



Produto educacional**Trilhas para o trabalho****Trails to work****Senderos para trabajar**Jaqueline Dias da Silva¹ [0000-0002-4726-0139]Valéria de Souza Marcelino² [0000-0002-6024-377]**Resumo**

O objetivo deste trabalho é apresentar um produto educacional resultado da dissertação intitulada "Ensino e aprendizagem de produção textual, uma proposta baseada na problematização, nos recursos tecnológicos digitais e no mundo do trabalho" do Mestrado Profissional em Ensino e suas Tecnologias. O produto educacional é composto por uma sequência didática que aborda a temática do mundo do trabalho para o ensino de produção textual de Currículo e Portfólio Profissional. No intuito de levar o estudante à resolução de problemas e desenvolvimento de sua autonomia de variadas formas optou-se pela adoção da aprendizagem baseada em problemas com uso de recursos tecnológicos digitais. As principais ferramentas selecionadas para desenvolvimento das atividades e inclusão do aluno no mundo digital foram o Google Drive, a plataforma Edulivre e o Padlet. Este PE foi desenvolvido com alunos da 2ª série do Ensino Médio noturno de uma escola pública estadual de forma presencial e remota. Dos alunos participantes, apenas 11% cumpriu a proposta integralmente. A baixa adesão às aulas remotas aponta a necessidade de oferta de políticas públicas que efetivem a garantia constitucional do direito de acesso à Educação.

Palavras-chave: Produto Educacional. ABP. Produção Textual. Recursos Tecnológicos Digitais.

Abstract

The objective of this work is to present an educational product resulting from the dissertation entitled "Teaching and learning textual production, a proposal based on problematization, digital technological resources and the world of work" of the Professional Master's Degree in Teaching and its Technologies. The educational product consists of a didactic sequence that addresses the topic of the world of work for teaching the textual production of a CV and Professional Portfolio. In order to lead the student to solve problems and develop their autonomy in different ways, it was decided to adopt problem-based learning using digital technological resources. The main tools selected for developing activities and including students in the digital world were Google Drive, the Edulivre platform and Padlet. This PE was developed with students in the 2nd year of evening high school at a state public school in person and remotely. Of the participating students, only 11% completed the proposal in full. The low adherence to remote classes highlights the need to offer public policies that implement the constitutional guarantee of the right to access Education.

Keywords: Educational Product. PBL. Text Production. Digital Technological Resources.

¹ [jaquinedocente@gmail.com](mailto:jaqueline docente@gmail.com), Mestre em Ensino e suas Tecnologias, professora da Educação Básica da SEEDUC RJ, Instituto Federal Fluminense, Campos dos Goytacazes/RJ/Brasil.

² vmarcelino67@gmail.com, Doutora em Ciências Naturais (Ensino de Ciências), professora titular do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Ensino e suas Tecnologias (MPET), Instituto Federal Fluminense, Campos dos Goytacazes/RJ/Brasil.

Resumen

El objetivo de este trabajo es presentar un producto educativo resultado de la disertación titulada “Enseñanza y aprendizaje de la producción textual, una propuesta basada en la problematización, los recursos tecnológicos digitales y el mundo del trabajo” de la Maestría Profesional en Docencia y sus Tecnologías. El producto educativo consta de una secuencia didáctica que aborda el tema del mundo laboral para la enseñanza de la producción textual de un CV y Portafolio Profesional. Con el fin de llevar al estudiante a la resolución de problemas y desarrollar su autonomía de diferentes maneras, se decidió adoptar el aprendizaje basado en problemas utilizando recursos tecnológicos digitales. Las principales herramientas seleccionadas para desarrollar actividades e incluir a los estudiantes en el mundo digital fueron Google Drive, la plataforma Edulivre y Padlet. Este PE se desarrolló con estudiantes de 2do año de secundaria vespertina de un colegio público estatal de manera presencial y remota. De los estudiantes participantes, sólo el 11% completó la propuesta en su totalidad. La baja adherencia a clases remotas pone de relieve la necesidad de ofrecer políticas públicas que implementen la garantía constitucional del derecho de acceso a la Educación.

Palabras claves: Producto Educativo. ABP. Producción textual. Recursos Tecnológicos Digitales.

