

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

JOSILEIDE OLIVEIRA NOLETO DE SOUSA

**ABORDAGEM BASEADA NO USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO PROEJA:
UMA REVISÃO DE LITERATURA**

VITÓRIA - ES

2021

JOSILEIDE OLIVEIRA NOLETO DE SOUSA

**ABORDAGEM BASEADA NO USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO PROEJA:
UMA REVISÃO DE LITERATURA**

Monografia apresentada à Coordenadoria do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em - Práticas Pedagógicas, do Instituto Federal do Espírito Santo, *Campus Cefor*, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Práticas Pedagógicas.
Orientador: Professor Josino Lucindo Mendes Junior

VITÓRIA - ES

2021

(Biblioteca do Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância - Cefor)

S725a Sousa , Josileide Oliveira Noletto de.

Abordagem baseada no uso de metodologias ativas no proeja: uma revisão de literatura / Josileide Oliveira Noletto de Sousa . - 2021.
44 f. : il ; 355Kb.

Orientador: Josino Lucindo Mendes Junior

TCC (Especialização) Instituto Federal do Espírito Santo, Cefor, Pós Graduação Lato Sensu em Práticas Pedagógicas para Professores, 2021.

1. Ensino de Jovens e Adultos. 2. Ensino Profissional. 3. Ensino - Metodologia. 4. Ensino e aprendizagem. I. Mendes Junior, Josino Lucindo. II. Título III. Instituto Federal do Espírito Santo.

CDD: 374

Bibliotecário/a: Viviane Bessa Lopes Alvarenga CRB/06-ES nº 745



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CEF - SECRETARIA ACADEMICA



FOLHA DE APROVAÇÃO-TCC Nº 1/2022 - CEF-SAC (11.02.38.01.05.01)

Nº do Protocolo: 23147.004959/2022-79

Vitória-ES, 01 de julho de 2022.

JOSILEIDE OLIVEIRA NOLETO DE SOUSA

ABORDAGEM BASEADA NO USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO PROEJA: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Trabalho Final de Curso, apresentado como requisito final para obtenção de grau de especialista em Práticas Pedagógicas pelo curso de Pós-graduação em Práticas Pedagógicas do Instituto Federal do Espírito Santo.

Data de Aprovação: 20/04/2022

Banca Examinadora:

Prof Ms. Josino Lucindo Mendes Junior
IFES
Orientador

Prof. Dr. Giovani Zanetti Neto
IFES
Membro

Prof. Msc. Cláudia Ribeiro de Moraes Macêdo Silva
IFES
Membro

Vitória-ES
2022

(Assinado digitalmente em 04/07/2022 14:30)
CLAUDIA RIBEIRO DE MORAES
PEDAGOGO-AREA
SER-CGP (11.02.32.01.08.02.07)
Matrícula: 1800613

(Assinado digitalmente em 04/07/2022 10:20)
GIOVANI ZANETTI NETO
PROFESSOR DO ENSINO BASICO TECNICO E TECNOLOGICO
CEF-CGE (11.02.38.01.05)
Matrícula: 1474326

(Assinado digitalmente em 03/07/2022 19:53)
JOSINO LUCINDO MENDES JUNIOR
PROFESSOR DO ENSINO BASICO TECNICO E TECNOLOGICO
CEF-CGE (11.02.38.01.05)
Matrícula: 1221366

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ifes.edu.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: 1, ano: 2022, tipo: FOLHA DE APROVAÇÃO-TCC, data de emissão: 01/07/2022 e o código de verificação:
056d69f507

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Planejamento geral da intervenção pedagógica.....	24
Quadro 2 – Desenvolvimento do Momento 1.....	24
Quadro 3 – Desenvolvimento do Momento 2.....	25
Quadro 4 – Desenvolvimento do Momento 3.....	26

LISTA DE SIGLAS

EJA Educação de Jovens e Adultos

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

MEC Ministério da Educação e Cultura

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

TDIC Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

RESUMO

Este trabalho investigou as possibilidades de uso de metodologias ativas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Educação Profissional, entendendo-se por metodologias ativas as mudanças nos modelos, padrões ou paradigmas comumente utilizados nos processos de ensino e aprendizagem para estimular, motivar e engajar os estudantes. Os desafios no cenário educacional atual mostram a necessidade de manter o aluno motivado, engajado e interessado por meio de metodologias ativas, que são práticas pedagógicas inseridas no meio educacional desde 1990 para provocar mudanças de paradigmas entre professor e aluno. Elas ajudam nos debates, estudos de caso, simulações, entre outras situações que são novas formas de abordagens do ensino-aprendizagem, o que faz com que a perspectiva do ensinar seja centrada no professor e do aprender seja centrada no aluno. Saber como acontece o processo de ensino e aprendizagem dos alunos do PROEJA por meio do uso de metodologias ativas em tempos de pandemia é de muita notoriedade, até porque o mercado de trabalho deve receber profissionais jovens e adultos preparados para atuar em todas as áreas. Buscou-se responder ao seguinte problema: nas atividades docentes desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem dos alunos do PROEJA durante a pandemia Covid-19 ocorreu a apropriação das metodologias ativas? O objetivo geral é investigar como a utilização de metodologias ativas na EJA pode contribuir para a compreensão do conteúdo gêneros textuais, visando a melhoria da produção textual. Os objetivos específicos para delimitar, nortear as ações propostas e desenvolver este trabalho, estão a seguir: mapear práticas pedagógicas usadas no PROEJA; investigar o contexto do ensino dos gêneros textuais no PROEJA; apreender questões sobre a relação entre metodologias ativas e PROEJA. O trabalho está dividido em capítulos que englobam o referencial teórico desmembrado em cinco itens fundamentados em Freire (1980), (1997) e (2000), Araújo (2006), Marcuschi (2008), Guedes (2008) seguido de uma proposta de intervenção pedagógica. Um capítulo correspondente a revisão de literatura com argumentação de Aranha (1996), Azevedo e Tavares (2015), Marcuschi (2011), metodologia, considerações finais e referências.

Palavras-chave: EJA. Metodologias ativas. Proeja. Processo ensino aprendizagem

ABSTRACT

This work investigated the possibilities of using active methodologies in Youth and Adult Education (EJA) in Professional Education, active methodologies are understood as changes in models, standards or paradigms commonly used in teaching and learning processes to stimulate, motivate and engage students. The challenges in the current educational scenario show the need to keep the student motivated, engaged and interested through active methodologies that are pedagogical practices inserted in the educational environment since 1990 to provoke paradigm shifts between teacher and student. They help in debates, case studies, simulations, among other situations that are new forms of teaching-learning approaches, which makes the teaching perspective centered on the teacher and learning centered on the student. Knowing how the teaching and learning process of PROEJA students happens through the use of active methodologies in times of a pandemic is very famous, not least because the work market must receive young and adult professionals prepared to work in all areas. It seeks to answer the following problem: in the teaching activities developed in the teaching and learning process of PROEJA students during the Covid-19 pandemic, did the appropriation of active methodologies occur? The general objective is to investigate how the use of active methodologies in EJA can contribute to the understanding of content and textual genres in order to improve textual production. The specific objectives to delimit and guide the proposed actions and develop this work are as follows: Mapping pedagogical practices used in PROEJA; Investigate the context of teaching textual genres in PROEJA; Apprehend questions about the relationship between active methodologies and PROEJA. The work is divided into chapters that encompass the theoretical framework divided into five items based on Freire (1980) (1997) (2000), Araújo (2006), Marcuschi (2008), Guedes (2008) followed by a proposal for pedagogical intervention. A chapter corresponding to a literature review with arguments by Aranha (1996), Azevedo and Tavares (2015), Marcuschi (2011), methodology, final considerations and references.

Keywords: EJA. Active methodologies. Project. teaching learning process

SUMÁRIO

1INTRODUÇÃO.....	09
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	11
2.1PAULO FREIRE: DIÁLOGO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	11
2.2 BREVE REVISÃO SOBRE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL.....	15
2.3 GÊNEROS TEXTUAIS.....	17
2.4 METODOLOGIAS ATIVAS.....	19
3PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	23
4REVISÃO DE LITERATURA.....	27
4.1 PROEJA: LIMITES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES.....	27
4.2 METODOLOGIAS ATIVAS NAS SALAS DE AULA DE PROEJA.....	29
4.2.1Exemplos do uso de metodologias ativas que contribuem no processo de EJA.....	32
4.3O ENSINO DE GÊNEROS TEXTUAIS NA EJA E E NO PROEJA.....	35
5 METODOLOGIA.....	39
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	40
REFERÊNCIAS.....	41

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho investigou as possibilidades de uso de metodologias ativas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Educação Profissional, entendendo-se aqui por metodologias ativas as mudanças nos modelos, padrões ou paradigmas comumente utilizados nos processos de ensino e aprendizagem para estimular, motivar e engajar os estudantes.

Pretendeu-se com esta revisão bibliográfica analisar a notoriedade do uso das metodologias ativas no Proeja, ademais, identificar, descrever e avaliar essas metodologias no processo de ensino e aprendizagem de jovens e adultos para o mercado de trabalho, discorrendo sobre o uso de situações problemas, desenvolvimento de projetos, sala de aula invertida, ensino híbrido, gamificação, estudos de caso, entre outras práticas pedagógicas que merecem um novo olhar no atual cenário.

As motivações para pesquisar este tema deram-se por sua relevância no cenário educativo atual, além do fato de que a pesquisadora tem afinidades pessoais com o tema, ou seja, encontra-se numa faixa etária correspondente a esta modalidade de ensino e sempre está buscando novos conhecimentos. Nesse momento de pandemia da Covid-19, os docentes precisaram se reinventar, reformular suas metodologias e práticas pedagógicas saindo de aulas presenciais para aulas híbridas, remotas ou *on-line*.

Na conjuntura em que a sociedade está inserida na atualidade, são muitos os desafios no cenário educacional, havendo uma necessidade de manter o aluno motivado, engajado e interessado por meio de metodologias ativas, que são práticas pedagógicas inseridas no meio educacional desde 1990 para provocar mudanças de paradigmas entre professor e aluno.

Daí, a importância de se discutir e colocar em prática esses novos modelos em que o aluno passa a ser responsável pelo seu aprendizado, sendo protagonista e transformador do seu próprio processo de ensino e o educador tem o papel de orientar deixando que os estudantes participem ativamente de seu aprendizado numa relação mais harmoniosa e afetiva, esse processo que ocorre entre ambos pode ser semelhante ao de mestre e aprendiz.

Portanto, as metodologias ativas podem ajudar nos debates, estudos de caso, simulações, entre outras situações que são novas formas de abordagens do ensino-aprendizagem, o que faz com que a perspectiva do ensinar seja centrada no professor e a do aprender seja centrada no aluno. Saber como acontece o processo de ensino e aprendizagem dos alunos do PROEJA por meio do uso de metodologias ativas em tempos de pandemia é de muita notoriedade, até porque o mercado de trabalho deve receber profissionais jovens e

adultos preparados para atuar em todas as áreas, bem como dentro de realidade atual. É também um tema relevante no que condiz às novas práticas pedagógicas para que o modelo tradicional seja repensado e o professor não seja o único detentor do conhecimento, mas o mentor do aprendiz.

