



COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA,
EXTENSÃO E CULTURA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

MARIA HELENA RAMOS BARROCA

CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DA AUTOEFICÁCIA
NAS AULAS DE INGLÊS DO PROEJA

Rio de Janeiro

2025

MARIA HELENA RAMOS BARROCA

**CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DA AUTOEFICÁCIA NAS AULAS DE
INGLÊS DO PROEJA**

Projeto de Pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, vinculado à Pró- Reitoria de Pós- Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador Prof. Dr. Ricardo Fagundes Freitas da Cunha

Rio de Janeiro

2025

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

B277 Barroca, Maria Helena Ramos
Caminhos para a construção da autoeficácia nas aulas de inglês do
PROEJA / Maria Helena Ramos Barroca. – Rio de Janeiro, 2025.

120 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e
Tecnológica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação,
Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Ricardo Fagundes Freitas da Cunha.

1. Língua inglesa (Ensino médio) - Estudo e ensino. 2. Autoeficácia.
3. Metodologia ativa. 4. Ensino entre pares (Peer instruction). 5.
PROEJA. 6. Ensino médio integrado. I. Cunha, Ricardo Fagundes
Freitas da. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 428

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.



COLÉGIO PEDRO II
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA



MARIA HELENA RAMOS BARROCA

CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DA AUTOEFICÁCIA NAS AULAS DE
INGLÊS DO PROEJA

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 25 de agosto de 2025.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Ricardo Fagundes Freitas da Cunha

ProfEPT - CPII

Orientador

Prof. Dr. Robson Costa de Castro

ProfEPT - CPII

Prof^a. Dr^a. Renata Lopes de Almeida Rodrigues

CAP / UFRJ



COLÉGIO PEDRO II
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA



MARIA HELENA RAMOS BARROCA

APRENDIZADO INTERATIVO COM A METODOLOGIA
ATIVA PEER INSTRUCTION – SITE EDUCACIONAL

Produto Educacional apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 25 de agosto de 2025.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Ricardo Fagundes Freitas da Cunha

Prof EPT - CPII

Orientador

Prof. Dr. Robson Costa de Castro

Prof EPT – CPII

Profª. Drª Renata Lopes de Almeida Rodrigues

CAP/ UFRJ

Dedico este trabalho à minha querida mãe Marília (in memoriam) que sempre incentivou seus filhos a buscar conhecimentos e à minha irmã Marcia, minha inspiração.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus por ter me dado a oportunidade de cursar o mestrado e realizar um sonho que eu buscava há muitos anos.

Agradeço à minha querida irmã Marcia, minha fonte eterna de inspiração, que sempre me incentivou e me ajudou a trilhar os caminhos da vida.

Agradeço ao meu companheiro José, que me apoiou incansavelmente na realização desta pesquisa.

Agradeço ao meu irmão Marcelo e ao meu querido filho Matheus, que deram contribuições valorosas para este trabalho.

Agradeço aos professores do Programa pelas trocas de conhecimentos.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Ricardo Fagundes Freitas da Cunha, meu sincero e profundo agradecimento pelo profissionalismo, dedicação e pelo empenho em que me conduziu nesta trajetória acadêmica.

À querida Prof^a Marcia Regina F. Braga Santos, pelo seu apoio e por ter me concedido a oportunidade de trabalhar junto às suas turmas do PROEJA, no Colégio Pedro II.

Aos alunos das turmas do segundo e terceiro anos do PROEJA do curso Técnico em Administração de 2024 do CP II, por terem aceitado o convite de participar desta investigação.

Agradeço a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desta pesquisa.

Carinhosamente, o meu muito obrigada.

“Educação não transforma o mundo.
Educação muda as pessoas. Pessoas
transformam o mundo”.

(Paulo Freire, 1979)

RESUMO

BARROCA, Maria Helena Ramos. **Caminhos para a Construção da Autoeficácia nas Aulas de Inglês do PROEJA**. 2025. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura. Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2025.

O cenário predominante da educação brasileira se caracteriza pelas metodologias tradicionais de ensino que tem como característica principal a centralidade do professor no processo educativo. Alternativamente, é possível designar aos estudantes um papel mais ativo nas aulas com o uso de metodologias ativas, estimulando não somente a aprendizagem cognitiva, mas também outras habilidades educacionais como o pensamento crítico, a cooperação entre os pares, a pesquisa e a criatividade. Nesse sentido, o presente trabalho teve como objetivo geral investigar a prática de dinâmicas pedagógicas de revisão de conteúdo associada à metodologia ativa *Peer Instruction* (PI) em duas turmas do curso técnico de Administração do Colégio Pedro II, na modalidade PROEJA, analisando seus efeitos sobre a autoeficácia dos estudantes no aprendizado da língua inglesa. O estudo teve como objetivos específicos: ressignificar a teoria sobre autoeficácia de Albert Bandura, à luz do materialismo histórico-dialético; trazer sugestões de práticas que o docente pode implementar para desenvolver a autoeficácia de seus estudantes; planejar e implementar uma sequência didática baseada em dinâmicas pedagógicas de revisão de conteúdo em grupo; avaliar o uso da metodologia ativa PI na disciplina de língua inglesa. Alinhada ao ProfEPT, que compreende os processos educativos relacionados ao mundo do trabalho, dentro de uma perspectiva de formação integral, crítico-reflexiva do indivíduo, a abordagem adotada na pesquisa foi qualitativa de caráter experimental. Os instrumentos de geração de dados foram dois: um questionário prévio a fim de compreender a percepção dos alunos sobre o processo de ensino aprendizagem da língua inglesa e o segundo composto pelas questões conceituais dos testes do PI. A análise dos resultados permitiu responder à pergunta de pesquisa: Em que medida metodologias ativas, quando articuladas à pedagogia crítica e ao contexto da EPT, podem fortalecer a autoeficácia dos estudantes do PROEJA frente às barreiras impostas por suas condições sociais e históricas? A pesquisa teve como *locus* o Colégio Pedro II, *Campus* Tijuca II, e a amostra foi composta de 19 alunos das turmas de segundo e terceiro anos do Ensino Médio Integrado do curso de Administração, na modalidade PROEJA. Como Produto Educacional foi desenvolvido um *site*, que disponibiliza questões para a aplicação da metodologia ativa *Peer Instruction*, nas aulas e língua inglesa no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica. Os resultados permitiram concluir que a metodologia se mostrou capaz de possibilitar a aprendizagem conceitual e atitudinal, reforçando o engajamento e a confiança dos alunos em sua própria capacidade de aprender. Espera-se que o Produto Educacional auxilie os professores na aplicação da metodologia ativa PI nas aulas de língua inglesa e que contribua para o desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação dos estudantes no idioma inglês, no campo da sua atuação profissional.

Palavras-chave: autoeficácia; língua inglesa; metodologias ativas; *peer instruction*; PROEJA.

ABSTRACT

BARROCA, Maria Helena Ramos. **Means to achieve self-efficacy in PROEJA English classes**. 2025 Dissertation (Technological and Professional Education Professional Master's course) – Post- Graduation Prorectorate, Research Extension and Culture. Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2025.

Brazilian education prevailing context is characterized by traditional teaching methodologies which are based on a teacher centered educational process. As an alternative to that, students may be assigned to a more active role during classes through the use of active methodologies which will promote not only cognitive learning but also some other educational skills such as critical thinking, collaborative learning, research and creativity. In this regard, this work aimed at investigating PROEJA Technical Administration Course students' learning at Colégio Pedro II during English classes, through the implementation of a dialogical methodology based on key words (pedagogical dynamics applied to group content review), associated with active methodology *Peer Instruction* (PI). This work specifically aims at reframing Albert Bandura's self-efficacy theory according to historical dialectical materialism; present suggestions of practices that teachers can implement in order to improve students' self-efficacy; plan and implement a didactical sequency based on group content review, through pedagogical dynamics activities; evaluate the use of the active methodology PI applied in the English classes. This research approach was set on experimental qualitative indicators in consonance with ProfEPT which encompasses the educational processes related to work environment within a whole, and critical reflective individual educational perspective. Two data collection instruments were used: the first was a structured questionnaire to help understand the students' perceptions into their English learning self-efficacy and the second was composed of the questions of the PI. The analysis of the results provided the answer to the question this research poses: To what extent may active methodologies, when linked to critical pedagogy and Professional and Technological Education context, strengthen PROEJA students' self- efficacy in the face of barriers imposed by historical and social conditions? This study took place at Pedro II School Campus Tijuca II and the sample was composed of 19 students from the second and third-year groups of the Secondary Integrated Administration PROEJA format. The Educational Product is a site containing questions to be used by teachers when using Peer Instruction in their English classes within the Professional and Technological Education area. The results allowed us to conclude that the use of the methodology made attitudinal and concept learning possible, improving involvement and students' trust in their own capacity to learn. It is expected that the Educational Product will work as a facilitator for English teachers in Peer Instruction classes and also that it contributes to improve students' English communication skills within their professional environment.

Keywords: self-efficacy; english language; active methodologies; peer instruction; PROEJA.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Percentual de Abandono Escolar.....	28
Figura 2 -	Exemplo de cartões interativos do <i>Plickers</i>	35
Figura 3 -	Fluxograma de mediação da metodologia da aprendizagem ativa <i>Peer Instruction</i>	37
Figura 4 -	Questão 9 trabalhada durante o segundo encontro com a turma do 3º ano....	65
Figura 5 -	Questão 5 trabalhada durante o segundo encontro com a turma do 3º ano...	66
Figura 6 -	Questão 4 trabalhada durante o segundo encontro com a turma do 2º ano...	67
Figura 7 -	Questão 24 trabalhada durante o terceiro encontro com a turma do 2º ano..	68
Figura 8 -	Aba de abertura – Início.....	71
Figura 9 -	Autora 1.....	72
Figura 10 -	Autor 2.....	72
Figura 11 -	Como funciona o <i>Peer Instruction</i>	73
Figura 12 -	Como funciona o <i>Peer Instruction</i> (parte complementar).....	73
Figura 13 -	Como coletar as respostas.....	74
Figura 14 -	Aplicativo escolhido para coletar as respostas.....	75
Figura 15 -	Procedimento da coleta das respostas no aplicativo <i>Plickers</i>	75
Figura 16 -	Questões de língua inglesa.....	76
Figura 17 -	Avaliações e sugestões.....	77
Figura 18 -	Imagem alterada após contribuição de respondente.....	79
Figura 19 -	Contribuições de questões.....	80

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Tempo Estimado dos Procedimentos.....	35
Quadro 2 -	Referenciais Teóricos por Pesquisas.....	38
Quadro 3-	Como o <i>Peer Instruction</i> pode aumentar a eficácia dos estudantes.....	43
Quadro 4-	Mediação da metodologia ativa <i>Peer Instruction</i>	57
Quadro 5-	Percentual de acertos dos estudantes antes e após a aplicação do <i>Peer Instruction</i>	64

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Gramática e vocabulário na opinião dos alunos.....	61
Gráfico 2 - Participação ativa dos alunos.....	62
Gráfico 3 - Segmento de atuação dos respondentes.....	78
Gráfico 4 - Área específica de conhecimento dos respondentes.....	78

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
CEAA	Campanha Nacional de Educação de Adolescente e Adultos
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMI	Ensino Médio Integrado
EUA	Estados Unidos da América
FGB	Formação Geral Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PI	<i>Peer Instruction</i>
PNA	Plano Nacional de Alfabetização
PNE	Plano Nacional de Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFEPT	Programa de Pós-Graduação Profissional e Tecnológica
SEA	Serviço de Educação de Adultos
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESC	Serviço Social do Comércio
SESI	Serviço Social da Indústria

SUMÁRIO

1	MOTIVAÇÃO	17
2	INTRODUÇÃO.....	18
2.1	Justificativa	20
2.2	Objetivo Geral.....	22
2.3	Objetivos Específicos.....	22
2.4	Questão de Pesquisa.....	22
2.5	Hipóteses.....	22
3	REFERENCIAL TEÓRICO.....	24
3.1	A importância do inglês na EPT e no mundo do trabalho atual.....	24
3.2	EJA e PROEJA no cenário da educação brasileira.....	26
3.3	Origem da metodologia ativa <i>Peer Instruction</i> de Eric Mazur.....	30
3.4	Possíveis referenciais teóricos do <i>Peer Instruction</i>.....	37
3.5	Teoria social cognitiva de Albert Bandura.....	39
3.5.1	Teoria social cognitiva de Bandura e o <i>Peer Instruction</i>.....	45
3.6	Correlações entre o <i>Peer Instruction</i> e a autoeficácia dos alunos.....	46
3.6.1	<i>Response switching in PI</i>	46
3.6.2	Aprendizado autônomo.....	47
4	METODOLOGIA DE PESQUISA	51
4.1	Caracterização da pesquisa.....	51
4.2	Os participantes e o <i>locus</i> da pesquisa.....	52

4.3	Relato de experiência	53
4.3.1	As dinâmicas de revisão de conteúdo.....	54
4.3.2	A aplicação das questões nos testes do <i>Peer Instruction</i>	56
5	ANÁLISE DOS RESULTADOS	59
5.1	Metodologia de análise dos dados	59
5.2	Análise das respostas do questionário inicial	59
5.3	Análise do impacto do aumento da autoeficácia dos alunos após a aplicação da metodologia ativa <i>Peer Instruction</i>.....	63
6	PRODUTO EDUCACIONAL	70
6.1	Início	71
6.2	Autores	72
6.3	Entenda o <i>Peer Instruction</i>	73
6.4	Como coletar as respostas	74
6.5	Questões	75
6.6	Avaliação e sugestões	77
6.6.1	Contribuições de questões	80
7	CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
	REFERÊNCIAS	83
	APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO..	89
	APÊNDICE B -QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO	92
	APENDICE C - QUESTÕES PARA A APLICAÇÃO DO PI	98

APÊNDICE D -QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	116
ANEXO A - MATRIZ CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO DE ADMINISTRAÇÃO DO CPII PARA OS ANOS 1, 2 E 3.....	119
ANEXO B - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA	120

1 MOTIVAÇÃO

Minha curiosidade em relação à língua inglesa começou quando eu era ainda muito jovem. Costumava cantarolar as canções americanas transmitidas pelas rádios, sem ter a mínima noção do significado das letras das músicas. Tal situação era no mínimo divertida, porém já era um prenúncio de uma longa caminhada repleta de desafios e conquistas.