1 Introdução

Os alunos do ensino médio noturno, em geral, são vulneráveis e enfrentam desafios no acesso ao mundo do trabalho. Dessa forma há necessidade de saberem ler e escrever adequadamente um currículo e portfólio profissional com apoio das tecnologias disponíveis e além disso os professores devem ajustar suas aulas de acordo com a realidade dos estudantes e para isso foi elaborado o produto educacional aqui apresentado.

O produto educacional (PE) é fruto da dissertação do Mestrado Profissional em Ensino e suas Tecnologias, do Instituto Federal Fluminense, intitulada “Ensino e aprendizagem de produção textual: uma proposta baseada na problematização, nos recursos tecnológicos digitais e no mundo do trabalho”, defendida no ano de 2020. A dissertação foi planejada com a intenção de buscar metodologias de ensino com abordagem problematizadora como caminho para um trabalho pedagógico com propostas de estratégias diferenciadas dos modelos tradicionais de ensino e que atendessem às especificidades do uso de tecnologias digitais para facilitar a inserção no mundo do trabalho.

Foi elaborada uma sequência didática (SD) intitulada “Trilhas para o trabalho” como parte integrante do PE. As etapas da SD foram organizadas de maneira a contemplar os objetivos dos campos de experiências do Ensino Médio, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), interligando as habilidades e competências da etapa de ensino. Para tanto, elaborou-se um produto que contemplasse elementos característicos do cotidiano dos estudantes e que fossem significativos para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio noturno. Portanto, a construção da SD deu forma aos pensamentos e ao planejamento pedagógico, de maneira atrativa para o ensino de produção textual aplicando os conteúdos e estratégias metodológicas aos elementos do produto educacional. Dessa forma, o planejamento considera: levar os alunos a apropriarem de conhecimentos e experiências que lhes possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Esta escolha se deve ao fato de uma das autoras deste trabalho, que atua como professora de Língua Portuguesa, perceber que muitos alunos de cursos de Ensino Médio de

escolas afastadas da área central da cidade (periféricas) optam pelo turno noturno, ainda nas séries iniciais do Ensino Médio, em virtude da necessidade de inserção no mundo do trabalho, a fim de adquirir remuneração para melhoria das condições socioeconômicas.

Dessa forma, surge o problema de pesquisa: como a problematização e os recursos tecnológicos digitais articulados às competências da BNCC podem contribuir para a compreensão do mundo do trabalho por meio do ensino de produção textual na 2ª série do Ensino Médio? Diante disso, delimitou-se o objetivo geral do PE: apresentar o resultado da investigação de como uma proposta didática com uso de aprendizagem baseada em problemas e tecnologias digitais articuladas às competências da BNCC pode contribuir para a compreensão do mundo do trabalho por meio do ensino de produção textual na 2ª série do Ensino Médio noturno de uma escola pública estadual.

A partir deste objetivo geral foram propostos os seguintes objetivos específicos: i) Elaborar propostas para produção textual, considerando aulas baseadas na resolução de problemas e recursos tecnológicos digitais; ii) Contribuir para o ensino de produção textual de acordo com orientações contidas na BNCC; iii) Elaborar produto educacional digital para apoiar o trabalho docente, contendo a sequência didática e as estratégias utilizadas na sua implementação.

2 Referencial teórico

A realidade do Ensino Médio, como modalidade que encerra a Escola Básica, no sistema educacional brasileiro, tem sido demonstrada nos dados oficiais resultantes das avaliações em larga escala internas e externas. Os resultados apontam problemas de baixo desempenho, abandono escolar e disparidades regionais. Nesse contexto surge a reforma do ensino médio como proposta de aprimoramento da qualidade tornando essa fase da educação básica mais interessante, variada e alinhada com as necessidades dos estudantes, do mundo do trabalho e da sociedade atual.

A Lei 13415/2017 (Brasil, 2017) estabelece a necessidade de mudanças no currículo escolar. Segundo esse documento o novo currículo do Ensino Médio será composto pela BNCC e por itinerários formativos que deverão ser organizados por meio de oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos Sistemas de Ensino (Brasil, 2017).

Segundo o parecer CNS/CEB, nº 3 (2018, p. 9):

O novo currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos que deverão ser organizados por meio de oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos Sistemas de Ensino, a saber: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; formação técnica e profissional (redação dada ao artigo 36 da LDB pela lei 13.415/2017).

O novo referencial curricular que deverá orientar o Ensino Médio nesse processo de implantação da lei, apresenta-se como direito de todos e dever do Estado e da família, a ser promovido e incentivado com a colaboração da sociedade, visando ao desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, conforme o previsto no artigo 205 da Constituição Federal e no artigo 2º da LDB.

