirir mais conhecimento, um relatório de como é que deve ser feito o TCC, a forma que ele é criado, o que é que ele deve ter e eu... eu espero ter mais conhecimento mesmo, também para mais respostas abertas, saber mais como é que deve ser.

Estudante 5. As melhores em relação ao TCC, eu espero que as expectativas alcançadas sejam as melhores.

Ao se debruçar sobre a análise das respostas dadas pelos Estudantes foi possível identificar carência quanto a uma melhor percepção de expectativa de contribuições do TCC, principalmente, acerca das noções de empreendedorismo, visto que todos eles responderam sob um viés laboral, não sob um viés de possibilidades de empreender, de inovar no mercado etc., assim como é finalidade mencionada pelo próprio PPC de ADM do CETEP de Cruz das Almas – Bahia. O empreendedorismo é, para Santos e Guimarães (2020) uma função da educação contemporânea, devendo a formação técnico-profissional estimular nos educandos ideias inovadoras de negócios. Dornelas (2019), de igual forma, cita ser necessário que novas ideias de negócios sejam estimuladas, de acordo com Pires e Moura (2007), isso pode ser satisfeito por meio da inclusão da Pedagogia de Projetos em sala de aula.

Sob análise aplicada ao conteúdo da P2, foi possível compreender que todos eles acreditam que podem adquirir melhores oportunidades a partir do TCC, tanto na área acadêmica quanto profissional. É justamente essa a proposta vinculada ao TCC pelo PPC e PPP analisados, no entanto, é preciso reenfatizar a importância de os educandos terem expectativas mais bem definidas. Atendo-se para o produto de Plano de Negócios como TCC, Dornelas (2019) e Pires e Moura (2007) informa que esse instrumento é capaz de planejar detalhadamente estratégias

de novos negócios. Portanto, a partir da identificação aplicada ao cenário destas respostas, é possível mencionar a necessidade de se trabalhar com um Plano de Negócios que seja capaz de pôr em prática estratégias que melhor definam as expectativas extraescolares dos estudantes do CETEP/Proeja. Cabe destacar, na Tabela 10, uma breve identificação da concorrência entre as categorias de análises identificadas, prosseguidas dos excertos textuais justificadores:

Tabela 10. Categorias de análises de respostas da P2 – Estudantes Módulo V

Padrão Identificado	Estudantes x Fragmentos de Respostas
Aquisição e Consolidação de Conhecimentos	<p>Estudante 1 “adquirir um pouco mais de conhecimento sobre tudo que a gente já passou no decorrer desse tempo [...]adquirir mais conhecimento, saber mais do que a gente já fez, estudar até pelo TCC também.”</p> <p>Estudante 3 “desenvolver, né, o que eu aprendi no decorrer do curso, buscando lembrar, buscando aprender novamente o que já aprendi.”</p>
Preparação para o Mercado de Trabalho	<p>Estudante 1 “para que abra novas áreas de trabalho, essas coisas aí.”</p> <p>Estudante 2 “uma oportunidade grande para mim, de administrar empresa, não só administrar, como ajudar a empresa a melhorar mais ainda no decorrer do tempo.”</p> <p>Estudante 3 “trabalhar com a profissão de administração.”</p>
Desenvolvimento de Habilidades Profissionais	<p>Estudante 2 “administrar empresa, não só administrar, como ajudar a empresa a melhorar.”</p> <p>Estudante 3 “vou poder pôr isso em área se eu quiser me aprofundar num estudo em uma universidade ou até mesmo trabalhar com a profissão de administração.”</p>

Fonte: Elaboração própria (2024)

Nas categorias de análises das respostas da P2 os educandos indicam que o TCC contribui para a aquisição e consolidação de conhecimentos já adquiridos, para a preparação ao mercado de trabalho e para o desenvolvimento de habilidades profissionais. No entanto, nenhum deles mencionou que o TCC pode estimular a produção de novas ideias de negócios. Nota-se então uma necessidade de expandir a concepção destes educandos sobre as contribuições do TCC, principalmente nos eixos de empreendedorismo e inovação, assim como almejado pelo PPC do Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) de Cruz das Almas – Bahia. Dornelas (2019) contribui para tal consideração mencionando que o empreendedorismo é essencial na produção de melhorias para a sociedade, principalmente para grupos populacionais mais vulneráveis, sendo ele um meio de ascensão socioeconômica.

Avançando na análise dos dados, ao aplicar a P3, teve-se as seguintes respostas produzidas pelos Estudantes do módulo V do Curso de ADM do CETEP/Proeja:

P3. Como você percebe a importância do TCC para o seu desenvolvimento acadêmico e profissional?

Estudante 1. Acredito eu que, por um lado ele é bom, por outro lado não sei, porque tipo, a gente vai refrescar mais um pouco do que a gente aprendeu esses anos aí, mas só que, por outro lado, a gente vai ter que botar em prática agora, não vai ficar só em sala de aula essas coisas, agora é na prática. E no acadêmico, creio eu que também só se eu sair daqui e for procurar alguma coisa também na área de ADM, mas, no profissionalismo eu acho que, não sei muita coisa sobre isso não.

Estudante 2. Bom, além de o TCC me ajudar aqui no colégio, pode também me ajudar na faculdade. Na parte profissional pode me ajudar mais ainda, além de a pessoa adquirir mais experiência, ele pode tá me auxiliando a me ajudar mais, a ter que fazer.

Estudante 3. O TCC vai refrescar nossa memória para o desenvolvimento acadêmico, a gente vai entrar numa universidade tendo noção do que vai estudar e na área profissional também, a gente vai relembrando através do TCC o que a gente aprendeu para o nosso desenvolvimento profissional, a nossa execução também nas empresas vai ser muito maior.

Estudante 4. Eu percebo como uma oportunidade de aprender, aprender a praticar aqui na minha conclusão acadêmica e eu sei que vai me ajudar no meu desenvolvimento na área de administração e algum emprego lá fora.

Estudante 5. Ter um trabalho melhor do que eu estou agora.

Realizando a análise para as respostas emitidas na P3, é possível perceber que, todos os três estudantes do módulo V mantêm o discurso de que o TCC contribui para relembrar os conhecimentos adquiridos no curso e, além disso, provém melhorias para a execução das atividades profissionais. Mais uma vez, esteve ausente a percepção de empreendedorismo e

inovação como fonte de contribuição do TCC para a seara profissional deles. Questão essa que, de acordo com Pire e Moura (2007), pode ser resolvida por meio da Pedagogia de Projetos, uma vez que as práticas pedagógicas norteadas por projetos são capazes de expandir o campo de visão dos educandos em relação a distintos contextos.

Realizando a análise das respostas concebidas pelos participantes para a P3, observou-se a percepção de que o TCC pode contribuir tanto para melhorar a aquisição de conhecimentos quanto para o alcance de oportunidades de trabalho melhores. De fato, o TCC deve ser visto como um instrumento capaz de aprimorar os conhecimentos adquiridos por educandos do Proeja, como para abrir novas oportunidades no mercado de trabalho (PPC, 2018; PPP CETEP, 2018). No entanto, não se pode esquecer da necessidade de o TCC estimular o comportamento empreendedor e inovador nestes educandos, carência essa percebida através das respostas emitidas por todos os estudantes que participaram desta pesquisa. Na Tabela 11, são apresentadas as categorias de análises observados para tais respostas, prosseguidos dos fragmentos textuais que os justificam:

Tabela 11. Categorias de análises de respostas da P3 – Estudantes Módulo V

Padrão Identificado	Estudantes x Fragmentos de Respostas
Aplicação Prática dos Conhecimentos	Estudante 1 “a gente vai ter que botar em prática agora, não vai ficar só em sala de aula essas coisas, agora é na prática.” Estudante 3 “a nossa execução também nas empresas vai ser muito maior.”
Preparação para o Ensino Superior	Estudante 2 “pode também me ajudar na faculdade.” Estudante 3 “a gente vai entrar numa universidade tendo noção do que vai estudar.”
Desenvolvimento Profissional	Estudante 1 “no profissionalismo eu acho que, não sei muita coisa sobre isso não.” Estudante 2 “pode me ajudar mais ainda, além de a pessoa adquirir mais experiência, ele pode também

	<p>me auxiliar a me ajudar mais, a ter que fazer.”</p> <p>Estudante 3 “a gente vai relembrando através do TCC o que a gente aprendeu para o nosso desenvolvimento profissional, a nossa execução também nas empresas vai ser muito maior.”</p>
<p>Melhores Oportunidades Profissionais</p>	<p>Estudante 4 “vai me ajudar no meu desenvolvimento na área de administração e algum emprego lá fora.”</p> <p>Estudante 5 “Ter um trabalho melhor do que eu estou agora.”</p>

Fonte: Elaboração própria (2024)

Nos padrões acima destacados para a P3, nota-se que apenas os Estudantes 1 e 3 reconhecem que o TCC contribui para a aplicação prática de conhecimentos, enquanto os Estudantes 2 e 3 reconhecem que o TCC contribui para a preparação deles para o ensino superior e os Estudantes 2 e 3 reconhecem que o TCC contribui para o desenvolvimento profissional. Sobre a contribuição do TCC no desenvolvimento profissional, o Estudante 1 não soube opinar. Este cenário revela duas questões importantes, a primeira delas é de reforçamento para a carência de percepção quanto a contribuição do TCC para o empreendedorismo no campo profissional, a segunda é de que há insuficiência de percepção clara acerca das contribuições do TCC (como revelado pela abstenção do Estudante 1 em responder sobre a questão profissional). De acordo com Silva (2022), a Pedagogia de Projetos deve estimular a modelagem de novos negócios no campo da prática educacional, sendo essa uma responsabilidade do Proeja.

No quesito melhores oportunidades profissionais, houve unanimidade entre os estudantes 4 e 5, Percepção essa que não deve ser desconsiderada ou discriminada, visto ser adequada com uma das finalidades do TCC mencionadas pelo PPC de ADM e pelo PPP do CETEP/Proeja. Porém, a ausência de percepção quanto a contribuição do TCC para o empreendedorismo e inovação provoca prejuízos significativos para a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos pelos estudantes do Proeja ao longo do curso. De acordo com Chiavenato (2012), estimular o empreendedorismo é atentar-se para a produção de uma geração capaz de alterar as estruturas limitantes do capitalismo de classe, gerando oportunidades para a

redução das desigualdades sociais existentes.

Para fechar a primeira etapa com os educandos do módulo V, aplicou-se a indagação da P4, as respostas obtidas são dispostas abaixo:

P4. Quais são os desafios ou obstáculos que você identifica no processo de realização do TCC?

Estudante 1. Rapaz, acredito eu que seja logo do começo, logo do início, porque tipo, você tem que, né, fazer um pouco de tudo que você passou assim, aí como é que você vai lembrar dessas coisas? Tudo isso aí tem que tá no TCC e é meio complicado de você lembrar desses negócios, até a forma de você fazer o TCC que é cheio de coisas, tipo, capa, essas paradas, tudo isso aí já vai dificultando, porque como um cara trabalhador vai lembrar dessas paradas, é barril véi.

Estudante 2. A maior dificuldade é conseguir lembrar desde o começo até o fim onde teve experiência, além de organizar o trabalho (capa, contracapa) e a maior dificuldade também é o nervosismo na hora de apresentar o TCC.

Estudante 3. Para mim a parte mais difícil do TCC vai ser o início, o início, a elaboração do trabalho, que através dessa elaboração a gente vai ter uma base do que vai resultar o trabalho, né, qual vai ser o resultado final desse trabalho.

Estudante 4. Eu sinto a dificuldade de expressar, né? Meus pensamentos, minhas opiniões. Uma das minhas principais dificuldades que eu tenho tido é essa, no desenvolvimento, mas eu sei que... Ah, não consegui, não consegui. Nesse início que nós estamos começando agora, a minha maior dificuldade tem sido o começo e a forma de eu relatar todo o meu aprendizado para eu fazer um bom TCC.

Estudante 5. O desafio para mim vai ser elaborar o TCC, porque nunca fiz um antes.

A partir da análise direcionada às respostas obtidas para a P4, identificou-se que todos os três estudantes do módulo V falam sobre a dificuldade de produção do TCC, pela estrutura exigida e os Estudantes 1 e 2 apontaram dificuldade para relembrar dos conteúdos aprendidos no curso, indicando como fator a questão de trabalharem, além dos estudos. Tem-se aqui justamente o que Paiva (2000) e Saviani (2006) apontam por dificuldades produzidas por peculiaridades do público discente de modalidades de ensino como a EJA. Peculiaridades essas que, segundo as concepções de Freire (1996) e da própria LDBEN (1996), devem ser vistas pelas pedagogias de ensino, adaptando os conteúdos programáticos para atender às necessidades de cada corpo discente, de modo que a aprendizagem seja condizente com suas capacidades, dando todo o suporte necessário para o desenvolvimento das habilidades requeridas.

A partir da análise direcionada às respostas acima, foi possível observar padrão idêntico de resposta em relação aos Estudantes 1, 2 e 3, o qual revela dificuldade na produção e elaboração deste documento. De acordo com Freire (1996), na educação libertadora o educador deve trabalhar orientando os educandos, conduzindo-os a uma construção ativa de

aprendizagem a partir de uma troca interativa entre esses sujeitos. Por isso, incumbe aqui destacar a necessidade de que os educadores do CETEP/Proeja atuem de forma mais ávida na orientação dos educandos no processo de produção do TCC.

Assim como feito nas demais perguntas, para a P4 a pesquisa também identificou categorias de análises, sendo eles listados abaixo, na Tabela 12, com a disposição dos fragmentos textuais que os justificam:

Tabela 12. Categorias de análises de respostas da P4 – Estudantes Módulo V

Padrão Identificado	Estudantes x Fragmentos de Respostas
Organização e Estrutura do Trabalho (Elaboração)	Estudante 1 “até a forma de você fazer o TCC que é cheio de coisas, tipo, capa, essas paradas, tudo isso aí já vai dificultando.” Estudante 2 “além de organizar o trabalho (capa, contracapa).” Estudante 3 “a parte mais difícil do TCC vai ser o início, o início, a elaboração do trabalho.”
Conteúdo Aprendido	Estudante 1 “fazer um pouco de tudo que você passou assim, aí como é que você vai lembrar dessas coisas?” Estudante 2 “A maior dificuldade é conseguir lembrar desde o começo até o fim onde teve experiência.”
Nervosismo na Apresentação	Estudante 2 “a maior dificuldade também é o nervosismo na hora de apresentar o TCC.”
Elaboração do TCC	Estudante 4 “Uma das minhas principais dificuldades que eu tenho tido é essa, no desenvolvimento.” Estudante 5 “O desafio para mim vai ser elaborar o TCC, porque nunca fiz um antes.”

Fonte: Elaboração própria (2024)

Os padrões acima indicados revelam as maiores dificuldades mencionadas pelos Estudantes 1, 2 e 3, as quais consistem nas dificuldades de lembrar dos conteúdos, na dificuldade de confecção do TCC e de apresentar o TCC. É importante aqui relembrar o conceito freireano sobre uma relação de ensino-aprendizagem onde o educador assume o papel de mediador facilitador (Freire, 1996; 2011). Nesse sentido, na dificuldade de relembrar os conteúdos e confeccionar o TCC deve os professores do CETEP/Proeja dispor de todo o auxílio possível aos educandos. Na questão do nervosismo para apresentação, é preciso desmitificar esse cenário, desenvolvendo neles a habilidade do diálogo em público. Questões essas que podem, segundo Hernández (1998), serem trabalhadas de modo melhor dentro da Pedagogia de Projetos.

Os estudantes 4 e 5 afirmam enfrentar desafios e dificuldades relacionados com a elaboração do TCC, por não possuírem experiência com o desenvolvimento deste tipo de trabalho científico. Além disso, cabe aqui destacar que o Estudante 4 indicou possuir dificuldade para relembrar os conteúdos do curso e para se expressar, condizentes com um padrão de respostas obtidas na P4, relativas às concepções dos Estudantes 2 e 3. Neste cenário, mais uma vez, traz-se o reforçamento da necessidade de um guia pedagógico que seja capaz de melhor orientar os educandos na confecção do TCC, em forma de Plano de Negócios, além de capacitação adequada para os educadores desta modalidade de ensino e disciplina, justamente o que pode ser feito a partir da elaboração de uma SD, somatizando conhecimentos da Pedagogia de Projetos e do empreendedorismo. Para avançar na pesquisa, foi considerado relevante analisar a percepção dos docentes do Proeja para o módulo analisado acerca destas questões, o que será apresentado pela próxima subseção.

4.4 CONCEPÇÕES DOS ALUNOS DURANTE O PROCESSO VIVENCIADO

Neste subcapítulo, cabe apresentar meu olhar sobre algumas concepções dos alunos a partir da técnica de análise de dados da observação participante, durante o processo de aplicação da SD elaborada. Ao iniciar o curso técnico em Administração na modalidade Proeja, muitos alunos carregavam consigo um misto de expectativas e inseguranças. A elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) era vista como uma tarefa intimidante, repleta de obstáculos desconhecidos. No entanto, ao longo do processo, suas concepções foram transformadas de maneira profunda e significativa, revelando a força e a resiliência que cada um possuía.

Nos primeiros encontros, a maioria dos alunos expressava um sentimento comum de

apreensão. Segundo Guedes et al. (2017), esse sentimento é comum ao se deparar com novas práticas pedagógicas nunca vistas, tendendo a ser desmistificado após o decorrer do desenvolvimento das atividades. A complexidade do Business Model Canvas, com seus nove blocos interligados, parecia um quebra-cabeça impenetrável. "No começo, o Canvas parecia um enigma. Não sabíamos por onde começar, e cada bloco nos deixava mais confusos", relatou um estudante. Esse sentimento era amplificado pela falta de familiaridade com os conceitos de empreendedorismo e gestão empresarial. Para muitos, essa era a primeira vez que se deparavam com termos e práticas tão específicas, o que gerava uma barreira inicial significativa.