Durante o Ensino Médio, a curiosidade pelo inglês deu lugar ao interesse profissional. Nessa época eu já pensava em como poderia utilizar o idioma na minha vida laboral. Entretanto, percebia que a baixa carga horária destinada ao ensino de línguas estrangeiras na escola estadual onde eu estudava, aliada às greves dos professores e às precárias condições da rede estadual de ensino, me levaram a procurar pelo aprendizado da língua inglesa fora da escola.

Poucos anos mais tarde, após concluir um curso de inglês, e mesmo antes de cursar a faculdade de Letras, dei início à minha vida profissional, lecionando a língua inglesa em escolas de idioma, tendo como público discente adultos interessados em aprender a língua para a sua inserção ou ascensão ao mundo do trabalho.

Pode-se dizer que começava então a minha longa experiência e interesse na educação profissional, trabalhando como professora em cursos de inglês renomados, porém inacessíveis a estudantes oriundos das escolas públicas, que foram o berço da minha educação básica.

Essa inquietude me levou à decisão de direcionar o meu conhecimento a esse grupo menos favorecido, levando o meu entusiasmo pelo ensino da língua inglesa às salas da educação municipal do Rio de Janeiro, onde ingressei como professora da educação básica há mais de 10 anos.

A experiência com o ensino de inglês voltado para a educação profissional e a vivência acadêmica com os alunos de escola pública fizeram despertar em mim o interesse pela educação na modalidade PROEJA, que agrega as necessidades profissionais do aprendizado do idioma ao contexto social menos favorecido dos alunos.

Espero que a minha pesquisa contribua para que os alunos inseridos na Educação Profissional de Jovens e Adultos se sintam motivados em aprender a língua inglesa e que represente uma contribuição prática para a luta dos alunos ao encontro da tão almejada inserção social.

2 INTRODUÇÃO

O presente estudo se insere na área de Educação Profissional e Tecnológica e se enquadra na linha de pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica. Os fundamentos filosóficos das práticas educacionais do Ensino Médio Integrado (EMI) pressupõem uma formação humana integral, que articule ciência, trabalho, tecnologia e cultura, visando a formação do profissional cidadão crítico-reflexivo, comprometido com a transformação da realidade. Essa abordagem formativa é particularmente desafiadora quando se trata de jovens e adultos trabalhadores que retornam à escola por meio do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Esses estudantes, frequentemente em situação de vulnerabilidade social e com trajetórias escolares interrompidas, enxergam o retorno ao colégio, à educação formal, como meio para inserção social, mas enfrentam enormes desafios para permanecer e concluir seus estudos.

Nesse contexto, a relação dos alunos do PROEJA com a disciplina de língua inglesa, apresenta barreiras devido à percepção do idioma como um conhecimento elitizado e inacessível. Diante disso, se faz necessário repensar práticas pedagógicas adotadas com esse público, buscando estratégias que o estimulem a aprender e se reconhecer como sujeito capaz de produzir conhecimento.

Diante do papel relevante que a língua inglesa ocupa no cenário globalizado atual, torna-se essencial ir além do ensino estrutural da língua e propiciar aos estudantes a oportunidade de ampliar a sua compreensão sobre as diversas culturas dos falantes da língua inglesa, bem como sobre as diferentes situações que envolvem a utilização da língua adicional no cotidiano do trabalho. Ao encontro desse pensamento, Bohn (2013) nos convida à reflexão sobre a necessidade de rupturas dos padrões tradicionais de ensino-aprendizagem de línguas, cabendo “ao professor inovador introduzir rupturas nas metodologias e procurar desmistificar as verdades processadas” (BOHN, 2008, p.126).

Entre as diversas práticas educativas pautadas na participação discente estão as metodologias ativas, que promovem o engajamento e a centralidade do estudante, favorecendo sua autonomia, participação e o desenvolvimento do pensamento crítico (KIM *et al.*, 2012). No caso específico da educação de jovens e adultos, marcada por trajetórias de trabalho (ou a ausência), responsabilidades familiares e longas horas em transportes públicos, torna-se essencial adotar estratégias pedagógicas que os convoquem a serem mais participantes e menos pacientes.

Dessa forma, sob uma perspectiva qualitativa e interventiva, este trabalho investigou a aprendizagem de estudantes do curso técnico de Administração do PROEJA, no Colégio Pedro II, nas aulas de língua inglesa, com o intuito de trazer sugestões de práticas pedagógicas que possam desenvolver a autoeficácia dos alunos nas aulas da disciplina de língua inglesa no âmbito a EPT. O estudo promoveu uma articulação entre a metodologia ativa *Peer Instruction* e a autoeficácia dos alunos no aprendizado do inglês, como estratégia para estimular o aprendizado da língua adicional e o protagonismo dos estudantes.

O aporte teórico do presente estudo aborda a importância da língua inglesa no mundo do trabalho e na educação profissional e tecnológica do ensino médio integrado, além de trazer um panorama histórico da educação de jovens e adultos no cenário da educação brasileira. Nesta parte do estudo, buscamos fazer um levantamento sobre as pesquisas e discussões feitas até o presente momento acerca do tema desta pesquisa, no âmbito do Programa de Pós-Graduação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), iniciado em 2017. Para além, fazemos uma revisão bibliográfica do *Peer Instruction*, trazendo a história desse método, fundamental para que o leitor entenda a origem, aplicação e outros aspectos importantes desse método ativo de ensino. À luz da teoria sobre autoeficácia, desenvolvida por Albert Bandura, destacamos a importância da Teoria Social Cognitiva, desenvolvida pelo autor, como um dos possíveis referenciais teóricos balizadores da metodologia ativa *Peer Instruction*. Segundo Bandura, a autoeficácia, se refere à crença que as pessoas têm a respeito das suas capacidades de realizar com sucesso uma ação pretendida (BANDURA; WESSELS,1994).

Dedicada à metodologia de pesquisa, a etapa seguinte esclarece ao leitor como foi realizada a pesquisa, dentro do contexto da EPT, na modalidade PROEJA. Nessa etapa, procuramos descrever o processo de pesquisa, como foi feita a coleta de geração de dados a fim de identificar as necessidades do público alvo e como se deu a intervenção pedagógica com a metodologia ativa *Peer Instruction*. Seguidamente, apresentamos a análise dos resultados com o intuito de averiguar o impacto do aumento da autoeficácia dos alunos com a metodologia ativa PI.

A fase seguinte do estudo apresenta o *site* www.ensinoativo.net , Produto Educacional da pesquisa, desenvolvido como possibilidade de recurso pedagógico, a fim de que os professores possam ter acesso a questões que facilitem a aplicação da metodologia *Peer Instruction* nas aulas de língua inglesa dos cursos da EPT.

Por fim, a última seção do texto apresenta as conclusões e as considerações finais, com a intenção de trazer respostas à questão de pesquisa.

2.1 Justificativa

O presente estudo apresenta significativa relevância social diante da importância da língua inglesa para a inserção dos futuros profissionais no mundo do trabalho. O seu domínio traz um diferencial para quem almeja alcançar melhores oportunidades profissionais. A disciplina de língua inglesa faz parte do currículo do curso de Administração do Colégio Pedro II na modalidade PROEJA, porém representa um desafio para estudantes que apresentam baixa autoeficácia na aprendizagem da língua. Alguns alunos se sentem em desvantagem por não terem tido a oportunidade de estudar inglês, dentro ou fora da escola.

As diretrizes apontadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais sustentam a importância desta pesquisa, pois destacam que o ensino da língua estrangeira não engloba apenas o conhecimento metalinguístico e o domínio consciente de regras gramaticais. Deve-se ter como princípio geral levar o aluno a comunicar-se de maneira adequada em diferentes situações do cotidiano e permitir que os estudantes se aproximem de várias culturas, propiciando sua integração num mundo globalizado.

Além da relevância social e pedagógica, este estudo se justifica também por apresentar um potencial de contribuição inovadora no campo teórico e metodológico da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A investigação realizada junto ao Observatório do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), última visita em 11/06/2025, demonstra que há uma escassez de estudos que articulem, de forma central, o ensino da língua inglesa na modalidade PROEJA ao uso da metodologia ativa *Peer Instruction*. Das 33 pesquisas mapeadas com foco na língua inglesa na EPT, apenas uma (UMBELINO, 2021) tem como foco exclusivo o PROEJA. Da mesma forma, embora 36 dissertações discutam metodologias ativas, apenas 9 mencionam o *Peer Instruction*, e nenhuma delas o explora como elemento central articulado às especificidades da Educação de Jovens e Adultos na EPT.

Nesse sentido, o presente trabalho preenche uma lacuna tanto prática quanto teórica. Do ponto de vista prático, pretende oferecer um produto educacional (um banco de questões disponível em um endereço eletrônico), que visa apoiar professores no planejamento de aulas mais dinâmicas, colaborativas e alinhadas às necessidades dos estudantes do PROEJA, especialmente considerando suas rotinas de trabalho e cansaço físico e emocional.

Do ponto de vista teórico, a pesquisa propõe uma ressignificação do conceito de autoeficácia, deslocando-o de uma perspectiva psicossocial centrada no indivíduo, como originalmente proposto por Albert Bandura, para uma leitura crítica e dialética, ancorada na pedagogia de Paulo Freire. Ao fazê-lo, o estudo compreende a autoeficácia não como um

atributo meramente subjetivo, mas como uma construção histórica e social, profundamente atravessada pelas condições materiais de existência dos sujeitos. Essa abordagem propõe que a "vocação ontológica para ser mais", descrita por Freire, se constitua também como um caminho para fortalecer a crença dos estudantes em sua própria capacidade de aprender, superar desafios e transformar suas realidades.

Assim, ao integrar a metodologia *Peer Instruction* com fundamentos da pedagogia crítica, o trabalho oferece uma contribuição inédita na articulação entre metodologias ativas e os princípios da EPT voltados para a formação integral, omnilateral e emancipatória dos trabalhadores.

2.2 OBJETIVO GERAL

Este trabalho teve como objetivo investigar a aprendizagem de estudantes do curso técnico de Administração do PROEJA, no Colégio Pedro II, nas aulas de língua inglesa, por meio da aplicação de uma metodologia dialógica baseada em dinâmicas pedagógicas de revisão de conteúdo em grupo, associada à metodologia ativa *Peer Instruction* (PI).

2.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Ressignificar a autoeficácia de Albert Bandura à luz do materialismo histórico-dialético.
- Trazer sugestões de práticas que o docente pode implementar para desenvolver a autoeficácia de seus estudantes.
- Planejar e implementar uma sequência didática baseada em dinâmicas pedagógicas de revisão de conteúdo em grupo.
- Avaliar o uso da metodologia ativa *Peer Instruction* na disciplina de língua inglesa do curso técnico de Administração do PROEJA.

2.4 QUESTÃO DE PESQUISA

Em que medida metodologias ativas, quando articuladas à pedagogia crítica e ao contexto da EPT, podem fortalecer a autoeficácia dos estudantes do PROEJA frente às barreiras impostas por suas condições sociais e históricas?

2.5 HIPÓTESES

Interromper os estudos para trabalhar na informalidade e ajudar em casa ou simplesmente por morar em regiões de risco são alguns dos desafios enfrentados diariamente por uma grande parcela da população brasileira, que deixa de completar a educação básica todos os anos. Segundo os indicadores sociais do IBGE¹, 41,5% dos brasileiros com idade entre 25 e 64 anos não concluíram a educação básica obrigatória em 2022. Vivendo uma realidade diferenciada dos alunos da educação básica regular e dentro de um contexto socioeconômico

¹ Disponíveis no sítio: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/>. Acesso em: 26/05/25.

desfavorecido, como precariedade das condições de moradia e a necessidade de conciliar estudo e trabalho, percebe-se que os estudantes do PROEJA buscam o retorno à escola a fim de obter os conhecimentos e as habilidades necessárias para ascensão social e inclusão formal no mundo do trabalho.