A Lei 13.417/2017 (Brasil, 2017) ainda garante formas de certificação intermediária, com qualificação por formação estruturada, com terminalidade e certificação profissional com reconhecimento e certificação de saberes adquiridos na educação profissional. Em relação aos itinerários formativos, o documento esclarece que:

Os itinerários formativos são organizados por meio de diferentes arranjos curriculares conforme relevância para o contexto local e possibilidade dos sistemas de ensino, a partir do conhecimento e da formação técnica profissional devendo considerar a arrumação do novo referencial curricular (Brasil, 2017 p. 12).

A BNCC (Brasil, 2018) é o documento normativo para as redes de ensino e suas instituições públicas e privadas que se apresenta como referência obrigatória para elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para todos os níveis de ensino de cada etapa da Educação Básica. O foco da BNCC (Brasil, 2018) está no protagonismo do jovem estudante, bem como em sua autonomia para participação efetiva nos variados contextos sociais e para atuação no mundo do trabalho. Ao definir as aprendizagens que os alunos deverão amadurecer ao longo da Educação Básica, a BNCC (Brasil, 2018) estabelece o desenvolvimento de dez competências gerais cujo direcionamento reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade” (Brasil, 2018, p.8).

Complementarmente, Diesel et. al. (2017) destacam a questão do protagonismo do estudante, visto no estudo, como foco das ações docentes, organizada segundo a especificidade de cada vivência aliada ao conteúdo disciplinar a ser trabalhado. E, da relação entre protagonismo e experiência e sua importância para os projetos de natureza pedagógica, a aprendizagem pela ação, trazida por John Dewey (1979), impulsiona o interesse do aprendiz, estimulando a autonomia e contribuindo para a formação para a vida.

Conforme o documento da BNCC, a escola que recebe as juventudes assume o compromisso com a formação integral dos estudantes na busca do desenvolvimento pessoal e social que deverão pautar a tomada de decisão ao longo da vida. Por isso, estabelecer o projeto de vida em um referencial curricular significa trabalhar na busca da construção de identidades atravessadas pelas demandas sociais, a cultura, os saberes escolares e o desejo de emancipação. Para que isto se torne viável, é essencial um ambiente escolar participativo, integrativo, aberto à cooperação e aos questionamentos.

Nesse sentido, a BNCC (Brasil, 2018, p. 489) quando aborda a questão do uso de tecnologias digitais no âmbito das linguagens expõe textualmente que é necessário oportunizar aos estudantes os multiletramentos, pois favorecem as práticas sociais de linguagem no contexto escolar buscando respeitar a cultura local.

3 Componente curricular Língua Portuguesa e o ensino de produção textual

Os eixos de integração propostos para o Ensino Médio são chamados de práticas de linguagem, iniciadas no ensino fundamental e em termos de progressão das aprendizagens consolidadas nessa última etapa da Educação Básica. São elas: leitura, produção textual, oralidade, envolvendo escuta e produção oral, análise linguística e semiótica (Brasil, 2018).

Nessa perspectiva, é essencial que ocorram mudanças de postura por parte dos mediadores das competências e habilidades do novo referencial curricular e, sobretudo, em

virtude dos caminhos metodológicos que se abrem com as metodologias ativas e as tecnologias digitais nesse momento de reestruturação (Brasil, 2018).

É nesse ponto que a questão da “problematização” surge como recurso metodológico pedagógico, linguístico, que instiga os falantes a refletirem os sentidos, a partir do lugar social/cultural/comunicativo no qual estão situados (Azevedo, Rowell, 2011, p. 4). Esses autores consideram que, “[...] ao invés de se fundamentar em exposições e memorizações exaustivas de informações desprovidas de sentido para o aprendiz; se valha de problematizações de situações que simulem o cotidiano do sujeito fora da escola”.

Nessa perspectiva, tanto a Linguística Cognitiva, quando aborda os espaços mentais, quanto a tese da “problematização”, já bastante utilizada nos processos de ensino de matemática, contribuem de forma definitiva e significativa para o estudo da Língua, namedida em que apontam para um sujeito real, que na sua concretude temporal e espacial, vivencia o mundo das novas tecnologias (Azevedo, Rowell, 2011).