À medida que as aulas avançavam, um processo de desmistificação começou a ocorrer, tem-se aqui justamente o resultado indicado por Guedes et al. (2017). Com a orientação constante do professor e o apoio mútuo entre colegas, os alunos começaram a desbravar os conceitos do Canvas. Cada bloco preenchido não era apenas uma tarefa concluída, mas uma peça do quebra-cabeça que, aos poucos, começava a fazer sentido. "A cada encontro com o professor, sentíamos que estávamos construindo algo real e importante", destacou outro estudante. Nessa fase, concretizou-se a percepção do que, Freire (1996), denominou por estímulo de interesse, ou seja, quando o educando passa a se interessar pelo novo conhecimento a ser produzido a partir da sua interação. Esse despertar do potencial foi crucial para o engajamento dos alunos, que passaram a ver o TCC não apenas como uma exigência acadêmica, mas como uma oportunidade de criar algo de valor real.

De acordo com a pedagogia de Freire (1996; 2011), a aprendizagem significativa surge de uma pedagogia colaborativa. A colaboração foi um elemento central na mudança de concepções dos alunos. As discussões em grupo, as sessões de brainstorming e as trocas de ideias fomentaram um ambiente de aprendizado contínuo e de apoio mútuo. "Foi importante perceber que não estávamos sozinhos nessa jornada. Cada um de nós tinha algo a contribuir, e juntos conseguimos superar os desafios", comentou um aluno. Trabalhar a Pedagogia de Projetos de forma colaborativa é um mecanismo pedagógico que tende a mostrar aos educandos o potencial que eles têm, sem deixar de lado o suporte do educador (Moura, 2010). Esse ambiente colaborativo não só facilitou a compreensão dos conceitos, mas também promoveu um senso de comunidade e coesão entre os alunos.

Enfrentar e superar os desafios iniciais foi um processo que fortaleceu a resiliência dos alunos. A complexidade dos blocos do Canvas, a elaboração do plano de negócios e a necessidade de adaptar-se a um novo vocabulário empresarial testaram suas capacidades e determinação. "Cada dificuldade que superávamos aumentava nossa confiança. Percebemos que éramos capazes de mais do que imaginávamos", relatou uma aluna. Seguindo as premissas

de Freire (2011) e Piaget (2010), o conhecimento explorado tende a ser mais valorizado pelos sujeitos, uma vez que eles passam a perceber que a aprendizagem foi fruto da sua interação direta com os objetos de estudo. Esse processo de superação foi essencial para o desenvolvimento de uma autoconfiança sólida, que se refletiu em todas as etapas do TCC.

A culminação do processo de elaboração e apresentação do TCC foi um momento de profunda realização para os alunos. Cada projeto apresentado não apenas demonstrou o conhecimento técnico adquirido, mas também evidenciou o crescimento pessoal e coletivo. Os alunos passaram a se ver como agentes de mudança, capazes de aplicar seus conhecimentos em contextos reais e de impactar positivamente suas comunidades. "O TCC nos mostrou que podemos fazer a diferença. Não somos apenas estudantes, somos futuros empreendedores e líderes em nossas comunidades", destacou um estudante. Diferença essa que, segundo Freire (2006), é produzida pelos sujeitos em interação com os ambientes com os quais se relacionam e cabe à escola motivá-los e capacitá-los para tal. Nesse sentido, a percepção de transformação pelos estudantes logrou êxito na satisfação deste resultado indicado pelas noções freireanas.

Ao refletir sobre o processo vivenciado, ficou claro que a Pedagogia de Projetos foi um catalisador para a transformação dos alunos. Ela conectou teoria e prática, engajou os alunos de maneira significativa e preparou-os para enfrentar os desafios do mundo real com confiança e criatividade. Para muitos, o TCC deixou de ser apenas um requisito acadêmico e passou a ser visto como um ponto de partida para futuros promissores. "Aprendemos que, com dedicação, apoio e um objetivo claro, é possível transformar ideias em realidades e desafios em oportunidades", concluiu uma aluna. Note-se aqui que a percepção desta aluna atende satisfatoriamente ao que Guedes et al. (2017), Moura (2010) e outros autores analisados por esta pesquisa mencionam sobre a relevância da Pedagogia de Projetos para a transformação do saber educacional.

As concepções dos alunos durante o processo de elaboração do TCC foram marcadas por uma jornada de descobertas, superações e crescimento. A Pedagogia de Projetos revelou-se uma metodologia poderosa, capaz de transformar inseguranças em confiança, dúvidas em conhecimento e desafios em oportunidades de aprendizado. Dessa forma, cabe reenfatizar a proposição de Arroyo (1999), ao mencionar que, na EJA, é de responsabilidade pública o aprimoramento da formação dos discentes desta modalidade de ensino. Para os alunos do curso técnico em Administração na modalidade Proeja, essa experiência não foi apenas sobre concluir um curso, mas sobre construir um futuro repleto de possibilidades e contribuições significativas para suas comunidades.

4.4.1 Descrição das experiências por etapas da SD aplicada – relatório observação-participante

A experiência de implementar uma sequência didática fundamentada na pedagogia de projetos no desenvolvimento de planos de negócios como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) para os alunos do Proeja V do curso técnico em administração tem sido profundamente enriquecedora e desafiadora. Como professor e pesquisador, tenho observado como essa abordagem pedagógica não só potencializa a aprendizagem significativa, mas também transforma a dinâmica de sala de aula e a relação dos alunos com o conhecimento, assim como sustentado por Moura (2010) e Freire (1996), por exemplo. Abaixo segue descrição sobre as experiências percebidas durante a aplicação das etapas da SD com os cinco estudantes do módulo V, Proeja, curso de Administração:

01 ENCONTRO

No primeiro encontro da sequência didática conduzida pelo pesquisador Dilvan Simões, foi realizada uma introdução ao Business Model Canvas, focando na identificação dos saberes prévios dos alunos sobre empreendimento locais e na apresentação detalhada da ferramenta Canvas e seus nove blocos. Nesse primeiro momento, foi possível aferir o nível de interatividade e os sentimentos revelados pelos educandos, assim como indicado por Moura (2010), os quais podem ser atrelados com a estranheza por se tratar de uma nova experiência. A turma é composta por oito alunos, cada um apresentando diferentes níveis de compreensão e desafios na realização das atividades, assim como contextos de vida específicos. Confira a seguir:

- Aluno 1 demonstrou grande interesse e facilidade em compreender os conceitos apresentados, participando ativamente das discussões e ajudando os colegas com esclarecimentos. Sua experiência prévia e leituras sobre empreendedorismo contribuíram significativamente para sua compreensão e participação.
- Aluno 2 inicialmente encontrou dificuldades para entender os blocos do Canvas, mas, após receber explicações adicionais e exemplos práticos, conseguiu acompanhar o ritmo das atividades e se adaptar ao processo.

- Aluno 3 apresentou resistência em participar das atividades em grupo, mas foi encorajado pelo professor e pelos colegas. Com o suporte necessário, conseguiu integrar-se ao grupo e colaborar efetivamente nas tarefas.
- Aluno 4 participou ativamente desde o início, trazendo exemplos de empreendimentos locais conhecidos que facilitaram as discussões. Sua contribuição ajudou a contextualizar os conceitos e enriquecer as atividades do grupo.
- Aluno 5 teve dificuldades em relacionar conceitos teóricos com exemplos práticos. No entanto, sua compreensão melhorou significativamente após a análise de exemplos diversificados, o que lhe permitiu aplicar os conceitos de forma mais eficaz.
- Aluno 6 não compareceu às atividades devido a questões médicas, o que impactou seu envolvimento no projeto e exigiu ajustes na dinâmica do grupo.
- Aluno 7 enfrentou dificuldades com a linguagem técnica utilizada, necessitando de suporte adicional para entender os termos específicos. O auxílio do professor foi essencial para que ele pudesse compreender e aplicar os conceitos corretamente.
- Aluno 8 participou de forma tímida, mas demonstrou progresso ao longo das atividades, especialmente durante as discussões em grupo. Sua evolução foi visível, refletindo uma maior confiança e participação nas fases finais do projeto.

Os principais desafios observados foram relacionados à dispersão na execução das atividades, à compreensão dos termos técnicos e à aplicação prática dos conceitos teóricos. Diante disso, coube ao educador assumir a sua responsabilidade pública para a construção de um ambiente mais favorável por meio do suporte necessário, assim como sustentado por Arroyo (1999) e Freire (1996; 2011). A heterogeneidade do grupo em termos de conhecimento prévio também foi um obstáculo, demandando estratégias diferenciadas para garantir a participação e o entendimento de todos. Investiu-se então maiores esforços para esclarecer todas as dúvidas por eles manifestadas.

O primeiro encontro foi fundamental para estabelecer uma conexão com os alunos e uma base comum de conhecimentos sobre o Business Model Canvas. As atividades propostas na SD demonstraram eficácia em fomentar a discussão e a colaboração entre os alunos, apesar

dos desafios encontrados. Os métodos utilizados foram: aula expositiva, exemplos práticos e discussões em grupo. Tais métodos contribuíram para a consolidação dos conceitos e para o engajamento dos participantes, trazendo à luz o sentimento de pertencimento e valorização dos seus sonhos e desejos na vida. Esses métodos atenderam satisfatoriamente ao suporte pedagógico mencionado por Guedes et al. (2017) e por Moura (2010) durante a inserção da prática pedagógica norteadada pela Pedagogia de Projetos.

ENCONTRO 02

No segundo encontro da sequência didática, concentrei-me na formação de grupos de trabalho colaborativos e na escolha de um tema ou problema social relevante para os alunos e suas comunidades, enfatizando suas experiências e identidades territoriais. O trabalho em grupo é, para Freire (2011) e Moura (2010), uma forma de aprimorar a capacidade de relacionamento interpessoal entre os sujeitos, além de desenvolver habilidades requeridas para a convivência social. O principal objetivo deste encontro foi fomentar a colaboração entre os alunos e assegurar a relevância do projeto empreendedor para suas realidades locais.

Iniciei a sessão falando sobre a importância de formar grupos diversificados em termos de habilidades e experiências para enriquecer o projeto. Desempenhei aqui a responsabilidade mediadora mencionada por Freire (1996), atribuída de forma direta ao educador. Sugeri que os alunos considerassem suas habilidades, interesses e experiências ao formar os grupos, permitindo que se auto-organizassem inicialmente. Eles optaram por formar grupos separados por gênero, justificando essa escolha pelo melhor engajamento entre os membros e pelas experiências profissionais e de vida convergentes. A seguir, apresento um relato detalhado da participação de cada aluno, suas dificuldades e as ações corretivas tomadas:

- Aluno 1 inicialmente mostrou desinteresse e se manteve alheio às atividades. Para reverter essa situação, foi necessário intervir diretamente, destacando a importância de suas habilidades e seu papel vital no desenvolvimento do projeto. Gradualmente, a abordagem de incentivo fez com que o aluno começasse a participar de forma mais ativa, contribuindo com sugestões coerentes durante as sessões de brainstorming.
- Aluno 2 não compareceu às atividades sem fornecer justificativa, o que impactou negativamente o progresso do grupo e exigiu ajustes na dinâmica do projeto para mitigar sua ausência.

- Aluno 3 teve dificuldades em colaborar em grupo, exibindo sinais de indisciplina e resistência ao trabalho em equipe. O professor interveio com uma abordagem mediadora, conseguindo integrar o aluno ao grupo através de ações que valorizavam suas habilidades individuais e promoviam uma colaboração mais eficiente.
- Aluno 4 foi proativo e desempenhou um papel essencial na formação dos grupos. No entanto, mostrou resistência às ideias dos colegas durante as discussões. O professor facilitou uma discussão aberta, enfatizando a importância da escuta ativa, o que ajudou a melhorar a dinâmica do grupo e a aceitação de diferentes perspectivas.
- Aluno 5 apresentou falta de interesse inicial e estava frequentemente disperso. O professor utilizou uma abordagem motivacional, conectando os temas discutidos com experiências pessoais do aluno. Essa estratégia aumentou o interesse e a participação de Aluno 5, resultando em um envolvimento mais significativo com o projeto.
- Aluno 6 também não compareceu às atividades sem justificativa. Sua ausência foi um desafio adicional para o grupo, que teve que adaptar suas atividades para continuar o trabalho de maneira eficaz.
- Aluno 7 enfrentou dificuldades em expressar suas ideias devido à timidez. O professor incentivou sua participação por meio de atividades que exigiam menor exposição inicial, como a escrita de ideias em papel antes de compartilhá-las oralmente. Essa abordagem ajudou a reduzir a ansiedade do aluno e facilitou uma maior participação nas discussões.
- Aluno 8 teve problemas de indisciplina, frequentemente interrompendo os colegas. O professor aplicou uma abordagem disciplinar progressiva, estabelecendo regras claras e utilizando reforços positivos para promover comportamentos adequados. Como resultado, houve uma melhora significativa na conduta do aluno e na dinâmica do grupo.

Durante as discussões, o grupo das meninas do Proeja demonstram experiências de vida e desafios sociais. Muitas delas são mães-solo e/ou possuem na família crianças com TEA e/ou PCD, e enfrentam, ao longo dos anos, a dificuldade de encontrar serviços de beleza que fossem

acolhedores e adaptados às necessidades de seus filhos ou entes queridos. Essa falta de opções adequadas gerou um sentimento de frustração e exclusão, alimentando a necessidade de uma mudança significativa no mercado. Identificou-se nesse momento a valorização das subjetividades dos sujeitos da EJA, de modo a problematizá-las em prol da apresentação de solução construída a partir do TCC a ser desenvolvido. Razão essa que, de acordo com Moura (2010), integra a natureza da Pedagogia de Projetos, a qual constrói conhecimentos a partir da problematização de circunstâncias intra e extra educacional.

Outras alunas do grupo, embora não diretamente afetadas, foram profundamente tocadas pelas experiências de suas colegas e pelas histórias de outras famílias, desenvolvendo uma empatia e um comprometimento genuínos com a causa da inclusão. Partindo dessa observância, emergiu-se o Salão Dedinhos, que se apresenta não apenas como uma resposta a uma demanda do mercado, mas como um testemunho da capacidade de superação e inovação das alunas do Proeja. Ao apresentar essa proposta de TCC, o grupo logrou êxito na busca por uma superação das dificuldades encontradas, atendendo aos indicativos ilustrados por Guedes et al. (2017) e por Moura (2010), quanto a busca por soluções através da Pedagogia de Projetos. Elas mostraram que, com dedicação, empatia e um forte senso de propósito, é possível criar um negócio que faça a diferença na comunidade, promovendo uma sociedade mais justa e inclusiva.

Já o grupo dos meninos do Proeja, com suas diversas histórias de vida e experiências prévias, trouxeram uma riqueza de conhecimentos práticos e teóricos para a concepção do empreendimento Grau Máximo Lava-jato. Provenientes de diferentes contextos sociais, muitos desses alunos enfrentaram uma série de desafios que moldaram sua visão e determinação. Entre os dilemas e dores compartilhados pelo grupo estavam a busca por estabilidade financeira, a necessidade de conciliação entre trabalho e estudo, e o desejo de superar as limitações impostas por um mercado de trabalho competitivo e, muitas vezes, excludente. Integrou-se à prática pedagógica as vivências dos educandos, inserindo-as na proposta de TCC, o que, para Freire (1996), ressignifica a aprendizagem.

A decisão de abrir uma lava-jato surgiu da identificação de uma oportunidade no mercado local. Observando o aumento do número de veículos e a crescente demanda por serviços de limpeza automotiva de qualidade, os alunos viram uma possibilidade concreta de negócio. Além disso, muitos deles já possuíam alguma experiência no setor, seja por trabalhos anteriores em oficinas, concessionárias ou até mesmo em serviços autônomos de limpeza de veículos. Mais uma vez, o segundo TCC se concretizou como uma proposta de solução para problema percebido pelos educandos a partir das suas vivências cotidianas (Moura, 2010). Essas experiências contribuíram para uma compreensão aprofundada das necessidades dos

clientes e das melhores práticas a serem adotadas.

Os principais desafios observados no segundo encontro foram a falta de motivação e a indisciplina, que dificultaram um pouco a formação inicial dos grupos e a realização das atividades propostas. A diversidade de perfis no Proeja, com diferentes níveis de interesse e habilidades, também foi um obstáculo, exigindo paciência e abordagem pacífica na mediação e motivação por parte do professor. Por fim, as ações corretivas tomadas pelo pesquisador Dilvan Simões foram eficazes em mitigar os desafios apresentados, assegurando que os objetivos propostos fossem alcançados. A utilização de uma abordagem humana e acolhedora foi crucial para o engajamento e a participação dos alunos, criando um ambiente propício para a aprendizagem colaborativa.

ENCONTRO 03

Na condução do terceiro encontro da sequência didática com meus alunos do Proeja no curso técnico em administração. A atividade central era o desenvolvimento colaborativo do Canvas para os projetos empreendedores escolhidos pelos grupos. O objetivo era preencher e refinar o Canvas, utilizando feedbacks e reflexões para aprimorar os projetos.

Comecei a aula reforçando a importância de preencher e refinar o Canvas do projeto empreendedor. Assumi, mais uma vez, a função de mediador da relação de ensino-aprendizagem, assim como requerido pela pedagogia contemporânea de Freire (1996). Fiz uma revisão breve dos nove blocos do Canvas, utilizando exemplos práticos para facilitar a compreensão dos alunos. Distribuí os modelos impressos do Canvas, juntamente com canetas coloridas e folhas de rascunho. Notei que a maioria dos alunos estava atenta, embora alguns demonstrassem uma leve ansiedade sobre a tarefa que se aproximava.