Distantes da escola há um bom tempo, os alunos do PROEJA enfrentam barreiras como a percepção do idioma como um conhecimento elitizado e inacessível. De acordo com Dias (2013) os sujeitos oriundos de classes menos favorecidas encontram dificuldades ao tentar se apropriar da língua inglesa, frente à sua realidade socioeconômica. Coadunando com Santos e Andrade (2016, p.552), “o acesso à aprendizagem de inglês tem sido condicionado por questões de classe social, tendo acesso a ele quem tem melhores condições socioeconômicas”.

Apesar de garantido pelas leis vigentes, o ensino da língua inglesa em escolas públicas brasileiras é oferecido com baixa carga horária e em condições precárias de infraestrutura, contribuindo para que as classes menos favorecidas tenham pouco contato com essa língua e deixem de se tornar usuárias da mesma. Esse fato contribui para colocar o idioma inglês como sendo uma língua elitizada para os alunos do PROEJA, priorizando o seu acesso, em grande parte, a quem por ele pode pagar.

Diante do contexto do PROEJA, marcado por trajetórias de exclusão e vulnerabilidade social, a investigação é norteadada por duas hipóteses. A primeira hipótese é de que, por mais que os alunos dessa modalidade educacional entendam a importância da língua inglesa para o mundo do trabalho, dentro da área de atuação profissional do curso técnico de Administração, eles apresentam uma baixa autoeficácia no que tange à aprendizagem da língua inglesa. A segunda hipótese é de que a utilização de dinâmicas pedagógicas de revisão de conteúdo em grupo, associada à metodologia ativa *Peer Instruction* (PI), pode possibilitar o aumento da autoeficácia desses estudantes no aprendizado da língua adicional, reforçando a confiança dos alunos em sua própria capacidade de aprender.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 A importância do inglês na EPT e no mundo do trabalho atual

Em um contexto globalizado, alcançar uma boa capacidade de expressão e comunicação na língua inglesa se torna imprescindível para a inserção de futuros profissionais no mundo do trabalho. Diante da importância do inglês no cenário contemporâneo, o mesmo alcançou o *status* de língua internacional. É inegável o fato de se destacar a sua relevância em pesquisas científicas e no meio comercial. Segundo Leffa (2002), a língua inglesa, intitulada “língua franca” e também como “língua internacional”, ultrapassou barreiras geográficas, sendo atualmente o idioma preferencialmente utilizado no mundo dos negócios e acadêmico. Por definição, entende-se língua franca como “qualquer uso do inglês entre falantes de diferentes línguas maternas para quem ele é o meio de comunicação escolhido, e frequentemente, a única opção” (SEIDLHOFER, 2011, p.7). Segundo a autora britânica Jennifer Jenkins, especialista em comunicação em inglês entre falantes não nativos, o inglês como língua franca é aprendido/ensinado para fins de comunicação intercultural, em contextos multilíngues, em que pode ou não haver um nativo presente (JENKINS, 2009, 2015).

Em trabalho posterior, Leffa (2016) aborda que o estreitamento das relações entre as pessoas de diferentes culturas no mundo globalizado aumentou a importância de se aprender a falar uma língua estrangeira ou, melhor, língua adicional. O termo “adicional”

[...] traz vantagens porque não há necessidade de se discriminar o contexto geográfico (língua do país vizinho, língua franca ou internacional) ou mesmo as características individuais do aluno (segunda ou terceira língua) (LEFFA; IRALA, 2014, p.32).

Sendo assim, o ensino de línguas é fundamental, pois o aluno precisa conhecer e compreender o mundo para além do espaço onde vive. Ainda segundo Leffa (2002), o inglês é falado por um número superior de não nativos do que nativos, fato que reflete a importância dessa pesquisa não só no âmbito da educação básica, como também para a educação profissional tecnológica.

Um dos pressupostos da educação profissional é a formação humana integral, que visa a superar a histórica divisão social do trabalho. Segundo Manacorda (2007), a formação do homem integral pressupõe o desenvolvimento de todas as potencialidades do indivíduo, em todos os sentidos. Na escola unitária de Gramsci (1998), a formação humana, de cultura geral e profissional, deve superar a dicotomia entre o fazer e o pensar, garantindo o acesso à cultura

e aos conhecimentos produzidos pela humanidade. Nesse sentido, a escola unitária deveria auxiliar no desenvolvimento da maturidade intelectual e autonomia do aluno para que este pudesse fazer melhores escolhas na vida social e laboral. Segundo Ciavatta *et al.* (2005), a formação humana integral deve garantir ao cidadão o desenvolvimento de capacidades e habilidades que o ajudem a ler o mundo de forma crítica. Uma educação completa e para todos deve contemplar uma formação que possibilite a integração de jovens e adultos à sociedade política, de forma consciente de seus direitos e deveres.

A nova LDB (1996), cap. III, art. 39., faz alusão a uma educação integral que leve ao desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. A lei propõe que a educação integral possa ser articulada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, integrando o cidadão à sociedade globalizada em que está inserido. Conforme sinalizado pelo Decreto 5154/2004, o Ensino Médio Integrado é uma das formas de articulação entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio. De acordo com o Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (2007), a formação profissional não visa exclusivamente ao exercício do trabalho. Deve-se também desenvolver habilidades que possibilitem ao cidadão atuar no mundo do trabalho de forma autônoma e crítica. Segundo as DCNs para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (2012, p.2), “a Educação de Jovens e Adultos deve articular-se, preferencialmente, com a Educação Profissional e Tecnológica, propiciando, simultaneamente, a qualificação profissional e a elevação dos níveis de escolaridade dos trabalhadores”. E ainda, no que tange à Organização Curricular, os conhecimentos e as habilidades nas áreas de linguagens, vinculados à Educação Básica, “deverão permear o currículo dos cursos técnicos de nível médio, de acordo com as especificidades dos mesmos, como elementos essenciais para a formação e o desenvolvimento profissional do cidadão” (DCNs, 2012, p.4).

Nesse contexto, considerando as necessidades de inserção social e profissional no mundo globalizado em que vivemos, o aprendizado da língua inglesa se torna imprescindível para a formação integral dos indivíduos, especialmente para os estudantes da Educação Profissional e Tecnológica. Após as reformas educacionais do século XX, o ensino de Línguas Adicionais Modernas passou a ser tão importante como qualquer outro componente curricular. A sua oferta obrigatória no currículo escolar, como aponta a LDB (1996), nos mostra o papel de destaque que o domínio de uma segunda língua assume no mundo contemporâneo. Em relação ao ensino médio, a lei dispõe que “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição” (LDB, 1996, Art. 36, Inciso III). A reforma do Novo

Ensino Médio, Lei 14.945/2024, ampliou a carga horária da Formação Geral Básica (FGB) de 1.800 para 2.400 horas ao longo do ensino médio, com o objetivo de garantir mais espaço no currículo escolar para disciplinas essenciais, o que inclui a língua inglesa. No âmbito da Educação Profissional Tecnológica de Nível Médio, o aprendizado da língua inglesa abre portas para o desenvolvimento profissional, sendo um importante aliado na busca de melhores oportunidades de trabalho.

Vale ressaltar que os cursos técnicos presenciais, na modalidade PROEJA, oferecidos pelo Colégio Pedro II, preservam a linha de trabalho para o Ensino Médio Regular, cujas orientações estão estabelecidas no Projeto Político Pedagógico da instituição (2018). Segundo o documento (PPP, 2018, p.390-391):

[...] o conhecimento de uma língua estrangeira deve buscar ampliar os horizontes do sujeito, capacitando-o a estabelecer um elo comunicativo com diferentes realidades socioculturais e a perceber as relações de poder que permeiam os encontros sociais. Tal perspectiva visa ao desenvolvimento de aprendizes críticos e atentos a sua capacidade de intervenção na realidade em que vivem.

Percebemos a intenção de promover uma educação profissional crítica transformadora, comprometida em formar técnicos de nível médio capacitados para atuar no mundo do trabalho, dentro de uma perspectiva de transformação social.

3.2 EJA e PROEJA no cenário da educação brasileira

Uma breve retrospectiva da história da educação nos mostra que o acesso à escola sempre esteve distante das classes populares menos favorecidas, principalmente para adolescentes e adultos fora da idade regular. Observamos que, desde o Império, o avanço na escolarização dessa população ocorreu de forma lenta, diante de um frágil cenário educacional que apresentava altos índices de analfabetismo. Segundo estudos de Haddad e Di Pierro (2000), ao final do Império, 82% da população acima dos cinco anos de idade era analfabeta e 72% permanecia assim após o censo realizado em 1920.

Ainda segundo os mesmos autores, diante dos precários índices de escolarização, algumas estratégias governamentais foram implementadas na tentativa de erradicar o analfabetismo no Brasil. O PNE, instituído na Constituição de 1934, estendia aos adultos a obrigatoriedade do ensino primário; o Fundo Nacional de Ensino Primário de 1942 direcionou recursos para o Ensino Supletivo, destinado a adolescentes e adultos analfabetos; essa mesma modalidade de ensino obteve orientação e coordenação do Serviço de Educação de Adultos

(SEA), criado em 1947 pelo Ministério da Educação, originando a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA).

Na década de 40, a aceleração da urbanização no Brasil promoveu tensões das massas populares em busca de melhores condições de vida e o início da industrialização exigia qualificações mínimas à força de trabalho. “A educação de jovens e adultos passava a ser condição necessária para que o Brasil se realizasse como nação desenvolvida” (HADDAD; Di PIERRO, 2000, p.111). O fim da década de 50 e início da década de 60 foram marcados por diversos movimentos em prol da educação de adultos. Apesar dos esforços a fim de amenizar a problemática do analfabetismo de pessoas acima dos cinco anos, o nível de escolarização permanecia baixo no censo de 1960, com 46,7% dessa população analfabeta.

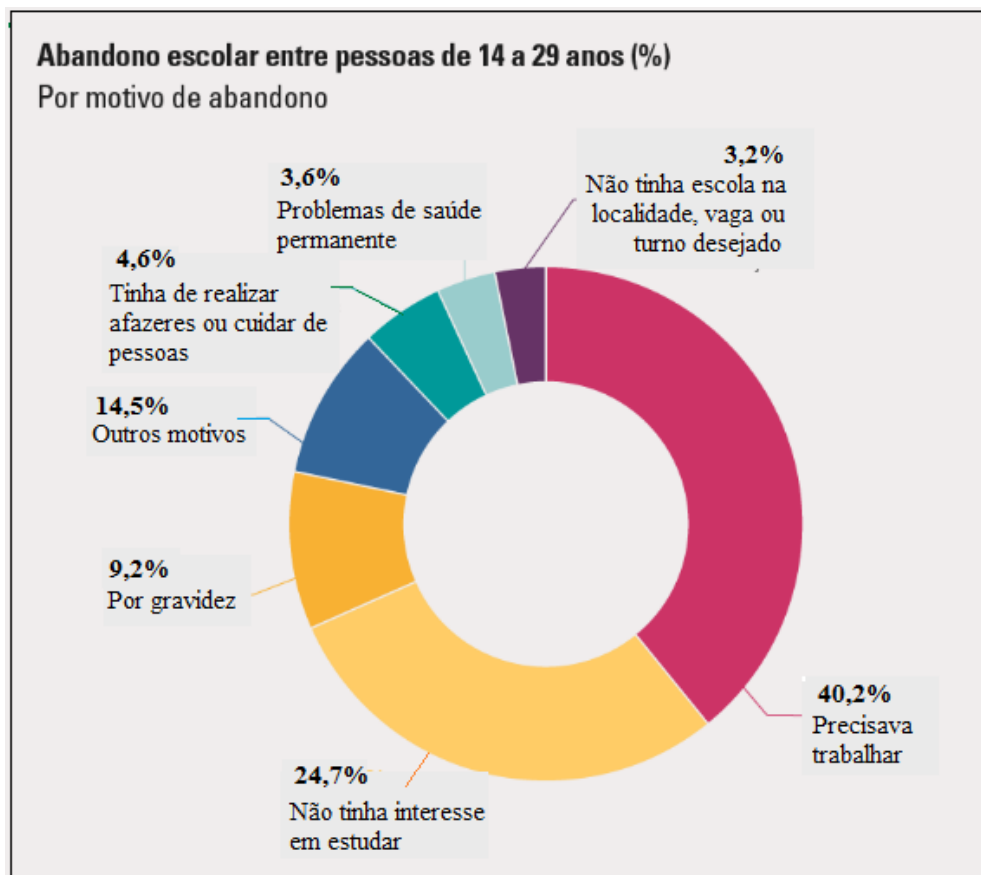
Podemos dizer que o método de alfabetização de adultos de Paulo Freire impulsionou novas reflexões e programas de educação popular e alfabetização no final da década de 50. O II Congresso Nacional de Educação de Adultos em 1958 desencadeou novas formas do pensar pedagógico, marcando um novo período na educação de adultos, em grande parte influenciado pelo educador Paulo Freire. Segundo Freire (2019), a alfabetização dos jovens e adultos, excluídos do processo de escolarização, deveria ser feita através do diálogo e do contexto social que estavam inseridos, priorizando o desenvolvimento da criticidade dos educandos. Em 1964 o Ministério da Educação e Cultura lançou o Programa Nacional de Alfabetização (PNA), com o apoio de Paulo Freire, após várias outras campanhas em prol da escolarização básica de adultos (HADDAD; Di PIERRO, 2000). Entretanto, essa linha metodológica humanizadora e mais crítica foi interrompida no período militar, após o Golpe de 64, e em seu lugar foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), uma continuação do projeto de alfabetização para adultos. Criado pela Lei 5.379/67, o Mobral previa uma alfabetização funcional e educação continuada para adolescentes e adultos, perdurando até o fim da ditadura militar.