Atribuir significados é condição primeira para a compreensão da língua e, nesses tempos tecnológicos, o contexto da aprendizagem envolve dimensões sociais, culturais, psicológicas, emocionais que fazem com que os falantes e mesmo os registros escritos estejam permeados de saberes que fogem à concepção da gramática tradicional, estudada de forma descontextualizada.

Os estudantes que chegam atualmente ao Ensino Médio atribuem significado a partir de seus referenciais socioculturais intimamente ligados às redes sociais e as informações que elas produzem. Por essa razão cabe ao professor como mediador da compreensão do trabalho com diversidade textual problematizar essas informações (Kensky, 2012).

Bakhtin (2003) ao elaborar o discurso fundamentado nos gêneros textuais, que não se situavam na classificação tradicional de gêneros literários, abre espaços para os novos gêneros que incluem aqueles gerados pelas ferramentas cibernéticas, como meme, e-mail, os e-books e muitos outros produtos tecnológicos digitais. As discussões realizadas por Bakhtin (2003) quanto à ideologia que os textos perpassam colaboram para que as questões referentes à elaboração de significados sejam ampliadas.

A produção textual, como um dos eixos temáticos do Ensino de Língua Portuguesa na BNCC (Brasil, 2017), ganha destaque no cenário das tecnologias digitais, pois se antes os alunos precisavam exclusivamente de livros, ou espaços nas bibliotecas para pesquisarem, atualmente, basta utilizar algum dispositivo móvel com acesso à internet para ter acesso a uma infinidade de textos. O texto, o contexto e seus suportes são analisados no momento da produção textual, seja de forma escrita em papel ou de forma virtual. Escrever é registrar sentimentos, ideias, interesses, objetivos, necessidades, desejos, saberes prévios, opiniões, percepções, impressões, sonhos, e não reproduzir conceitos prontos (Almeida, 2018).

Nesse sentido, a produção textual em sala de aula deve seguir os passos de uma sequência didática que respeite as singularidades de cada gênero e aprofunde seus significados presentes nos “ditos”, “não ditos”, “interditos”, “silêncios”, “ícones”, “signos” presentes nos textos. Por outro aspecto, trabalhar com essa diversidade de gêneros, a partir de metodologias ativas associadas aos recursos digitais, traduz-se como caminho atual, dinâmico, próximo à linguagem dos alunos, que instiga a problematização (Koch, 2003).

Ao professor de Língua Portuguesa cabe criar a ambientação adequada à produção textual com apoio de recurso digital, que nesse processo de ensino e aprendizagem, apresenta-se como meio, apoio para o desenvolvimento de competências. Nesse caminho,

é possível uma produção individual ou compartilhada que favoreça ao estudante comunicar-se na forma de textos (Azevedo, Rowell, 2011).

4 Sequências didáticas e os gêneros textuais

As SD no ensino de Língua Portuguesa situam-se como procedimento que apresenta um “conjunto de atividades escolares organizadas em torno de um gênero textual oral ou escrito” (Doltz *et al.*, 2004, p. 82). O trabalho pedagógico com gêneros de textos diversos reflete situações de comunicação que são complexas, tendo em vista, que os atos de fala são diferentes dos atos de escrita.

As SD apresentam uma estrutura que aponta para as etapas correspondentes ao processo da transposição didática. Sendo assim, o momento inicial ocorre com a apresentação da situação, momento no qual o problema já definido é apresentado. O mediador esclarece pontos importantes das ações que fazem referência à produção do gênero a ser trabalhado, as formas de produção, destinatários e procedimentos concretos de acesso ao conhecimento do gênero. Essas informações iniciais são fundamentais para que a sequência alcance os objetivos desejados.

As etapas modulares da SD organizam ações que apontam o desenvolvimento do trabalho em níveis diferentes, como a elaboração de conteúdo, planejamento do texto, representação da situação de comunicação com os falantes.

Quanto à variação das atividades e exercícios que devem compor a SD, estes podem envolver, por exemplo: atividades de observação e de análise de textos diferenciados, as tarefas simplificadas de elaboração e produção de linguagem comum, que na prática escolar envolvem as abordagens dos grupos de estudantes sobre seus próprios textos e os textos dos colegas.