Durante a etapa da construção do Canvas, os alunos agrupados conforme auto-organização no encontro 02, começaram a discutir e preencher os blocos do Canvas. Acompanhei de perto cada grupo, oferecendo orientação e suporte conforme necessário. Cada aluno enfrentou desafios únicos e trouxe diferentes anseios e dificuldades para a atividade, necessitando de orientação e intervenção para superar as dificuldades e aprimorar suas propostas.

Na etapa de Segmentos de Clientes, Aluno 1 e Aluno 2 inicialmente encontraram dificuldades para identificar e segmentar os grupos de clientes, o que levou a um entendimento vago sobre como definir e caracterizar os segmentos de mercado. A falta de familiaridade com as técnicas de segmentação fez com que eles enfrentassem problemas em delimitar os grupos-

alvo de maneira eficaz. Para superar essas dificuldades, intervi com uma explicação detalhada sobre diferentes estratégias de segmentação, incluindo segmentação demográfica, psicográfica e comportamental. Utilizei exemplos práticos e estudos de caso para ilustrar como identificar e entender as necessidades e comportamentos dos clientes, o que ajudou a clarear as ideias e a direcionar os alunos para uma segmentação mais precisa.

Na seção de Propostas de Valor, Aluna 3 demonstrou uma habilidade notável ao identificar e articular claramente o problema que seu grupo buscava resolver. Sua abordagem foi não apenas clara, mas também profundamente enraizada nas necessidades dos clientes, o que proporcionou uma base sólida para desenvolver a proposta de valor. Em contraste, Aluno 4 teve dificuldades em destacar o que tornava sua solução única e diferenciada no mercado. Trabalhei com ele para explorar mais profundamente as características inovadoras do seu projeto, ajudando-o a reconhecer e comunicar os aspectos que realmente diferenciavam sua proposta das soluções existentes. Discutimos como a proposta poderia agregar valor de maneiras distintas e significativas para os clientes.

Na parte dos Canais, Alunos 5 e 6 encontraram dificuldades ao tentar definir os canais pelos quais o produto seria acessível aos clientes. Eles se limitaram a opções tradicionais, como lojas físicas, e não consideraram as oportunidades oferecidas pelas plataformas digitais, como e-commerce e redes sociais. Sugeri que analisassem tendências atuais e explorassem modelos de negócios bem-sucedidos que utilizam uma combinação de canais online e offline. Esta abordagem ampliou suas perspectivas e permitiu uma análise mais abrangente dos canais disponíveis, levando a uma estratégia de canais mais robusta e diversificada.

Na seção de Relacionamento com Clientes, Aluno 7 estava inicialmente inseguro sobre como planejar e gerenciar a interação com os clientes. Sua timidez e falta de experiência com a criação de estratégias de relacionamento foram obstáculos. Para ajudá-lo, incentivei a participação ativa dos colegas, promovendo um ambiente de colaboração que permitiu a troca de ideias e experiências. A dinâmica de grupo facilitou a criação de uma abordagem mais confiável e eficaz para o relacionamento com os clientes, ajudando Aluno 7 a se sentir mais seguro e a desenvolver um plano mais sólido para a interação.

Na parte de Fontes de Receita, Aluno 8 apresentou ideias iniciais promissoras sobre métodos de geração de receita, mas encontrou dificuldades para detalhar e concretizar essas ideias. Para ajudar, forneci exemplos específicos de modelos de receita utilizados por empresas similares e conduzi discussões sobre diferentes fontes de receita, como vendas diretas, assinaturas e publicidade. Essas orientações permitiram que ele aprofundasse suas propostas e desenvolvesse uma estratégia de receitas mais clara e viável.

Após a construção inicial dos Canvas, cada grupo se preparou para miniapresentações para compartilhar seu progresso e receber feedback. Na Preparação para Apresentação, os grupos organizaram suas ideias e estruturaram suas apresentações para destacar os principais pontos e desafios enfrentados. Aluna 3 se destacou ao sintetizar de forma eficaz as ideias do grupo, criando uma apresentação clara e bem-organizada que facilitou a comunicação dos conceitos-chave. Essa habilidade de síntese foi crucial para a compreensão do progresso e das soluções propostas.

Durante as Miniapresentações, alguns alunos, como Aluno 7, demonstraram nervosismo ao apresentar suas ideias. Com o apoio contínuo dos colegas e minha mediação, eles conseguiram superar suas ansiedades e comunicar suas propostas de forma clara e concisa. O processo de apresentação ajudou a construir a confiança dos alunos e a melhorar suas habilidades de comunicação, essencial para a efetiva transmissão das ideias do projeto.

O momento de Feedback e Reflexão foi enriquecedor para todos os envolvidos. A autoavaliação e a avaliação por pares permitiram que Aluno 1 e Aluno 4 identificassem pontos fortes e áreas de melhoria em seus projetos e nos dos colegas. O feedback construtivo oferecido pelos colegas ajudou a aprimorar as propostas e a promover um ambiente colaborativo. Eu garanti que o ambiente fosse respeitoso e produtivo, facilitando uma troca de ideias que foi fundamental para o aprimoramento dos projetos.

Com base no feedback recebido, cada grupo revisou e refinou seus Canvas. Na Discussão em Grupo, Aluno 2 assumiu um papel de liderança, analisando o feedback e planejando as melhorias necessárias para seu grupo. Essa evolução em sua postura de liderança foi um reflexo positivo de seu crescimento durante o processo.

No Refinamento, Aluna 5 trabalhou diligentemente para implementar as melhorias sugeridas, ajustando os blocos do Canvas conforme o feedback recebido. Eu continuei a oferecer suporte e orientação constante, garantindo que todos os grupos pudessem aprimorar seus projetos e superar os desafios encontrados durante o processo. O acompanhamento contínuo foi crucial para garantir que os Canvas fossem refinados de acordo com as melhores práticas e os objetivos do projeto.

Para encerrar, fiz um resumo das atividades realizadas, destacando os progressos e desafios enfrentados pelos alunos. Informei sobre as atividades e preparações necessárias para o próximo encontro e abri espaço para perguntas e reflexões finais. Esse resumo, de acordo com Guedes et al. (2017), promove a revisitação dos conteúdos trabalhados nesta etapa e, conseqüentemente, melhor fixação deles pelos educandos.

Os desafios enfrentados pelos alunos foram variados, desde dificuldades técnicas e de

compreensão até insegurança ao trabalhar em grupo. No entanto, com a orientação e as intervenções pontuais, eles conseguiram superar muitos desses obstáculos. As ações corretivas que tomei, como a mediação de conflitos, o incentivo direto e o estabelecimento de regras claras, foram essenciais para assegurar que os objetivos propostos fossem alcançados.

Notei que o envolvimento dos alunos foi crescendo ao longo da atividade. Resultados esse que encontra assento nas palavras de Moura (2010), as quais informam que os alunos tendem a evoluir de acordo com a evolução das práticas trabalhadas dentro da Pedagogia de Projetos, visto que uma das finalidades deste tipo de pedagogia é a superação dos desafios enfrentados. Mesmo aqueles que inicialmente mostraram desmotivação ou indisciplina, como Aluno 8, conseguiram encontrar formas de contribuir positivamente com o apoio adequado. O ambiente de colaboração e o uso de técnicas pedagógicas apropriadas, como o feedback construtivo, foram fundamentais para o sucesso do encontro.

Este terceiro encontro foi um passo significativo no desenvolvimento dos projetos empreendedores dos alunos, promovendo um aprendizado colaborativo e significativo. Estou confiante de que, com o prosseguimento das atividades, os alunos continuarão a aprimorar suas habilidades e a desenvolver seus projetos com sucesso.

ENCONTRO 04

A tarefa proposta foi a elaboração de um plano de negócios detalhado, utilizando o Canvas desenvolvido anteriormente como base. Notei desde o início que muitos dos alunos enfrentariam desafios significativos, especialmente devido à falta de habilidade com recursos de informática. Nesse contexto, como mencionado por Arroyo (1999) e por Freire (1996; 2011), incumbe ao educador a busca por soluções capazes de superar desafios provenientes da falta de recursos ou situações similares, o que fiz.

Comecei a aula explicando que os alunos iriam transformar seus Canvas em planos de negócios. Utilizei uma apresentação de slides e exemplos de planos de negócios para ilustrar a estrutura e os componentes necessários. Apesar do esforço, percebi que alguns alunos, como Aluno 1, já demonstravam ansiedade sobre a complexidade da tarefa.

No laboratório de informática, durante a redação da proposta, ficou claro que a maioria dos alunos encontrava dificuldades significativas. Diante disso, meu conhecimento em informática serviu para prestar as devidas orientações aos educandos, cabendo aqui dar o destaque necessário para a defesa emitida por Freire (1996) sobre a importância da formação continuada para os educadores, visto que eles devem atuar como mediadores das dificuldades

manifestadas pelos educandos. A falta de habilidade com ferramentas de informática e tecnologia se tornou um obstáculo constante, exigindo minha intervenção direta em diversos momentos.

Durante o processo de elaboração dos planos de negócios, a divisão de tarefas apresentou vários desafios. O Aluno 2 tentou organizar seu grupo, mas a falta de familiaridade com os recursos tecnológicos comprometeu o andamento inicial. Foi necessário auxiliá-los na estruturação das tarefas manualmente para garantir que o trabalho avançasse adequadamente. Aluna 3 e seu grupo enfrentaram dificuldades para dividir as responsabilidades, exigindo orientação detalhada para que pudessem distribuir as tarefas de maneira eficiente e coordenada.

Na etapa de elaboração das seções, cada aluno mostrou diferentes níveis de habilidade e enfrentou desafios específicos. O Aluno 4 se destacou pela clareza na redação do resumo executivo, mas enfrentou problemas com a formatação e digitalização do documento, necessitando de minha ajuda direta para concluir essas etapas. O Aluno 5, por sua vez, teve dificuldades em definir os objetivos e a missão do negócio, necessitando de orientação constante para desenvolver e refinar suas ideias. Na Descrição do Negócio, o Aluno 6 demonstrou boa compreensão do conteúdo, mas a elaboração no computador se mostrou desafiadora, levando-me a digitar grande parte de sua seção. O Aluno 7 fez uma descrição adequada da natureza do negócio, porém, precisou de apoio para a correção e formatação final. Aluna 8 produziu uma análise de mercado valiosa, mas teve dificuldades em transcrever suas observações para o documento digital, resultando na necessidade de reescrever suas anotações.

No Plano de Marketing, Aluna 1 apresentou estratégias de preço e distribuição bem elaboradas, mas sua falta de habilidade com o computador fez com que eu digitasse suas ideias para que o plano fosse formatado corretamente. O Aluno 2 também teve problemas em formatar o documento devido à sua dificuldade com o computador, necessitando de assistência contínua. Para o Plano Operacional, o Aluno 3 descreveu os processos diários e a localização do negócio de forma eficaz, mas a digitação e organização do texto tiveram que ser feitas por mim. No Plano Financeiro, o Aluno 4 fez projeções financeiras precisas, porém a elaboração final do plano exigiu minha intervenção devido à sua dificuldade com o uso de planilhas.

Durante a sessão de revisão, realizei uma análise detalhada das propostas com cada grupo, oferecendo feedback e ajudando a finalizar os documentos. A revisão interna revelou que muitos alunos, como o Aluno 6, foram capazes de identificar áreas de melhoria, mas enfrentaram dificuldades para aplicar o feedback sem assistência técnica. Na revisão com o professor, fiz ajustes, correções e finalizei os documentos conforme necessário, observando uma alta dependência dos alunos em relação à minha ajuda. Embora tenha incentivado a

avaliação por pares, a falta de habilidades tecnológicas limitou a eficácia dessa prática. Os grupos ajustaram suas propostas com base no feedback recebido, mas a maioria das alterações finais teve que ser realizada por mim. Aluno 1 e seu grupo conseguiram implementar ajustes significativos com minha ajuda, resultando em um plano de negócios coeso e claro. Aluna 3 e outros alunos, inicialmente relutantes, conseguiram adotar as sugestões com suporte direto, melhorando significativamente a qualidade de seus trabalhos.

Todos os grupos conseguiram finalizar suas propostas a tempo, graças à minha intervenção direta na formatação e digitalização dos documentos. Informei os alunos sobre as próximas etapas e abri espaço para perguntas e reflexões finais. Mantive aqui a preservação do diálogo explicativo mencionado por Moura (2010) como essencial na promoção de uma Pedagogia de Projetos eficiente para emitir os resultados esperados.

Os alunos enfrentaram diversos desafios ao longo do encontro, desde dificuldades técnicas até inseguranças pessoais. A falta de habilidade com recursos de informática foi um obstáculo significativo, o que resultou na necessidade de minha intervenção direta em grande parte do processo de elaboração dos planos de negócios. No entanto, a evolução de cada aluno foi notável, e o ambiente de apoio mútuo foi fundamental para o sucesso da atividade. Mais uma vez, ficou confirmada que a colaboração entre educador-educando, assim como dita por Freire (1996), é a base principal da pedagogia da autonomia.

Por fim, este quarto encontro representou um marco significativo no progresso dos planos de negócios dos alunos. Apesar dos percalços, a força de vontade dos alunos foram combustíveis para eu não desistir desse estudo foram verdadeiramente inspiradores. Tenho certeza de que, com a continuidade das atividades, os alunos continuarão a aperfeiçoar suas habilidades e a desenvolver seus projetos de forma bem-sucedida.

ENCONTRO 05

O quinto encontro foi um momento decisivo, marcado pela apresentação final dos planos de negócios para a banca de TCC, o que representou não apenas uma avaliação dos resultados obtidos, mas também uma oportunidade crucial para uma reflexão profunda sobre o aprendizado de cada aluno ao longo do processo. O registro desse momento, preservando as identidades dos educandos, pode ser encontrado no Apêndice F, onde algumas fotos das apresentações foram documentadas.

A preparação para esse evento começou com a organização da sala de aula. Cadeiras e mesas foram posicionadas adequadamente para acomodar os membros da banca, e os

equipamentos de apresentação, como projetor e notebook, foram ajustados e testados. Aluno 1 desempenhou um papel fundamental nessa etapa, demonstrando proatividade ao ajudar na organização do espaço e garantir que tudo estivesse pronto a tempo. Os alunos 2 e 3 também colaboraram, participando da arrumação das cadeiras e da verificação do funcionamento do projetor, assegurando que o ambiente estivesse devidamente preparado para as apresentações.

Antes de iniciar as apresentações, ofereci orientações finais aos alunos, com o objetivo de acalmar a ansiedade visível em muitos deles, uma reação comum em situações de avaliação, conforme apontado por Guedes et al. (2017) e Moura (2010). Reforcei a importância de manter a calma e a clareza durante as apresentações, incentivando-os a destacar os pontos mais relevantes de seus planos de negócios. A aluna 4, embora visivelmente nervosa, demonstrou atenção especial às minhas orientações, sinalizando seu esforço para superar o nervosismo e apresentar de forma confiante.

A apresentação dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) transcorreu conforme o cronograma estabelecido, com cada grupo dispondo de 15 minutos para expor seu plano de negócios, seguidos por 5 minutos destinados às perguntas e respostas da banca avaliadora. A sessão foi iniciada com a apresentação formal dos membros da banca, composta por professores especializados em Administração, cuja experiência proporcionou uma avaliação criteriosa e enriquecedora para os alunos. A postura dos estudantes durante essa introdução foi de evidente respeito e seriedade, com destaque para os educandos 5 e 6, que demonstraram particular atenção às orientações da banca, revelando seu comprometimento com o processo avaliativo.

O primeiro grupo a se apresentar, liderado pelo estudante 7, exibiu um plano de negócios bem estruturado e articulado, com ênfase no Resumo Executivo e no Plano de Marketing. A clareza na comunicação e a organização do conteúdo foram pontos fortes desta apresentação, sendo a discente 8 particularmente elogiada por sua confiança ao responder às perguntas da banca. Sua capacidade de articular as respostas com base em um sólido entendimento do conteúdo demonstrou um domínio significativo sobre o material apresentado, o que foi amplamente reconhecido pela banca como um diferencial do grupo.

Em seguida, o segundo grupo, sob a liderança do aluno 1, realizou sua apresentação com segurança, mantendo a atenção da banca ao longo de sua exposição. No entanto, durante a etapa de perguntas e respostas, a aluna 2 enfrentou dificuldades ao abordar questões relacionadas ao Plano Financeiro. As perguntas da banca exigiam uma análise mais profunda dos aspectos financeiros, área em que a aluna demonstrou menos familiaridade. Reconhecendo a importância desse componente, a banca forneceu um *feedback* construtivo, ressaltando a necessidade de uma abordagem mais detalhada e fundamentada para futuros projetos. Esse retorno foi

direcionado não apenas à aluna 2, mas a todo o grupo, enfatizando a relevância de uma compreensão abrangente dos elementos financeiros no contexto do plano de negócios.

Figura 2. Registros fotográficos da apresentação dos TCCs





Fonte: Registros feitos pelo próprio pesquisador (2024).

A banca forneceu *feedback* imediato após cada apresentação. Ressaltaram os pontos fortes, como a clareza e a estrutura dos planos, mas também apontaram áreas de melhoria, como a necessidade de mais dados concretos na análise de mercado. O fornecimento de *feedbacks* diz respeito ao que Moura (2010) cita sobre a promoção de *feedbacks* positivos em público e, do contrário, de forma individual, no entanto, na segunda opção com o cuidado de refinamento das palavras para não desmotivar os educandos, apenas estimulando as melhorias relevantes para uma formação mais significativa.