Acredita-se que novas formas, modelos ou paradigmas de práticas pedagógicas são sempre bem-vindas no campo educativo e com isso o processo de ensino e aprendizagem deve fluir de modo positivo para os participantes. Daí, a necessidade de um aprofundamento maior de como acontece o processo de ensino e aprendizagem dos alunos de PROEJA por meio do uso de metodologias ativas em tempos de pandemia, se de fato esse processo acontece de modo satisfatório, pois sabe-se que todas as formas de construção e aprendizagem trazem vantagens e desvantagens e para que estas sejam sanadas, devem ser analisadas, aprimoradas para que sirvam de exemplos em outras Instituições de Ensino.

Nesse contexto, a questão que envolve este trabalho final de curso está direcionada às metodologias ativas usadas pelos docentes para desenvolver o processo ensino e aprendizagem dos alunos do PROEJA. Assim, buscou-se responder ao seguinte problema: nas atividades docentes, desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem dos alunos do PROEJA durante a pandemia Covid-19, ocorreu a apropriação das metodologias ativas?

1.1 OBJETIVO GERAL

O objetivo geral para este trabalho foi investigar como a utilização de metodologias ativas na EJA pode contribuir para a compreensão dos conteúdos de gêneros textuais visando a melhoria da produção textual.

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Foram elaborados alguns objetivos específicos como forma de delimitar e nortear as ações propostas para o desenvolvimento deste trabalho, apresentados a seguir:

- i. Mapear práticas pedagógicas usadas no PROEJA;
- ii. Investigar o contexto do ensino dos gêneros textuais no PROEJA;
- iii. Apreender questões sobre a relação entre metodologias ativas e PROEJA.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Para embasar teoricamente a pesquisa, serão apresentados três capítulos, que estarão explícitos a seguir: Paulo Freire: diálogo e comunicação na educação de jovens e adultos; breve revisão sobre a formação profissional no Brasil; Proeja: limites, desafios e possibilidades; Gêneros Textuais e Metodologias Ativas.

2.1 PAULO FREIRE: DIÁLOGO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Freire (1997) afirma que ninguém sabe tudo, nem é ignorante de tudo, mas coloca o conhecimento num processo dialético e de constante superação, pressupondo uma relativização no processo de conhecimento. Nesse contexto, diálogo e comunicação são primordiais nas relações humanas e condições para o ser humano formar-se como ser social.

O diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico o caminho para nos tornarmos seres humanos (FREIRE e SHÖR, 1986, p. 122;123).

Homens e mulheres, como sujeitos conscientes e comunicativos atuantes por meio do diálogo, discutem sobre seu momento de realidade, incluem o que sabem e o que não sabem nas suas reflexões, possibilitando ao outro, aos oprimidos a expressão de suas palavras, pensamentos, ações e modo de ser.

Foi exatamente porque nos tornamos capazes de dizer ao mundo, na medida em que o transformamos, em que o reinventamos, que terminamos por nos tornar ensinantes e aprendizes. Sujeitos de uma prática que se veio tornando política, gnosiológica, estética e ética (FREIRE, 1993b, p.19).

Nessa corrente, Freire define o ser humano como um ser de relações: reflexivo, consequente, transcendente e temporal o qual estabelece uma relação argumentativa homem-mundo e nesta relação, o ser humano é concebido como ser de práxis, isto é, de reflexão-ação e o mundo é compreendido como histórico-cultural, assim, “na medida em que ambos inacabados, se encontram numa relação permanente, na qual o homem, transformando o homem, sofre os efeitos de sua própria transformação” (FREIRE, 1980, p. 76).

Na sua existência o ser humano é um perguntador, está vinculado à curiosidade, à problematização sobre si mesmo, à sua realidade social, à sua formação humana, ética e

política e à relação dialógica entre os seres humanos, portanto, problematiza a si mesmo e instigado pela curiosidade expressiva, pode construir sua autonomia como sujeito.

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haverá criticidade sem a curiosidade que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando algo a ele que fazemos (FREIRE, 1997, p. 35).

O ato de perguntar é um ato democrático e caracteriza-se como político, o que permite a contestação, a opção de que a palavra seja dita, possibilitando ao sujeito não aceitar o saber feito, respostas prontas, levando-o a assumir riscos em suas intervenções. Com isso, homens e mulheres pensam, especulam, criticam, comparam, escolhem, decidem, projetam e sonham com uma nova sociedade, além de serem conscientes de seus cumprimentos sociais, não se submetem aos destinos estabelecidos, abrem caminhos no mundo. Via de regra, a sua presença no mundo não é neutra, não estão aqui simplesmente para se adaptar, mas para transformá-lo, mudá-lo, usar todas as possibilidades em favor de práticas coerentes (FREIRE, 2000).

Freire lembra que a consciência crítica é um processo libertador, no qual os seres humanos se manifestam como pessoas e por conseguinte, o mundo, os homens e as mulheres, a cultura e o trabalho assumem sua verdadeira significação. Havendo assim, um desvelamento crítico da realidade na relação de comunicação consciente na qual homens e mulheres se descobrem como sujeitos da história, produtores da cultura, bem como sua localização no mundo.

Frise-se mais uma vez que para Freire (2000, p. 40), a história é um processo dialético humano, pois “não apenas temos história, mas fazemos a história que igualmente nos faz e que nos torna, portanto, históricos” e cheios de possibilidades, sonhos, esperança para modificar a sociedade. Diante disto, na relação do homem com o mundo e com outros seres humanos, forma-se uma pessoa humana que problematiza e intervém na realidade social.

Como se nota, Freire considera que a educação tem sentido para o ser humano constituída por projetos de vida, possibilidades de mudanças, visto que “somos ou nos tornamos educáveis porque, ao lado da constatação de experiências negadoras da liberdade, verificamos também ser possível a luta pela liberdade e pela autonomia contra a opressão e o arbítrio” (FREIRE, 2000, p. 121).

A educação é um leque de opções para homens e mulheres, é uma porta aberta para o processo de humanização entre estes, dimensionando-os como sujeitos da educação. É

problematizadora da realidade social quando estimula o diálogo, a curiosidade e o ato de perguntar. É ação de comunicação entre os sujeitos quando articula os saberes erudito/científico e os experienciais, do senso comum e a convivência ética com diferença. É ação pedagógica de coparticipação e corresponsabilidade, na qual educador e educando buscam, pesquisam e discutem o conhecimento para que a aula se torne um espaço democrático. É crítica, é instrumento de desalienação e libertação dos oprimidos centrada em experiências de liberdade, decisão e responsabilidade dos seres humanos.

A educação deve ser um compromisso com a transformação social para promover uma sociedade democrática - livre da opressão, alienação e discursos ideológicos dominantes - e que implante novos discursos, novas práticas libertadoras e includentes. Por fim, a educação é um direito do ser humano e como tal, implica no exercício de cidadania, na intervenção de homens e mulheres na sociedade para observar, avaliar, escolher, decidir e de práxis (FREIRE, 2000).

A oferta de cursos regulares presenciais ou à distância e exames supletivos feitos por instituições de ensino públicas ou privadas credenciadas promovem o acesso ao saber escolar para jovens e adultos maiores de 15 anos para conclusão do ensino fundamental e maiores de 18 para conclusão do ensino médio, sendo também extensivo às comunidades indígenas (Art. 37 e 38, LDB/1996). A educação de jovens e adultos como direito, permite o acesso à educação escolar do ensino fundamental e médio compreendendo o acesso à leitura e à escrita um bem social.

As Diretrizes Curriculares Nacionais apontam muitos avanços sob o ponto de vista pedagógico, manifestando preocupações com características etária e sociocultural dos jovens e adultos atendidos no sistema educacional, destacando a elaboração de projetos pedagógicos próprios e específicos para esta modalidade de ensino, considerando na sua organização o perfil de vida do aluno; as necessidades dos jovens e adultos; a experiência extraescolar e organização curricular baseando-se no Parecer CEB 11/2000 e LDB/1996.

Acresça-se que existe uma relação entre o ensino médio e a educação profissional de nível técnico em que o aluno jovem ou adulto é efetivado de modo concomitante ou sequencial (Parecer CEB 11/2000) associada a valorização da formação, práticas educativas e formação qualificada e continuada para o docente. Com efeito, as Diretrizes indicam preocupações com a formação específica e de qualidade do educador de jovens e adultos tendo em vista a prática leiga e voluntária, como também ações pedagógicas que enaltecem os saberes, as experiências de vida, o profissional dos educandos e seu contexto sociocultural.

Paulo Freire traz como referência os aportes teórico-metodológicos ponderando que a prática da educação de jovens e adultos necessita ser efetuada de forma dialógica, na qual ao mesmo tempo o educador estimula o educando na sua participação nas aulas, seja de forma oral ou escrita, avaliando os seus conhecimentos, discutindo, permitindo assim, uma interação mais positiva com o professor no processo ensino-aprendizagem. O diálogo de Freire nos conduz ao um caráter: existencial (compreensão do homem como ser comunicativo); metodológico (faz parte do processo pedagógico) e político (processo democrático e participativo, ou seja, reconhecer nos outros o direito de opinar).

Freire (2000) afirma ainda que temas e palavras geradoras contribuem muito na apresentação dos conteúdos escolares de forma integral e global quando partem da realidade social dos educandos, se tornando uma relação mútua de aprendizagem e efetiva prática educativa democrática. O educador deve criar situações variadas de aprendizagem que favoreçam os estudos como momentos de trabalho, lazer, esforço, prazeroso, provocar no educando novas formas de pensar, descobrir, recriar, avançar no conhecimento do mundo, além de instrumentalizar na leitura e escrita. Intencionalmente, desenvolver técnicas diversificadas em que o cotidiano, o belo, o colorido, problemas e contradições sociais sejam discutidos na sala de aula, inclusive, a utilização das formas de linguagem (verbal, escrita, colagem, desenho, dramatização, música e outros), bem como instrumentais da escrita (livros, jornais, revistas, cartazes, embalagens, etc).

A EJA é compreendida por Arroyo (2006) como campo de direitos e de responsabilidade pública, considerando e propondo práticas e ações pedagógicas, além de um conhecimento de quem são os sujeitos da EJA, incluindo jovens e adultos, alunos e docentes na sua trajetória pessoal, escolar e acadêmica que os tornam estrelas de histórias ímpares. O espaço da EJA é escrito e rodeado “de sementeiras e cultivos nem sempre bem definidos ao longo de sua tensa história” (ARROYO, 2006, p. 19), mas de legados ricos e cheio de oportunidades. Por ser uma modalidade de educação com especificidades precisa dispor de condições reais para que a aprendizagem seja uma “resposta vital e necessária aos desafios com os quais somos confrontados” (UNESCO, 2010, p. 17) destacando de modo positivo o desenvolvimento cognitivo, a autoconfiança e autoestima, sentimentos de identidade e pertencimento à comunidade na qual esse público está inserido.