De forma geral é possível afirmar que o trabalho com sequências didáticas facilita a aprendizagem da língua materna e dos diversos gêneros, que promovem a comunicação, desenvolvendo no aluno capacidades de domínio da língua em situações cotidianas diversas. Os alunos, ao longo da realização das atividades apreendem a linguagem técnica e no momento da produção final estabelecem objetivos, realizam autoavaliação e controle dos instrumentos metodológicos utilizados na produção textual.

Dessa forma, os gêneros são realizações linguísticas concretas definidas por propriedade sociocomunicativas, que cumprem uma função social (Marcuschi, 2006).

5 Metodologia ativa, aprendizagem baseada em problemas e tecnologias digitais

Ao longo das últimas décadas, a Educação Brasileira conviveu com modelos de ensino, que das mais diferentes variações, seguiam os padrões das escolas tradicionais: aulas expositivas, ambientes em que os alunos permaneciam enfileirados escutando professor, currículos rígidos e hierarquizados centrados em conceitos prontos que deveriam ser memorizados (Almeida, Valente, 2012).

Esta realidade, a partir da primeira década do século XXI, passou a se tornar incompatível com as transformações ocorridas no mundo contemporâneo, que se apresenta mutante, globalizado, no qual as tecnologias digitais ganham centralidade (Brasil, 2018). Por outro aspecto, os resultados dos adolescentes inseridos nas escolas de Ensino Médio se mostram deficitários em relação às unidades temáticas dos componentes curriculares como Língua Portuguesa e Matemática (PISA, OCDE, 2015).

Segundo Almeida (apud Bacich e Moran, 2018, p. 4) é urgente:

a oferta de condições de aprendizagem em contextos de incerteza, desenvolvimento de múltiplos letramentos, questionamento da informação, autonomia para resolução de problemas complexos, convivência com a diversidade, trabalho em grupo, participação ativa nas redes e compartilhamento de tarefas.

Diante dessa urgência de oferta de condições contextuais no processo de ensino e aprendizagem, o uso de metodologias ativas apresenta-se como caminho para adequação das práticas pedagógicas a esse novo contexto social. De acordo com Berbel (2011), as metodologias ativas podem promover uma transformação no processo de ensinar e aprender. E, nesse cenário, as metodologias ativas propõem novas práticas docentes, mediadas por tecnologias digitais e em sinergia com as demandas pessoais, sociais e do mundo do trabalho conforme apontado na BNCC.

Moran (2018) define metodologia ativa como estratégias que propiciam a participação efetiva na construção da aprendizagem de modo flexível, híbrido e interligado na qual o papel protagonista do aluno é enfatizado com sua participação direta e reflexiva em todas as fases do processo, tendo o professor como mediador. A aprendizagem baseada em problemas (ABP) é uma metodologia ativa que utiliza situações problema para alavancar o processo de aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais dos alunos.

Assim, a ABP (**P**roblem **B**ased **L**earning) como abordagem pedagógica estratégica propõe situações contextuais para pensar e buscar soluções para problemas, fomentar a investigação e o pensamento crítico (Barell, 2006).

Tajra (2019, p.211) informa que a aprendizagem baseada em problemas “[...] consiste em realizar questionamentos sobre problemas cotidianos para que seja possível a identificação de soluções”. A autora acrescenta que é fundamental que o aluno compreenda a possibilidade do erro no percurso da descoberta e que é necessário se pensar de forma complexa com integração de diversos saberes para a resolução de um problema.

A interligação da abordagem problematizadora com os recursos tecnológicos digitais e conteúdos dos componentes curriculares possibilitam o estímulo a um maior protagonismo e ao exercício da criatividade por meio da identificação de soluções possíveis na resolução de questões-problema. (Brasil, 2018)

Portanto, esta forma de conceber as aprendizagens facilita a construção da autonomia de pensar e agir ao mesmo tempo em que prepara os jovens para o protagonismo, a convivência que leva à formação do comportamento colaborativo e à tomada de decisão, elementos fundamentais para a construção da cidadania e de um projeto de vida que tenha nas variadas linguagens um de seus eixos.

6 Metodologia

O público alvo da pesquisa foram estudantes da 2ª série do Ensino Médio noturno de um Colégio Estadual na disciplina de Língua Portuguesa. A pesquisa tem uma abordagem qualitativa e caracteriza-se, em relação aos procedimentos, como uma pesquisa-ação.

A pesquisa de natureza qualitativa caracteriza-se principalmente pela falta de preocupação com a representatividade numérica e com o aprofundamento da compreensão de determinado grupo social (Gerhardt; Silveira, 2009).