Desde então, outros projetos surgiram com o objetivo de fornecer a educação básica para aqueles que não conseguiram cursá-la na idade regular, como o Ensino Supletivo, que propunha uma formação aligeirada e compensatória, regulamentado pela LDB 5692/71. No entanto, a Constituição de 1988, segundo Haddad e Di Pierro (2000), representou um marco na esfera institucional na conquista do direito universal ao ensino fundamental público e gratuito para a educação de jovens e adultos. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi reconhecida pela Lei 9394/96(LDB), que considerou essa modalidade de ensino como inclusiva e compensatória, abrangendo as etapas do ensino fundamental e médio, devendo o Estado investir nela, “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou

oportunidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996, art.37).

Vale ressaltar que apesar de todos os esforços empreendidos para a erradicação do analfabetismo e aumento da escolarização de jovens e adultos ao longo dos anos, percebe-se que, na atualidade, um grande número desse público ainda permanece à margem da educação básica. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), apurados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD, 2022), dos 52 milhões de jovens de 15 a 29 anos, aproximadamente 9,5 milhões de jovens não terminaram a educação básica ou nunca frequentaram a escola (Figura 1).

Figura 1- Percentual de Abandono Escolar



Fonte: PNAD Contínua Educação – 2022, em <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/>

Observamos um crescimento do abandono escolar a partir dos 15 anos de idade, sendo a necessidade de trabalhar apontada como a principal razão da evasão escolar, alegada por jovens de todas as regiões do país. Embora tenha havido inúmeras Campanhas e Programas governamentais na tentativa de contemplar a Educação de Jovens e Adultos ao longo da história, é evidente a necessidade de uma política pública que garanta o acesso, a permanência e a

conclusão deste público na educação básica. Diante desse contexto, o Brasil segue com números significativamente desfavoráveis, com milhares de jovens e adultos com baixa escolarização, desfavorecidos economicamente e sem uma qualificação profissional que possibilite a inserção formal no mundo do trabalho.

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), associado aos decretos 5478/05 e 5840/06, buscou resgatar a dignidade e a cidadania de milhares de jovens brasileiros, proporcionando formação profissional com escolarização para aqueles que não tiveram oportunidade de concluir a educação básica na faixa etária ideal e regular. Conforme atesta o Documento Base do PROEJA (2007), o Programa resultou de uma decisão governamental a fim de “...atender à demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível médio, da qual, em geral, são excluídos, bem como, em muitas situações, do próprio ensino médio”.

De acordo com a legislação vigente, os cursos do PROEJA são ofertados pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e em parceria destas com os sistemas de ensino municipais e estaduais, além de entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional que compõem o “Sistema S”², como SESC, SESI, SENAI e SENAC

O curso Técnico de Administração do CPII é oferecido na modalidade médio integrado ao técnico. A disciplina de língua inglesa é ofertada ao longo de todo ensino médio integrado conforme estabelecido pela Matriz Curricular (Anexo A) da seguinte forma: na 1ª série, que compreende a Formação Geral, é ofertada a disciplina de Inglês Geral, com carga horária total de 53h. Nas 2ª e 3ª séries é ofertado o Inglês Técnico, também denominado de English for Specific Purposes (E.S.P.), voltado para a Formação Profissional, com carga horária total de 53h cada série. O English for Specific Purposes (E.S.P), que na língua portuguesa significa: Inglês com Objetivos Específicos pode ser também chamado de inglês instrumental ou técnico.

De uma forma geral, os alunos atendidos pelo PROEJA são pessoas que buscam uma oportunidade de melhoria de vida nos aspectos social, cultural e econômico. Com o objetivo de

² Termo que define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest). Fonte: Agência Senado. Acesso em 11/04/2025.

sair da informalidade e buscar novas perspectivas de inserção social, os alunos do PROEJA enfrentam o desafio de finalizar a educação básica, fora da idade escolar obrigatória, de modo integrado a um curso profissionalizante, em busca de uma colocação profissional no mundo do trabalho.

Observamos que os jovens e adultos, nessa modalidade educacional, apresentam características de vulnerabilidade social e econômica. É inegável o fato de que, ao se matricularem em turmas do PROEJA, querem se apropriar de um saber sistematizado para transformar a sua realidade e mudar a sua história. No entanto, acredita-se que muitos desses alunos se percebam incapazes de aprender a língua e vejam o domínio da língua inglesa como algo distante da sua realidade, possivelmente pelo difícil acesso na aquisição da mesma ou por verem a disciplina como desnecessária e de difícil compreensão.

Por outro lado, o aprendizado de um outro idioma pode mostrar a esses sujeitos como desenvolver as suas potencialidades, como ir além das suas possibilidades, propiciando buscar mais conhecimento e, assim, transformar a sua história. Além disso, oportuniza o intercâmbio com diferentes culturas e outras realidades, abrindo novos caminhos e possibilidades.

Ensinar não dever ser visto, nem tampouco posto em prática, como mera aplicação de fórmulas pré-concebidas e generalizadas que não levam em consideração particularidades e necessidades do público alvo em questão. Mostrar aos alunos possibilidades para desenvolver a sua autoeficácia no processo de aprendizagem da língua inglesa e como podem produzir conhecimento significativo para suas vidas, consiste em desafio para todos envolvidos no processo educacional, demandando dedicação e análise acurada da realidade do corpo discente por parte dos profissionais de ensino.

Nesse sentido, objetivamos com este estudo levar à aquisição do conhecimento teórico aplicado à prática, contribuindo para que os alunos desenvolvam a reflexão crítica sobre a importância de estudar a língua inglesa para a sua profissão. Dado a importância do idioma para a inserção no mundo do trabalho atual, a presente pesquisa objetivou refletir conjuntamente com os alunos um possível caminho ao encontro de uma aprendizagem crítica transformadora. Acreditamos que seja necessário fazer com que os alunos consigam desenvolver as habilidades necessárias para iniciar a sua profissão e consigam ao longo do ensino médio integrado desenvolver a capacidade de expressão e comunicação em língua inglesa.

3.3 Origem da metodologia ativa *PEER INSTRUCTION* de Eric Mazur

As metodologias ativas de aprendizagem são estratégias de ensino que possibilitam a participação ativa dos estudantes. Pode-se dizer que contribuem para a Educação Profissional e Tecnológica ao trazerem os alunos para o centro da discussão, permitindo que sejam ativos e protagonistas na construção do seu conhecimento. Sua utilização para aumentar o engajamento e participação dos alunos é amplamente documentada na literatura. Pode-se dizer que “as dezenas de metodologias ativas existentes têm como denominador comum buscar o engajamento dos aprendizes durante as atividades” (CUNHA, 2022, p. 19).

Moran afirma que “As metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor” (MORAN, 2018, p.41). Ainda no mesmo estudo o autor ressalta que “As metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem” (MORAN, 2018, p.41). O pensamento de Freire (1996) corrobora com as abordagens ativas ao defender que os alunos devem ser estimulados a participar ativamente das aulas, na resolução dos problemas e a pensar de forma autônoma, superando os desafios.

Uma das metodologias ativas que permite a aprendizagem colaborativa e participativa dos estudantes, é o *Peer Instruction* (PI), traduzido de forma recorrente para o português como Aprendizagem entre Pares e Instrução pelos Colegas. Percebemos na literatura visitada que esse método de ensino ativo é estudado e aplicado em diversas áreas de ensino, porém ainda timidamente abordado na Educação Profissional e Tecnológica no Brasil.

Desde a sua criação, na década de 90, pelo professor de física da universidade de Harvard (EUA) Eric Mazur, o método de ensino ativo *Peer Instruction* (PI) vem sendo estudado e utilizado em diversas áreas, mostrando que a dinâmica em sala de aula pode ser modificada no intuito de desenvolver aprendizagem conceitual, procedimental e atitudinal dos estudantes (ZABALA, 2015). O método possibilita melhores desempenhos dos alunos, tanto no que tange o desenvolvimento das habilidades cognitivas e sociais como na aprendizagem conceitual de conteúdos científicos (CROUCH; MAZUR, 2001; CROUCH *et al.*, 2007).

Para o seu idealizador, a utilização do método *Peer Instruction* oferece inúmeras vantagens. Mazur (2015) afirma que as discussões promovidas entre os alunos, durante a aplicação do método, quebram a monotonia das aulas expositivas e promovem o exercício do pensamento crítico-reflexivo dos alunos, deixando de lado a postura passiva que assumem nas aulas tradicionais.

Diversos trabalhos demonstram que o método ativo de ensino PI pode ser uma estratégia positiva para o desenvolvimento da autonomia dos alunos no processo de ensino aprendizagem, em diferentes áreas de conhecimento, corroborando para o entendimento de que o aluno é um agente ativo na construção do seu saber. A seguir destacamos alguns desses estudos.

Crouch *et al.* (2007) relatam que o *Peer Instruction* é uma forma de aprendizagem ativa que tem se destacado em cursos superiores dos Estados Unidos, Canadá e Austrália. Em sua pesquisa, os autores relatam detalhes de como o método ativo pode ser aplicado e destacam os ganhos alcançados na aprendizagem dos alunos com a aplicação dessa metodologia ativa na Universidade de Harvard, EUA.

Segundo Ribeiro *et al.* (2016), o *PI* possibilita o trabalho colaborativo e participativo dos estudantes, auxiliando no processo de formação crítico-reflexiva. O mesmo estudo, elaborado na área de Saúde, conclui que a utilização do *Peer Instruction* possibilita um aumento no desempenho acadêmico dos estudantes. Muller (2013) e Palharini (2018) utilizaram o *Peer Instruction* tendo como base conceitos da física e destacaram o papel ativo dos alunos durante a aplicação do método. Para Muller, o método de ensino ativo *Peer Instruction* se utiliza de testes conceituais e votações para oportunizar discussões entre os estudantes, promovendo a interação entre os alunos e um ambiente no qual os alunos são estimulados a refletir sobre o assunto da aula. Palharini (2018, p.58) afirma que o enfoque do *Peer Instruction* está em fazer com que os estudantes “empreguem a maior parte do tempo das aulas pensando ativamente sobre os conceitos, ao invés de ouvirem passivamente o professor expor aquilo que já está nos livros”.

Partindo de um processo totalmente empírico, Mazur desenvolveu e implementou o PI em suas aulas de física introdutória na universidade de Harvard (EUA), após perceber que os seus alunos não entendiam de fato os princípios e conceitos básicos da disciplina, através das aulas monológicas e expositivas, baseadas em longas explicações. Em entrevista no *Youtube*³ e em seu livro intitulado *A Revolução da Aprendizagem Ativa* (2015), Mazur explica como nasceu o método e relata que levou um tempo considerável até compreender que os seus alunos poderiam melhorar a aprendizagem conceitual interagindo uns com os outros. Tudo começou em uma de suas aulas expositivas de física, para alunos iniciantes do curso de Medicina. Após repetir uma longa explicação sobre um assunto que considerava trivial, envolvendo as leis de Newton, Mazur percebeu que a metade da turma ainda continuava confusa. Sem saber mais o

³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Z9orbxoRofI>. Acesso em: 26/05/2025.

que fazer, propôs que os alunos discutissem a questão entre si. Para a sua surpresa, observou que, após a breve discussão entre pares, os alunos haviam compreendido a questão.

Diante dessa descoberta, Mazur decidiu mudar a sua abordagem de ensino e trabalhar questões conceituais em suas aulas invertendo os papéis. Ao invés de pedir que os alunos lessem o conteúdo após a sua aula, sugeria que os alunos fizessem uma leitura ou estudo prévio do assunto da aula em casa. Em aula, Mazur dava breves apresentações sobre os pontos-chave do material de estudo, seguidas de um teste conceitual de múltipla escolha, com uma pergunta sobre o assunto da aula para a qual os alunos deveriam dar uma resposta individual, sem discuti-la com outros colegas. Em seguida, Mazur coletava e anotava o percentual das respostas individuais. Depois desse breve tempo estipulado para que os alunos respondessem individualmente, os alunos discutiam brevemente a questão do teste com os colegas, cujas respostas eram diferentes, usando o poder da argumentação para convencê-los que estavam corretos. Por fim, após as discussões e debates, eram novamente avaliados, permitindo que pudessem manter ou alterar as suas respostas diante da mesma questão conceitual. Vale ressaltar que essas discussões e debates sobre o conteúdo, promovidas pelo método PI, instiga o processo crítico-reflexivo dos alunos e, segundo Mazur (2015), permite que os alunos tomem decisões considerando os argumentos que estão sendo desenvolvidos, além de oferecer a possibilidade de avaliar a sua compreensão sobre o conceito.

Mazur explica que, com esse experimento, percebeu que os alunos conseguiam compartilhar o conhecimento que acabavam de aprender muito mais facilmente e de forma mais eficiente com outros colegas do que o próprio professor. Tal fato se dá, segundo Mazur, muito provavelmente pelo fato de os alunos saberem das dificuldades iniciais do aprendizado, pois estão passando por essa etapa, diferente do professor, que, por já ter esse conhecimento solidificado há bastante tempo, esquece as dificuldades que os alunos enfrentam no início do processo de aprendizagem.