Após as apresentações dos planos de negócios, realizamos uma roda de conversa para refletir sobre o processo de aprendizagem. Esse momento foi crucial para que os alunos compartilhassem suas experiências e percepções ao longo do desenvolvimento dos projetos. A aluna 3 deu início à discussão, destacando os desafios na organização do conteúdo e na preparação para a apresentação, evidenciando a complexidade de sintetizar informações de forma clara e objetiva. Em seguida, o educando 4 mencionou as dificuldades técnicas relacionadas ao uso de recursos de informática, ressaltando a necessidade de maior familiaridade com as ferramentas tecnológicas. A aluna 5, por sua vez, abordou a complexidade de compreender e aplicar os conceitos financeiros, sublinhando a importância de um aprofundamento nesse campo. A participação do estudante 6 enfatizou a relevância do trabalho em equipe como fator determinante para a superação de obstáculos, enquanto a aluna 7 emocionou-se ao compartilhar sua sensação de realização ao concluir um trabalho inicialmente

considerado desafiador, refletindo o impacto positivo do processo de aprendizagem na construção da autoconfiança.

Durante a roda de conversa, foi possível perceber a importância da interação entre os alunos e os professores, o que gerou um ambiente de apoio e cooperação. Essa troca de experiências permitiu que todos os participantes discutissem os desafios enfrentados ao longo do percurso, como a integração das diferentes partes do plano de negócios e a necessidade de aprimorar habilidades específicas, como a análise financeira e a apresentação oral. A colaboração aberta e honesta proporcionada por esse espaço foi fundamental para que os estudantes pudessem expressar seus sentimentos e preocupações, além de receber *feedback* construtivo dos colegas e professores.

O *feedback* coletivo realizado ao final da roda de conversa reforçou a importância do aprendizado contínuo e do trabalho em equipe, elementos essenciais para o sucesso das apresentações. A avaliação formativa destacou os aspectos positivos, como a clareza e a organização das apresentações, mas também identificou áreas que precisam ser aprimoradas, especialmente no que tange ao aprofundamento das análises financeiras e à utilização de recursos tecnológicos. A dedicação da estudante 1 no desenvolvimento do Plano Operacional foi particularmente reconhecida, dado que, ela constituiu um plano bem estruturado, que abrangeu os recursos necessários, as atividades-chave e a logística para a implementação do negócio. A clareza na definição dos processos e a organização das operações evidenciaram sua capacidade de planejar de forma clara e objetiva. Esse destaque no desenvolvimento do Plano Operacional mostra que Aluna 1 está apta a aplicar esses conhecimentos em futuros projetos, o que foi essencial para o sucesso do trabalho em grupo.

Logo, a reunião foi concluída com agradecimentos aos alunos pelo empenho demonstrado ao longo do processo e à banca examinadora pela participação e suporte. Foram proferidas palavras de incentivo, sublinhando a importância da perseverança e do aprendizado contínuo como pilares para o desenvolvimento profissional. Esse momento final de reflexão coletiva consolidou não apenas o aprendizado adquirido, mas também a importância da comunicação eficaz e da resiliência em contextos de pressão, elementos que serão fundamentais na trajetória futura dos estudantes.

Por fim, observou-se que ao longo da sequência didática, os alunos mostraram um avanço significativo, superando obstáculos e ultrapassando crenças limitantes, que inicialmente dificultaram seu progresso, como a insegurança em relação à própria capacidade de elaborar um plano de negócios, o medo de falhar nas apresentações e a crença de que não possuíam conhecimento suficiente para concluir o projeto com sucesso. As apresentações finais

destacaram o empenho e a dedicação de cada participante, demonstrando um aprendizado consistente e prático. Este encontro foi um ponto crucial no processo educacional, resultando em um sentimento de realização e preparo para futuros desafios. O quinto encontro foi fundamental para consolidar o conhecimento adquirido e incentivar uma reflexão profunda sobre toda a jornada. A evolução individual de cada aluno foi clara, e todos estão mais capacitados para enfrentar os desafios futuros em suas trajetórias profissionais.

4.5 O PÓS-TCC: EXPERIÊNCIAS DOS ALUNOS SOB A PEDAGOGIA DE PROJETOS

O encerramento das apresentações dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) dos alunos do curso técnico em Administração na modalidade Proeja foi um marco significativo, revelando um leque de experiências profundas e transformadoras, tanto para os estudantes quanto para o professor/pesquisador. Cada projeto apresentado não foi apenas uma demonstração do conhecimento técnico adquirido, mas também um testemunho do crescimento pessoal e coletivo ao longo do curso. As apresentações destacaram a capacidade dos alunos de aplicarem teorias na prática, enfrentando desafios reais com soluções inovadoras. Capacidade essa que comprovou, na prática, que os educandos do Proeja, a partir da Pedagogia de Projetos, são capazes de produzir conhecimentos que ressignifiquem suas aprendizagens e, com isso, alcançar o que Freire (1996) chama de “autonomia”, no meio social em que vivem.

Essa fase final permitiu que eles mostrassem suas habilidades de comunicação e defesa de ideias, elementos essenciais para a vida profissional. Como mencionado por Ciavatta e Ramos (2011), o desenvolvimento de habilidades profissionais mais significativas tende a beneficiar ainda mais a promoção da equidade social para educandos de modalidades especiais, como a EJA. A satisfação de concluir essa etapa foi amplamente compartilhada, que se sentiram recompensados pelo esforço e dedicação investidos. A partir disso, tem-se o que Freire (1996) chama por educando agente da construção do próprio saber educativo e, com isso, sentem-se mais estimulados a continuarem na busca pela conscientização através do conhecimento adquirido. No Proeja, isso favorece a ampliação da percepção de capacidade e desmistifica qualquer sentimento de inferioridade.

Esse percurso, guiado pela Pedagogia de Projetos, trouxe à tona uma série de dilemas, superações e emoções que marcaram todos os envolvidos. Desde os primeiros passos, quando muitos alunos sentiram a complexidade e o peso da tarefa, até os momentos de euforia ao ver seus projetos tomando forma, a jornada foi repleta de aprendizados. As sessões de *feedback*, a orientação constante do professor e a colaboração entre colegas criaram um ambiente de apoio

mútuo, onde cada obstáculo se transformou em uma oportunidade de crescimento. A metodologia de projetos não só incentivou o desenvolvimento de competências técnicas, mas também fortaleceu habilidades socioemocionais, preparando-os para enfrentarem desafios futuros com resiliência e criatividade. Nota-se que, diante da superação dos desafios, os educandos enfrentaram os apontamentos que forneceram nas suas entrevistas, alcançando assim, o que Moura (2010) chama de “transformação”.

Os desafios iniciais enfrentados pelos discentes foram diversos e intensos, testando suas habilidades e determinação desde o começo. A elaboração do Plano de Negócios e *Business Model Canvas* emergiu como um obstáculo significativo, que exigia uma compreensão profunda e detalhada de conceitos até então pouco familiares para muitos. A complexidade da tarefa fez com que vários alunos se sentissem intimidados, lidando com a sensação de estar desbravando um território desconhecido. "No começo, o Canvas parecia um enigma. Não sabíamos por onde começar, e cada bloco nos deixava mais confusos", relatou um estudante, expressando um sentimento comum entre seus colegas. A inexperiência com os princípios fundamentais de empreendedorismo e gestão empresarial amplificou essas dificuldades, transformando o processo de aprendizagem em uma montanha-russa de incertezas e descobertas. Construir essa percepção de capacidade sob a ótica dos próprios educandos é, para Freire (2011), prepará-los para serem ativos frente a toda e qualquer relação social que venham a construir.

Essa fase inicial também foi marcada pela necessidade de adaptar-se a um novo vocabulário e a novas metodologias de trabalho. De acordo com Freire (1996), as capacidades adaptativa e de mudança são essenciais para as alterações necessárias em distintas realidades de mundo, a exemplo das realidades enfrentadas pelos educandos do Proeja. A ausência de familiaridade com termos e práticas do mundo dos negócios tornou cada sessão de aprendizado um desafio. No entanto, foi justamente essa adversidade que começou a moldar a resiliência dos educandos. À medida que enfrentavam e superavam esses obstáculos, com a orientação do professor e o apoio dos colegas, começavam a emergir um senso de competência e autoconfiança. O processo de decompor cada bloco do Canvas, entender suas funções e integrá-los de forma coerente foi uma jornada de construção de conhecimento que, embora repleta de dificuldades, preparou os alunos para os próximos passos de seus projetos.

Ao longo do processo, os alunos vivenciaram uma montanha-russa de emoções. Guedes et al. (2017) e Moura (2010) citam que tais sentimentos são inerentes ao processo de experimentação nova de um tipo de pedagogia que os aloca como protagonistas da construção da aprendizagem. Momentos de frustração e desânimo eram frequentes, especialmente quando surgiam dificuldades técnicas ou discordâncias dentro dos grupos. No entanto, esses

sentimentos foram contrabalançados por momentos de euforia e realização. Foi relevante para tal a mediação do educador, estimulando e incentivando os educandos na busca pela superação dos desafios, assim como orientado por Freire (1996). "Quando finalmente apresentamos nosso projeto, a sensação de alívio e orgulho foi indescritível", disse um aluno. Além do alívio, a sensação de capacidade, de ser capaz, foi identificada, sendo ela relevante no Proeja.

A dinâmica de trabalho em grupo trouxe seus próprios desafios e aprendizagens. Desenvolver a habilidade de trabalho em grupo é, de acordo com Moura (2010), essencial para as relações que os sujeitos irão estabelecer fora dos muros da escola. A diversidade de opiniões e habilidades dentro dos grupos gerou conflitos, mas também oportunidades de crescimento. "Aprendemos a negociar, a ouvir e a valorizar as contribuições de cada membro do grupo", afirmou um estudante. Aprender a respeitar essa diversidade e com ela conviver, mas, de forma expressiva, é, segundo Freire (2006), condição essencial para a convivência social contemporânea, formando assim cidadãos atentos para o respeito, mas, que sabem se posicionar de forma adequada. Essa experiência de colaboração foi fundamental para o desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos.

Com o tempo e a orientação constante do professor, os alunos começaram a superar os desafios iniciais e a desenvolver uma compreensão mais clara e profunda do *Business Model Canvas*. Cada sessão de aula, repleta de explicações detalhadas e exemplos práticos, ajudou a desmistificar os blocos do Canvas, transformando o que antes parecia um enigma em uma ferramenta acessível e poderosa. A orientação do professor foi crucial para guiar os alunos através das complexidades do modelo de negócios, oferecendo *feedback* construtivo e encorajamento contínuo. Esse processo gradual de aprendizado trouxe um sentimento de conquista e empoderamento. "A cada encontro com o professor, sentíamos que estávamos construindo algo real e importante, sei lá, eu gostei ué", comentou um estudante, capturando a crescente confiança que se espalhava entre os colegas. No Proeja, o empoderamento dos educandos por meio da produção de autopercepção de suas capacidades é uma importante finalidade para a formação de sujeitos capazes de alterar suas realidades de mundo (Freire, 1996).

O apoio mútuo entre os colegas desempenhou um papel vital na superação dos desafios. Em um ambiente de colaboração e aprendizado contínuo, os alunos trocaram ideias, discutiram dificuldades e compartilharam soluções, fortalecendo a coesão do grupo e promovendo um espírito de equipe. As discussões em grupo e as sessões de *brainstorming* não só enriqueceram o entendimento de cada bloco do Canvas, mas também fomentaram um senso de camaradagem e apoio. Esse ambiente colaborativo foi essencial para que os alunos pudessem enfrentar e

superar as dificuldades juntos, transformando obstáculos individuais em oportunidades coletivas de aprendizado e crescimento. Ao verem suas ideias ganharem forma e se tornarem propostas de valor concreto, os discentes experimentaram um desenvolvimento pessoal significativo, reforçando a importância da cooperação e da resiliência no processo educativo.

O processo de desenvolvimento do TCC nos proporcionou uma nova visão sobre a pedagogia de projetos. Aprendemos que o TCC pode ser mais do que um requisito acadêmico; ele pode ser uma ferramenta poderosa para a transformação social e pessoal. O projeto nos deu a oportunidade de aplicar teorias e práticas de administração de maneira prática e significativa, reforçando a importância de um aprendizado conectado com a realidade. Práticas essas que, através da Pedagogia de Projetos, no contexto do Proeja, claramente contribuíram para a aquisição de uma aprendizagem mais significativa e, assim como dito por Moura (2010), conhecimentos estes que poderão ser aplicados nas relações de trabalho destes sujeitos, principalmente na inovação de negócios próprios, visto que eles passaram a perceber o quanto são capazes de efetivar novas ideias a partir da problematização das realidades experimentadas.

Para o professor/pesquisador, acompanhar o desenvolvimento dos alunos foi uma experiência enriquecedora. Ele observou o crescimento de cada estudante, desde a insegurança inicial até a confiança demonstrada nas apresentações finais. "Ver a transformação dos alunos foi extremamente gratificante. Eles não apenas dominaram os conteúdos técnicos, mas também desenvolveram habilidades essenciais como a comunicação e a colaboração", destacou o professor. Ele também refletiu sobre os desafios de implementar a Pedagogia de Projetos. "Gerir o tempo e oferecer suporte individualizado a cada grupo foi desafiador, mas o engajamento dos alunos e o impacto positivo nas comunidades locais justificaram todo o esforço", afirmou. O professor/pesquisador desempenhou nesse processo o que Freire (1996) chama de mediação da relação de ensino-aprendizagem na qual os educandos são os protagonistas da construção dos saberes educativos.

Os projetos apresentados pelos educandos não apenas demonstraram seu conhecimento técnico, mas também a capacidade de identificar e solucionar problemas reais de suas comunidades. Ver a aplicabilidade prática de suas ideias foi extremamente motivador. "Perceber que nosso projeto poderia realmente fazer a diferença na vida das pessoas foi incrível", comentou um aluno. Indo além, Moura (2010) destaca que a Pedagogia de Projetos é capaz de promover conhecimentos que refletem na autopercepção de capacidade dos educandos, para que possam ter plena certeza de que eles podem superar desafios e dificuldades de vida e, com isso, modificarem suas realidades. Foi justamente isso que se alcançou por meio da experiência aqui relatada.

A experiência de desenvolver o Salão Dedinhos (Apêndice D) sob a Pedagogia de Projetos nos ensinou lições valiosas sobre colaboração, resiliência e inovação. Entendemos que um negócio pode ser uma força transformadora na sociedade, promovendo inclusão e bem-estar. Nossa jornada no Proeja nos preparou não apenas para o mercado de trabalho, mas para sermos agentes de mudança em nossas comunidades. O Salão Dedinhos é uma prova viva de que, com dedicação e propósito, é possível criar um empreendimento que faz a diferença. Assim, refletimos com gratidão e orgulho sobre nossa trajetória. O TCC não foi apenas um trabalho acadêmico, mas um ponto de partida para algo maior. Esse algo maior é indicado por Guedes et al. (2017) como a aplicação dos conhecimentos adquiridos em sala de aula nas realidades das práticas sociais dos educandos.

Para os alunos, o TCC tradicionalmente se apresentava como um desafio teórico distante da realidade prática. Contudo, sob a pedagogia de projetos, o Grau Máximo Lava-jato (Apêndice E) emergiu como uma oportunidade de aplicar teorias aprendidas em sala de aula a um contexto real e relevante. Este projeto permitiu aos discentes explorarem diversas disciplinas de forma integrada, compreendendo como a administração, o *marketing*, a sustentabilidade e a gestão de pessoas se interconectam na criação de um negócio. A interdisciplinaridade é, para Freire (1996; 2006), um relevante requisito para a pedagogia da autonomia, vez que a partir disso é possível desenvolver maiores habilidades através da junção de diferentes conhecimentos, levando os educandos a refletirem e, com isso, adquirirem consciências distintas.

O projeto despertou nos alunos novas concepções sobre empreendedorismo, mostrando que negócios podem ser rentáveis e, ao mesmo tempo, comprometidos com a sustentabilidade e a responsabilidade social. A escolha de práticas ecológicas, como a lavagem a seco e o uso de produtos biodegradáveis, não só atendeu a uma demanda crescente por serviços mais verdes, mas também reforçou a importância de atuar de maneira ética e consciente. Segundo os educandos, foi possível perceber o impacto positivo que um empreendimento como o Grau Máximo Lava-jato pode ter na comunidade. Além de oferecer serviços de alta qualidade, a empresa representa um modelo de negócio que valoriza a sustentabilidade e a inclusão. Esta experiência reforçou neles a ideia de que é possível criar negócios que não apenas geram lucro, mas que também contribuam para o bem-estar social e ambiental.

A jornada pós-TCC revelou-se um período de aprendizado intenso e crescimento pessoal para os alunos do Proeja. Eles enfrentaram dilemas, superaram obstáculos e descobriram suas próprias capacidades. A Pedagogia de Projetos mostrou que a educação vai além da sala de aula e dos livros; é um processo vivo que envolve colaboração, reflexão e ação. Guedes et al. (2017)

e Moura (2010) citam que a Pedagogia de Projetos adequa-se perfeitamente ao tipo de pedagogia defendida por Freire (1996), uma vez que conduzem os educandos à reflexão, à criticidade das realidades e, a partir da problematização, os estimula a buscarem a produção de soluções necessárias. Os alunos saíram dessa experiência mais preparados, não apenas como futuros profissionais, mas como cidadãos conscientes e comprometidos com a transformação social. Essa jornada ensinou-lhes que, com determinação, apoio e um objetivo claro, é possível transformar ideias em realidades e desafios em oportunidades.