Em virtude dos objetivos propostos, a pesquisa é do tipo pesquisa-ação que é uma forma de investigação empírica que usa variadas técnicas de coleta de dados, interação entre o pesquisador e o grupo participante da pesquisa, além de oportunizar discussões, questionamentos e revisões no processo de investigação (Tripp, 2005). Sobre o uso da pesquisa-ação no campo educacional, Tripp (2005, p. 445), reitera que:

A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência o aprendizado dos seus alunos [...].

A SD elaborada é parte integrante do Produto Educacional produzido para atender finalidade de um dos objetivos específicos estabelecidos para esta pesquisa. Sendo assim, a SD foi elaborada conforme Quadro 1 a seguir:

Quadro 1- Resumo do planejamento das etapas da SD.

Encontro 1			
Etapa	Tempo	Atividades	Objetivos Pedagógicos
Produção Inicial	02 aulas	<p>Apresentação da situação</p> <ul style="list-style-type: none"> -Leitura do Caso com problematização intitulado “<i>Miguel quer um emprego</i>”; -Diálogo sobre a situação apresentada no Caso; -Produção Inicial: resposta ao problema apresentado no caso; - Utilização do Aplicativo Google Drive; -Apresentação e orientação sobre usos possíveis do Google Drive. 	<ul style="list-style-type: none"> -Problematização; -Uso de recursos tecnológicos digitais; -Avaliação formativa.
Encontro 2 Currículo – Clareza e Objetividade			
Módulo 1 Elaboração de Currículo	02 aulas	<ul style="list-style-type: none"> -Explanação teórica sobre Currículo e compartilhamento de modelos. -Cadastro e utilização da Plataforma Edulivre – Trilha “Seja você o selecionado”; -Pesquisa para casa: entrevistar colegas que passaram por processo seletivo; -Elaboração de Currículo Pessoal na Plataforma Google Documentos; 	<ul style="list-style-type: none"> -Exposição de conteúdos; -Uso de tecnologia digital; -Produção de texto. -Avaliação somativa;
Encontro 3 - Sinais de Pontuação			
Módulo 2 Entrevista de Emprego	02 aulas	<ul style="list-style-type: none"> -Discussão sobre os resultados da pesquisa; -Atividade em grupo: “Simulação de participação em entrevista de emprego”; -Discussão sobre as apresentações dos alunos referente a entrevista de emprego; - Explanação teórica sobre Sinais de Pontuação e sua importância e aplicação na oralidade e na escrita; 	<ul style="list-style-type: none"> -Desenvolver dinâmica sobre entrevista de emprego; -Exposição de conteúdos; -Estimular pesquisa; -Avaliação formativa;

		-Compartilhamento em grupo de sonhos e aspirações pessoais individuais dos alunos relacionadas ao mundo trabalho; -Pesquisa para casa: escolher profissional de qualquer área de atuação e pesquisar sobre lista de trabalhos realizados;	
Encontro 4 – Portfólio 1ª etapa			
Módulo 3 Elaboração de Portfólio	01 aula	-Explanação do conteúdo com auxílio de slides, pautado na problematização inicial e conteúdo estudado anteriormente; -Proposta de elaboração de Portfólio Profissional para o personagem da narrativa no aplicativo Padlet; -Registro de conhecimentos alcançados durante as aulas em formulário físico específico arquivo no <i>Google Documentos</i> ; -Explicação da Proposta Final.	-Problematização; -Exposição do conteúdo; -Produção de texto; -Uso de recurso tecnológico digital -Avaliação formativa e somativa
Encontro 4 – Portfólio 2ª etapa			
Produção Final	01 aula	-Elaboração da produção final: resposta ao problema apresentado no momento da produção inicial; -Discussão sobre as respostas;	-Produção textual -Avaliação formativa.

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da pesquisa.

7 Implementação das atividades

Essas etapas foram designadas como implementação, monitoramento e avaliação para fins da pesquisa-ação. O cronograma da proposta (Quadro 1) apresenta a execução das atividades em 04 encontros presenciais, correspondente a 08 tempos de aula para desenvolvimento das atividades planejadas. O relato desses dois primeiros encontros encontra-se na seção Primeiro período de implementação.

Após suspensão das aulas presenciais, como uma das medidas de isolamento previstas pelas autoridades estaduais, as atividades escolares foram retomadas de forma não presencial, em caráter de excepcionalidade e temporalidade, com a adoção do produto Google For Education em toda rede pública estadual de ensino.