Logo, a educação de jovens e adultos depreende e considera práticas educativas que tragam permanentes reflexões sobre a prática, que o processo formativo do saber-fazer pedagógico faça parte do cotidiano social, que o educador e educando sejam valorizados e vistos como sujeitos do conhecimento, que haja interações entre as pessoas, suas diversidades

culturais, sociais e pessoais, que as representações, ideologias e imaginários sejam envolvidos na prática docente, mas também realizar atividades investigativas e de intervenção social que possibilitem a vivência coletiva, o aprendizado do sentimento do respeito a pessoa humana e à cultura do outro.

2.2 BREVE REVISÃO SOBRE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

No Brasil, a formação profissional iniciou nos tempos mais remotos da colonização sendo que os índios e escravos foram os primeiros aprendizes de ofícios e assim, “habitou-se o povo de nossa terra a ver aquela forma de ensino como destinada somente a elementos das mais baixas categorias sociais” (FONSECA, 1961, p. 68). Nesse sentido, as primeiras experiências registradas começaram por volta dos anos de 1800 baseadas na aprendizagem dos ofícios manufatureiros em que as crianças e jovens recebiam instruções primárias e aprendiam também ofícios de tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, entre outros.

Conforme Garcia (2000), o primeiro estabelecimento instalado pelo poder foi o Colégio das Fábricas criado por D. João VI que tinha como objetivo atender os artistas e aprendizes vindos de Portugal no quesito educação. Com o fim do período imperial em 1889 e após a abolição do trabalho escravo, o número de fábricas instaladas no país chegou a 636 estabelecimentos para 54 mil trabalhadores aproximadamente, uma população de 14 milhões de habitantes e uma economia proeminente agrário-exportadora relacionada a trabalhos rurais pré-capitalistas.

Nilo Peçanha, presidente do Estado do Rio de Janeiro iniciou o ensino técnico por meio do Decreto 787, de 11 de setembro de 1906 ao criar quatro escolas profissionais nas cidades de Campos, Petrópolis, Niterói (para o ensino de ofícios) e Paraíba do Sul (para aprendizagem agrícola). A consolidação do ensino técnico industrial no Brasil ocorreu no ano de 1906 com as ações aqui relacionadas: apresentação ao Congresso Nacional de um projeto que promovia o ensino prático industrial, agrícola e comercial que seria mantido pelo Governo da União e Estados prevendo a criação de campos e oficinas escolares em que os alunos saíam habilitados como aprendizes no manuseio de instrumentos de trabalho. Além disso, a comissão do Senado aumentou a verba orçamentária para que os Estados implantassem escolas técnicas e profissionais elementares, assim foi criada na Estrada de Ferro Central do Brasil. a Escola Prática de Aprendizes das Oficinas do Engenho de Dentro, no Rio de Janeiro. No dia 15 de novembro de 1906, o então Presidente da República, Afonso

Pena, em sua posse fez a seguinte declaração em seu discurso: “A criação e multiplicação de institutos de ensino técnico e profissional muito podem contribuir também para o progresso das indústrias, proporcionando-lhes mestres e operários instruídos e hábeis”.

Em 23 de setembro de 1909, foi assinado o Decreto nº7.566 criando em diferentes unidades federativas sob arbítrio do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, dezenove “Escolas de Aprendizes Artífices”, destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito. Em 1959, as Escolas Industriais e Técnicas são transformadas em autarquias com o nome de Escolas Técnicas Federais ganhando autonomia didática e de gestão, intensificam a formação de técnicos, mão de obra indispensável diante da aceleração do processo de industrialização. O tempo foi passando e a cada Governo surgiram novos decretos e leis que provocaram mudanças nos modelos educacionais no Brasil.

Por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB, nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, o ensino técnico-profissional é imposto a todo currículo do segundo grau. Novos paradigmas se estabelecem para formação de técnicos em vários cursos no regime de urgência, aumentando significativamente o número de matrículas nas Escolas Técnicas Federais. Em 1978, com a Lei nº 6.545, as Escolas Técnicas Federais do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro passam a ser Centros Federais de Educação Tecnológica –CEFET’s, com mais mudanças e atribuições na formação de engenheiros de operação e tecnólogos.

Em 8 de dezembro de 1994 foi decretada a Lei nº 8.948, que dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando, pouco a pouco, as Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica –CEFET’s, mediante decreto específico para cada instituição e em função de critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação, considerando as instalações físicas, os laboratórios e equipamentos adequados, às condições técnico-pedagógicas e administrativas, além dos recursos humanos e financeiros necessários ao funcionamento de cada centro.

Ademais, em 20 de novembro de 1996 foi sancionada a Lei 9.394 considerada como a segunda LDB, que dispõe sobre a Educação Profissional num capítulo separado da Educação Básica, superando enfoques assistencialistas e de preconceito social contido nas primeiras legislações de educação profissional do país, promovendo intervenções sociais críticas e qualificadas para tornar-se um mecanismo para favorecer a inclusão social e democratização dos bens sociais de uma sociedade. Definindo assim, o sistema de certificação profissional e o reconhecimento das competências adquiridas fora do sistema escolar.

Em 2006, com o Decreto nº 5.840 é instituído, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos -

PROEJA com o ensino fundamental, médio e educação indígena. Também neste mesmo é lançado o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia para denominar e disciplinar os cursos oferecidos por instituições de ensino público e privado.

Convém destacar, que a educação profissional e tecnológica por meio do Ministério da Educação - MEC se orgulha e assume valor estratégico para o desenvolvimento nacional resultantes de grandes transformações e esforços ao longo da história educacional brasileira, o objetivo maior é intensificar e diversificar o ensino e aprendizagem atendendo os mais diferenciados públicos nas modalidades presencial, semipresencial e a distância.

2.3 GÊNEROS TEXTUAIS

Os Gêneros Textuais são os princípios dos trabalhos escolares, ou seja, não se trabalha linguagens sem os gêneros, existe uma ligação profunda e de amor eterno entre ambos. Estudar esses gêneros não é tão simples, precisa ser de forma gradual, com estímulos, motivações e uso de metodologias atrativas, entre as quais as que serão tratadas nesta pesquisa, para que provoquem e acelerem o interesse do aluno na busca por seus próprios conhecimentos.

Durante os cursos profissionalizantes, são aplicadas atividades que instigam o entendimento e respostas dentro do contexto da aprendizagem, devendo ser avaliadas, conforme as regras determinadas pelo professor e nada mais gratificante, do que ter como resultado um texto bem redigido englobando as normas cultas da Língua Portuguesa. O aluno para ser um bom escritor, deve ser também um bom leitor, conhecer um vocabulário mais rico e diversificado que lhe permita discutir múltiplos temas e que venham abarcar outras áreas do conhecimento. No entanto, há uma discrepância entre os fatos e a realidade, ou seja, muitos alunos têm dificuldades de ler, escrever e interpretar os textos, com isso não conseguem compreender e redigir gêneros textuais nas suas formas corretas. Marcuschi (2008, p. 155) define que

Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.

Dolz e Schneuwly (2004) asseveram que os gêneros textuais podem ser usados como instrumentos no ensino e aprendizagem, pois em uma situação interacional, elesse

tornam-se responsáveis pela concretização dessa interação. Determinando-se o gênero que será utilizado confirma-se que o gênero media a relação entre sujeito e linguagem.

Os gêneros textuais são textos diversificados que exercem função social específica, mas também estão presentes em nosso cotidiano, além de apresentar intenção comunicativa definida. Como exemplos, pode-se citar: abaixo-assinado, anedota, anúncio, artigo de opinião, artigo, ata, atestado, bilhete, biografia, bula de medicamento, cardápio de restaurante, carta, cartaz, charge, circular, conto, contrato, crônica, curriculum vitae, declaração, decreto, diário, edital, editorial, e-mail, ensaio, entrevista, fábula, folheto, guia, lei, lenda, letra de música, lista de compras, manifesto, manual de instruções, memorando, monografia, notícia, novela, ofício, peça de teatro, piada, procuração, propaganda, receita, regras de um jogo, regulamento, relato de viagem, relato histórico, relatório científico, reportagem, requerimento, resenha, resumo, romance, sermão, tese, tutorial, verbete de dicionário.

Existem tipos e gêneros textuais, que foram exemplificados acima. Estes são mutáveis, adaptáveis e podem evoluir mediante as necessidades de comunicação, porém cada um apresenta estrutura específica e características próprias. Os tipos textuais estão divididos em: narrativo, descritivo, dissertativo expositivo, dissertativo argumentativo, explicativo injuntivo, explicativo prescritivo. No cotidiano escolar os alunos são orientados ao estudo de cada tipo ou gênero conforme a necessidade, o planejamento e a estratégia do professor com o intuito de alcançar os objetivos propostos, concedendo-lhes oportunidades para desempenhar ações conscientes de suas relações, atos e atitudes que tragam relevância em sua vida.

Haverá um momento na vida do aluno que ele terá que redigir alguns gêneros textuais, tais como: resumos, resenhas, relatórios, artigos, monografias, teses, redações, entre outros, e para isso deverá seguir algumas normas textuais e formais com objetividade, clareza, coerência, coesão e vocabulário adequado. Em nossa realidade atual, no meio escolar há muitas abordagens da prática de produzir textos, alguns com maior ou menor importância, dependendo de cada momento ou situação. Nesta vertente, Guedes (2008, p. 88) esclarece que os vocábulos, composição, redação e produção textual distinguem-se por se “vincularem a teorias que expressam diferentes formas de considerar não só a ação de escrever, a ação de ensinar a escrever textos e a ação de exercitar a linguagem, mas também nossa própria organização social”, que não só depende do objeto de estudo, mas da metodologia aplicada.

No que condiz a escrita de textos, independente do gênero textual escolhido como objeto de estudo, deve-se ter em mente que é importante seguir uma sequência linguística que conduza à organização das ideias de modo coerente e adequado à comunicação, seja oral ou escrita, conforme a proposta da situação por se tratar de uma produção verbal cuja

manifestação esteja engendrada de elementos linguísticos, numerosas ordens, apresentadas e acomodadas de modo a facilitar o entendimento de quem ouve ou ler o texto.

Assim, Marcuschi (2002, p. 24) nessa sua obra define texto como “uma identidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual”. Temos no nosso cotidiano vários exemplos de gêneros textuais dos mais simples aos mais complexos, cabendo aqui frisar que para Pereira *et al.* (2006, 32), o gênero textual “refere-se aos textos encontrados na vida diária que apresentam características sociocomunicativas definidas pelo contexto de produção, conteúdo, propriedades funcionais, estruturação do texto”.

Falar sobre gêneros textuais é endereçar aos vários formatos de textos, além de efetivar funções sociais, evidenciando suas características sociocomunicativas de funcionalidade e de intencionalidade, o que acima de tudo enfoca caracterizações, vocabulários específicos, empregos sintáticos apropriados mediante a função social que exerce. No entendimento de Bronckart (1999, p. 48), “conhecer um gênero de texto também é conhecer suas condições de uso, sua pertinência, sua eficácia ou, de forma mais geral, sua adequação em relação às características desse contexto social”.