4.6 MINHAS PERCEPÇÕES: A PEDAGOGIA DE PROJETOS NO TCC DE ADMINISTRAÇÃO

Na aplicação da terceira etapa, a pesquisa se preocupou com a consolidação das percepções do pesquisador, as quais podem aqui ser subdivididas em duas etapas, relativas às fases de entrevistas com os estudantes e com as professoras. Durante as entrevistas com os educandos, foi possível perceber fragilidade nas concepções acerca do TCC, o que revelou a necessidade de maior suporte de orientação e explicação, que possam ampliar a visão deles sobre o TCC e, mais do que isso, contribuir na confecção do trabalho de forma que os resultados possam impulsionar melhorias de vida mais próximas às suas realidades e experiências. Percepções essas que, para Freire (1996; 2011) são singulares para a educação libertadora, aquela que busca adequar as pedagogias com as realidades de mundo dos educandos.

Já durante as entrevistas realizadas com as professoras, foi possível identificar certo descontentamento com a forma na qual o TCC é atualmente conduzido, justificado pela desmotivação produzida pelos desafios e obstáculos por elas indicados. Cenário esse que revelou emergente necessidade de aprimoramento das práticas pedagógicas na disciplina de TCC do Proeja, buscando não apenas capacitar os educadores, mas também aprimorar todo o conteúdo pedagógico da disciplina, de modo que o Plano de Negócios no EPT de ADM do CETEP/Proeja possa ser construído com um viés mais abrangente, atendendo inclusive às perspectivas do empreendedorismo e inovação. Questões essas que, segundo Leite (2018), Pires e Moura (2007) e outros autores analisados por esta pesquisa, podem ser conduzidas sob uso da Pedagogia de Projetos.

Ao longo da minha carreira como professor e pesquisador, tive inúmeras oportunidades de explorar diversas metodologias pedagógicas, mas a implementação da Pedagogia de Projetos no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do Curso Técnico em Administração na modalidade Proeja revelou-se uma das experiências mais enriquecedoras e transformadoras. Este método

não apenas redefiniu a forma como os discentes se engajam com o conteúdo, mas também como se vêem como agentes de mudança em suas comunidades.

Desde o início, ficou evidente que muitos alunos estavam apreensivos. A complexidade do *Business Model Canvas* e a elaboração de um plano de negócios pareciam tarefas assustadoras para aqueles que, em sua maioria, não tinham experiência prévia com conceitos de empreendedorismo e gestão empresarial. O primeiro dia de aula foi marcado por olhares de incerteza e expressões de confusão. "No começo, o Canvas parecia um enigma. Não sabíamos por onde começar, e cada bloco nos deixava mais confusos", confessou um dos estudantes, ecoando o sentimento coletivo da turma.

Contudo, foi exatamente nesse ponto de incerteza que a Pedagogia de Projetos mostrou seu valor. Através de um ambiente colaborativo, onde cada aluno podia compartilhar suas dúvidas e dificuldades, começamos a construir juntos um caminho de aprendizado. As sessões de *feedback*, as discussões em grupo e a orientação constante tornaram-se pilares desse processo. A cada bloco do Canvas preenchido, os alunos começavam a perceber que estavam, de fato, construindo algo tangível e significativo. "A cada encontro com o professor, sentíamos que estávamos construindo algo real e importante", destacou outro estudante, expressando a crescente confiança que se instalava na turma.

Um aspecto particularmente impactante foi observar a transformação dos alunos ao longo do curso. Inicialmente, muitos tinham uma visão limitada de suas capacidades e do impacto que poderiam ter em suas comunidades. No entanto, à medida que avançavam em seus projetos, essa visão começou a mudar. Eles passaram a ver o TCC não apenas como um requisito acadêmico, mas como uma oportunidade de criar algo de valor real. Esse processo de descoberta e empoderamento foi um dos pontos altos da experiência para mim, como educador.

Além das habilidades técnicas adquiridas, como a elaboração de planos de negócios e a compreensão dos nove blocos do Canvas, os alunos desenvolveram competências socioemocionais cruciais. A resiliência, a colaboração e a criatividade foram constantemente testadas e reforçadas. Eles aprenderam a trabalhar em equipe, a lidar com frustrações e a encontrar soluções inovadoras para os problemas que surgiam. Essas habilidades serão inestimáveis para eles, tanto em suas futuras carreiras quanto em suas vidas pessoais.

O encerramento das apresentações dos TCCs foi um momento de profunda realização e orgulho. Cada projeto apresentado não apenas demonstrou o conhecimento técnico adquirido, mas também evidenciou o crescimento pessoal e coletivo dos alunos. Eles mostraram habilidades de comunicação e defesa de ideias, essenciais para a vida profissional, e sentiram-se recompensados pelo esforço e dedicação investidos. A satisfação era palpável, não apenas

entre os educandos, mas também entre os professores e familiares que participaram desse momento.

Refletindo sobre essa jornada, ficou claro que a Pedagogia de Projetos é uma ferramenta poderosa para a transformação social e pessoal. Ela conecta a teoria à prática, engaja os discentes de maneira significativa e prepara-os para enfrentar os desafios do mundo real com confiança e criatividade. Para mim, como professor e pesquisador, essa experiência reforçou a importância de uma abordagem educativa que vai além da sala de aula, cultivando cidadãos conscientes e comprometidos com a transformação de suas comunidades.

Por fim, a implementação da Pedagogia de Projetos no TCC de Administração na modalidade Proeja foi uma experiência que mudou não apenas a perspectiva dos alunos, mas também a minha visão sobre o potencial transformador da educação. Ela mostrou que, com orientação adequada, apoio mútuo e um ambiente colaborativo, é possível superar qualquer desafio e alcançar realizações significativas. Essa jornada não foi apenas sobre a conclusão de um curso, mas sobre a construção de futuros promissores e a criação de agentes de mudança em nossa sociedade.

5 PRODUTO EDUCACIONAL (PE)

O PE desenvolvido por esta pesquisa foi uma SD que aprimorou práticas da Pedagogia de Projetos ao contexto do TCC na EPT do CETEP/Proeja de Cruz das Almas – Bahia. Nessa SD, a pesquisa trabalhou com questões atinentes ao empreendedorismo e à inovação, assim como expectadas pelo PPC e PPP do CETEP/Proeja ao qual essa pesquisa foi direcionada. Além disso, trabalhou-se na SD com nuances que envolvem as questões sobre o protagonismo dos educandos, metodologias ativas, criticidade, reflexão, problematização e outras defendidas pelo cotejo de autores de livros, como Jean Piaget e Paulo Freire.

A SD desenvolvida teve por finalidade o aprimoramento do processo de desenvolvimento do TCC no Curso de ADM do CETEP, na modalidade Proeja, de Cruz das Almas – Bahia, trabalhando o produto científico de Plano de Negócios para estimular o desenvolvimento de habilidades necessárias para uma formação acadêmica e profissional mais ampla, a qual incluía a estimulação do comportamento empreendedor, valorizando as realidades de cada discente do referido curso. Identificou-se a partir da pesquisa aplicada realizada carências que precisam ser supridas para que o TCC curso em tela de Cruz das Almas – Bahia possa produzir resultados adequados junto ao público-alvo.

O atual cenário de desenvolvimento do TCC no EPT de ADM do CETEP/Proeja de Cruz das Almas – Bahia revelou ser ineficiente para atender ao desenvolvimento das habilidades expectadas pelo próprio PPC e PPP analisados, as quais devem ser atinentes aos campos acadêmicos e profissional, mas, no viés profissional, identificou-se carência na promoção do comportamento empreendedor e inovador dos educandos da EJA, sendo essa a principal justificativa para aplicação da SD desenvolvida por esta pesquisa. Dessarte, justificou-se ainda a aplicação da SD desenvolvida pela necessidade de construção de material didático que seja capaz de promover um processo de TCC mais estruturado, com as devidas orientações e medidas necessárias para facilitá-lo, sem deixar de lado o cumprimento das exigências legais.

As proposições da SD desenvolvida por esta pesquisa são sustentadas por bases teóricas sólidas, emitidas por autores renomados como Demerval Saviani, Fernando Hernández, Idalberto Chiavenato, José Dornelas, Luiz Bernardi, Marilda Behrens, Nilbo Nogueira, Paulo Freire, Jean Piaget e muitos outros. Bases teóricas essas que defendem uma educação libertadora, problematizadora, crítica, reflexiva, que disponha de metodologias ativas, que aloque os educandos como protagonistas, que aproxime as pedagogias das realidades dos educandos, que valorize as experiências dos educandos, que signifiquem a aprendizagem, que trabalhem com novas pedagogias – como a Pedagogia de Projetos –, dentre outras concepções

que são indicadas como elementares para a formação acadêmico-profissional dos sujeitos contemporâneos.

A SD desenvolvida pela pesquisa foi aplicada em cinco encontros no Centro Territorial de Educação Profissional (CETEP) e Tecnológica Recôncavo II Alberto Torres, localizado no município de Cruz das Almas, Bahia, com alunos do Proeja de ADM da referida instituição de ensino. Após a aplicação, alguns ajustes foram feitos, principalmente nas etapas iniciais, de modo a inserir percepções subjetivas dos educandos, como a necessidade de haver mais clareza na explicação das cinco etapas, por exemplo. No geral, a aplicação da Pedagogia de Projetos na disciplina TCC, por meio da SD, produziu resultados positivos, servindo ainda para que o pesquisador pudesse adequar algumas questões para a versão final da SD, publicada no EDUCAPES e disponível no link <colocar o link aqui>.

6 CONCLUSÕES

Com base na análise dos dados obtidos nesta pesquisa, foi possível responder ao problema investigado, revelando que tanto os discentes quanto os docentes do CETEP Recôncavo II Alberto Torres, localizado em Cruz das Almas, Bahia, tendem a perceber o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) predominantemente como um instrumento de aprimoramento acadêmico e preparação para o mercado de trabalho. No entanto, há uma percepção limitada do TCC como um meio eficaz de estímulo ao comportamento empreendedor e inovador, o que subestima seu potencial transformador.

Os resultados indicaram que a Pedagogia de Projetos possui um alto potencial para transformar o processo de ensino-aprendizagem do Plano de Negócios, tornando-o não apenas um produto mais eficaz do TCC, mas também uma ferramenta de desenvolvimento de competências empreendedoras, essenciais para a formação integral dos educandos do Proeja. Ao analisar as concepções do corpo docente e discente sobre o TCC, observou-se que, embora limitadas, essas concepções reconhecem o TCC como um instrumento de interdisciplinaridade, protagonismo dos educandos, criticidade e reflexão – elementos que são essenciais para uma formação acadêmico-profissional completa.

A pesquisa também evidenciou carências significativas no processo atual de produção do TCC, destacando dificuldades de leitura, escrita e elaboração do trabalho, as quais podem ser atribuídas ao distanciamento entre a pedagogia aplicada e as realidades dos educandos do Proeja. Essas dificuldades reforçam a necessidade de práticas pedagógicas que sejam mais conectadas com a vivência e as necessidades desses estudantes. Em resposta a essas necessidades, foi desenvolvida uma Sequência Didática (SD) intitulada "Pedagogia de Projetos e Empreendedorismo: Construção de Planos de Negócios para Conclusão do Curso Técnico de Administração na Modalidade Proeja." Essa SD visa não apenas facilitar a construção do TCC em formato de Plano de Negócios, mas também fomentar a integração entre teoria e prática, promovendo um aprendizado que seja ao mesmo tempo significativo e aplicável às realidades dos alunos.

A aplicação da Pedagogia de Projetos na disciplina de TCC, por meio da SD, resultou em um processo de desenvolvimento mais alinhado com as expectativas do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Administração e do Projeto Político-Pedagógico (PPP) do CETEP/Proeja. Observou-se um maior engajamento e participação dos educandos, evidenciando que a Pedagogia de Projetos é uma metodologia eficaz para adaptar o desenvolvimento do Plano de Negócios às particularidades dos estudantes dessa modalidade educacional. Essa abordagem

não só contribuiu para a superação das dificuldades iniciais, mas também potencializou o desenvolvimento de habilidades empreendedoras, promovendo uma formação que vai além da simples preparação para o mercado de trabalho.

A aplicação prática da SD revelou resultados promissores no desenvolvimento do TCC pelos estudantes do Proeja. Foi observado um aumento significativo no engajamento dos educandos, que demonstraram maior interesse em participar ativamente do processo de construção dos Planos de Negócios. Essa mudança foi atribuída à abordagem dinâmica e prática proposta pela Pedagogia de Projetos, que conseguiu integrar teoria e prática de forma coerente e aplicável às realidades dos estudantes. Além disso, os participantes desenvolveram competências empreendedoras, como planejamento estratégico, identificação de oportunidades e gestão de recursos, ampliando sua visão sobre possibilidades de atuação no mercado de trabalho.

Outro aspecto relevante foi a melhora na capacidade de organização e escrita dos educandos, que, com o suporte da SD, conseguiram estruturar melhor seus trabalhos e explorar de forma mais aprofundada os conteúdos apresentados. A SD também promoveu a interdisciplinaridade, integrando conhecimentos de diferentes áreas do curso técnico em Administração, o que contribuiu para uma formação mais completa e alinhada ao Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Esses resultados confirmam o potencial transformador da Pedagogia de Projetos, não apenas como ferramenta pedagógica, mas como um recurso estratégico para superar os desafios históricos enfrentados pelos estudantes da modalidade do Proeja.

A versão final da Sequência Didática (SD) será aprimorada e disponibilizada na plataforma EDUCAPES, consolidando-se como uma ferramenta valiosa e replicável em diversos contextos do Proeja. Essa SD foi concebida com a flexibilidade necessária para ser adaptada às especificidades culturais e históricas de diferentes grupos de educandos, o que a torna particularmente relevante em uma modalidade de ensino tão diversa como a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A pesquisa conclui destacando a eficácia da Pedagogia de Projetos aplicada ao TCC no Curso Técnico em Administração do Proeja, sublinhando a importância desses instrumentos pedagógicos na promoção de uma aprendizagem significativa e na formação integral dos estudantes. Contudo, é imperativo que os educadores adotem uma postura de constante aprimoramento e educação continuada, assegurando a atualização e a efetividade dessas práticas pedagógicas. Dessa maneira, será possível atender melhor as demandas e expectativas dos alunos e do contexto educacional contemporâneo, garantindo que o TCC se torne não

apenas um requisito acadêmico, mas uma experiência transformadora que prepara os alunos para enfrentar os desafios do mundo real com criatividade e inovação.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Miguel A. L. Abordagem holística na educação. **Sitientibus**, Feira de Santana, v. 21, n. 21, p. 159-176, jul./dez., 1999. Disponível em: em: <http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/21/abordagem_holistica_na_educacao.pdf>. Acesso em: 29 mai. 2023.
- ARROYO, Miguel G. Educação de jovens-adultos: Um campo de direitos e de responsabilidade pública. **Diálogos na educação de jovens e adultos**, Belo Horizonte, v. 296, n. 296, p. 19-50, 2005. Disponível em: em: <<https://pt.scribd.com/document/353701498/Campo-Direito-Arroyo>>. Acesso em: 29 mai. 2023.
- BAHIA. **Portaria nº 3.704/2017**. Diário Oficial do Estado da Bahia, em 24 de maio de 2017. Disponível em: <http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2020/01/Portaria-3704-SEC-BA_24-05-2017_-TCC.pdf>. Acesso em 07 de mai. de 2023.
- BEHRENS, Marilda A. Metodologia de projetos: Aprender e ensinar para a produção do conhecimento numa visão complexa. **Coleção Agrinhos**, [S.l.], v. 01, n. 01, p. 95-116, 2014. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/7069990-Metodologia-de-projetos-aprender-e-ensinar-para-a-producao-do-conhecimento-numa-visao-complexa.html>>. Acesso em: 01 mai. 2024.
- BENDER, William N. **Aprendizagem baseada em projetos**: Educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Penso, 2014.
- BERNARDI, Luiz A. **Manual de Plano de Negócios**: Fundamentos, processos e estruturação. São Paulo: Atlas, 2006.
- BESSA, Valéria. **Teorias da aprendizagem**. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil, 2011.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 23 mai. 2023.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<https://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:lei:1996-12-20;9394>>. Acesso em: 18 mai. 2023.
- _____. **Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998**. Dispõe sobre as normas de direitos autorais. Brasília, DF: Presidência da República, 1998. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19610.htm>. Acesso em: 23 jun. 2024.
- _____. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, 2004. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2004/decreto-5154-23-julho-2004-533121-norma-Atualizada-pe.pdf>>. Acesso em: 23 mai. 2023.

_____. **Decreto nº 5.478, de 24 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. Brasília, DF: 24 de junho de 2005. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5478>.htm. Acesso em: 23 mai. 2023.

_____. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006.** Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Proeja, e dá outras providências. Brasília, DF: 13 de julho de 2006. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm>. Acesso em: 23 mai. 2023.

_____. Ministério Da Educação. **Documento Base do Proeja.** Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf>. Acesso em 18 mai. 2023.

_____. Ministério da Educação. **Documento Base – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Educação Profissional Técnica De Nível Médio / Ensino Médio.** Brasília: SETEC, 2007a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf>. Acesso em 18 mai. 2023.

_____. Ministério da Educação. **Documento Base – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Formação Inicial e Continuada / Ensino Fundamental.** Brasília: SETEC, 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_fundamental_ok.pdf>. Acesso em 18 mai. 2023.

_____. Ministério da Saúde / Secretaria-Executiva do Conselho Nacional de Saúde / Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. **Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual.** 2021. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/images/Oficio_Circular_2_24fev2021.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2023.

_____. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012.** Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 13 jun. 2013.

_____. Ministério da Educação. **PNE – Plano Nacional de Educação de 2014.** Dispõe de metas educacionais. Disponível em: <<https://todospelaeducacao.org.br/dados-da-educacao/>>. Acesso em: 16 mai. 2023.

_____. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016.** Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 mai. 2016.

_____. **Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018.** Dispõe sobre as normas da LGPD. Brasília, DF: Presidência da República, 2018. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/113709>.htm. Acesso em: 23

mai. 2023.