Vale ressaltar que, durante a aplicação do método, Mazur explica ser possível coletar as respostas dos alunos de diversas formas, sem que haja um condicionante financeiro ou tecnológico para tal. O uso de *flashcards* pode ser uma alternativa simples e de baixo custo e possibilita que o aluno levante o cartão sinalizando a letra referente à sua opção de resposta. Outra alternativa simples seria simplesmente o aluno levantar a mão, após responder a uma questão pela segunda vez. No entanto, Mazur sinaliza que essas formas de se obter o *feedback* das respostas podem apresentar limitações, como a perda da precisão, por ser difícil fazer uma estimativa da distribuição das respostas ou até mesmo pela dificuldade de se fazer o registro das mesmas de forma rápida e precisa (MAZUR, 2015).

Recursos tecnológicos como a plataforma de aplicação de questionários Socrative⁴, permitem dinamizar a aplicação do *Peer Instruction*, facilitando a criação das questões, a contagem e a análise das respostas dos estudantes, que marcam as suas respostas em dispositivos digitais. Além de ser uma ferramenta intuitiva, a plataforma oferece fácil acesso aos alunos, sem a necessidade de um cadastro prévio. No entanto, a utilização do Socrative para a aplicação do PI apresenta desvantagens dentro do contexto do PROEJA, pois percebe-se que parte dos alunos não está imersa na cultura digital, tornando-se inviável garantir o acesso dos alunos.

Silva *et al.* (2018) mostram que o site e aplicativo *Plickers*⁵ representa “uma alternativa viável e vantajosa para a implementação de IpP⁶ com o uso de meios eletrônicos de votação, influenciando de forma positiva a participação dos alunos e auxiliando o professor a contornar as possíveis dificuldades encontradas nas maiorias da escola” (SILVA *et al.*, 2018, p. 514). O *Plickers* demonstra ser uma ferramenta eletrônica de contagem de votos que não exige um dispositivo digital para os alunos registrarem suas respostas. A ferramenta pode ser acessada apenas pelo professor, que organiza salas e bibliotecas de questões, além de criar uma base de dados com resultados dos testes. O site oferece até 40 cartões interativos na versão gratuita, que devem ser impressos e distribuídos aos alunos pelo número da chamada. Cada cartão contém uma figura com formato diferenciado, similar a um código QR. Cada lado da figura contém uma letra de A a D. Ao escolher a sua resposta, o aluno deve levantar e posicionar o cartão com a letra correspondente à sua resposta voltada para cima (Figura 2).

Com a aplicativo *Plickers* instalado em seu celular, o professor capta as respostas dos alunos com a câmera do seu dispositivo. As imagens dos cartões com as respostas serão capturadas, possibilitando a visualização imediata do percentual de acertos da turma. Essas informações são armazenadas no banco de dados do site para uso do professor posteriormente.

A utilização do *Plickers* se mostra uma alternativa de ferramenta digital facilitadora da dinâmica que envolve a aplicação do método *Peer Instruction*, aumentando a agilidade na coleta das respostas e organização dos dados, além de não implicar custos em seu uso.

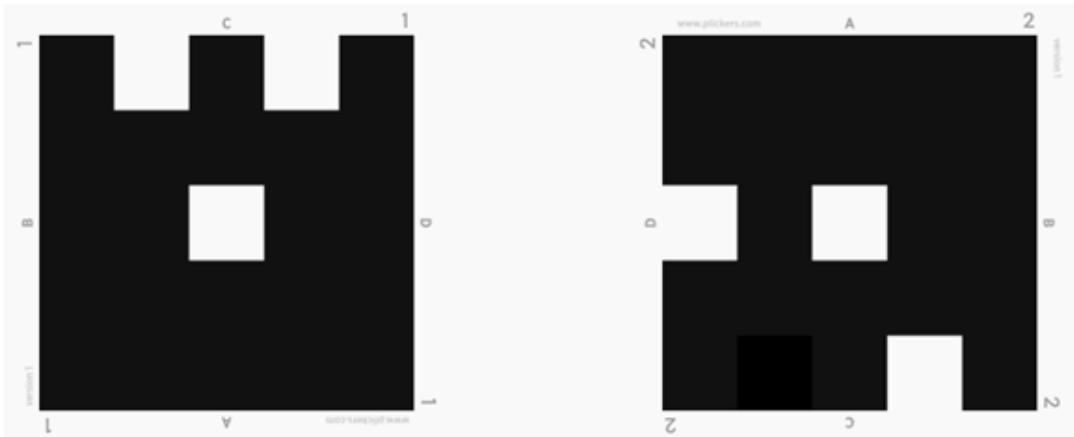
O método *Peer Instruction* (PI), comumente traduzido, de forma livre, por Aprendizagem entre Pares ou Instrução pelos Colegas, tem como objetivos básicos “explorar a interação entre os estudantes durante as aulas expositivas” (MAZUR, 2015, p.10).

⁴Disponível em: <https://socrative.com/>. ou através do aplicativo. Acesso em: 26/05/25.

⁵ Disponível em: <https://www.plickers.com/>. Acesso em 25/05/25.

⁶ Instrução por pares

Figura 2 – Exemplo de cartões interativos do *Plickers*



Fonte: <https://help.plickers.com/hc/en-us/articles/360008948034-Get-Plickers-Cards>. Acesso em: 12/04/2025.

Ainda segundo o autor, o método PI objetiva focar a atenção dos alunos nos conceitos que fundamentam o assunto que está sendo estudado na aula. O quadro 1 a seguir mostra o formato genérico dos testes conceituais, podendo variar segundo outras pesquisas:

Quadro 1 - Tempo Estimado dos Procedimentos

Procedimentos do teste	Duração da etapa
1- Proposição da questão	1 minuto
2- Tempo para os estudantes pensarem	1 minuto
3- Os estudantes anotam suas respostas individuais (opcional)	
4- Os estudantes convencem seus colegas (<i>Peer Instruction</i>)	1-2 minutos
5- Os estudantes anotam as respostas corrigidas (opcional)	
6- <i>Feedback</i> para o professor	
7- Explicação da resposta correta	2+ minutos

Fonte: Mazur (2015, p.10).

O estudo de Araujo e Mazur (2013) sugere que a parte inicial tenha em média 15 minutos. Para Muller *et al.* (2017), 20 minutos estariam mais adequados para o procedimento inicial de cada teste. Percebemos na literatura visitada que o tempo estimado de cada etapa varia conforme o contexto e perfil da turma.

O método ativo *Peer Instruction* segue uma sequência operacional onde os alunos participam ativamente no processo de aquisição do conhecimento, através dos debates e

discussões sobre o assunto abordado em aula. Para colocar o método em prática, Mazur (2015), sugere-se a seguinte sequência:

1. O professor disponibiliza o material de estudo para a leitura prévia dos alunos na aula anterior à aplicação do método PI, para que os alunos se familiarizem com o assunto da aula seguinte.

2. No dia da mediação do PI, o docente faz uma apresentação expositiva sobre o conteúdo a ser desenvolvido, por aproximadamente 10 minutos.

3. Parte-se então para o teste conceitual de múltipla escolha. As questões são apresentadas uma a uma para que os alunos respondam individualmente, sem interagir com os colegas. O docente registra as respostas dos alunos.

4. Em seguida, incentiva-se, em grupos, a discussão e o debate da questão conceitual proposta.

5. O docente retoma a mesma questão conceitual para nova avaliação individual e faz um mapeamento das respostas.

6. O mapeamento das respostas irá definir se o docente oferece uma breve explicação da questão correta e segue para o próximo tópico ou se retoma a explicação com uma abordagem diferente.

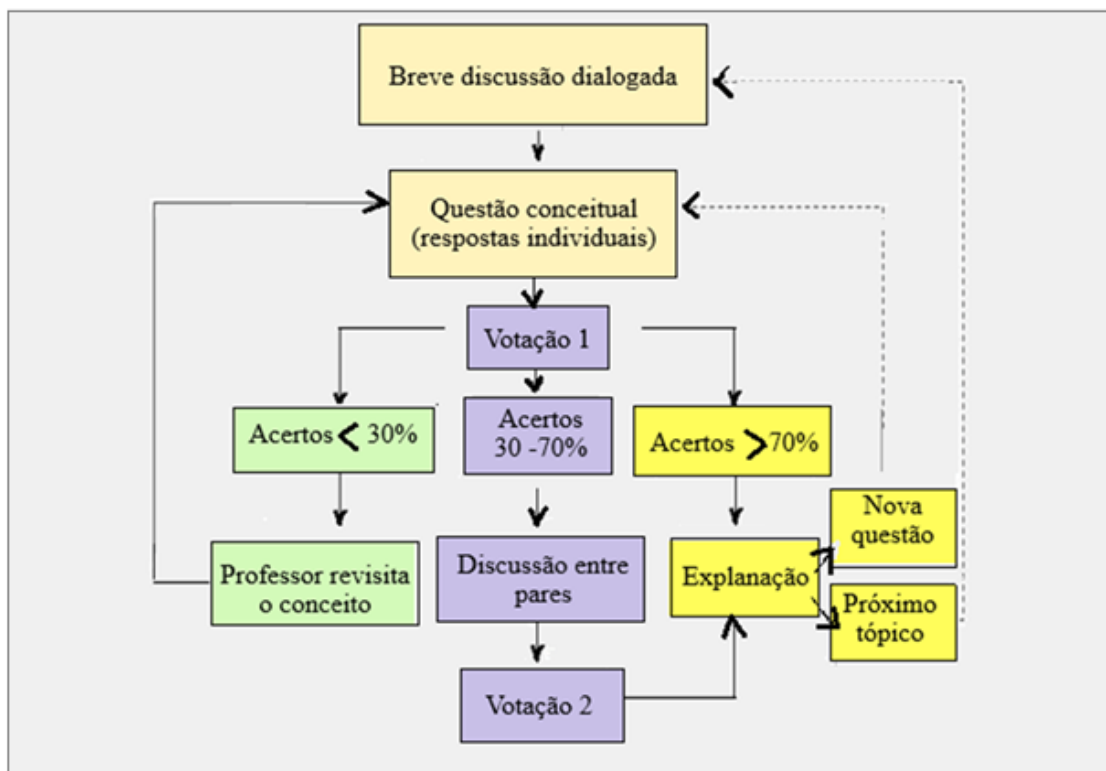
Percebemos que, no método PI, as discussões promovidas entre os alunos possibilitam aulas mais dinâmicas, promovendo a quebra da monotonia e passividade dos estudantes, que são elementos característicos das aulas tradicionais expositivas. Esse método de ensino ativo com os testes conceituais, seguidos dos debates e discussões entre os alunos, rompe com a histórica forma de ensino tradicional enraizada nas escolas desde os primórdios da educação.

Durante a aplicação do método PI, a avaliação das respostas dos estudantes assume o papel de sinalizar ao docente sobre a compreensão imediata dos alunos acerca do conteúdo da aula. Diante das respostas individuais, pré e pós discussão do teste conceitual entre os alunos, o docente decide se deve seguir para o próximo tópico ou retomar a explicação da questão conceitual com os alunos.

O percentual de respostas corretas em cada questão do teste conceitual irá determinar os passos seguintes do docente. Se o percentual de acertos for superior a 70%, o docente faz uma breve explicação da questão e segue para o próximo tópico. No caso inverso, se o percentual de respostas corretas for abaixo de 30%, o professor revisita a explicação do conceito com uma nova abordagem, buscando esclarecer as dúvidas, e faz uma nova avaliação com uma outra questão conceitual sobre o mesmo tópico, seguida dos mesmos procedimentos de coleta de respostas aplicados anteriormente. O objetivo é certificar que os estudantes compreendam o

tema. O momento ideal para a promoção da interação entre os estudantes, para que os alunos possam aprender melhor com os colegas, é quando o percentual de respostas estiver entre 30% e 70%, etapa que caracteriza o nome do método ativo *Peer Instruction* ou Instrução pelos Colegas. A Figura 3 apresenta o fluxograma de mediação de uma aula com a metodologia ativa *Peer Instruction*:

Figura 3 - Fluxograma de mediação da metodologia de aprendizagem ativa *Peer Instruction*



Fonte: Adaptação feita pela autora de Araújo e Mazur (2013, p.370).

3.4. Possíveis referenciais teóricos do *Peer Instruction*

Mazur aplicou o método *Peer Instruction* empiricamente e de forma sistemática com os seus alunos em Harvard durante 10 anos, o que gerou a publicação de um artigo com Catherine H. Crouch, professora de Física do Departamento de Física e Astronomia da Universidade de Swarthmore na Pensilvânia (EUA).

O estudo (MAZUR; CROUCH, 2007) mostrou que houve um ganho significativo na aprendizagem conceitual dos alunos, bem como na habilidade de resolução de problemas. Além disso, o estudo mostrou que o ganho dessa aprendizagem, com o uso do PI, pode ser ainda

maior quando complementado por outras estratégias que propiciam o engajamento dos alunos nas atividades.