Cabe ao professor oportunizar situações aos seus alunos que envolvam a diversidade dos gêneros textuais, sua estrutura e funcionalidade e estes consigam reconhecê-los, compreendê-los e construí-los da forma mais adequada, bem como nos cenários pertencentes a todos. Geraldi (2006) especifica que exercitar essas habilidades proporciona o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, induzindo-o a melhores desempenhos no seu dia a dia, em qualquer momento de interação verbal.

Por fim, trabalhar gêneros textuais em sala de aula, efetiva o aluno a assumir seu papel de sujeito, dono de sua opinião, de suas palavras, deixando de lado o mecanismo determinado por algumas regras de desempenho linguístico e passe a desenvolver novas produções envolvendo concepções temáticas, títulos, imagens ou fragmentos de outros textos, incluindo todas as questões estruturais da frase, do parágrafo, do texto dominando o uso de elementos de coesão e linguísticos, a fim de que o aluno seja claro nas suas ideias, agradando aos olhos do leitor, sendo ele o professor, um amigo, um parente, entre outras possibilidades que possam ter acesso a esse texto.

2.4 METODOLOGIAS ATIVAS

Discutir sobre metodologias ativas é chamar a atenção para técnicas, estruturas, recursos ou formatos de aprendizagem que tem como objetivo estimular os estudantes a criar

sua autonomia e ser o protagonista na construção de seu próprio conhecimento. Nesse contexto, o professor tem o papel de facilitador do ensino e aprendizagem. As práticas com metodologias ativas não são estratégias recentes no cenário educativo, mas tem recebido mais atenção por parte das instituições de ensino nos últimos tempos em consequência do momento de pandemia da Covid-19, deste modo, fez-se necessário reinventar novas formas de trabalho junto aos alunos.

O velho modelo tradicional de aulas expositivas foi dando lugar para outros métodos alternativos no qual as aulas presenciais passaram a ser de modo on-line, híbrido e remoto, precisando mais ainda de motivações por meio das tecnologias disponíveis. Nesse contexto, Kenski menciona Romero Tori (2002)

Enquanto vemos muitos cursos tradicionais sustentando-se única e exclusivamente na proximidade natural de suas aulas presenciais, a educação mediada pelas tecnologias não para de evoluir e de criar condições para a efetiva redução de distâncias. Esse avanço tecnológico pode ser utilizado não apenas em cursos a distância, mas em cursos presenciais (TORI, 2002 *apud* KENSKI, 2012, p.89).

Nos ambientes virtuais de aprendizagem são lançadas atividades para promover um processo de ensino e aprendizagem mais significativos que contemple os interesses e reivindicações dos alunos, o que faz do professor um facilitador e do aluno o responsável pelo controle de seus saberes, ocasionando aproximações entre ele e a instituição de ensino. Inclusive, é importante que todos esses componentes busquem metodologias ativas que contribuam na formação de alunos como cidadãos atuantes, conscientes e comprometidos no seu meio social.

É proveitoso observar que o psiquiatra William Glasser (1925-2013) baseou-se nos resultados de seus estudos e instituiu a pirâmide de aprendizagem para esboçar o comportamento e a mente humana, as pessoas aprendem 10% quando leem; 20% quando ouvem; 30% quando observam; 50% quando veem e ouvem; 70% quando discutem com outras pessoas; 80% quando fazem; 95% quando ensinam aos outros. Aqui no Brasil José Moran, professor, filósofo e autor de livros que tratam da inovação no ensino, defende a pirâmide de Glasser e as metodologias ativas quando afirma que se pode avançar no conhecimento mais profundo, nas competências socioemocionais e novas práticas para inovar de fato no ensino (DURAN, 2018).

Como já foi citado, as metodologias ativas não são recentes na educação, tanto que Vygotsky (1998), Freire (1996), Dewey (1950), Ausubel et al. (1980) e Piaget (2006) fundamentaram em seus estudos a urgência da aprendizagem ativa, significativa e relevante nos ensinamentos aos estudantes que proporcionem aos gestores e educadores reflexões

profundas de como as metodologias ativas contribuem eficazmente para educação de crianças, jovens e adultos.

O ensino não pode ser aceito como teorias enfadonhas através de conteúdos e mais conteúdos, mas ser um processo que produza saberes, ensinamentos e aprendizagem com a participação dinâmica de professores e alunos com intervenção de projetos. Com base em Cohen (2017), uma metodologia ativa de aprendizagem

Tem como premissa que apenas ver e ouvir um conteúdo de maneira apática não é suficiente para absorvê-lo. O conteúdo e as competências devem ser discutidos e experimentados até chegar ao ponto em que o aluno possa dominar o assunto e falar a respeito com seus pares, e quem sabe até mesmo ensiná-lo.

É imperioso acentuar que temos muitos modelos de metodologias ativas importantes, que são contribuintes para o processo de ensino e aprendizagem de alunos em qualquer faixa etária, outrossim, abaixo serão apresentados alguns exemplos.

A **aprendizagem baseada em problemas** tem como objetivo identificar e resolver problemas que rodeiam o meio social e real no qual o aluno está inserido, tendo como desafio elaborar um estudo, encontrar soluções concebíveis para os problemas, associados também a objetivos sociais. Esta metodologia baseia-se nos conceitos psicológicos de Jerome Seymour Bruner e do filósofo Jonh Dewey que reforçam a notabilidade do professor como facilitador, mediador e estimulador nos questionamentos, hipóteses, na investigação e conclusão dos trabalhos de seus alunos, fazendo deles responsáveis e construtores de seus conhecimentos.

A **aprendizagem baseada em projetos** aborda o desenvolvimento de competências e habilidades e aqui a colaboração, interdisciplinaridade, trabalho em equipe, autonomia, autoconfiança, relação interpessoal e comunicação entre os participantes são itens valiosos para que se constitua positiva, uma vez que não dá para ser elaborada e aplicada em poucas aulas, carece período longo para reflexão, amadurecimento e idealização da problemática, baseando-se em questões altamente motivadoras e envolventes dos conteúdos acadêmicos transmitidos aos alunos, ressaltando o interesse cooperativo.

A **aprendizagem entre times ou Team Based Learning – TBL**, ferramenta competente entre as metodologias ativas surgiu para fortalecer a parceria entre os alunos como uma verdadeira equipe fiel e autêntica no tocante a tomada de decisões assertivas para a chave de problemas. Segue etapas que contemplam leitura prévia, teste individual, testes em equipe, tomada de decisões, é uma metodologia bastante flexível, problematiza situações reais ou não, os primeiros encontros entre os times não devem ser avaliativos para que não haja ideia negativa sobre esta forma de aprendizado. As atividades propostas nesta metodologia

podem abranger temas distintos em que o professor impulsiona o desafio e os alunos se organizam para desempenhar a prática em grupos e finalizar com debates envolvendo grupos maiores.

A **sala de aula invertida ou flippedclassroom** propõe ao aluno estudar antecipadamente os conteúdos da aula, elaborados pelo professor em casa, dando continuidade na escola com mais preparação e se tiver dúvidas, devem ser esclarecidas, tornando o tema mais produtivo e absorvido. Uma observação importante sobre esta modalidade é o comprometimento dos alunos em estudar e se preparar preliminarmente de modo a continuar os estudos em sala. Deste modo, o professor logra mais tempo para perceber as habilidades e competências de projetos, analisar os casos e buscar soluções de problemas, além de ter alunos mais motivados, interessados, autônomos e disciplinados nos estudos. Este modelo é compreendido como uma metodologia na qual

[...] os alunos estudam antes da aula, desta forma, a sala de aula se torna um espaço de aprendizagem ativa, de discussão e realização de atividades práticas. Neste contexto, o professor consegue atender os alunos e solucionar os problemas que ocorrem no processo de ensino e aprendizagem (SANTOS *et al* 2018, p.4).

De modo mais amplo, as metodologias ativas relacionam-se entre si, proporcionando possibilidades de criatividade nas aulas, o que trará benefícios aos participantes, seja às instituições de ensino, aos professores ou/e aos alunos. As escolas precisam identificar as necessidades educacionais para que possam implantar essas metodologias citadas, além de agregar outras, visando o interesse curricular e da comunidade escolar, e assim, conceber retorno financeiro, retenção de alunos, visibilidade e autoridade da escola, além de preparar melhor os alunos para o mercado de trabalho e atuação na sociedade.

Sobretudo, os professores precisam estar constantemente em formação continuada para somar e atualizar seus saberes, suas ideias e estes, colocados em prática em planos de aulas dinâmicos, aplicando técnicas e ferramentas educativas, haja vista que o professor se sente engrandecido ao perceber seus alunos engajados, motivados, mostrando resultados positivos ao final de cada etapa estudantil.

As metodologias ativas auxiliam no ensino, seduzindo os alunos para abraçar com mais engajamento, motivação a sua rotina de estudos, e como efeito, a geração de melhores resultados na aprendizagem. Ademais, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC fomenta as competências socioemocionais e habilidades como autonomia, autoconfiança, colaboração, empatia, senso crítico e responsabilidade do próprio aluno desafiando-o a buscar, a aprender, a planejar seu futuro.

3PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

No que concerne às práticas pedagógicas voltadas a uma proposta de intervenções, o planejamento geral é a base inicial. Deste modo, para a proposta de intervenção pedagógica abaixo elegeu-se o Ensino Médio como nível escolar e como modalidade a Educação de Jovens e Adultos voltada para a Educação Profissional e Tecnológica, que se justifica por terem sido detectadas pelos professores as fragilidades e as deficiências de aprendizagem dos estudantes em relação ao conteúdo Gêneros Textuais em aulas ministradas anteriormente.

O objetivo geral da aula é revisar os conteúdos “Gêneros Textuais” com alunos de cursos profissionalizantes do CEEP José Pacífico Moura Neto em Teresina - PI relacionados ao que competem os textos dissertativos. Os objetivos específicos serão: orientar sobre os diferentes gêneros textuais relacionados ao que competem os textos dissertativos; oportunizar a prática, a leitura e escrita de textos dissertativos como atividade dos conteúdos revisados e apresentar e avaliar os textos dissertativos escritos pelos alunos.

Merece notoriedade as Intervenções Pedagógicas, consoante que são práticas essenciais e colaborativas para o aprendizado dos alunos devendo ser um momento de parceria entre docentes e coordenadores pedagógicos, quando são identificados os transtornos e dificuldades de aprendizagem, sendo esses os principais indicadores para aplicar intervenções na escola como um todo ou numa turma. Acresça-se que as intervenções representam desafios para cada segmento da Educação Básica por envolver novas estratégias e abordagens dos conteúdos que precisam ser revisados, é uma excelente alternativa para sanar as dificuldades que são muito comuns no ambiente educativo com a proposta de melhorar o desempenho dos alunos.