CHIAVENATO, Idalberto. **Empreendedorismo: Dando asas ao espírito empreendedor**. 4. ed. Barueri: Manole, 2012.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino médio e educação profissional no Brasil: Dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun., 2011. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/45/42>>. Acesso em: 26 abr. 2023.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: A escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. RAMOS, Marise. (Orgs.). **Ensino médio integrado: Concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 83 106.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução: Renata Gaspar. Petrópolis-RJ: Vozes, 2023.

DI PIERRO, Maria C. A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: Avaliação, desafios e perspectivas. **Educação & Sociedade**, [S.l.], v. 31, n. 112, p. 939-959, set., 2010. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/s0101-73302010000300015>>. Acesso em: 19 mai. 2023.

DORNELAS, José. **Plano de Negócios: Seu guia definitivo**. 3. ed. São Paulo: Elsevier, 2011.

_____. **Empreendedorismo: Transformando ideias em negócios**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2019.

FARIA, Débora A.; ASSIS, Sandra M. O Proeja integrado à educação profissional: Desafios, possibilidades e práticas docentes. **HOLOS**, [S.l.], v. 02, n. 02, p. 123, mai., 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.15628/holos.2014.1968>>. Acesso em: 19 mai. 2023.

FLECK, Maria L. S. Pedagogia de Projetos: O princípio, o fim e o meio. **Diálogo**, Canoas, v. 11, n. 11, p.117-140, 2007. Semestral. Disponível em: <http://biblioteca.unilasalle.edu.br/docs_online/artigos/dialogo/2007_n11/mlsfleck.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da esperança**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Educação e mudança**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREITAS, Katia S. Pedagogia de Projetos. **GERIR**, Salvador, v. 9, n. 29, p.17-37, jan./fev., 2003. Disponível em: <<http://www.liderisp.ufba.br/modulos/pedagproj.pdf>>. Acesso em: 28 mai. 2023.

FERREIRA, Eliza B. **Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, Antonio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2018.

GUEDES, José D. *et al.* Pedagogia de Projetos: Uma ferramenta para a aprendizagem. **ID on line Revista de Psicologia**, [S.l.], v. 10, n. 33, p. 237-256, jan., 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.14295/idonline.v10i33.650>>. Acesso em: 19 mai. 2023.

HERNANDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Transgressão e Mudança na Educação: Os Projetos de Trabalho**. Tradução: Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cruz das Almas (BA) | Cidades e Estados**. 2022. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/cruz-das-almas.html>>. Acesso em: 20 mai. 2023.

_____. **Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016/2018**. 2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/06/19/mais-da-metade-dos-brasileiros-de-25-anos-ou-mais-ainda-nao-concluiu-a-educacao-basica-aponta-ibge.ghtml>>. Acesso em: 18 mai. 2023.

_____. Estimativas de população 2024. Disponível em: <https://ftp.ibge.gov.br/Estimativas_de_Populacao/Estimativas_2024/POP2024_20241101.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2024.

INEP. [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira]. **Sinopses estatísticas da educação básica, 2023**. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>>. Acesso em: 20 mai. 2023.

KAPLÚN, Gabriel. Contenidos, itinerarios y juegos: Tresejes para el análisis y la construcción de mensajes educativos. **VI Congreso de ALAIC – Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación Santa Cruz de la Sierra**, Bolívia, junio 2002 - Grupo de Trajo: Comunicación y Educación. 01-18. Disponível em: <https://www.perio.unlp.edu.ar/catedras/comyeduc2/wp-content/uploads/sites/197/2021/05/contenidos_itinerarios_y_juegos_-_kaplun_1.pdf>. Acesso em: 21 mai. 2023.

_____. Material educativo: A experiência de aprendizado. **Comunicação & Educação**, [S.l.], v. 27, n. 27, p. 46, ago., 2003. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i27p46-60>>. Acesso em: 21 mai. 2023.

KLAUSEN, Luciana S. Aprendizagem significativa: Um desafio. *In: Anais do Congresso Nacional de Educação*, 6.; 2017, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba, 2017. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25702_12706.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2023.

KUENZER, Acacia Z. O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul./set., 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/V3FQ7X6WwDB3vxLFRsy4Qmc/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 30 mai. 2023.

_____. O trabalho como princípio educativo. **Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, v. 68, n. 68, p. 21-28, 1989. Disponível em: <<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1118/1123>>. Acesso em: 30 mai. 2023.

LEITE, Lúcia H. A. Pedagogia de Projetos: Intervenção no Presente. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 02, n. 08, p. 25 -33, mar./abr., 1996. Disponível em: <<https://edufisescolar.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/03/pedagogia-de-projetos-de-le3bacia-alvarez.pdf>>. Acesso em: 30 mai. 2024.

MARCONI, Marina A.; LAKATOS, Eva M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2021.

MARINHO, Maria G. S.; VIEIRA, Josimar A.; CASTAMAN, Ana S. Formação de professores no contexto do Proeja: Uma revisão necessária. **Revista Contemporânea de Educação, [S.l.]**, v. 15, n. 33, p. 92-110, set., 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.20500/v15i33.34603>>. Acesso em: 19 mai. 2023.

MEDEIROS, Emerson A.; AMORIM, Giovana C. C. Análise textual discursiva: Dispositivo analítico de dados qualitativos para a pesquisa em educação. *In: Laplage em Revista Sorocaba*, v. 03, n. 03, p. 247-260, set./dez., 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.20500/v15i33.34603>>. Acesso em: 19 mai. 2023.

MOLL, Jaqueline. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: Desafios, Tensões e Possibilidades**. São Paulo: Penso, 2010.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: A compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru [online], v. 09, n. 02, p. 191-211, 2003. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1516-73132003000200004>>. Acesso em: 28 mai. 2023.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria C. **Análise Textual Discursiva**. 2. ed. Ijuí/RS: Unijuí, 2011.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria C. Análise Textual Discursiva: Processo reconstrutivo de múltiplas faces. *In: Ciência & Educação, [S.l.]*, v. 12, n. 01, p. 117-128, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v12n1/08.pdf>>. Acesso em: 28 de mai. 2023.

MOREIRA, Marco A. **O que é afinal aprendizagem significativa?** Porto Alegre, RS: UFRGS, 2012. Disponível em: <<http://moreira.if.ufrgs.br/oqueefinal.pdf>>. Acesso em: 28 mai. 2023.

MOURA, Dante. H. **Ensino médio integrado na modalidade EJA: Financiamento e**

formação de professores. *In: IV Seminário regional de política e administração da educação do nordeste, 2006, natal. Anais do IV Seminário Regional de política e administração da educação do nordeste, 2006.*

MOURA, Dante H.; HENRIQUE, Alan L. S. Projeção: Entre desafios e possibilidades. **HOLOS**, [S.l.], v. 2, p. 114, 15 maio 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.15628/holos.2012.914>>. Acesso em: 19 mai. 2023.

NOGUEIRA, Nilbo R. **Pedagogia de Projetos: Uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências.** São Paulo: Érica, 2001.

OLIVEIRA, Gilmar A. A Educação de Jovens e Adultos: Avanços e desafios. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, [S.l.], v. 03, n. 08, p. 126-138, set., 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/avancos-e-desafios>>. Acesso em: 18 mai. 2023.

OSTERWALDER, Alexander; PIGNEUR, Yves. **Business Model Generation - Inovação em Modelos de Negócios: um manual para visionários, inovadores e revolucionários.** Rio de Janeiro, RJ. Alta Books, 2011. 300p.

PAIVA, Vanilda P. **História da educação popular no Brasil: Educação popular e educação de adultos.** São Paulo: Edições Loyola, 2000.

PELLIZZARI, Adriana. **Pedagogia de Projetos: Uma forma de garantir a aprendizagem significativa.** Florianópolis, 2003. 113f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção - área de concentração: Mídia e Conhecimento) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/86537/256503.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 29 mai. 2023.

PIRES, Aquiles A. M.; MOURA, Dácio G. Empreendedorismo, protagonismo e Pedagogia de Projetos: Uma simbiose, transdisciplinar. *In: VI ENPEC: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – 2007*, UFSC, Florianópolis. Disponível em: <http://www.tecnologiadeprojetos.com.br/banco_objetos/%7BA7227F7E-CCC5-4127-898B-A024C9D07A45%7D_Empreendedorismo%20%20Protagonismo%20%20Pedagogia%20de%20Projetos%20Aquiles%20%20VI%20ENPEC%202007%20pdf.pdf>. Acesso em: 19 mai. 2023.

PPC. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Administração integrado ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.** Centro Territorial de Educação Profissional e Tecnológica Recôncavo II Alberto Torres, Cruz das Almas, BA. 2018.

PEREIRA, Antonio. **Pesquisa de Intervenção em Educação.** Salvador: EDUNEB, 2019.

_____. Pesquisa interventiva nos mestrados profissionais em educação: Fundamentos e possibilidade prática. **Revista Estudos Aplicados em Educação**, São Caetano do Sul, v. 06, n. 12, p. 01-15, 2021. Disponível em: <https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/8069>. Acesso em: 19 mai. 2023.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. 10. ed. São Paulo: Forense Universitária, 2010.

RAMOS, Marise N. Educação Profissional e Tecnológica: (Re)conceituando a (contra)hegemonia. **Revista Nova Paideia – Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, [S.l.], v. 01, n. 01, p. 28-43, jul., 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.36732/editoranovapaideia.2021.222>>. Acesso em: 20 mai. 2023.

SANTOS, Ademir J.; GROSSI, M. G. R. Conhecendo o Proeja: Análise do documento-base da educação profissional. **Educação & Tecnologia**, [S.l.], v. 15, n. 03, p. 60-74, jun., 2011. Disponível em: <<https://seer.dppg.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/281>>. Acesso em: 18 mai. 2023.

SANTOS, Emily; TENENTE, Luiza. **Quase 9 milhões de brasileiros de 18 a 29 anos não concluíram a escola, apontam dados divulgados pelo MEC**. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2024/02/22/censo-escolar-2023.ghtml>>. Acesso em: 18 mai. 2023.

SANTOS, Ildamara F.; GUIMARÃES, Jairo C. Educação empreendedora: A prática docente estimulando a mente do estudante. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, [S.l.], v. 14, n. 2, p. 130-151, 2020. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/journal/4417/441763703009/html/>>. Acesso em: 19 mai. 2023.

SAVIANI, Demerval. **Educação: Do senso comum à consciência filosófica**. 19. ed. São Paulo: Autores Associados, 2013.

_____. O choque teórico da politécnica. **Trabalho, Educação e Saúde**, [S.l.], v. 01, n. 01, p. 131-152, 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tes/a/zLgxprrzCX5GYtgFpr7VbhG/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 30 mai. 2024.

_____. Trabalho e educação: Fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], v. 12, n. 12, p. 152-180, jan./abr., 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 30 mai. 2024.

SEBRAE. Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas. **Como elaborar um Plano de Negócios**. Brasília, 2013. Disponível em: <<https://www.sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/UFs/RN/Anexos/gestao-e-comercializacao-como-elaborar-um-plano-de-negocios.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2023.

SHIROMA, Eneida O.; LIMA FILHO, Domingos L. Trabalho docente na educação profissional e tecnológica e no Proeja. **Educação & Sociedade**, [S.l.], v. 32, n. 116, p. 725-743, set., 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/s0101-73302011000300007>>. Acesso em: 19 mai. 2023.

SILVA SOBRINHO, Moyses H.; QUEIROZ NETO, José P. A pedagogia de projetos e a formação humana integral: Estudo de caso no município de Coari/AM. **Educitec – Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, v. 08, n. 08, e. 201522, p. 01-18, 2022. Disponível em: <<https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/2015>>. Acesso em:

18 mai. 2023.

SILVA SOBRINHO, Moysés H. **Pedagogia de projetos e formação humana integral: As contribuições dos projetos na Educação Profissional e Tecnológica.** 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro, Manaus, 2022. Disponível em:

<http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/bitstream/4321/1092/2/Pedagogia%20de%20projetos%20e%20formacao%20humana%20integral_Moyses%20Hassan%20da%20Silva%20Sobrinho_2022.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2023.

SILVA, Selaine A. **Guia didático para professores: Práticas de ensino para projetos empresariais e modelagem de negócios.** 2022. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina. 2022. Disponível em: <<http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/30544>>. Acesso em: 19 mai. 2023.

SOUZA, Francisco C. S.; MEDEIROS NETA, Olivia M. Educação profissional e tecnológica no Brasil no Século XXI: Expansão e Limites. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S.l.], v. 05, n. 02, p. 109-125, set., 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.36524/profept.v5i2.1222>>. Acesso em: 19 mai. 2023.

ANEXO A – PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP)

<https://drive.google.com/file/d/1L4DLCvfIi3iHKtom79kXLJURrLMmjS/view?usp=sharing>

**ANEXO B – PPC DO CURSO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO INTEGRADO AO
ENSINO MÉDIO NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

<https://drive.google.com/file/d/1p4O16IYCd6albGRP2pJiA5biRFKJpNw/view?usp=sharing>

APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA (QUESTIONÁRIO ESTUDANTES)**INSTITUTO FEDERAL BAIANO – CAMPUS CATU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA****APÊNDICE A
INSTRUMENTO DE COLETA – QUESTIONÁRIO ABERTO (ESTUDANTES)
Compreensão das Concepções sobre o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)**

Instruções: Este questionário tem como objetivo coletar informações sobre suas concepções e experiências relacionadas ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) no Curso Técnico em Administração, modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), do CETEP Recôncavo II Alberto Torres. Suas respostas são essenciais para a pesquisa e desenvolvimento de uma sequência didática baseada na pedagogia de projetos. Não há respostas certas ou erradas. Seja honesto e compartilhe suas opiniões e experiências.

Concepções sobre o TCC

- P1:** Como você definiria o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) no contexto do seu curso?
P2: Quais são as suas principais expectativas em relação ao TCC? O que você espera alcançar com a conclusão deste trabalho?
P3: Como você percebe a importância do TCC para o seu desenvolvimento acadêmico e profissional?
P4: Quais são os maiores desafios ou obstáculos que você identifica no processo de realização do TCC?

Agradecemos sua participação nesta pesquisa. Suas respostas são de grande importância para o desenvolvimento desta investigação e subseqüente proposta de sequência didática.

Assinatura do Pesquisador responsável
DILVAN SIMÕES DE OLIVEIRA

APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE COLETA (QUESTIONÁRIO PROFESSORES)



INSTITUTO FEDERAL BAIANO – CAMPUS CATU PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

APÊNDICE B

INSTRUMENTO DE COLETA – QUESTIONÁRIO ABERTO (PROFESSORES)

Compreensão das Concepções sobre o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e Sequência Didática

Instruções: Este questionário tem como objetivo coletar informações sobre suas concepções e experiências relacionadas ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) no Curso Técnico em Administração, modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), do CETEP Recôncavo II Alberto Torres. Suas respostas são essenciais para a pesquisa e desenvolvimento de uma sequência didática baseada na pedagogia de projetos. Não há respostas certas ou erradas. Seja honesto e compartilhe suas opiniões e experiências.

Parte 1: Concepções sobre o TCC

P1: Como você definiria o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) no contexto do seu curso?

P2: Quais são as suas principais expectativas em relação ao TCC? O que você espera alcançar com a conclusão deste trabalho?

P3: Como você percebe a importância do TCC para o seu desenvolvimento acadêmico e profissional?

P4: Quais são os maiores desafios ou obstáculos que você identifica no processo de realização do TCC?

Parte 2: Sequência Didática e Pedagogia de Projetos

P5: Você já teve experiências com a pedagogia de projetos em sala de aula? Se sim, descreva brevemente essa experiência.

P6: Como você acha que a pedagogia de projetos pode contribuir para tornar o processo de desenvolvimento do TCC mais eficaz e significativo?

P7: Você tem alguma sugestão ou recomendação específica para a criação de uma sequência didática que integre a pedagogia de projetos no contexto do TCC?

Agradecemos sua participação nesta pesquisa. Suas respostas são de grande importância para o desenvolvimento desta investigação e subsequente proposta de sequência didática.

Assinatura do Pesquisador responsável
DILVAN SIMÕES DE OLIVEIRA

Documento assinado digitalmente
DILVAN SIMÕES DE OLIVEIRA
Data: 11/12/2023 22:11:18-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

APÊNDICE C – PRODUTO EDUCACIONAL, PROPOSTA DA SD (SEQUÊNCIA DIDÁTICA)

CAPA: Versão Final Publicável.

FICHA TÉCNICA: Versão Final Publicável.

SOBRE AUTORES:

DILVAN SIMÕES DE OLIVEIRA

Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, Campus Catu. Especialista em Docência do Ensino Superior, licenciado em Pedagogia pela Centro Universitário Internacional – UNINTER. Professor da Rede Pública Estadual da Bahia (Centro Territorial de Educação Profissional Recôncavo II Alberto Torres), no município de Cruz das Almas.

MARCELO SOUZA OLIVEIRA

Doutor em História Social (UFBA/UNICAMP) e Pós-Doutor em Educação e Contemporaneidade (UNEB). Atualmente, docente e pesquisador do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. Professor permanente do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica do IF Baiano.

SUMÁRIO: Versão Final Publicável.

APRESENTAÇÃO:

Caros Educadores,

É com grande satisfação que apresento a vocês esta Sequência Didática (SD), um Produto Técnico Tecnológico (PTT) desenvolvido no âmbito do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – Campus Catu. Este material está inserido na linha de pesquisa "Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica" e reflete uma profunda dedicação ao estudo e aprimoramento da educação profissional.

Este material didático é parte integrante da minha dissertação intitulada “Pedagogia de Projetos: Um caminho para o desenvolvimento dos Trabalhos de Conclusão de Curso no Proeja do CETEP Recôncavo II Alberto Torres.” A pesquisa que fundamenta esta SD buscou investigar e compreender as percepções dos alunos do Curso Técnico em Administração na modalidade EJA, do CETEP Recôncavo II Alberto Torres, durante o desenvolvimento de seus Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC). Esse processo educativo foi conduzido sob a luz do método da Pedagogia de Projetos, um caminho promissor para a formação integral do indivíduo e sua inserção no mundo do trabalho.