As aulas remotas foram desenvolvidas utilizando como suporte a plataforma Google Classroom para o trabalho com produção textual no componente curricular Língua Portuguesa. Os procedimentos e estratégias da SD dessa fase estão descritas na seção Segundo período de implementação.

Primeiro período de implementação

No primeiro dia foi realizada apresentação da temática a ser desenvolvida e aplicado questionário inicial com objetivo de captar informações sobre a relação dos alunos com recursos tecnológicos digitais para realização de atividades de produção textual. Durante a apresentação os alunos manifestaram interesse na temática “Trilhas para o Trabalho”, na abordagem problematizadora bem como nos recursos tecnológicos digitais apresentados.

Foi realizada leitura do Estudo de Caso e 55,55% dos estudantes realizou a atividade intitulada Produção Inicial.

Foi realizada apresentação do Google Drive e as variadas formas de utilização e os alunos presentes utilizaram diretamente de seus respectivos dispositivos móveis.

Os dois encontros de aulas seguiram o planejamento conforme cronograma estabelecido no Quadro 1, com ajustes de algumas atividades programadas e dificuldades de chegar no horário de alguns alunos.

Decorrente da pandemia provocada pelo novo coronavírus, no dia 13 de março, é adotada suspensão das aulas presenciais em todas as escolas do Estado do Rio de Janeiro como medida temporária de prevenção ao contágio e de enfrentamento da Emergência em Saúde Pública de Importância Estadual e Internacional.

Segundo período de implementação

Esta etapa foi desenvolvida por meio de ensino remoto através da Plataforma Google Classroom, um dos recursos oferecidos no GSuite for Education, conforme autorização e orientações da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (Seeduc RJ).

Dessa forma, o período compreendido entre 31 de março a 03 de abril foi considerado como fase de treinamento e adaptação de alunos e professores ao novo ambiente de aprendizagem. Dia 06 de abril teve o início do ensino remoto nas escolas públicas do Estado do Rio do Janeiro.

Todas as atividades propostas na SD foram incluídas na plataforma, mesmo as que foram implementadas durante as aulas presenciais, pois alguns alunos ainda não tinham apresentado a realização das ações solicitadas.

Os materiais também foram disponibilizados via canal de WhatsApp, local que os alunos manifestaram maior grau de interação neste período, além de instrucionais em formato de vídeo elaborados pela professora regente da turma e compartilhados os links de acesso com a turma. O WhatsApp consolidou-se como principal forma de comunicação e também foi adotado como instrumento de coleta de dados para acompanhamento do percurso pedagógico dos alunos.

Apesar de cadastrados na plataforma, o nível de interação era muito baixo e, em virtude da dificuldade apresentada foi adotada estratégia de contato amigável e mais próximo com a turma para incentivo à participação nas ações educativas.

A fim de avaliar os efeitos da pesquisa-ação, os instrumentos de coleta de dados utilizados foram questionários semiestruturados, observação, atividades dos alunos com necessidade de adoção do WhatsApp devido às alterações impostas pela adaptação ao ensino remoto.

Após finalização da implementação da SD foi elaborado um Caderno de Apoio ao professor no formato digital com informações sobre metodologias ativas, ABP, a descrição dos recursos tecnológicos digitais selecionados e também com breve apresentação do relato de sua experimentação.

8 Aplicações e resultados

Durante as aulas presenciais os estudantes manifestaram entusiasmo pelo tema proposto bem como as possibilidades de uso do Google Drive no cotidiano. Todos expuseram interesse em aprofundar o conhecimento sobre o mundo do trabalho.

Dos alunos participantes que foram cadastrados e acompanhados durante a implementação da SD, apenas 11% deu prosseguimento aos estudos de forma online,

participou de todas as atividades bem como interagiu com o professor com a finalidade de compartilhar dúvidas e dificuldades referentes à realização das tarefas.

O sistema de educação remota transformou-se em realidade no contexto nacional e internacional. A tentativa de administrar os problemas oriundos da adoção do novo método no processo educacional no contexto da pandemia exigiu diversas adaptações de forma repentina e a falta de convívio presencial com a comunidade escolar resultou em fatores limitantes para desenvolvimento da aprendizagem.

Percebeu-se que a maior parte dos alunos não conseguiu adaptar-se às novas situações e isso se manifestou na resposta dos alunos mediante a não entrega das propostas e ausência nas interações.