Assim sendo, a proposta de intervenção será aplicada num primeiro momento com encontro presencial no auditório da escola com os alunos para tratar dos objetivos, metodologias e avaliações usadas para realizar a revisão do conteúdo em questão. Os passos seguintes serão de modo síncrono *on-line* e assíncrono. Haverá um segundo encontro presencial para discussões de dúvidas, seguindo de encontros síncronos para tirar dúvidas, apresentação e avaliação dos trabalhos realizados.

Quadro 1 – Planejamento geral da intervenção pedagógica

Momentos	Formato	Descrição	Carga horária
Aula 1	Encontro Presencial	Apresentação da proposta de intervenção pedagógica	1h/a
Aulas 2 e 3	Encontro Presencial	Aula expositiva Debates / mesa redonda Leituras de materiais sobre o conteúdo. Desenvolvimento de textos dissertativos	2h/a
Aula 4	Encontro Presencial	Apresentação dos textos dissertativos	1h/a
Carga Horária Total			4 h/a

Fonte: elaborado pelo/a autor/a (2021).

Quadro 2 – Desenvolvimento do Momento

Tema: Gêneros Textuais				
Objetivos				
Geral: Revisar os conteúdos Gêneros Textuais com alunos de cursos profissionalizantes do Ceep José Pacífico Moura Neto relacionados ao que competem os textos dissertativos.				
Específicos:				
Orientar sobre os diferentes gêneros textuais relacionados ao que competem os textos dissertativos.				
Oportunizar a prática, a leitura e escrita de textos dissertativos como atividade dos conteúdos revisados.				
Apresentar e avaliar os textos dissertativos escritos pelos alunos.				
Conteúdos Textos dissertativos				
Unidade Didática	Metodologia	Recursos Didáticos	Avaliação	Pontos
1 Gêneros Textuais / Textos dissertativos Momento 1	Encontro presencial Apresentação da Intervenção Pedagógica Aula expositiva dialogada Debates/mesa redonda Tira dúvidas	Quadro Branco. Data show. Infográficos Textos Caneta, lápis, borracha	De forma comparativa e somativa	Até 10 pontos para ajudar na nota do aluno.
2 Gêneros Textuais / Textos dissertativos Momento síncrono	Debates/mesa redonda Tira dúvidas	Notebook / computador Celular Quadro Branco. Data show. Infográficos Textos Caneta, lápis, borracha	De forma comparativa e somativa	Até 10 pontos para ajudar na nota do aluno
3 Momento Assíncrono	Leituras de materiais sobre temas que podem ser lançados na	Notebook / computador Celular Papel A4	De forma comparativa e somativa	Até 10 pontos para ajudar na nota do aluno

4.	Encontro presencial	construção de dissertações. Desenvolvimento de textos dissertativos Apresentação dos textos dissertativos	Caneta lápis		
----	---------------------	---	--------------	--	--

Fonte: elaborado pelo autor (2021)

Quadro 3 – Desenvolvimento do Momento 2

Tema: Gêneros Textuais / Textos dissertativos					
Objetivos					
Geral: Revisar os conteúdos Gêneros Textuais com alunos de cursos profissionalizantes do Ceep José Pacífico Moura Neto relacionados ao que competem os textos dissertativos.					
Específicos:					
Orientar sobre os diferentes gêneros textuais relacionados ao que competem os textos dissertativos.					
Oportunizar a prática, a leitura e escrita de textos dissertativos como atividade dos conteúdos revisados.					
Apresentar e avaliar os textos dissertativos escritos pelos alunos.					
Conteúdos Gêneros textuais / Textos dissertativos					
Unidade Didática	Metodologia	Recursos Didáticos	Avaliação	Pontos	
1	Gêneros Textuais / Textos dissertativos Momento 1	Encontro presencial Apresentação da Intervenção Pedagógica Aula expositiva/dialogada Debates/mesa redonda Tira dúvidas	Quadro Branco. Data show. Infográficos Textos Caneta, lápis, borracha	De forma comparativa e somativa	Até 10 pontos para ajudar na nota do aluno.
2	Gêneros Textuais / Textos dissertativos Momento síncrono	Debates/mesa redonda Tira dúvidas	Notebook / computador Celular Quadro Branco. Data show. Infográficos Textos Caneta, lápis, borracha	De forma comparativa e somativa	Até 10 pontos para ajudar na nota do aluno
3	Gêneros Textuais / Textos dissertativos	Leituras e discussões de materiais sobre o conteúdo. Desenvolvimento de textos dissertativos Apresentação dos textos dissertativos	Quadro Branco. Data show. Infográficos Textos Caneta, lápis, borracha	De forma comparativa e somativa	Até 10 pontos para ajudar na nota do aluno

Fonte: elaborado pelo autor (2021).

Quadro 4 – Desenvolvimento do Momento 3.

Tema: Gêneros Textuais					
Objetivos					
Geral: Revisar os conteúdos Gêneros Textuais com alunos de cursos profissionalizantes do Ceep José Pacífico Moura Neto relacionados ao que competem os textos dissertativos.					
Específicos:					
Orientar sobre os diferentes gêneros textuais relacionados ao que competem os textos dissertativos.					
Oportunizar a prática, a leitura e escrita de textos dissertativos como atividade dos conteúdos revisados.					
Apresentar e avaliar os textos dissertativos escritos pelos alunos.					
Conteúdos Gêneros textuais / Textos dissertativos					
Unidade Didática	Metodologia	Recursos Didáticos	Avaliação	Pontos	
1	Gêneros Textuais / Textos dissertativos Momento 1	Encontro presencial Apresentação da Intervenção Pedagógica Aula expositiva dialogada Debates/mesa redonda Tira dúvidas	Quadro Branco. Data show. Infográficos Textos Caneta, lápis, borracha	De forma comparativa e somativa	Até 10 pontos para ajudar na nota do aluno.
2	Gêneros Textuais / Textos dissertativos Momento síncrono	Debates/mesa redonda Tira dúvidas Apresentação de possíveis temas para disserta	Notebook / computador Celular Quadro Branco. Data show. Infográficos Textos Caneta, lápis, borracha	De forma comparativa e somativa	Até 10 pontos para ajudar na nota do aluno
3	Gêneros Textuais / Textos dissertativos	Leituras e discussões de materiais sobre o conteúdo. Desenvolvimento de textos dissertativos Apresentação dos textos dissertativos	Quadro Branco. Data show. Infográficos Textos Caneta, lápis, borracha	De forma comparativa e somativa	Até 10 pontos para ajudar na nota do aluno

Fonte: elaborado pelo autor (2021).

4 REVISÃO DE LITERATURA

A Revisão de Literatura envolveu analisar os limites e possibilidades do Proeja, abordar o uso de metodologias ativas nessa modalidade e investigar trabalhos que tem por foco o conteúdo de gêneros textuais em geral e também na EJA e na Educação Profissional.

4.1 PROEJA: LIMITES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Aranha (1996) destaca que um dos grandes precursores para alfabetização de jovens e adultos foi Paulo Freire que sempre lutou pelo fim da educação elitista, objetivando uma educação democrática e libertadora, partindo da realidade e vivência dos educandos. A autora ainda pontua que

Ao longo das mais diversas experiências de Paulo Freire pelo mundo, o resultado sempre foi gratificante e muitas vezes comovente. O homem iletrado chega humilde e culpado, mas aos poucos descobre com orgulho que também é um “fazedor de cultura” e, mais ainda, que a condição de inferioridade não se deve a uma incompetência sua, mas resulta de lhe ter sido roubada a humanidade. Percebendo-se como sujeito da história, toma a palavra daqueles que até então detêm seu monopólio. Alfabetizar é, em última instância, ensinar o uso da palavra. (ARANHA, 1996, p. 209).

Aliando-se a outros intelectuais em 1960, Paulo Freire iniciou um programa inovando o conceito de alfabetização como também consolidou o método de trabalhar com os adultos superando as divisões elementares e contrárias entre teoria e prática, ao mesmo tempo que o homem quer interferir na realidade quando descobre que sua prática supõe um saber.

(...) O conceito de Educação de Adultos vai se movendo na direção da Educação Popular na medida em que a realidade começa a fazer algumas exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores e das educadoras (...). Os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade. O que acontece, no meio popular, nas periferias das cidades, nos campos, trabalhadores urbanos rurais reunindo-se para rezar ou para discutir seus direitos. Nada pode escapar à curiosidade arguta dos educadores envolvidos na prática da educação popular. (FREIRE, 2000, p.15-16)

Assim, Paulo Freire desenvolveu um planejamento de alfabetização conscientizadora, lutou pelo fim da educação elitista, além do mais, seu objetivo maior seria uma educação democrática, libertadora que partisse da realidade e vivência dos educandos baseando-se no princípio de que “A leitura do mundo procede à leitura da palavra”, sobretudo levaria o educando a iniciar o aprendizado da escrita antes de assumir-se como sujeito de sua aprendizagem. (ARANHA,1996).

Chegando a uma realidade mais recente, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos -PROEJA está presente no Documento Base Nacional para o nível médio requerido nas funções reparadora, equalizadora e qualificadora da política educacional e social e articulações demonstrativas no que se refere aos limites e possibilidades do que pretende tais funções para atender às necessidades do público jovem e adulto trabalhador. E como resume Vieira (1992, p. 21)

[...] a política econômica e a política social apenas formalmente se distinguem e às vezes dão enganosa impressão de que tratam de coisas muito diferentes. Não se pode analisar a política social sem se remeter à questão do desenvolvimento econômico, ou seja, à transformação quantitativa e qualitativa das relações econômicas, decorrente de processo de acumulação particular de capital. O contrário também precisa ser observado: não se pode examinar a política econômica sem se deter na política social.

O PROEJA como programa integrante das políticas educacionais apresenta-se em processo de construção e implementação, além de relevante em seus pressupostos e contribuições no atendimento das necessidades do público ao qual se destina, oferecendo oportunidades àqueles que ainda não finalizaram o ensino fundamental, médio ou nenhum curso em uma profissão técnica de nível médio.

Segundo o parecer CNE/CEB nº 11/2000 e o Documento Base do programa, a função reparadora afirma que a Educação de Jovens e Adultos - EJA seria uma modalidade de ensino no qual é dever do Estado garantir o direito de todos à educação, reparando as falhas do Estado em momentos anteriores, quando não propiciou condições com direito a uma escola de qualidade para a população de jovens e adultos o acesso na idade própria, além do reconhecimento da igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Nessa corrente, os sujeitos atendidos pela EJA

[...] caracterizam-se por pertencerem a uma população com faixa etária adiantada em relação ao nível de ensino demandado, constituindo um grupo populacional que tem reconhecido como integrante da chamada "distorção série-idade" (BRASIL, 2007, p. 48).

A função equalizadora acoberta trabalhadores e outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados no sistema educacional, inclusive as pessoas que interromperam seus estudos pela repetência, evasão, desigualdade de oportunidades ou outras condições adversas, e que ainda de forma tardia, possibilite a esses indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços estéticos e aberturas dos canais de participação. A função qualificadora é mais que uma função, é o próprio sentido da EJA, é

permanente e tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial se desenvolve, se adequa e se atualiza em quadros escolares ou não escolares.