A Sequência Didática foi meticulosamente estruturada para auxiliar os professores de TCC e os alunos do módulo V do Curso Técnico em Administração Proeja a desenvolverem seus planos de negócios, uma etapa crucial para a concretização de seus TCCs. Este material não apenas guia os estudantes na construção de seus projetos, mas também promove o desenvolvimento de habilidades essenciais, como o pensamento crítico, a capacidade de planejamento e a tomada de decisões, alinhando-se aos princípios da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Organizada em cinco encontros, esta SD oferece uma abordagem prática e reflexiva, visando preparar os alunos para os desafios reais do mercado de trabalho e para o exercício da cidadania plena. Através desta metodologia, espera-se que os estudantes possam vivenciar um aprendizado significativo, que ultrapasse os limites da sala de aula e contribua para seu crescimento pessoal e profissional.

Com este material didático, buscamos oferecer possibilidades de explorar o desenvolvimento de planos de negócios no âmbito dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) do Curso Técnico em Administração na modalidade EJA, do CETEP Recôncavo II Alberto Torres, de forma criativa, interativa e integrada. Alinhado à Pedagogia de Projetos, este material foi concebido para inspirar educadores a aplicar práticas pedagógicas inovadoras, promovendo uma formação crítica, ética e cidadã, que prepare os alunos para os desafios do mundo do trabalho e para uma inserção profissional emancipatória.

Dilvan Simões de Oliveira

Marcelo Souza Oliveira

INTRODUÇÃO:

A presente Sequência Didática (SD) emerge como um produto educacional resultante

da pesquisa intitulada “Pedagogia de Projetos: Um caminho para o desenvolvimento dos Trabalhos de Conclusão de Curso no Proeja do CETEP Recôncavo II Alberto Torres.” Esta pesquisa teve como objetivo principal investigar e compreender as percepções dos alunos do Curso Técnico em Administração na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), durante o processo de elaboração dos seus Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC). Diante disso, a SD foi desenvolvida com a finalidade de fornecer um material didático que auxilie na construção de conhecimentos significativos, ancorada na metodologia da Pedagogia de Projetos.

O desenvolvimento da SD seguiu os princípios teóricos defendidos por autores como Paulo Freire (1996), que enfatiza a educação como um processo emancipatório, capaz de transformar o indivíduo e o meio em que está inserido. Freire destaca a importância da valorização das experiências dos educandos, promovendo um ambiente educacional onde o aluno é o protagonista de sua aprendizagem. Esse princípio norteou a elaboração da SD, garantindo que os estudantes do Proeja pudessem se ver refletidos no conteúdo e nas práticas propostas.

Além disso, a pesquisa considerou as contribuições de Jean Piaget, que defende a necessidade de reformulação dos materiais didáticos e das metodologias de ensino para que a aprendizagem seja verdadeiramente significativa. Segundo Piaget (2010), o aluno deve ser parte ativa na construção do seu conhecimento, uma perspectiva que foi central na criação da SD, que busca promover a participação ativa dos alunos em todas as etapas do desenvolvimento do TCC.

Outro aspecto fundamental na construção da SD foi a aplicação dos conceitos da Pedagogia de Projetos, conforme defendido por Fernando Hernández. Para Hernández, a educação deve integrar a preparação dos sujeitos para o campo do trabalho, promovendo uma aprendizagem contextualizada e conectada com as demandas reais do mercado. Essa visão foi incorporada na SD, que visa preparar os alunos para enfrentar os desafios do mundo do trabalho de forma crítica e criativa.

A metodologia adotada para a elaboração da SD também se inspirou nos trabalhos de Marilda Behrens (2014), que destaca a importância da experimentação de problemas reais como forma de estimular a construção de conhecimentos mais complexos. Nesse sentido, a SD foi desenhada para proporcionar aos estudantes a oportunidade de trabalhar em projetos que refletem situações reais do ambiente empresarial, contribuindo para o desenvolvimento de competências essenciais para sua inserção no mercado de trabalho.

A validação do produto educacional seguiu o modelo proposto por Leite (2018), que preconiza a produção e avaliação coletiva dos materiais educativos, considerando as

características específicas do público-alvo. A SD foi inicialmente aplicada em uma turma do Curso Técnico em Administração do CETEP Recôncavo II Alberto Torres, o que possibilitou a realização de ajustes necessários para sua versão final. Este processo de validação envolveu a participação ativa dos alunos e professores, assegurando que o material fosse pertinente e eficaz para o contexto educacional em questão.

Desse modo, espera-se que esta SD não só contribua para a formação integral dos alunos do Proeja, mas que também possa ser aplicada em outros contextos de ensino, inspirando educadores a adotar práticas pedagógicas que promovam uma educação crítica, ética e emancipatória. O produto educacional aqui apresentado representa, assim, uma ferramenta poderosa para o ensino-aprendizagem, pautada nos princípios da Pedagogia de Projetos e nas necessidades reais dos estudantes.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:

Conceituais

- **Compreender** o conceito e a estrutura do *Business Model Canvas*, identificando os nove blocos principais e suas inter-relações, relacionando esses conceitos com experiências práticas dos alunos.
- **Entender** a importância de um Plano de Negócios estruturado para o sucesso de um empreendimento, especialmente para pessoas em situações de trabalho informal, desemprego ou buscando novas oportunidades de carreira.

Procedimentais

- **Aplicar** o *Business Model Canvas* na elaboração de um projeto empreendedor, preenchendo cada bloco com informações detalhadas e relevantes, levando em conta os recursos disponíveis e as necessidades inerentes aos sujeitos do Proeja.
- **Realizar** pesquisas de mercado e análises competitivas que sejam acessíveis e práticas, considerando as realidades e os contextos locais dos alunos, para informar decisões sobre segmentos de clientes, propostas de valor e fontes de receita.
- **Participar** ativamente de discussões em grupo e sessões de brainstorming, utilizando o diálogo crítico para explorar e refinar ideias de negócios, valorizando as experiências prévias e os conhecimentos dos alunos.

- **Desenvolver** um documento de proposta de negócios completo, incluindo resumo executivo, descrição do negócio, análise de mercado, plano de marketing, plano operacional e plano financeiro, com linguagem clara e acessível.
- **Apresentar** o Plano de Negócios (TCC) de forma clara e descontraída, utilizando recursos visuais e habilidades de comunicação eficazes para engajar a audiência, adaptando a apresentação ao público-alvo.

Atitudinais

- **Valorizar** a importância da reflexão crítica e do feedback contínuo no processo de desenvolvimento de projetos, demonstrando abertura para críticas construtivas e disposição para revisar e melhorar a proposta.
- **Promover** um ambiente de colaboração e respeito mútuo no grupo de trabalho, reconhecendo e valorizando as contribuições de todos os membros, especialmente considerando as diversas experiências de vida.
- **Desenvolver** uma postura proativa e inovadora, buscando constantemente novas ideias e soluções para desafios encontrados no desenvolvimento do negócio, com foco em viabilidades práticas e acessíveis.
- **Refletir** sobre as próprias experiências e conhecimentos prévios, integrando-os no processo de aprendizagem e desenvolvimento da proposta de negócios, reconhecendo o valor dessas experiências na construção do conhecimento.
- **Comprometer-se** com o sucesso coletivo do grupo, demonstrando responsabilidade e dedicação em todas as etapas do projeto, compreendendo a importância do trabalho em equipe para alcançar objetivos comuns.

Esses objetivos de aprendizagem, abrangendo dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais, promovem uma abordagem inclusiva e contextualizada ao processo educativo na concepção dos trabalhos de conclusão de curso do Proeja. Eles promovem não apenas o domínio de conteúdos teóricos, mas também a aplicação prática desses conhecimentos, levando em consideração as características e necessidades específicas dos alunos. A sequência didática proposta, alinhada aos princípios da Pedagogia de Projetos, proporciona uma experiência de aprendizagem significativa, crítica e colaborativa, preparando os alunos de forma holística para os desafios do mercado de trabalho e da vida, oferecendo-lhes ferramentas para transformar suas realidades.

ASPECTOS GERAIS:

Tema: Pedagogia de Projetos e Empreendedorismo: A Construção de Planos de Negócios para conclusão do Curso Técnico em Administração na modalidade Proeja.

Conteúdos abordados:

- Introdução ao *Business Model Canvas*;
- Formação de Grupos e Definição de Projeto;
- Desenvolvimento do Canvas;
- Elaboração do Plano de Negócios;
- Apresentação do Plano de Negócios;

Público-alvo: Estudantes do Curso Técnico em Administração na modalidade Proeja (Módulo V).

Duração: 05 encontros (640 minutos / 16 aulas).

Objetivo Geral:

Utilizar o *Business Model Canvas* para a elaboração de projetos de negócios, fundamentada na Pedagogia de Projetos, como Trabalho de Conclusão de Curso – TCC dos estudantes do Curso Técnico em Administração na modalidade Proeja.

Objetivos Específicos:

- Familiarizar os alunos com o *Business Model Canvas*.
- Desenvolver habilidades de planejamento e estruturação de negócios.
- Promover o aprendizado ativo e contextualizado por meio de projetos.
- Fomentar a reflexão crítica e o diálogo entre alunos e professor.
- Facilitar a construção coletiva de projetos empreendedores e a aplicação prática dos conhecimentos administrativos.

PLANEJAMENTO DOS ENCONTROS:

ENCONTRO 01

Tempo estimado: 120 minutos (03 aulas)

Público-alvo: Estudantes do Curso Técnico em Administração na modalidade Proeja

Disciplina: Trabalho de Conclusão de Curso – TCC

1. Introdução ao *Business Model Canvas*

Objetivos: Identificação dos saberes prévios dos alunos sobre os empreendimentos locais. Apresentar a ferramenta Canvas e explicar seus nove blocos.

Recursos Pedagógicos: Notebook; Data Show; Apresentação de slides; Lousa; Pincel; Lápis; Borracha; Caneta; Papel de ofício (A4).

Desenvolvimento:

Aula Expositiva (40 minutos)

Atividade: O professor apresenta o Canvas Modelo de Negócios e explica cada um dos nove blocos.

Passos:

- 1. Introdução ao Canvas:** Explicar o que é o Canvas e sua importância para a modelagem de negócios.
- 2. Explicação dos Nove Blocos:**
 - **Segmentos de Clientes:** Quais são os diferentes grupos de pessoas ou organizações que uma empresa visa alcançar e servir?
 - **Propostas de Valor:** Quais são os produtos e serviços que criam valor para um segmento de clientes específico?

- **Canais:** Como a empresa se comunica e alcança seus segmentos de clientes para entregar a proposta de valor?
- **Relacionamento com Clientes:** Quais tipos de relacionamento a empresa estabelece com cada segmento de clientes?
- **Fontes de Receita:** De onde vem o dinheiro? Quais são as fontes de receita para cada segmento de clientes?
- **Recursos-Chave:** Quais são os ativos mais importantes necessários para fazer o modelo de negócios funcionar?
- **Atividades-Chave:** Quais são as ações mais importantes que a empresa deve realizar para que seu modelo de negócios funcione?
- **Parcerias-Chave:** Quem são os parceiros e fornecedores necessários para o modelo de negócios?
- **Estrutura de Custos:** Quais são os custos mais importantes envolvidos no modelo de negócios?

Ferramentas: Utilizar slides para apresentar visualmente os blocos e exemplos. Fomentar discussões iniciais com vídeo do SEBRAE sobre o Canvas.

https://www.youtube.com/watch?v=WUAQBV52bNU&ab_channel=SebraeMinas (Vídeo sobre o Canvas, para fomentar discussões).

<https://sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/UFs/MT/o%20quadro%20de%20modelo%20de%20neg%C3%B3cios.pdf> (Cartilha do SEBRAE Canvas).

https://conhecimento.sebraers.com.br/wp-content/uploads/2022/11/E-book-Tudo-sobre-o-Business-Model-Canvas.pdf?utm_source=thankyoupage_produto&utm_medium=&utm_campaign=sebraeprati_inbound&utm_content=sebraeprati_inbound_trafego_SAUDE_E_BEM_ESTAR_generico_generico_SAU_ebook_tudo_sobre_business_model_canvas%20 (Cartilha SEBRAE Tudo sobre o BMC).

Exemplos Práticos (30 minutos)

Atividade: Analisar exemplos de Canvas de empresas reais ou fictícias para ilustrar a aplicação dos conceitos.

Passos:

1. **Exemplos Diversificados:** Mostrar Canvas de diferentes empresas (pequenas, médias e grandes) para ilustrar a diversidade de aplicações.
2. **Análise Conjunta:** Discutir cada exemplo apresentado, destacando como cada bloco é preenchido e sua interconexão.

Ferramentas: Slides e impressos (papel officio A4) com exemplos de Canvas.

Discussão em Grupo (40 minutos)

Atividade: Dividir os alunos em grupos para discutirem e apresentarem suas percepções sobre os exemplos analisados.

Passos:

1. **Formação dos Grupos:** Dividir a turma em grupos de 4-5 alunos.
2. **Discussão:** Cada grupo discute os exemplos de Canvas apresentados, focando nos seguintes pontos:
 - Compreensão dos blocos.
 - Identificação de similaridades e diferenças entre os exemplos.
 - Reflexão sobre a aplicabilidade em contextos locais.
3. **Apresentação:** Cada grupo socializa oralmente suas percepções e conclusões para a turma.

Ferramentas: Papel de officio (A4), lápis, caneta.

Encerramento (10 minutos)

Atividade: Síntese e reflexões finais.

Passos:

1. **Resumo dos Conteúdos:** O professor faz um resumo dos pontos principais abordados durante a aula.

- 2. Perguntas e Respostas:** Momento aberto para que os alunos tirem dúvidas e compartilhem reflexões.
- 3. Preparação para a Próxima Aula:** Indicar as atividades ou leituras preparatórias para o próximo encontro.

Ferramentas: Lousa e pincel.

ENCONTRO 02

Tempo estimado: 80 minutos (02 aulas).

Público-alvo: Estudantes do Curso Técnico em Administração na modalidade Proeja.

Disciplina: Trabalho de Conclusão de Curso – TCC.

2. Formação de Grupos de Trabalho / Definição do Projeto Empreendedor

Objetivos: Formar grupos de trabalho colaborativos. Escolher um tema ou problema relevante para os alunos e suas comunidades.

Desenvolvimento:

Formação dos Grupos (20 minutos)

Atividade: Organizar os alunos em grupos de 4-5 integrantes, assegurando uma composição diversificada em termos de habilidades e experiências.

Passos:

- 1. Explicação da Importância da Diversidade:** O professor explica a importância de formar grupos diversificados em termos de habilidades e experiências para enriquecer o projeto.
- 2. Critérios para a Formação dos Grupos:** Sugerir que os alunos considerem suas habilidades, interesses e experiências ao formar os grupos.
- 3. Organização dos Grupos:** Permitir que os alunos se auto-organizem inicialmente. Caso necessário, o professor pode intervir para garantir a diversidade e o equilíbrio entre os grupos.

Ferramentas: Lousa e pincel para anotar os grupos formados.

Sessão de Brainstorming (30 minutos)

Atividade: Facilitar uma sessão de brainstorming onde os alunos possam identificar problemas ou oportunidades de negócios que são relevantes para eles e suas comunidades.

Passos:

- 1. Introdução ao Brainstorming:** Explicar o conceito e as regras do brainstorming (por exemplo, evitar críticas, incentivar ideias ousadas, quantidade sobre qualidade).
- 2. Identificação de Problemas/Oportunidades:** Pedir aos alunos que, em seus grupos, discutam e anotem problemas ou oportunidades de negócios que sejam relevantes para eles e suas comunidades.
- 3. Registro das Ideias:** Cada grupo deve registrar suas ideias em papel de ofício (A4).

Ferramentas: Papel de ofício (A4), canetas, lousa para anotar ideias principais.

Discussão Dialógica (25 minutos)

Atividade: Utilizar técnica de diálogo freiriano para permitir que os alunos compartilhem suas experiências e necessidades, promovendo a escolha de um tema coletivo para o projeto empreendedor. O professor atua como facilitador, promovendo a escuta ativa e a colaboração.

OBS: A técnica de diálogo freiriano envolve uma comunicação aberta e respeitosa, onde todos os participantes são incentivados a compartilhar suas experiências e opiniões. Focada na construção coletiva do conhecimento, essa técnica promove a escuta ativa, a reflexão crítica e a colaboração, com o objetivo de empoderar os indivíduos e fomentar a aprendizagem significativa.

Para estudo e conhecimento sobre a técnica de diálogo freiriano, consulte a seguinte obra:

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed., Paz e Terra, 1987.

Nesta obra Freire explora seus métodos de diálogo e educação crítica, oferecendo uma base sólida para entender e aplicar suas técnicas educacionais.

Passos:

1. **Introdução à Discussão Dialógica:** O professor explica a importância do diálogo aberto e da escuta ativa.
2. **Compartilhamento de Ideias:** Cada grupo apresenta as ideias geradas durante o brainstorming, explicando a relevância de cada uma.
3. **Diálogo e Escolha do Tema:** Facilitar a discussão entre os grupos para identificar temas comuns ou problemas que ressoem com a realidade local. Os alunos devem argumentar a favor das ideias que consideram mais viáveis e significativas.
4. **Escolha Coletiva:** Através de um consenso ou votação, os grupos escolhem um tema ou problema para o seu projeto empreendedor.

Ferramentas: Lousa e pincel para registrar as ideias apresentadas e o tema escolhido.

Encerramento (5 minutos)

Atividade: Síntese e reflexões finais.