Müller *et al.* (2017) fizeram uma revisão da literatura acerca dos impactos da implementação do PI na aprendizagem dos estudantes em diferentes níveis de ensino, entre 1991 a 2015. A investigação concluiu que o PI demonstrou ser uma alternativa de ensino ativo altamente recomendada para aumentar o engajamento dos estudantes e melhorar os seus resultados de aprendizagem. Para além, o estudo constatou que o PI proporcionou ganhos significativos relacionados à autoeficácia dos alunos. No entanto, os autores observaram que dentre as 72 publicações elencadas para a elaboração da revisão, grande parte foi proveniente de investigações feitas em Universidades Norte Americanas, mais especificamente na disciplina de Física. A revisão afirma ainda que apenas uma publicação abarcou a área de conhecimento Ciências Humanas, apresentando os impactos do uso do PI na aprendizagem conceitual de estudantes de Filosofia.

Quadro 2 - Referenciais Teóricos por Pesquisas

Estudo / Ano	Referencial Teórico utilizado/ Autor / Ano
1- Rao e DiCarlo/ 2000	Taxionomia dos Objetivos Educacionais/Bloom/1956
2- Lenaerts <i>et al.</i>/ 2003	Conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal/Vygotsky/1978
3- Suppapittayaporn <i>et al.</i>/ 2010	Teoria da Mudança Conceitual/Posner/1982
4- Monterola e Roxas/ 2009)	Aspectos Relacionados às Redes Neurais/1995
5- Turpen e Finkelstein/ 2010	Conceito de Normas Sociais/1998
6- Koretsky e Brooks/ 2011	Modelo de Recursos para Aprendizagem/Hammer/1996
7- Jones <i>et al.</i>/ 2012	Teoria das Hierarquias de Aprendizagem/Gagné/1975
8- Gok T./ 2012	Teoria Social Cognitiva/ Albert Bandura/1977
9- Wood <i>et al.</i>/ 2014	Modelo de Recursos para Aprendizagem/Hammer/1996
10- Miller <i>et al.</i>/ 2015	Teoria Social Cognitiva/Albert Bandura/1977

Fonte: Müller et al. (2017, p.16), adaptado pela autora.

Percebemos, diante do exposto, a necessidade de se encorajar mais estudos acerca dos impactos do uso do método ativo PI em outras áreas de conhecimento, como é o caso do presente estudo, em especial na Educação Profissional e Tecnológica. Por fim, a revisão indicou que, entre as 72 pesquisas revisadas, apenas 10 mencionaram Referenciais Teóricos que pudessem embasar o uso do método de ensino ativo *Peer Instruction*.

O quadro 2 indica os Referenciais Teóricos adotados, para dar suporte aos 10 estudos supracitados, acerca dos impactos da utilização do método ativo PI na aprendizagem dos estudantes:

3.5 Teoria social cognitiva de Albert Bandura

As pesquisas do renomado psicólogo canadense Albert Bandura levaram à criação da sua teoria de aprendizagem social, mais conhecida como Teoria Social Cognitiva (TSC), que produziu, segundo a literatura visitada para este estudo, um volume considerável de pesquisas no campo da psicologia.

Segundo Bandura (1977), muitas teorias foram desenvolvidas ao longo dos anos para entender o comportamento humano. A TSC de Bandura estabelecia relações entre os processos cognitivos e sociais e a aprendizagem das pessoas. Em suas pesquisas iniciais, nas décadas de 50 e 60, Bandura investigou os determinantes sociais e familiares que levavam a comportamentos antissociais de adolescentes e chegou à conclusão de que a atitude agressiva dos pais exerce grande influência no comportamento dos filhos (ZIMMERMAN; SCHUNK, 2014).

Bandura (1977) ampliou sua trajetória investigativa acerca do funcionamento individual dos seres humanos e concluiu que a aprendizagem observacional, ou modelação, é um dos principais meios de se adquirir novos comportamentos. Segundo Bandura, observar as ações dos outros permite que o indivíduo tenha um modelo de comportamento a ser repetido.

Na época em que começou a desenvolver os seus estudos acerca do funcionamento humano, o pensamento mais comum entre os estudiosos do assunto relacionava as causas do comportamento humano a fatores intrínsecos do indivíduo, advindos da sua consciência, como vontades, desejos e impulsos. Porém, segundo Bandura (1977), esse pensamento apresentava limitações, tanto em relação ao seu conceito, como no campo empírico, pois ignorava a complexidade que envolve a capacidade de reação e resposta dos seres humanos. Ainda segundo Bandura, motivadores intrínsecos do ser humano não podem ser o único fator preditor do comportamento humano, perante às diversas situações e contextos sociais que se apresentam ao longo da vida do indivíduo.

Em contraposição a esse modelo de causalidade do comportamento humano, surgiu o pensamento behaviorista radical do psicólogo estadunidense Burrhus Frederic Skinner, que dominou a prática da psicologia até a década de 60 (CARVALHO; PETRICH, 2020). O behaviorismo radical se pauta na ideia de que as mudanças no comportamento individual

resultam de estímulos externos e não internos do indivíduo e variam de acordo com o ambiente em que está inserido (BANDURA, *et al.*, 1977).

Alternativamente a esses pensamentos, a perspectiva da Teoria Social Cognitiva de Bandura, defende que as ações humanas são o resultado da interação entre determinantes intrapessoais (estímulos cognitivos internos), comportamentais e ambientais (estímulos externos) (BANDURA; AZZI, 2017). Nessa reciprocidade triádica, nenhum determinante é autônomo, cada um é influenciado pelos outros dois na determinação da conduta.

A partir desse pensamento, Bandura aprofundou seus estudos acerca da cognição humana, enfatizando a importância das características agênticas da sua teoria social cognitiva. Segundo Bandura, ser agente é “influenciar intencionalmente o seu funcionamento e o curso dos eventos ambientais. As pessoas são contribuidoras às circunstâncias de sua vida, não apenas produtos dela” (BANDURA; AZZI, 2017, p.131). Percebe-se que esse conceito de agência humana se refere à capacidade do ser humano de exercer controle sobre a sua própria vida, lidando com as situações de forma ativa, como agentes e não pacientes.

Nesse mesmo estudo, publicado em 2017, os autores enfatizam as quatro características centrais da agência humana:

A intencionalidade - refere-se aos atos que realizados com intenção, que incluem planejamento e estratégia para realizá-los.

A capacidade de previsão - ao estabelecer metas, as pessoas tentam prever os prováveis resultados, com base em seu conhecimento de mundo e selecionam ou evitam o comportamento adequado a cada situação.

A capacidade de autorreação - refere-se à capacidade de monitoramento do próprio progresso e construir cursos de ação apropriados para atingir os objetivos desejados.

A capacidade de autorreflexão - é a capacidade do ser humano de se autoexaminar e se autoavaliar acerca do seu próprio funcionamento.

Bandura ressalta que a autorreflexão é a capacidade central da agência humana e a descreve como a capacidade metacognitiva para refletir sobre si mesmo e assim adequar os próprios pensamentos e ações (BANDURA; AZZI, 2017). Através da autopercepção, as pessoas refletem sobre a sua eficácia pessoal e corrigem o que for necessário, caso seja preciso.

Um dos mecanismos mais importantes da agência humana, segundo Bandura, é a autoeficácia, que ele usa para descrever a crença que as pessoas têm a respeito das suas capacidades de realizar com sucesso uma ação pretendida (BANDURA; WESSELS, 1994). Segundo Bandura (1997), as pessoas apresentam níveis diferentes de autoeficácia diante das diversas situações da vida. A autoeficácia do indivíduo pode variar de acordo com cada

atividade. Nesse sentido, é possível que um indivíduo que tenha uma alta autoeficácia para realizar uma determinada ação possa ter baixa autoeficácia para executar outra ação distinta. Bandura ressalta que “as crenças de em sua eficácia pessoal e coletiva desempenham um papel influente na maneira como organizam, criam e lidam com as circunstâncias da vida, afetando os caminhos que tomam e o que se tornam” (BANDURA *et al.*, 2008, p.24).

Bandura entende que os seres humanos têm natureza ativa e são, portanto, agentes da própria vida, capazes de executar ações proativas em seu próprio benefício. A decisão de agir depende da autoeficácia de cada pessoa em relação à determinada ação. Para Bandura, essa crença regula o funcionamento humano e influência nas ações, no tempo empregado para realizá-las diante das dificuldades, bem como na desistência em executá-las.

As crenças de autoeficácia regulam o funcionamento humano por meio de processos cognitivos, motivacionais, afetivos e decisórios. Elas influenciam se os indivíduos pensam de maneiras auto incentivadoras ou auto enfraquecedoras; o quanto bem se motivam e perseveram diante das dificuldades, a qualidade de sua vida emocional, e as escolhas que fazem em pontos de decisão importantes, os quais estabelecem o curso de caminhos de vida (BANDURA; AZZI, 2017, p.46-47).

Ainda segundo Bandura (1994), autoeficácia pode ser desenvolvida através de quatro fontes principais:

- Experiências de domínio: passar por experiências de ações bem-sucedidas pode ser uma maneira efetiva de desenvolver um alto nível de autoeficácia, enquanto fracassos podem enfraquecer essa crença.
- Experiências vicárias: observar um modelo ou alguém semelhante executar uma determinada ação, de maneira bem-sucedida, pode fazer com que a pessoa se sinta capaz de fazer o mesmo, reforçando, dessa maneira, a eficácia pessoal. Da mesma forma, observar o fracasso de um modelo pode levar ao enfraquecimento da autoeficácia.
- Persuasão verbal: convencer alguém da sua capacidade de superar situações difíceis pode elevar a eficácia pessoal e incentivar o indivíduo a imprimir mais esforço na execução de tarefas.
- Estados emocionais e fisiológicos: reações de medo ou ansiedade podem influenciar a eficácia pessoal percebida. As emoções podem afetar como a pessoa julga a sua capacidade de executar uma ação pretendida. O estresse, por exemplo, pode ser interpretado como um sinal de vulnerabilidade e, conseqüentemente, afetar negativamente a performance ao executar uma ação.

Entretanto, Schunk e Pajares (2005) argumentam que Bandura subestima o peso de determinantes estruturais na formação da autoeficácia dos estudantes. Pode-se dizer que a teoria de Bandura, por ter sido desenvolvida em contextos privilegiados, não dá conta das barreiras estruturais que impedem o desenvolvimento da autoeficácia em realidades como a do PROEJA. Sob essa perspectiva, se faz necessário entender o desenvolvimento da autoeficácia como um processo dialético: não é só o indivíduo que constrói sua crença, mas as políticas públicas e a ação pedagógica que criam condições para que ela surja, *i.e.*, a crença na própria capacidade não surge no vácuo, ela é moldada por condições materiais, históricas e sociais. É altamente provável que a autoeficácia relacionada à aprendizagem dos conteúdos de língua inglesa de um aluno do PROEJA seja menor que a de um estudante de classe média na idade escolar correta. Esse desequilíbrio não é oriundo das quatro maneiras de desenvolvimento da autoeficácia abordadas por Bandura (1998). É resultado de uma quinta causa:

- Condições materiais, históricas e sociais desses estudantes: condições de moradia, tempo nos transportes públicos, renda familiar, alimentação, infraestrutura escolar, legados da escravidão secular no país, políticas públicas que até pouco tempo reforçavam a dicotomia trabalho x estudo, histórico de exclusão escolar e estigmas relacionados a retornar à educação básica após muitos anos.

Essa quinta causa trazida por esta investigação encontra alicerce na discussão dialética da humanização de Freire. A “vocação ontológica para ser mais” Freire (2019, p. 40), que pode ser entendida como a capacidade (crença) que o ser humano tem em si mesmo (para realizar algo), é realizada na práxis coletiva. Não se trata de acreditar em si mesmo enquanto processo cognitivo intrapessoal, mas de se reconhecer como sujeito histórico. Esse ressignificado do termo autoeficácia enquanto vocação ontológica para ser mais, de Freire, o descola de um possível viés individualista e até mesmo produtivista.

Mas seria o professor capaz de auxiliar na vocação ontológica para ser mais de seus alunos? Ou ainda, seria capaz de intervir positivamente na autoeficácia de seus alunos? No contexto do PROEJA, o professor (e a escola, por meio de seus educadores) sozinho tem um alcance limitado, por não conseguir intervir na quinta causa aqui discutida. Nesse sentido, o professor atuando nas quatro outras maneiras apontadas por Bandura (1998), pode aumentar a autoeficácia o tanto quanto as condições materiais, históricas e sociais desses alunos permitirem. É uma prática educativa capaz de trabalhar essas valências e desenvolver a

autoeficácia dos estudantes, como apontam Miller *et al.* (2015) e Zhang, Ding e Mazur (2017), é justamente o *Peer Instruction*. O quadro 3 traz essa relação.

Quadro 3 – Como o *Peer Instruction* pode aumentar a eficácia dos estudantes.