Constatou-se que a baixa adesão às aulas na modalidade remota relacionou-se com a falta de acesso à internet e de dispositivos digitais por parte dos estudantes. Alguns alunos apontaram dificuldades enfrentadas na área socioeconômica com enfretamento de dificuldade de acesso a alimentação.

Nesse contexto é possível repensar o papel da docência e refletir sobre o exercício da profissão docente e os diversos e constantes desafios que dificultam o exercício da prática pedagógica relacionadas à formação humana. Nesse sentido Nóvoa (1992, p. 10) aponta o cruzamento da maneira de ser com a maneira de ensinar diante obrigação de escolhas constantes na forma de ensinar. Sendo assim é possível compreender a necessidade de dar sentido aos acontecimentos e ao conhecimento que surge da realidade educativa e do cotidiano do professor (Nóvoa, 1992).

9 Considerações finais

O produto destina-se aos profissionais da Educação Básica e tem como objetivo servir de inspiração, para esses docentes, no sentido de oferecer aos alunos Ensino Médio noturno caminhos possíveis e ferramentas necessárias para que possam compreender a Língua Portuguesa, especificamente a produção textual para o contexto do mundo do trabalho, bem como sentir-se parte integrante e participativa desse processo de aprendizado.

Os professores que se interessarem pelo recurso, podem adaptar conforme a sua realidade, usando também a sua criatividade conforme as necessidades do contexto em que estão inseridas, podendo adaptar materiais diversos conforme a sua imaginação.

O produto pode ser encontrado nas plataformas digitais conforme quadro 3.

Quadro 3- Plataformas disponibilizadas o PE: Trilhas para o Trabalho.

Plataforma	Endereço
Portal de objetos abertos da Educapes.	https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/574624
Repositório Digital do Instituto Federal Fluminense que armazena e disponibiliza dissertações e produtos educacional para consulta pública	https://portal1.iff.edu.br/pesquisa-e-inovacao/pos-graduacao-stricto-sensu/mestrado-profissional-em-ensino-e-suas-tecnologias/producao-academica/produtos-educacionais/trilhas-para-o-trabalho .
Youtube através do canal de uma das autoras	https://www.youtube.com/watch?v=miSISYgqel .
Canal do PPGET IFAM no Youtube no Simpósio em Ensino Tecnológico no	https://www.youtube.com/watch?v=IdaRacv57LQ&t=5s

Amazonas – SETA 2020 – Produto Educacional: Perspectivas para o Ensino.	
---	--

Fonte: Elaboração própria.

Referências

- ALMEIDA, M. E. B., VALENTE, J. A. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. **Currículo Sem Fronteiras**, 12(3), 57-82,2012.
- AZEVEDO, T. M. de; ROWELL, V. M. **Problematização e ensino de língua materna**. 2011.
- BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Penso Editora, 2018.
- BAKHITIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARELL, John F. **Problem-based learning: An inquiry approach**. Corwin Press, 2006.
- BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases Da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 dezembro de 1996. Brasília, DF: Senado Federal.
- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, DF: Senado Federal, 2017a. Disponível em: Acesso em: 02 de jun. 2018.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio**. Documento homologado pela Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, Seção 1, Pág. 146. Brasília, 21 de dezembro de 2018.
- DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v. 14, n.1, p. 268-288, 2017.
- DEWEY, J. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. Trad. de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros Oraise escritos na escola**. Trad. e org. ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. São Paulo: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.
- GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Plageder. Rio Grande do Sul:UFRGS, 2009.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- KENSKY, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 7ª ed. Campinas: Papyrus, 2007.

KENSKY, V. M. **Tecnologias no ensino presencial e a distância**. 9ª ed. Campinas: Papirus, 2012.

KOCH, I. **Linguística Textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARCUSCHI, L. A. In: KARWOSKI, A. M; GAYDECZKA, B; BRITO, K. S. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

NÓVOA, A. (org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

VALENTE, J.A; FREIRE F.M.P; ARANTES, F.L. **Tecnologia e Educação: passado, presente e o que está por vir**. Campinas, SP: NIED/UNICAMP, 2018.

TAJRA, S. F. **Informática na educação: o uso das tecnologias digitais na aplicação das metodologias ativas**. 10ª ed. São Paulo: Érica, 2019.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n3, set./dez.2005.