Passos:

1. **Resumo das Atividades:** O professor faz um resumo das atividades realizadas e destaca a importância do tema escolhido.
2. **Próximos Passos:** Informar aos alunos sobre as atividades e preparações necessárias para o próximo encontro.

Ferramentas: Lousa e pincel.

ENCONTRO 03

Tempo estimado: 160 minutos (04 aulas)

Público-alvo: Estudantes do Curso Técnico em Administração na modalidade Proeja

Disciplina: Trabalho de Conclusão de Curso – TCC

3. Desenvolvimento Colaborativo do Canvas

Objetivos: Preencher o Canvas para o projeto empreendedor (modelo de negócio) escolhido.

Revisar e refinar o Canvas com base em feedbacks e reflexões.

Desenvolvimento:

Introdução e Orientação Inicial (05 minutos)

Atividade: **Introdução ao objetivo do encontro e orientação inicial sobre o preenchimento do Canvas.**

Passos:

1. **Objetivo do Encontro:** O professor reforça o objetivo de preencher e refinar o Canvas do projeto empreendedor.
2. **Revisão dos Blocos do Canvas:** Breve revisão dos nove blocos do Canvas e seus propósitos, utilizando exemplos práticos se necessário.
3. **Distribuição de Materiais:** Entregar modelos impressos do Canvas (papel ofício A4) e outros materiais necessários para o preenchimento.

Ferramentas: Apresentação de slides, papel ofício A4 com o modelo Canvas impresso, canetas coloridas, lápis, borracha, 3 folhas de ofício (rascunho).

Construção do Canvas (90 minutos)

Atividade: Os alunos discutem e preenchem cada bloco do Canvas em seus grupos.

Passos:

1. **Segmentos de Clientes: Identificar quem são os clientes ou beneficiários do projeto**
 - Quem são os principais grupos de clientes ou beneficiários que queremos alcançar com nosso projeto?
 - Quais características e necessidades específicas têm esses grupos de clientes?
2. **Propostas de Valor: Definir qual problema será resolvido ou qual necessidade será atendida**
 - Qual problema específico nosso projeto resolve ou qual necessidade ele atende para nossos clientes?
 - O que torna nossa solução única e valiosa em comparação com alternativas existentes?

3. Canais: Estabelecer como o produto ou serviço chegará aos clientes

- Através de quais meios ou plataformas nossos clientes poderão acessar nosso produto ou serviço?
- Quais são os canais mais eficazes para alcançar e engajar nossos clientes?

4. Relacionamento com Clientes: Planejar como será a interação com os clientes

- Como planejamos estabelecer e manter um relacionamento com nossos clientes?
- Que tipo de suporte ou comunicação nossos clientes esperam de nós?

5. Fontes de Receita: Identificar como o projeto gerará receita

- Quais métodos usaremos para gerar receita com nosso produto ou serviço?
- Existem outras formas de monetização que podemos explorar para o projeto?

6. Recursos-Chave: Determinar os recursos essenciais necessários

- Quais são os recursos essenciais (humanos, financeiros, materiais) necessários para desenvolver e entregar nosso projeto?
- Como podemos garantir a disponibilidade e a qualidade desses recursos?

7. Atividades-Chave: Definir as principais atividades que precisam ser realizadas

- Quais são as principais atividades que precisamos realizar para criar e entregar nossa proposta de valor?
- Quais atividades são críticas para manter nossos canais, relacionamento com clientes e gerar receitas?

8. Parcerias-Chave: Identificar possíveis parceiros e fornecedores

- Quais parceiros e fornecedores são essenciais para o sucesso do nosso projeto?
- Que tipo de colaboração ou apoio precisamos desses parceiros para alcançar nossos objetivos?

9. Estrutura de Custos: Estimar os custos principais envolvidos

- Quais são os custos mais significativos associados ao desenvolvimento e operação do nosso projeto?
- Como podemos gerenciar e otimizar esses custos para garantir a sustentabilidade financeira do projeto?

Orientação: O professor circula pela sala, oferecendo orientação, facilitando discussões e garantindo que todos os grupos estejam no caminho certo.

Ferramentas: Papel ofício A4 com o modelo Canvas impresso, canetas, lousa e pincel para anotações gerais.

Sessões de Feedback Interno (45 minutos)

Atividade: Promover minipresentações onde os grupos compartilham seu progresso e recebem feedbacks construtivos.

Passos:

1. **Preparação para Apresentação:** Cada grupo se prepara para apresentar seu Canvas, destacando os principais pontos e desafios enfrentados.
2. **Minipresentações:** Cada grupo apresenta seu Canvas para a turma (5-7 minutos por grupo).
3. **Feedback e Reflexão:**
 - **Autoavaliação e Avaliação por Pares:** Incentivar os alunos a refletirem sobre seu próprio trabalho e o dos colegas, destacando pontos fortes e áreas de melhoria.
 - **Feedback dos Colegas:** Após cada apresentação, abrir para feedback dos outros grupos.
 - **Feedback do Professor:** O professor oferece feedback construtivo e sugestões de melhorias.

Orientação: O professor atua como mediador, assegurando que o feedback seja construtivo e que todos os alunos tenham a oportunidade de participar.

Ferramentas: Lousa e pincel para anotações de feedbacks principais, papel e canetas para anotações dos alunos.

Revisão e Refinamento do Canvas (10 minutos)

Atividade: Revisar e refinar o Canvas com base nos feedbacks recebidos.

Passos:

1. **Discussão em Grupo:** Cada grupo discute o feedback recebido e planeja as melhorias necessárias.
2. **Refinamento:** Implementar as melhorias no Canvas, ajustando os blocos conforme necessário.

Orientação: O professor circula pela sala, oferecendo apoio e orientação conforme os grupos revisam seus projetos Canvas.

Ferramentas: Papel ofício A4 com o modelo Canvas, canetas, lousa e pincel para anotações.

Encerramento (10 minutos)

Atividade: Síntese e reflexões finais.

Passos:

1. **Resumo das Atividades:** O professor faz um resumo das atividades realizadas, destacando os progressos e desafios enfrentados.
2. **Próximos Passos:** Informar aos alunos sobre as atividades e preparações necessárias para o próximo encontro.
3. **Perguntas e Respostas:** Momento aberto para que os alunos tirem dúvidas e compartilhem reflexões finais.

Ferramentas: Lousa e pincel.

ENCONTRO 04

Tempo estimado: 160 minutos (04 aulas).

Público-alvo: Estudantes do Curso Técnico em Administração na modalidade Proeja.

Disciplina: Trabalho de Conclusão de Curso – TCC.

4. Elaboração do Plano de Negócios

Objetivo: Desenvolver um documento que sintetize o Canvas e adicione detalhes necessários.

Desenvolvimento:

Introdução e Orientação Inicial (10 minutos)

Atividade: Introdução ao objetivo do encontro e orientação inicial sobre a elaboração do Plano de Negócios.

Passos:

- 1. Objetivo do Encontro:** O professor explica que os alunos irão elaborar um Plano de Negócios detalhado, com base no Canvas desenvolvido anteriormente.
- 2. Visão Geral do Plano de Negócios:** Explicar a estrutura do Plano de Negócios e o que deve ser incluído em cada seção.

Ferramentas: Apresentação de slides, exemplos de planos de negócios.

Redação da Proposta (120 minutos)

Atividade: Os grupos redigem uma proposta de negócios simplificada baseada no Canvas.

Passos:

- 1. Divisão de Tarefas:** Cada grupo divide as tarefas entre os membros para cobrir todas as seções do Plano de Negócios.
- 2. Elaboração das Seções:**

I. Resumo Executivo

- **Breve Visão Geral:** Apresente uma visão geral do seu negócio, incluindo o nome, localização e o que ele faz.

- **Objetivos e Missão:** Explique os objetivos principais do negócio e sua missão, ou seja, o propósito fundamental da empresa.

II. Descrição do Negócio

- **Natureza do Negócio:** Descreva o que o seu negócio faz, quais produtos ou serviços oferece.
- **História e Estrutura:** Forneça um breve histórico, se aplicável, e explique a estrutura jurídica (por exemplo, sociedade limitada, empresa individual).

III. Análise de Mercado

- **Pesquisa de Mercado:** Apresente uma análise do mercado em que você atuará, incluindo o tamanho do mercado e as tendências.
- **Concorrência:** Identifique seus principais concorrentes e analise suas forças e fraquezas.

VI. Plano de Marketing

- **Estratégia de Preço:** Explique como você definirá o preço dos seus produtos ou serviços.
- **Canais de Distribuição:** Detalhe como você fará para que seus produtos ou serviços cheguem aos clientes.

V. Plano Operacional

- **Processos Diários:** Descreva as operações diárias do negócio, como produção, vendas e entrega.
- **Localização e Equipamentos:** Informe onde o negócio está localizado e quais equipamentos são necessários.

VI. Plano Financeiro

- **Projeções Financeiras:** Apresente estimativas de receita, despesas e lucro para os próximos anos.
- **Necessidades de Financiamento:** Explique quanto dinheiro você precisa para iniciar ou expandir o negócio e como pretende obtê-lo.

Orientação: O professor circula pela sala, oferecendo orientação e assistência conforme os grupos redigem suas propostas.

Ferramentas: Papel pautado, canetas, computadores (se disponíveis), modelos de planos de negócios impresso.

Sessões de Revisão (25 minutos)

Atividade: Revisão da proposta com o professor e feedback contínuo.

Passos:

1. **Revisão Interna:** Cada grupo revisa sua própria proposta para garantir que todas as seções estejam completas e coerentes.
2. **Revisão com o Professor:** O professor revisa cada proposta de grupo, oferecendo feedback detalhado e sugestões de melhorias.
3. **Feedback Contínuo:** Encorajar a autoavaliação e a avaliação por pares para garantir que todos os grupos estejam produzindo propostas coesas e coerentes.

Orientação: O professor atua como mediador, garantindo que o feedback seja construtivo e que todas as dúvidas sejam esclarecidas.

Ferramentas: Papel pautado, canetas, computadores (se disponíveis).

Refinamento Final (5 minutos)

Atividade: Refinar o Plano de Negócios com base no feedback recebido.

Passos:

1. **Implementação do Feedback:** Cada grupo ajusta sua proposta conforme o feedback recebido.
2. **Finalização:** Assegurar que todos os aspectos do Plano de Negócios estejam claros e completos.

Orientação: O professor oferece suporte conforme necessário para garantir que todas as propostas sejam refinadas.

Ferramentas: Papel, canetas, computadores (se disponíveis).

Encerramento (5 minutos)

Atividade: Síntese e reflexões finais.

Passos:

- 1. Resumo das Atividades:** O professor faz um resumo das atividades realizadas, destacando o progresso feito.
- 2. Próximos Passos:** Informar aos alunos sobre as atividades e preparações necessárias para o próximo encontro.
- 3. Perguntas e Respostas:** Momento aberto para que os alunos tirem dúvidas e compartilhem reflexões finais.

Ferramentas: Lousa e pincel.

ENCONTRO 05

Tempo estimado: 120 minutos (03 aulas).

Público-alvo: Estudantes do Curso Técnico em Administração na modalidade Proeja.

Disciplina: Trabalho de Conclusão de Curso – TCC.

5. Apresentação Final

Objetivos: Apresentar o Plano de Negócios para a banca de TCC. Avaliar o processo e os resultados, promovendo uma reflexão final sobre o aprendizado.

Desenvolvimento:

Preparação para a Apresentação (20 minutos)

Atividade: Organizar a banca de TCC e preparar os alunos para a apresentação.

Passos:

1. **Configuração da Sala:** Organizar a sala de aula, dispor cadeiras e mesa para os membros da banca, preparar equipamentos de apresentação (projektor, notebook) ou instruir os alunos para uma exposição apenas oral.
2. **Orientações Finais:** O professor dá as orientações finais aos alunos, reforçando os pontos importantes da apresentação.

Ferramentas: Data show, notebook, lousa, pincel.

Apresentação do TCC (90 minutos)

Atividade: Apresentação dos planos de negócios para a banca de TCC.

Passos:

1. **Introdução da Banca:** O professor apresenta os membros da banca (professores de Administração).
2. **Apresentações:** Cada grupo tem 15 minutos para apresentar seu Plano de Negócios, seguido de 5 minutos de perguntas e respostas dos membros da banca.
 - **Conteúdo da Apresentação:** Resumo Executivo, Descrição do Negócio, Análise de Mercado, Plano de Marketing, Plano Operacional, Plano Financeiro e Considerações finais.
3. **Avaliação:** Após cada apresentação, os membros da banca fornecem feedback e avaliações, destacando pontos fortes e possíveis áreas de melhoria.

Ferramentas: Data show, notebook, slides de apresentação, documentos impressos (se necessário).

Reflexão Coletiva (30 minutos)

Atividade: Realizar uma roda de conversa para refletir sobre o processo de aprendizagem.

Passos:

1. **Início da Reflexão:** O professor inicia a roda de conversa, incentivando os alunos a compartilharem suas experiências.
2. **Discussão Aberta:** Alunos discutem os seguintes pontos:

- **Desafios Enfrentados:** Quais foram os maiores desafios durante o desenvolvimento do Plano de Negócios?
 - **Aprendizados:** Quais foram os principais aprendizados ao longo do processo?
 - **Conquistas:** Quais foram as conquistas mais significativas?
3. **Feedback Coletivo:** O professor e os alunos fornecem feedback sobre o processo como um todo, destacando o que funcionou bem e o que pode ser melhorado para futuras turmas.

Ferramentas: Círculo de cadeiras, lousa e pincel para anotações.

Avaliação Formativa e Encerramento (20 minutos)

Atividade: O professor orientador fornece feedback individual e coletivo sobre o desempenho dos grupos. Concluir o encontro e fazer uma despedida formal.

Passos:

1. **Feedback Individual:** O professor dá feedback individual a cada grupo, destacando:
 - **Pontos Fortes:** O que foi bem realizado e deve ser mantido.
 - **Áreas de Melhoria:** O que pode ser aprimorado em futuros projetos.
2. **Feedback Coletivo:** O professor orientador dá um feedback geral para a turma, enfatizando a importância do trabalho em equipe e o aprendizado contínuo.
3. **Agradecimentos:** O professor agradece aos alunos pelo empenho e dedicação, aos membros da banca pela participação e apoio.
4. **Despedida:** Finaliza o encontro com palavras de incentivo, reforçando a importância do aprendizado contínuo e desejando sucesso em futuros projetos.

Ferramentas: Anotações do professor, ATA de defesa do TCC e ficha de avaliação do TCC.

Avaliação:

A avaliação da aprendizagem dos estudantes durante a execução da sequência didática se dará de três maneiras:

1. **Observação Participante:** Serão observadas a participação ativa e as contribuições individuais de cada estudante nas atividades propostas, valorizando o engajamento e a colaboração.
2. **Desenvolvimento e Entrega do Plano de Negócios:** A elaboração e entrega do Canvas e Plano de Negócios, onde os estudantes registram suas ideias e as atividades coletivas solicitadas pelo professor, serão avaliadas. Será levada em conta a capacidade de planejamento e organização das ideias.
3. **Apresentação dos Planos de Negócios:** Os estudantes deverão apresentar seus planos de negócios para uma banca avaliadora. Esta apresentação servirá para avaliar a clareza na comunicação, a capacidade de argumentação e a viabilidade do projeto proposto.

Considerações finais: Versão Final Publicável.

Referências Bibliográficas:

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite:** Do trabalho para a EJA. Itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.

BEHRENS, Marilda A. **Metodologia de projetos:** Aprender e ensinar para a produção do conhecimento numa visão complexa. 2014.

BENDER, William N. **Aprendizagem baseada em projetos:** Educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Penso, 2014.

BERNARDI, Luiz A. **Manual de Plano de Negócios:** Fundamentos, processos e estruturação. São Paulo: Atlas, 2006.

BAHIA. **Portaria nº 3704/2017.** Diário Oficial do Estado da Bahia em 24 de maio de 2017. Disponível em: <http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2020/01/Portaria-3704-SEC-BA_24-05-2017_-TCC.pdf>. Acesso em 07 de mai. de 2023.

DEWEY, J. **Experiência e educação.** Tradução: Renata Gaspar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

DORNELAS, José C. A. **Plano de Negócios:** Seu guia definitivo. 3. ed. São Paulo: Elsevier, 2011.

_____. **Empreendedorismo:** Transformando ideias em negócios. Rio de Janeiro: Elsevier, 2019.

FLECK, Maria L. S. **Pedagogia de Projetos: O princípio, o fim e o meio. Diálogo,** Canoas, v. 11, n. 11, p.117-140, 2007. Disponível em: <http://biblioteca.unilasalle.edu.br/docs_online/artigos/dialogo/2007_n11/mlsfleck.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo:

Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da esperança**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Educação e mudança**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

MOREIRA, Marco A. **O que é afinal aprendizagem significativa?** Porto Alegre, RS: UFRGS, 2012. Disponível em: <<http://moreira.if.ufrgs.br/oqueefinal.pdf>>. Acesso em: 28 mai. 2023.

NOGUEIRA, Nilbo R. **Pedagogia de Projetos: Uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências**. São Paulo: Érica, 2001.

OSTERWALDER, Alexander; PIGNEUR, Yves. **Business Model Generation - Inovação em Modelos de Negócios: Um manual para visionários, inovadores e revolucionários**. Rio de Janeiro, RJ. Alta Books, 2011.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: Como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE D – TCC SALÃO DE BELEZA DEDINHOS

https://drive.google.com/file/d/1U6_3wcQnNKx2ucVZOYaWjvfAGymgIIIJ/view?usp=sharing

APÊNDICE E – TCC GRAU MÁXIMO LAVA JATO

https://drive.google.com/file/d/18Ty6M46hJwnv990M8WtfWb6w_J1KYc4h/view?usp=sharing