Autoeficácia	Intervenções para melhorar o PI
A boa performance nas atividades realizadas tende a aumentar a autoeficácia das pessoas, fazendo com que superem obstáculos mais difíceis.	Escalonamento dos exercícios como estratégia para reduzir as mudanças negativas nas respostas das questões com maior nível de dificuldade
Experiências vicárias e persuasão verbal	Colocar no grupo pelo menos um aluno que acertou o item (maior poder de persuasão) para discutir com os outros Professor motivando os estudantes
Estado psicológico possui relação com expectativa de eficácia – em se tratando de ambiente de trabalho. Bandura informa que “o stress ocupacional surge quando a tarefa percebida demanda demais ou excede a eficácia percebida para gerenciá-la” (BANDURA; AZZI, 2017, p. 62)	Evitar avaliações com altos valores (redução de estresse e ansiedade)

Fonte: Cunha, 2022 (adaptado pela autora).

Um ponto importante é evitar pontuar por acertos/erros as respostas às questões conceituais durante o *Peer Instruction*. James (2006) relata que quando acertar ou não as respostas possuem um peso na nota final, as discussões costumam ser dominadas por um único integrante, que tem maior conhecimento do assunto, havendo um maior consenso nas respostas. Dessa maneira, além de o percentual de acertos não representar a compreensão da turma em relação ao conteúdo abordado, a aprendizagem atitudinal estará comprometida.

Ademais, apesar de este trabalho focar em ações pedagógicas no curso técnico de Administração do PROEJA, se faz necessário reiterar que a vocação ontológica para ser mais dos alunos depende não somente dos professores, mas de políticas públicas que amparem esses

alunos. Não é por menos que a evasão escolar é muito maior nesse segmento educacional, conforme relatam Carmo, Amorim e Remedios (2020).

Segundo Bandura (1991), ao estabelecer objetivos em suas vidas, as pessoas reúnem habilidades e esforços para atingir metas, se colocando como seres agênticos no mundo. Essa característica da agência humana engloba a capacidade de autorregulação, um processo central na TSC, que envolve padrões de referências pessoais como a autoeficácia. No mesmo estudo Bandura usa o termo autorregulação para se referir à capacidade do ser humano de regular o próprio comportamento. Baseadas em um sistema de crenças, as pessoas fazem escolhas e regulam as suas ações, sendo que as crenças de autoeficácia são o mecanismo central na autorregulação.

O autor ressalta ainda (BANDURA, 1991), que o processo de autorregulação é influenciado por fatores externos e internos à pessoa. Os valores morais e éticos do ambiente podem regular o comportamento humano e fazer com que as pessoas adequem as suas ações à situações à sua volta. No entanto, Bandura afirma que o comportamento humano não é influenciado apenas por fatores externos ao indivíduo. Fatores internos como a capacidade de autorreflexão e de autorreação permitem que as pessoas exerçam controle sobre os seus pensamentos, emoções, motivações e ações, como o próprio autor explica no trecho a seguir:

[...] as pessoas possuem capacidades de autorregulação e autorreação que as possibilitam exercer controle sobre os seus pensamentos, emoções, motivações e ações (BANDURA, 1991, p. 249, tradução própria).

Ainda no mesmo referencial teórico, Bandura afirma que o processo de autorregulação pode ser influenciado por três importantes subfunções:

A auto-observação - refere-se à capacidade que pessoas têm de monitorar e avaliar o próprio comportamento diante das situações da vida, a fim de alcançar os objetivos pretendidos. O processo de auto-observação engloba a capacidade de entender como os pensamentos influenciam o estado emocional, as motivações e as ações. O autoconhecimento fornece informações importantes para o exercício da autorregulação.

Processos de julgamento - permitem que as pessoas avaliem e julguem o próprio comportamento de acordo com os padrões pessoais de julgamento, tendo em vista o que esperam de si mesmas. Observar modelos sociais que devem ser seguidos ou evitados ou comparar-se com outras pessoas em situações similares são alguns fatores que podem influenciar o desenvolvimento dos padrões pessoais de julgamento.

Autorreação - refere-se à capacidade que as pessoas têm de se autoavaliar e criar incentivos às suas ações ou de criticar a si próprias por conta do seu desempenho. A autorreação é um dos mecanismos mais importantes no processo autorregulatório. Ao criar alguma forma de recompensa após uma ação bem-sucedida, o indivíduo tende a aumentar o seu desempenho em relação aos objetivos pretendidos.

A crença na eficácia pessoal funciona como um determinante central no processo de autorregulação do ser humano, influenciando as escolhas, os objetivos e o quanto o indivíduo está disposto a perseverar diante das dificuldades (BANDURA, 1991). Nesse sentido, é possível que uma pessoa que tenha altos níveis de autoeficácia e capacidade agêntica apresente também alta capacidade de autorregulação, ou seja, de regular o seu próprio comportamento.

Outros estudos coadunam com a visão de Bandura de que a crença na eficácia pessoal influencia as subfunções do processo regulatório. Segundo Locke e Latham (1990), as pessoas tendem a estabelecer objetivos mais difíceis à medida que se julgam mais capazes de executar as ações pretendidas. Da mesma forma, pessoas com alta eficácia pessoal empregam mais esforços para superar suas ações malsucedidas e tendem a persistir até que consigam atingir o seu objetivo. Em estudo anterior, Bandura e Cervone (1986) perceberam que as pessoas que se julgam mais capazes demonstram maior interesse na execução das ações pretendidas, bem como satisfação ao dominar os desafios estabelecidos.

3.5.1 Teoria social cognitiva de Bandura e o *Peer Instruction*

Em suas observações durante a aplicação do *Peer Instruction* com os seus alunos, Mazur pode constatar que, após as discussões para convencer o colega, havia um “aumento sistemático de respostas corretas, tanto da porcentagem quanto da confiança dos estudantes” (MAZUR, 2015, p.12). Em seu estudo, Mazur verificou que os alunos que escolhem as respostas corretas se sentem mais confiantes quando percebem que outros colegas escolheram as mesmas respostas corretas. O autor afirma que durante a discussão, a construção do raciocínio que leva às respostas corretas reforça a confiança dos alunos.

Segundo Bandura, a persuasão verbal influencia o comportamento humano, sendo uma das fontes para se desenvolver a autoeficácia. O autor defende que pessoas que são persuadidas socialmente de que são capazes de superar situações difíceis tendem a empreender maior esforço na realização das tarefas do que as que não são expostas a essa persuasão (BANDURA, 1977). Em estudo posterior, Bandura (1994) ratifica a sua opinião de que a persuasão verbal pode fortalecer a eficácia pessoal e incentivar o indivíduo a mobilizar maior esforço na

execução de tarefas. Ainda segundo o autor, “a persuasão verbal é um fator encorajador da eficácia pessoal percebida que leva as pessoas a terem sucesso nas ações, desenvolvendo suas habilidades e o senso de autoeficácia” (BANDURA, 1994, p.3).

O estudo de Miller *et al.* (2015), do qual Mazur fez parte, pesquisou a correlação entre as mudanças das respostas nos testes conceituais e a autoeficácia dos alunos, durante a aplicação do *PI*, na universidade de Harvard, ao longo de um semestre. A conclusão do estudo sugere estratégias para que os alunos aumentem a sua eficácia e possam tirar melhor proveito do método *Peer Instruction*. Dentre as estratégias de intervenção que podem ser usadas para aumentar a autoeficácia dos alunos, os autores sugerem a persuasão verbal como forma de “convencer os alunos da sua capacidade em executar as tarefas de forma bem-sucedida” (MILLER *et al.*, 2015, p. 6). Percebemos o uso do referencial teórico de Bandura quando os autores sugerem que a persuasão verbal pode ser utilizada pelos professores para motivar os alunos e criar uma expectativa positiva de superação dos desafios.

Podemos dizer que o método *PI* promove a oportunidade do aprendizado através da interação entre os alunos. Durante as discussões, os alunos são incentivados a usar da persuasão verbal para convencer os colegas das suas respostas. Mazur (MILLER *et al.*, 2015) sugere que para se obter um maior impacto na persuasão, o professor deva distribuir os grupos de forma que haja pelo menos um estudante cuja resposta esteja correta. Essa estratégia corrobora com a visão de que a persuasão verbal é um fator capaz de influenciar o comportamento humano (BANDURA, 1977).

3.6 Correlações entre o *Peer Instruction* e a autoeficácia dos alunos

3.6.1 Response switching in PI

Conforme descrito anteriormente, o *Peer instruction* (*PI*) é um método de ensino ativo que permite a aprendizagem colaborativa e participativa dos estudantes, promovendo a centralidade do aluno no processo de ensino aprendizagem. O método propõe duas oportunidades de reflexão a cada questão conceitual proposta. Inicialmente, propõe-se que o aluno faça uma reflexão individual sobre a questão e escolha a sua resposta. Em seguida, propõe-se a discussão entre pares e novas respostas individuais são coletadas.

Em Miller *et al.* (2015), Mazur ampliou a sua investigação sobre o *PI* e os aspectos que podem influenciar as mudanças nas respostas dos alunos antes e após a etapa das discussões entre pares. O estudo identificou uma correlação entre a autoeficácia, elemento chave na teoria

social cognitiva de Bandura, com as mudanças nas respostas dos alunos. Com base na teoria sobre autoeficácia desenvolvida por Bandura, os autores desenvolveram um instrumento para medir a autoeficácia dos alunos, o *PISE (Peer Instruction Self-Efficacy Instrument)*, que foi aplicado em dois momentos distintos, no início do semestre e no final, após os testes conceituais aplicados com o uso do método PI. O questionário propõe 21 itens sobre as percepções dos alunos acerca da sua autoeficácia em relação à realização das tarefas propostas durante o curso. O instrumento segue o padrão da escala Likert, com escore de 1 a 5, no qual os alunos expressam o seu nível de concordância diante das afirmações.

A análise envolvendo as alterações das respostas concluiu que, após a interação entre pares, “alunos com baixa autoeficácia prévia tendem a trocar suas respostas para opções incorretas com maior frequência do que para as certas” (MILLER *et al.*, p.6). Para além, a pesquisa identificou o mesmo padrão de comportamento diante de questões com maior nível de dificuldade.

Diante disso, os autores sugerem, dentre outras estratégias pedagógicas de suporte, que sejam aplicados inicialmente testes conceituais com questões mais fáceis, aumentando o nível de dificuldade progressivamente. Para Bandura (1977), a superação de obstáculos é um fator determinante para que as pessoas se sintam mais confiantes, promovendo o aumento da sua autoeficácia. Ainda segundo Muller, os “estudantes com autoeficácia alta apresentam uma tendência maior em trocar as respostas erradas para as certas do que os alunos com baixa autoeficácia” (MILLER *et al.*, 2015, p.3). Para esses autores, aumentar a autoeficácia dos alunos no início do semestre pode representar um aumento da eficiência do PI, propiciando maior aprendizado dos alunos quando o método for aplicado.

3.6.2 Aprendizado autônomo

Práticas educacionais que desrespeitam a curiosidade do aluno, abafam a sua inquietude e praticam o adestramento do aprendiz são no mínimo antiéticas (FREIRE, 1996). No entanto, podem passar despercebidas pelo educando caso este não tenha a capacidade de atuar de forma crítica no processo de ensino aprendizagem. Ao serem estimulados ao encontro de uma postura crítico reflexiva, questionadora do seu contexto educacional, os educandos assumem as rédeas do seu aprendizado, exercitando a autonomia necessária para a vida acadêmica, social e para o mundo do trabalho.

Ao colocar o aluno na posição de protagonista dentro do seu próprio ciclo de estudos, percebe-se que o método de ensino ativo PI, desenvolvido por Mazur, propicia oportunidades para o desenvolvimento da autonomia dos alunos no processo de ensino aprendizagem. A etapa inicial do PI, destinada à leitura prévia sobre o assunto a ser discutido em aula, estimula o aprendizado autônomo dos alunos. Em outro momento, durante as discussões em pares, os estudantes são encorajados a discutir as questões conceituais de forma ativa, autônoma e reflexiva, convencendo seus colegas de suas respostas. Segundo Mazur esse processo “força os estudantes a pensar com base nos argumentos que estão sendo desenvolvidos e dá-lhes um modo de avaliar a sua compreensão do conceito” (MAZUR, 2015, p.10). Além de se auto monitorar, os alunos avaliam o próprio aprendizado, características centrais do mecanismo autorregulatório e da capacidade agêntica destacadas na teoria social cognitiva de Bandura (2017).

O estudo de Van Nguyen e Anita Habók (2021) apresenta um questionário validado acerca da autonomia do aprendizado, utilizado como aporte teórico do instrumento de coleta de dados desenvolvido na presente pesquisa. Segundo esses pesquisadores, Holec (1981) e Benson (2013) são os autores que melhor definem o conceito de autonomia como sendo “a capacidade de se tomar decisões a respeito do próprio aprendizado” (NGUYEN; HABÓK, 2021, p. 2). Complementam ainda que essa capacidade envolve três aspectos:

- O conhecimento das habilidades metacognitivas diante do meio, do contexto, do assunto e do processo de aprendizagem.
- A conscientização desse conhecimento.
- A reflexão consciente do aprendizado.

Para além, os autores fazem referência à Sinclair (2009) para quem a autonomia também exige o uso de estratégias metacognitivas como planejamento, definição de objetivos, monitoramento, autoavaliação e recursos de aprendizado.

A aquisição do conhecimento não é um processo meramente informativo, no qual os conceitos são apresentados e testados através de avaliações vazias, que, de forma efêmera, fazem com que o conhecimento não seja construído, mas sim memorizado. Saber “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 27).