Numa sociedade transformadora, as preocupações com esses grupos socialmente excluídos aparecem quando “[...] a produção coletiva do conhecimento deve estar voltada para a busca de soluções aos problemas das pessoas e das comunidades menos favorecidas na perspectiva da edificação de uma sociedade socialmente justa” (BRASIL, 2007, p. 28).

Com base em documentos oficiais, o PROEJA surgiu com duas finalidades: enfrentar as discontinuidades e o voluntarismo que marcam a modalidade EJA no Brasil, e, integrar à educação básica uma formação profissional que contribua para a integração socioeconômica de qualidade do coletivo de jovens e adultos, abrangendo a integração da educação profissional à educação básica, o que inclui o ensino fundamental e o ensino médio, assim como a formação inicial e continuada de trabalhadores e a educação profissional técnica de nível médio. (BRASIL, 2006a).

As políticas sociais, consideradas esferas de tensão, nos levam a identificar algumas possibilidades do PROEJA no atendimento às reivindicações dos trabalhadores, como também limites e desafios correspondentes ao próprio sistema capitalista proporcionadas pela exploração de algumas classes sobre as outras. A propósito, o PROEJA como programa direcionado a classe trabalhadora traz benefícios e possibilidades no acesso à educação e a profissionalização, elevando o nível de escolaridade de uma parte da população considerada historicamente excluída do processo educacional. No momento em que há uma integração entre os conhecimentos de formação geral e de formação profissional com qualidade, os sujeitos ampliam e arrecadam conhecimentos que antes não possuíam, munindo-se de informações sobre a realidade econômica e das contradições existentes no sistema capitalista e nessa perspectiva, ainda ter oportunidades e contribuições no mercado de trabalho em ocupações formais e rentáveis.

4.2 METODOLOGIAS ATIVAS NAS SALAS DE AULA DE PROEJA

Na Conferência Mundial de Educação para Todos, que aconteceu em Jomtien nos anos de 1990, houve um comprometimento por parte dos signatários para instituir conjuntos de medidas reformistas no setor educacional. No Brasil foi aprovada a LDB - Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), que oficializou junto à sociedade as discussões relativas à política educacional, a qual gerou análises para os estudos de Gajardo (1999) e de Azevedo e Silva (2012) identificando que a reforma educativa refletiu nos compromissos alicerçados com o

Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID, explicitando referências de caráter neoliberal.

Moura (2006) evidencia que a educação profissional se enquadrou na dualidade entre ensino médio e a educação profissional, desse modo, o ensino médio encontra-se na última fase da educação básica e a educação profissional encontra-se em capítulo diferente. Nessa corrente, o autor pronuncia que

A educação brasileira é estruturada na nova LDB em dois níveis – educação básica e educação superior, e a educação profissional não está em nenhum dos dois, consolida-se a dualidade de forma bastante explícita. [...] algo que vem em paralelo ou como um apêndice e, na falta de uma denominação mais adequada, resolveu-se tratá-la como modalidade, o que efetivamente não é correto (MOURA, 2006, p. 15-16, *apud* AZEVEDO & TAVARES, 2015).

A ilustração do autor acima, significa que separar o ensino médio e a educação profissional foi objeto de interesse político no comando de Fernando Henrique Cardoso, sobretudo, o Projeto de Lei nº 1603 que indicava essa inclinação foi espremido para alguns artigos da LDB, ficando também condicionado a decretos, destacando-se o Decreto nº 2.208/97 e o 5.154/2004.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) reconhece a educação de jovens e adultos como modalidade educativa vinculada aos sistemas oficiais de educação respaldando-se no marco legal da Constituição Federal a partir dos anos de 1980, inclusive no conjunto de ações governamentais materializadas em programas e projetos. Do ponto de vista de Gadotti (2001) percebe-se que a educação de adultos não formal comumente é aproximada a Organizações Não Governamentais, igrejas, partidos políticos, entre outros, outrossim, a educação popular é resultado do “[...] processo sistemático de participação na formação, fortalecimento e instrumentalização das práticas e dos movimentos populares, com o objetivo de apoiar a passagem do saber popular ao saber orgânico” (GADOTTI, 2001, p. 30).

Dentre as políticas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos, o PROEJA se tornou um indicador de grande importância direcionando ações sistêmicas referentes às concepções e práticas dos profissionais que atuam na dinâmica da gestão e do processo de ensino-aprendizagem e desde 2009 o programa vem enriquecendo trabalhos de monografias, artigos, teses e livros discutindo a educação profissional combinada à educação básica na modalidade de jovens e adultos oferecendo vários cursos distribuídos em todo o país visando a melhoria da qualidade educativa conforme cada região brasileira, assim como também formação continuada, aperfeiçoamentos, interação no campo acadêmico-científico,

harmonizando pesquisas e ações voltadas para inclusão social, diversidade e pluralidade socioeconômica, política e cultural de todas as comunidades.

Trabalhar com o público alvo de PROEJA requer formulações, orientações curriculares e planos de ensino conforme as necessidades e objetivos específicos de seus programas que são desenvolvidos pelos educadores, bem como metodologias de ensino que abarquem as diversidades quebrando os desafios, trazendo inovações para manter os alunos motivados. Dentro desse contexto, vale mencionar o que é metodologia de ensino, conforme a posição de Araújo (2006, p. 27)

A metodologia de ensino – que envolve os métodos e as técnicas – é teórica-prática, ou seja, ela não pode ser pensada sem a prática, e não pode ser praticada sem ser pensada. De outro modo, a metodologia de ensino estrutura o que pode e precisa ser feito, assumindo, por conseguinte, uma dimensão orientadora e prescritiva quanto ao fazer pedagógico, bem como significa o processo que viabiliza a veiculação dos conteúdos entre o professor e o aluno, quando então manifesta a sua dimensão prática.

As metodologias de ensino usadas no processo de ensino e aprendizagem são ações conjuntas preparadas para atingir os objetivos apresentados pelo professor, não de forma mecânica, mas seguindo direções considerando a realidade do educando, tornando-se de suma importância que sejam motivadoras, apreciadas, chamem a atenção, e sobretudo, beneficiem e contemplem a aprendizagem, conhecimento e necessidades educacionais do aluno de PROEJA. Valente (2004, p.13) diz que

À medida que a sociedade vai tornando-se cada vez mais dependente do conhecimento, é necessário questionar a concepção de educação e de aprendizagem. É muito importante entender a aprendizagem como uma atividade contínua que se estende ao longo da vida. A educação tem de criar condições para o aluno desenvolver a habilidade de aprender a aprender, de modo que ele seja capaz de continuar sua aprendizagem mesmo depois de deixar a escola.

Salientando a necessidade de reconhecer que cada discente tem suas limitações, ritmo de aprendizagem, vivências e faixas etárias diferentes, sendo essencial que metodologias, conteúdos e didática estejam em concordância para que promova de fato a aprendizagem. Destacando-se ainda que as relações afetivas entre educando, colegas e professores na instituição de ensino colaboram para socialização, confiança, expressividade e interação e são fatores que ampliam as possibilidades de aquisição e troca de novos conhecimentos.

Extraí-se do ensino relacionado ao PROEJA que as metodologias ativas são vistas sob outro olhar no que concerne às motivações para o estudante permanecer na escola e o pronunciamento de Cardoso e Ferreira (2012, p. 68) *apud* Faria e Moura (2015), “ao

interrogar os estudantes sobre o porquê de terem retomado os estudos, os motivos vão desde a realização de um sonho à obtenção de qualificação para o mercado de trabalho”, assim, a escola é vista como espaço provável de possibilidades e ascensão social, somando os laços de amizades, troca de ideias, interesses comuns, afirmações do “eu” e “nós” específicos. Por consequência, os professores precisam refletir sobre estratégias metodológicas mais congruentes para uso em sala de aula (KUENZER, 2002). Tais estratégias devem considerar que os jovens e adultos do PROEJA, na sua maioria, estudam e trabalham, combinando com o pensamento de Dantas; Paiva e Barbosa Júnior (2007, p. 87) *apud* Faria e Moura (2015) quanto “necessária se faz a organização dos tempos e espaços adequados a cada realidade, considerando as peculiaridades existentes, entre outras, os turnos de trabalho”.

Práticas pedagógicas elaboradas e aplicadas pelos docentes devem considerar aspectos que envolvam realidade, inclusão, qualidade de ensino abrangendo políticas educacionais visando melhorias nas ofertas de cursos profissionalizantes que motivem os alunos do PROEJA a seguir seus propósitos. Tapia e Fita (1999) *apud* Faria e Moura (2015) destacam que no processo de ensino aprendizagem, os professores são capazes de compreender os aspectos compatíveis ao “eu” e à autoestima, além de compartilhar objetivos com seus alunos, ademais, práticas pedagógicas acolhedoras proporcionam a permanência ou desistência dos sujeitos da aprendizagem, tendo em vista que é um público plural e específico que busca uma formação relacionada entre educação e trabalho.

Abaixo serão apresentados exemplos exitosos com o uso de metodologias ativas na EJA, o que só vem a complementar a importância de estimular, motivar esse público que precisa de muita atenção e cuidados para que sua aprendizagem seja de sucesso.

4.2.1 EXEMPLOS DO USO DE METODOLOGIAS ATIVAS QUE CONTRIBUEM NO PROCESSO DE EJA

Na modalidade de ensino EJA são necessárias estratégias criteriosas, pois os jovens e adultos aprendem e constroem seus conhecimentos de formas diferentes das crianças, considerando suas particularidades, suas carências e seu meio, proporcionando o pensamento crítico, boa comunicação, colaboração, e resolução de problemas com engenhosidade. Nesse aspecto, Martins (2013) afirma que:

[...] ensinar já não é mais levar o conhecimento para a sala de aula e, sim, enriquecer e valorizar os conhecimentos dos estudantes, o que significa adequar as metodologias tradicionais aos conceitos de ANDRAGOGIA que levarão à construção coletiva dos conhecimentos a partir dos referenciais de vida deles,

tornando o aprendizado mais agradável e contextualizado. (MARTINS, p. 145, 2013).

A metodologia baseada em Grupos Operativos evidencia possibilidades de integração, elaborações de conhecimento, provocando questionamentos entre os participantes, já que a aprendizagem é comunicação e interação quando vem de outros, deste modo, a metodologia citada aqui ajuda na interação do aluno com os companheiros de jornada fortalecendo o conhecimento e o pensamento crítico, constituindo o próprio sujeito nas suas necessidades e vinculação com o mundo sendo indicada para EJA por ser uma aprendizagem ativa centrada no aluno que envolve o trabalho em grupo na busca da formação crítica. (MORAN; BACICH, 2018).

São vários os motivos que levam os alunos a abandonar os estudos dentro da faixa etária em cada modalidade, seja no Ensino Fundamental ou Ensino Médio Regular de escola pública ou privada, causando assim a evasão escolar, entre os motivos pode-se citar: problemas familiares, busca por trabalho desde jovem, falta de organização e frustração por não entender os ensinamentos do professor, além de muitos outros fatores. Convém destacar que a EJA é mais do que um direito, é o ponto de acesso para a atuação da cidadania na sociedade contemporânea, que cada vez mais vai se impondo nestes tempos de grandes mudanças e modernização nos processos produtivos (BRASIL, 2013).

Em todas as disciplinas curriculares há possibilidades para o uso de metodologias ativas, porém em algumas as dificuldades são maiores no momento de elaborar um plano. Como por exemplo, nas aulas de educação física, o aluno demonstra falta de interesse e motivação quando não tem domínio de algumas atividades práticas, o que conforme Perrenoud (2000) o educando passa a ter mais envolvimento, sentindo o desejo de aprender ainda mais durante as aulas quando encontra o significado no conhecimento assimilado.

Deste modo, nas aulas de educação física o educador interfere como mediador da aprendizagem instigando, fortalecendo e avaliando seus alunos no planejamento de suas próprias tarefas, permitindo assim maiores perspectivas do aluno como participante e construtor de seu conhecimento, através dos conteúdos que exploram os movimentos corporais em suas diferentes manifestações.

A Língua Estrangeira é outra disciplina que requer muita atenção e planejamento para ser desenvolvida com sucesso entre os alunos de EJA, e tem uma grande importância na formação do aluno, abrindo-lhe portas para novas oportunidades no mercado de trabalho e no cenário globalizado. Com a chegada da Covid-19 em março de 2020 o espaço educativo precisou se adaptar a muitas mudanças, o que afetou a interação presencial entre professor e aluno necessitando inovar as metodologias usadas para continuar motivando os alunos no

questo aprendizagem e as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) se tornaram indispensáveis e necessárias para essa adaptação.

No Mato Grosso, estado da região Centro-Oeste, a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-MT) adotou através da plataforma Microsoft Teams a criação de sala de aulas virtuais para uma maior conexão dos professores e suas turmas, na qual era postado materiais didáticos e atividades, além de possibilitar bate-papo, videoconferência e armazenamento de arquivos e o uso desta plataforma se intensificou e instituições e secretarias de educação adotaram como ambiente virtual também nas aulas de língua inglesa com alunos de EJA, as quais se desenvolveram de modo positivo. (ARTUZI, VOLTOLINI e BERTOLOTO, 2021).

Ensinar por meio de plataformas, em qualquer momento de aprendizagem, pode ser descrito como processo positivo no cenário educacional a partir do momento em que os professores se sintam qualificados para esquadrihar todas as potencialidades e possibilidades que estes os recursos oferecem (MORAN, 2018).

Utilizar jogos educativos também são formas de usar metodologias ativas em qualquer disciplina, essas são atividades espontâneas que permitem a participação de mais de uma pessoa, seguindo regras que determinam o vencedor (Gamigna, 2007). Conforme Ketamo (2007), usar jogos educativos é explorar os conhecimentos prévios do estudante diante dos desafios propostos. É proporcionar o aprender fazendo, é colocar em prática suas competências, é dar liberdade para explorar seus próprios erros, o que exige um pensamento reflexivo para compreensão dos erros e sua resolução objetivando avançar no jogo.

Ressaltando que no processo de ensino e aprendizagem os professores sempre estão criando estratégias nas suas práticas pedagógicas para que provoquem maiores interesses diante das dificuldades e realidades de seus alunos, o que é confirmado nas palavras de Araújo (2006, p. 27):

A metodologia de ensino – que envolve os métodos e as técnicas – é teórico-prática, ou seja, ela não pode ser pensada sem a prática, e não pode ser praticada sem ser pensada. De outro modo, a metodologia de ensino estrutura o que pode e precisa ser feito, assumindo, por conseguinte, uma dimensão orientadora e prescritiva quanto ao fazer pedagógico, bem como significa o processo que viabiliza a veiculação dos conteúdos entre o professor e o aluno, quando então manifesta a sua dimensão prática.

Na EJA faz-se necessário mudanças constantes apresentadas por parte da Instituição de ensino e professores nos quesitos acolhimento, compreensão, particularidades e vivências dos educandos para que as motivações, estimulações sirvam de suporte e garantia no momento de aprendizagem e exercício de cidadania destes sejam colocadas em prática.

4.3 O ENSINO DE GÊNEROS TEXTUAIS NA EJA E NO PROEJA

A Língua Portuguesa é muito rica, recheada de áreas importantes e leques de possibilidades, assim, assume duas normas essenciais: a língua coloquial e culta. Pode-se descrevê-las da seguinte forma: a primeira como fala cotidiana, sem uso de regras, representadas em cartazes, fábulas e cartoons. A segunda, é mostrada pelo uso de normas mais rígidas, sendo válidas nas produções textuais, reportagens, romances e redações.

Baseando-se nesta afirmação, Rojo e Cordeiro (2004) argumentam que os textos são a base do processo de ensino-aprendizagem de Língua Materna na Educação Fundamental. Além de criticarem tipos específicos de abordagem textual, estes autores afirmam que

Nas práticas ligadas ao uso, à produção e à circulação dos textos, faz-se abstração das circunstâncias ou da situação de produção e da leitura desses textos, gerando uma leitura de extração de informações (explícitas e implícitas) mais do que uma leitura interpretativa, reflexiva e crítica, e uma produção guiada pelas formas e pelos conteúdos mais que pelo contexto e pelas finalidades dos textos. (ROJO E CORDEIRO, 2004, p. 9, *apud* SÁ, 2019).

Na EJA e no PROEJA não é diferente, trabalhar os gêneros textuais é importante e necessário. Ressaltando que não basta somente ler e escrever, mas também demonstrar em qualquer ambiente as exigências da leitura e escrita que são cobradas diariamente na sociedade em que se está inserido. Desse modo, as práticas de produção textual carecem estar voltadas para as exigências do discente disponibilizando condições baseadas no seu cotidiano para que este exerça sua cidadania plenamente e passe a entender os impactos sociais causados pelo bom uso da linguagem.

Não restam dúvidas que essa forma consciente de ensino deveria manifestar-se como práticas comuns em ambientes escolares destas modalidades onde professores e alunos se englobem no aprendizado e compreendam o quanto as produções textuais contribuem positivamente para o desenvolvimento de todos os sujeitos abarcados. No entanto, em alguns ambientes não é exatamente isso que se vivencia, ou seja, a língua materna não é tratada como deveria pelos docentes.

Não obstante, às práticas de linguagem que transcorrem dentro e fora da escola, os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio do Estado da Paraíba - RCEM-PB (PARAÍBA, 2008, p. 22, *apud* SÁ, 2019) enfatiza

A língua não deve ser tomada como um sistema fechado e imutável, mas como um processo dinâmico de interação, em que interlocutores atuam discursivamente sobre o outro. A língua realiza-se por meio de textos, definidos como um todo significativo, independentemente de sua extensão, e concretizados por meio de

formas sócio-historicamente estabilizadas, denominadas gêneros textuais. Os gêneros textuais, por sua vez, sob diferentes modos de realização oral [...] ou escrita [...], atendem a diferentes domínios discursivos (esferas sociais) ou da atividade social-interpessoal.

Isso leva a reflexão sobre o contexto real e o ideal para aperfeiçoar o desenvolvimento da produção de textos criando incentivos e motivações que devem ser trilhados no processo de ensino e aprendizagem dos protagonistas de EJA e PROEJA para que os objetivos escalados sejam alcançados com sucesso.

A leitura está no cotidiano de qualquer pessoa, uma vez que quando se aprende a ler, não se para mais. O mundo se abre na nossa frente e fazemos leitura em todo e qualquer momento, o que nos leva a mudanças, desafios, ensinamentos, emoções e experiências boas, ruins, de alegria ou tristeza. Sobre isso, Sobrino (2000, p. 31) diz que “o ato de ler, longe de ser mecânico, é uma operação que envolve a totalidade da pessoa: inteligência e vontade, fantasia e sentimentos, passado e presente”. Assim, a leitura tem enorme importância para o crescimento e desenvolvimento de uma pessoa, seja jovem ou adulto, levando-a a ter mais responsabilidade e consciência de que a leitura venha acompanhada de compreensão e interpretação textual plausível para sua vivência. Sobre compreensão, Marcuschi (2011, p.89-90) explica que

Sabemos como é importante nos entendermos bem no dia a dia, seja no diálogo com outras pessoas ou na leitura de textos escritos. Da má compreensão podem surgir desavenças e acabarem namoros; podemos perder amigos e dinheiro, sofrer acidentes e até deixar de conseguir um emprego. Não parece necessário argumentar em favor da relevância do estudo da compreensão, mas é útil lembrar aspectos relacionados ao tema. Em primeiro lugar, sempre que produzimos algum enunciado desejamos que ele seja compreendido, mas nunca exercemos total controle sobre o entendimento que esse enunciado possa vir a ter. Isto se deve à própria natureza da linguagem que não é transparente, nem funciona como fotografia da realidade. Em segundo lugar, a interpretação dos enunciados é sempre fruto de um trabalho e não uma simples extração de informações objetivas. Como o trabalho é conjunto e não unilateral, pois compreender é uma atividade colaborativa que se dá na interação entre leitor-texto-autor ou ouvinte-texto-falante, podem ocorrer desencontros. A compreensão é também um exercício de convivência sociocultural.

O autor reitera que é essencial compreender o que se ler e se fala. Compreender a leitura e fala é esclarecer situações ou problemas, é não deixar as pessoas acomodadas, é dar poderes para questionamentos e/ou reflexões, levando-as a interpretações dos acontecimentos de modo simultâneo sob orientações do professor. Aguiar (2009, p. 2) considera que

Vive-se em uma sociedade letrada, em que a aquisição da leitura e da escrita é condição fundamental para o acesso a uma cidadania plena. Atividades cotidianas que utilizem leitura e escrita parecem simples e mecânicas para quem já é alfabetizado, mas são extremamente complexas para os demais.

A leitura como expressão social mais antiga e importante da sociedade vem sofrendo grandes mudanças e transformações na sociedade atual, estando relacionadas à língua, a letra, a linguagem, a literatura, a escrita, o autor, o leitor, o livro, a escola, as condições de produção, de comercialização, de divulgação e de aceitação, envolvendo valor econômico, poder, transformação, classe social, acessibilidade, além da memória. Freire (2009, p.87) enfatiza que “o nosso Povo não se formará na passividade, mas na ação sempre em unidade com o pensamento. [...] Daí a nossa preocupação em desafiar os camaradas a pensar, a analisar a realidade”. Inclusive, a leitura deve ser instigada em todos os níveis educacionais, especialmente, nos adultos, que são os que contribuem para uma sociedade mais compreensiva e pacífica, cabível de críticas e mudanças.

Algumas escolas concentram as leituras através dos livros didáticos, deixando para trás a criticidade, espontaneidade e criatividade do aluno, tirando-lhe a oportunidade de adquirir conhecimento de novos gêneros textuais que rodeiam sua vivência, sendo que é um item necessário para que suas habilidades linguísticas sejam desenvolvidas adequadamente conforme o momento presente. Cabe esclarecer que o aluno deve entender e diferenciar os gêneros e que estes são infinitos, o que Godeny, Pereira e Saito (2008) ressaltam a seguir

Os gêneros textuais que são práticas textuais vinculados à vida social, entidades sócio discursivas e formas de ação social fazem parte da situação comunicativa. Surgem lado a lado às necessidades interacionais. Nesse sentido, há, constantemente, uma explosão de gêneros.

Explorar os tipos de gêneros textuais na sala de aula faz parte das estratégias que os professores utilizam para tornar suas aulas mais encantadoras e expressivas, o que provoca no aluno mais proximidade, afinidade e entendimento com o conteúdo e venha a facilitar a compreensão, a interpretação e a reflexão do que ele lê e escreve de modo amplo. Rangel (2012, p. 9) propõe

Uma forma de desenvolver estudos baseados em gêneros seria aplicando as diferentes estratégias de leitura, explorando as características e os recursos linguísticos e extralinguísticos que constituem cada gênero [...]. Além disso, a investigação de certos parâmetros de textualização como coesão, coerência, escolhas lexicais e gramaticais seriam de extrema relevância à compreensão do funcionamento da própria linguagem bem como do gênero. Assim, acredita-se que os aprendizes produziram textos com maior facilidade, pois teriam como base seus próprios textos, ou ainda, gêneros que veiculam no próprio lar ou na sociedade. Esses elementos poderiam promover um maior interesse dos alunos, aumentar suas potencialidades para produzir textos variados com determinadas formas, função e argumentos convincente e escritos com objetivos reais, pois se estaria priorizando situações reais e contextualizadas de língua, que privilegia o aspecto sócio interativo da linguagem no processo de ensino-aprendizagem, o que seria natural, por isso, mais significativo.

Ou seja, o ser humano pode utilizar vários meios para se comunicar e ao escolher qualquer um dos tipos de gêneros textuais ele estará gradualmente, construindo seu elo de comunicação com os demais ao seu redor. Assim, também acontece no processo educativo, seja em qualquer uma das modalidades de ensino, diante das necessidades o professor é o mediador que promove uma aprendizagem significativa e o aluno, aos poucos baseando-se em suas vivências vai construindo conhecimentos tornando-se capaz de percorrer muitos caminhos que o levam a grandes conquistas.

5 METODOLOGIA

Esta pesquisa é classificada como bibliográfica, segundo os métodos que foram utilizados, mediante pesquisa minuciosa através de livros, artigos, sites, documentos monográficos e periódicos *on-line* com o objetivo de aprofundar o conhecimento sobre a notoriedade do uso das metodologias ativas no Proeja. De acordo com Gil, 2008, p. 50

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas.

Ou seja, o investigador encontra como principal aliado uma ampla gama de fenômenos que rodeiam as pesquisas oriundas de fontes bibliográficas que não poderia pesquisar de maneira direta, porém, este tipo de pesquisa também apresenta desvantagens como o comprometimento da sua qualidade, que em algumas vezes são coletados ou processados dados incorretos podendo causar novos rumos nos resultados, o que requer habilidades do pesquisador em analisar profundamente e confrontar todas as informações meticulosamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito deste trabalho inicialmente era uma pesquisa de campo, seguindo com aplicação de uma proposta de intervenção pedagógica numa escola da rede pública do Estado do Piauí que oferece turmas de EJA e Educação Profissionalizante. Em virtude do momento pandêmico, não foi possível realizar as propostas mencionadas, assim, partiu-se para revisão de literatura sobre o uso de metodologias ativas direcionadas aos alunos como forma de movimentar, atuar, e provocar no aluno a construção do conhecimento.

Ressaltando que a educação não deve ser estática, deve estar sempre em movimento, em processo de mudanças, independentemente de qualquer situação envolvendo todos os níveis e modalidades educacionais, o que promove cada dia ofertas de novas ferramentas tecnológicas fazendo com que o professor busque formação continuada constantemente para motivar seus alunos no seu processo de ensino aprendizagem e estes se sintam motivados e preparados para seguir na sua carreira estudantil e profissional.

É de extrema importância o uso de metodologias, práticas pedagógicas inovadoras e flexíveis que possam contribuir positivamente no processo de ensino aprendizagem, na construção de conhecimentos, constituindo possibilidades ilimitadas ao aluno, assim como o acesso às tecnologias, obtenção de informações consideráveis, através de professores preparados e valorizados que ultrapassem as fronteiras da formação convencional.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Paula Alves de. **Leituras de alfabetizando da EJA: práticas de letramento em construção**. Florianópolis: UFSC, 2009.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARAÚJO, Carlos Henrique. **Em busca da qualidade na educação**. Revista Nova Escola, 2006, p. 27.
- ARAUJO, José Carlos Souza. Do quadro negro à lousa virtual: técnicas, tecnologia e tecnicismo. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.) **Técnicas de ensino: Novos tempos, novas configurações**. Campinas: Papirus, 2006
- ARROYO, Miguel G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade social. In: SOARES, L. GIOVANETTI, M. A.; GOMES, Nilma L. (Orgs). **In Diálogos na educação de jovens e adultos**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. P. 19-50.
- ARTUZI, Dayane; VOLTOLINI, Ana Graciela Mendes Fernandes da Fonseca; BERTOLOTO, José Serafim Bertoloto. **Análise da experiência remota e uso de metodologias ativas no ensino de língua inglesa na EJA**. Revista Prática Docente, v. 6, n. 2, e061, 2021. <http://doi.org/10.23926/RPD.2021.v6.n2.e061.id1128>
- AZEVEDO; SILVA, Lenina Lopes S. **Reforma educativa a partir dos anos 1990: implementação na América Latina, Caribe e particularidades brasileiras**. Holos, Natal/RN, v. 2, ano 28, p. 250-260, maio 2012. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/928/548>>. Acesso em: nov. 2021.
- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA**. Documento Base, 2006a. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/setec>>. Acesso em 21/set.2021.
- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA**. Documento Base. Brasília: MEC, fev. 2006.
- BRASIL, Conselho Nacional da Educação. **Parecer CNE/CEB n 11/2000**. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, MEC, maio 2007.
- BRASIL, **LEI Nº 9394/96 Diretrizes e Base da Educação Nacional**. Brasília-DF: Congresso Nacional, 23 de dezembro de 1996.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

COHEN, M. (18 de abril de 2017). **Alunos no centro do conhecimento**. Disponível em: <http://www.revistaeducacao.com.br/foco-no-aluno>.

COSTA, A.C.P., BUGARIM, J.P., DONDONI, D.Z., BUGARIM, M.C.P.; **Metodologias Ativas E A Evasão Escolar Na Eja: Uma Revisão De Literatura**. Revista Portuguesa de Gestão Contemporânea, V.1, Nº1, p.01-21, Jan/Jul. 2020. Artigo recebido em 05/01/2020. Última versão recebida em 10/03/2020. Aprovado em 15/04/2020.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FARIA, D. S. A. e MOURA, D. H. **DESISTÊNCIA E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO DO PROEJA**. HOLOS, Ano 31, Vol. 4

FONSECA, Celso Suckow. **História do Ensino Industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1961.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 165 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 6 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000, p 15-16.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2009.

FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez. 1993b.

FREIRE, P. E SHÖR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GADOTTI, Moacir. **Educação de Jovens e Adultos: correntes e tendências**. In: GADOTTI; ROMÃO, José Eustáquio (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 29-40. (Coleção Escola Cidadã, v. 5).

GAJARDO, Marcela. **Reformas educativas na América Latina: balanço de uma década**. OPREAL, [s.l.], n. 15. set. 1999.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. "O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil". In: **Trabalho e Crítica**. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2000

GERALDI, J.W. **O texto na sala de aula** (Org.). São Paulo: Ática, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GODENY, Juliana; PEREIRA, Liliane; SAITO, Cláudia L. N. **Por que ensinar a partir da Teoria dos Gêneros Textuais**. 2008. Disponível em http://www.faccar.com.br/eventos/desletras/hist/2005_g/2005/textos/019.html acesso em 07 mar. 2022.

GRAMIGNA, M.R.M. **Jogos de empresa**. 2. ed. São Paulo: Editora Pearson, 2007

GUEDES, P. C. **Da redação à produção textual: o ensino da escrita**. São Paulo: Parábola, 2009.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

KETAMO, H., **Learning by Teaching: A Case Study on Explorative Behaviour in an Educational Game, Network-Based Education, Finland**, 2007.

KUENZER, A. Z. **Conhecimento e competências no trabalho e na escola**. Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 28, n.2, p. 03-11, 2002.

MARCUSCHI, L. A. **Compreensão textual com trabalho criativo**. Pernambuco: Universidade Federal de Pernambuco, 2011.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.B.; BEZERRA, M.A. *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

MARTINS, R. M. K. **Pedagogia e andragogia na construção da educação de jovens e adultos**. Rev. Ed. Popular, Uberlândia, v. 12, n. 1, p. 143-153, jan./jun. 2013.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: Bacich, Lilian; MORAN, José (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

MORAN, J.; BACICH, L. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

MOURA, Dante Henrique. **Educação básica e educação profissional tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração**. In: 1ª CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, Brasília: 2006. Org: AZEVEDO, M. A e TAVARES, A. M. B. N. **EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: CAMINHOS E DESCAMINHOS NO CONTEXTO DA DIVERSIDADE**. HOLOS, Ano 31, Vol. 4.

PEREIRA, C. C. et. al. Gêneros textuais e modos de organização do discurso: uma proposta para a sala de aula. In: PAULIUKONIS, M.A.L. e SANTOS, L.W. (Orgs.). **Estratégias de Leitura** – Texto e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RANGEL, Eliane de Fátima Manenti. **Estratégias de leitura e gêneros textuais na formação do leitor crítico**. Santa Maria: UNIFRA, 2012.

SÁ, Rosana de Oliveira. **PRODUÇÃO TEXTUAL NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO ALUNO DA EJA**. Dissertação (Mestrado em Profissional de Professores) Universidade Federal da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós Graduação e Pesquisa, 197 p. 2019.

SANTOS, Renata Oliveira dos. et al. **O uso das metodologias ativas no processo de aprendizagem na educação a distância**. XV Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância (ESUD). 2018

SILVA, Joseli Soares da; SILVA, Vitória de Oliveira; SILVA, Fabiana Maria da. **Metodologias Ativas na Educação de Jovens e Adultos: um estudo bibliográfico**. revistavox metropolitana - ISSN 2674-8673 - N. 05 - AGO/2021

SOBRINO, Javier Garcia. **A criança e o livro: a aventura de ler**. Porto: Porto Editora, 2000.

UNESCO. **Marco de ação de Belém**. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS (CONFINTEA), 6.2010, Brasília. UNESCO, MEC, Brasília, DF, 2010.

VALENTE, José Armando. **Educação ou aprendizagem ao longo da vida?** Revista pedagógica Pátio. Porto Alegre: Artmed. Ano VIII, n. 31, ago/out. 2004, p.13.

VIEIRA, Evaldo Amaro. **Democracia e Política Social**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.49)