Percebemos na literatura visitada que um dos elementos coadjuvantes na construção do conhecimento é o desenvolvimento das habilidades metacognitivas do educando. Nesse sentido, o aluno pode trilhar o caminho da autonomia do aprendizado e se tornar mais confiante

nas suas habilidades para o aprendizado de uma língua. Flavell (1979) defende a importância do conhecimento metacognitivo como estímulo e auxílio na interpretação dos significados. Segundo o autor, a metacognição consiste no conhecimento que as pessoas têm sobre como aprendem e como controlam o seu processo de aprendizagem, monitorando, organizando e modificando essas operações. Diante disso, é possível inferir que a compreensão e a reflexão sobre os seus processos cognitivos de aprendizagem auxiliam o estudante no desenvolvimento da sua autoeficácia.

Nguyen e Gu (2013), entre outros, defendem que as habilidades metacognitivas estão intimamente relacionadas ao desenvolvimento da autonomia do aprendizado. Para a presente pesquisa considera-se importante saber se os educandos têm consciência sobre os seus pensamentos e sabem planejar e modificar as suas ações diante dos desafios, que são constantes no aprendizado de uma língua estrangeira. Conscientizar-se sobre como planejar os seus estudos, estabelecer os objetivos e medir o seu progresso se tornam aspectos fundamentais para a aquisição de uma nova língua. Esse processo de autorregulação engloba habilidades metacognitivas como o automonitoramento e a autoavaliação. Ainda segundo Flavell (1979), a falha de um desses elementos pode comprometer o desenvolvimento da autonomia do estudante e impedir que ele consiga atingir os seus objetivos de aprendizagem.

Estudos mostram que a motivação é um dos componentes cruciais para o desenvolvimento da autonomia do aprendizado. Segundo Lamb (2018), alunos desmotivados não conseguem levar o seu aprendizado para além do básico. Benson (2013) e outros veem a motivação como elemento propulsor da autonomia do aprendizado. Estudos mostram que a motivação é essencial para que o educando exercite as suas habilidades metacognitivas e tome consciência das habilidades que melhor contribuirão para um aprendizado autônomo e eficaz, superando assim os desafios no aprendizado de uma língua (NGUYEN; HABÓK, 2021).

A motivação e o envolvimento do aluno são fatores determinantes para o sucesso no aprendizado de uma língua adicional. Talvez um dos maiores desafios dentro do contexto educacional do PROEJA seja implementar ações que assegurem a motivação dos alunos para o aprendizado da língua inglesa. O par linguístico Português-Ingês apresenta diferenças de natureza fonética, gramatical e cultural que podem introduzir uma complexidade no aprendizado da língua adicional, resultando em obstáculos difíceis de serem superados.

Os alunos inseridos nessa modalidade apresentam uma realidade bem diferente daqueles que cursam o ensino médio regular. Além de não terem concluído os estudos na idade esperada e, por conta disso, ficarem em sua maioria excluídos do mercado de trabalho, enfrentam as dificuldades inerentes ao aprendizado do idioma estrangeiro. Nesse sentido, acreditamos que a

utilização do método ativo PI nas aulas do PROEJA contribua para a motivação dos alunos e o desenvolvimento da sua autonomia no aprendizado da língua inglesa.

É de fundamental importância que os sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem conheçam o seu papel no contexto educacional. Idealmente, professores e alunos devem trilhar um caminho que vá ao encontro do desenvolvimento da autonomia e criticidade dos educandos. Tal processo perpassa várias etapas, como o desenvolvimento da responsabilidade, participação ativa em sala de aula, incentivo à reflexão crítica e à tomada de decisões, entre outros. A percepção do educando quanto ao papel do professor influencia diretamente no exercício do desenvolvimento da responsabilidade pelo seu próprio aprendizado (TOMITA; SANO, 2016; DISLEN, 2011).

Dois teorias se destacam a partir desse pressuposto, segundo estudos de Rungwaraphong (2012): os alunos que acreditam que o professor deve ditar como devem aprender não estariam aptos para o desenvolvimento do aprendizado autônomo; em contrapartida, estariam prontos ou aptos os alunos que acreditam ser o professor um facilitador do processo de ensino aprendizagem. A presente pesquisa coaduna com Nguyen e Habók (2021) no entendimento de que, mesmo que o aluno não esteja apto e apresente características passivas de aprendizagem, a sua autonomia deve ser estimulada pelo exercício da responsabilidade pelo seu aprendizado, pois este, figura como um dos principais estímulos desencadeadores da capacidade de resolução de problemas e autonomia do aluno. Juntamente com a criatividade, dinamismo, habilidades e capacidades, a autonomia irá colaborar para a formação de futuros profissionais críticos e melhor preparados para o mundo do trabalho.

4. METODOLOGIA DE PESQUISA

Em consonância com os objetivos do presente estudo, esta etapa apresenta a caracterização e a abordagem escolhidas para a elaboração da pesquisa. Na sequência, apresentamos o público-alvo pesquisado conforme as características dos discentes da modalidade PROEJA, vinculados ao Curso Técnico de Administração integrado ao ensino médio do Colégio Pedro II, *campus* Tijuca II. Por fim apresentamos um Relato de Experiência que descreve os procedimentos adotados para a geração de dados, que se deu através de dois instrumentos: um questionário prévio, com 38 perguntas fechadas e o segundo composto pelas questões conceituais dos testes do PI. Nesta subseção esclarecemos como foi desenvolvida a sequência didática com as atividades sugeridas nos três encontros junto à amostra selecionada para o estudo, com a utilização do método ativo PI que está vinculado ao Produto Educacional desenvolvido nesta pesquisa.

4.1 Caracterização da pesquisa

Tendo em vista a relevância de proporcionar aos alunos um papel mais ativo nas aulas de língua adicional, estimulando o pensamento crítico, a cooperação e a criatividade dos estudantes, a presente pesquisa teve como base os princípios da Prática Exploratória, que visa a conduzir os sujeitos envolvidos na pesquisa à reflexão. Segundo o professor britânico Dick Allwright (2001) da Universidade de Lancaster, um dos princípios fundamentais da Prática Exploratória é o envolvimento participativo e colaborativo de todos os sujeitos envolvidos na pesquisa. Os indivíduos são sujeitos ativos e praticantes da pesquisa e não mero objetos da mesma. Ainda segundo o autor (2006), a perspectiva da Prática Exploratória leva em consideração a voz, a opinião dos alunos e demais participantes, desvelando a complexidade do ambiente onde convivem professores e alunos, tornando a pesquisa uma atividade de suporte à prática pedagógica.

As pesquisas exploratórias “têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito, ou a constituir hipóteses” (GIL, 2002, p. 41). Esse tipo de pesquisa explora cenários ainda encobertos, possibilitando construir hipóteses e criar estratégias que direcionem o pesquisador ao encontro de respostas.

Nesse sentido, o presente estudo se caracteriza como uma pesquisa de cunho exploratório, com foco no trabalho colaborativo, em conjunto com o sujeito participante, na

tentativa de entender como os alunos percebem aspectos importantes como a autonomia e a autoeficácia no processo de aprendizagem da língua inglesa.

Minayo (2009) ressalta que as pesquisas qualitativas abrem um campo amplo de variadas compreensões, reflexões, valores e atitudes dentro de uma determinada realidade social. Como esclarece o autor, as pesquisas qualitativas se baseiam nas interpretações dos diferentes pontos de vista e possibilitam as interações entre os participantes. A abordagem qualitativa pode ser caracterizada como “processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação” (OLIVEIRA, 2014, p. 37).

Os procedimentos metodológicos adotados neste estudo foram elaborados pautados em uma abordagem qualitativa com o intuito de compreender os fenômenos sem desprezar o contexto e a realidade da qual o processo investigativo faz parte. O foco da abordagem adotada no presente estudo não incide sobre a quantificação, embora não prescindia das considerações sobre os aspectos quantitativos.

4.2 Os participantes e o *lócus* da pesquisa

A público-alvo desta pesquisa foram os alunos regularmente matriculados nas turmas do segundo e terceiro anos do curso Técnico em Administração integrado ao ensino médio, na modalidade PROEJA, do Colégio Pedro II, *campus* Tijuca II, *lócus* da investigação. De um total de 21 alunos matriculados no segundo ano e 18 alunos no terceiro ano, no segundo semestre de 2024, o quantitativo da amostra foi composto por 19 estudantes: 6 do segundo ano e 13 alunos do terceiro. Como critério de inclusão foram considerados os alunos que estiveram presentes nos três encontros, aceitando responder ao questionário e a participar das atividades pedagógicas do Estudo assinando o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Apêndice A), totalizando 19 estudantes. Foram excluídos da amostra os alunos que não participaram dos três encontros.

Em relação à escolha dessas turmas, conforme a matriz curricular do curso (Anexo A), a disciplina de língua inglesa é ofertada para fins gerais no 1º ano e para fins específicos no 2º e 3º anos, sendo este no formato de inglês técnico voltado para a atuação profissional dos estudantes. Segundo Ramos (2019), a abordagem para fins gerais envolve o trabalho com as quatro habilidades linguísticas (leitura, escrita, compreensão auditiva e produção oral), enquanto a abordagem para fins específicos tem o foco o desenvolvimento de habilidades linguísticas específicas, a partir da análise prévia das necessidades dos estudantes. Nesse

sentido, a investigação adotou a abordagem para fins específicos (LinFE) na disciplina de inglês técnico, que é ofertada nos segundo e terceiros anos, vinculando a teoria à futura prática profissional do estudante do curso Técnico em Administração supracitado.

4.3 Relato de experiência

As aulas da disciplina de Língua Inglesa, destinadas às turmas da segunda e terceira séries do curso de Administração do Colégio CPIO na modalidade PROEJA, são oferecidas em duas aulas consecutivas de 40 minutos, totalizando 1h e 20 minutos por semana. No segundo semestre de 2024, a turma do terceiro ano teve suas aulas programadas das 19:50h às 21:10h, o que possibilitou o cumprimento do planejamento das atividades propostas durante esse período. Por outro lado, a turma do segundo ano teve suas aulas agendadas das 21:10 às 22:30, sendo que o horário de término das aulas foi considerado pelos alunos como um fator complicador para o deslocamento de retorno às suas residências. A maioria dos alunos precisava sair mais cedo a fim de pegar o ônibus das 22h, o que resultou em um número menor de dinâmicas e questões aplicadas nessa turma.

No 1º encontro, em ambas as turmas, os primeiros 20 minutos foram reservados para uma breve conversa com os alunos a fim de conhecê-los melhor, bem como para contextualizar e apresentar a proposta de investigação. Em seguida, convidamos os estudantes a participar do Estudo preenchendo o Termo de Consentimento Livre Esclarecido e a responder o instrumento inicial de geração de dados, sendo reservado o tempo restante da aula para esse fim.

O instrumento inicial escolhido para este estudo foi um questionário, com 38 perguntas fechadas, baseado na Escala *Likert*, tendo como referência o questionário validado de Van Nguyen e Anita Habók (2021), aplicado em Institutos de Educação Superior no Vietnã, acerca do ensino aprendizagem da língua inglesa. O questionário, que se encontra no Apêndice B da pesquisa, foi elaborado com o intuito de compreender as percepções dos alunos do PROEJA sobre os aspectos relevantes que envolvem o ensino aprendizagem, tal como habilidades e atitudes, fatores que podem influenciar nas suas crenças sobre a autoeficácia no aprendizado da língua inglesa. Para além, o instrumento possibilitou a análise das necessidades no contexto de atuação dos discentes, dialogando com a sua realidade.

A motivação do uso da Escala Likert, desenvolvida por Rensis Likert em 1932, na presente pesquisa, se deve ao fato de ser um instrumento de fácil entendimento, amplamente utilizado no meio acadêmico, especialmente nas questões de preferências, gostos e percepções (FEIJÓ *et al.*, 2020). Neste estudo, a utilização da Escala Likert teve como objetivo evidenciar

a importância atribuída pelos alunos às questões propostas. O motivo da crescente utilização desse modelo de geração de dados em pesquisas acadêmicas se deve à sua facilidade de entendimento e aplicação, bem como à sua capacidade de adaptação a diversos campos de pesquisas (EDMONSON, 2005; HODGE; GILLESPIE, 2003).

A partir das respostas dos alunos fornecidas no questionário, mapeamos o cenário inicial que permitiu identificar as necessidades dos discentes, resultando na elaboração do segundo instrumento que permitiu gerar dados para a pesquisa: os testes do PI compostos de 32 questões conceituais (Apêndice C) para serem trabalhadas com os alunos durante o segundo e terceiro encontros.

Para complementar a elaboração das questões conceituais visitamos o Projeto Político Pedagógico do Curso, especificamente os módulos que contemplam o ensino da língua inglesa e selecionamos temas relacionados ao cotidiano do mundo do trabalho na área técnica Administrativa. Vale ressaltar que as questões dos testes foram alojadas no site www.ensinoativo.net, Produto Educacional desta pesquisa, no intuito de trazer contribuições teórico-práticas para o ensino aprendizagem da língua inglesa, na modalidade da Educação Profissional Tecnológica para Jovens e Adultos, o PROEJA.

No 2º e no 3º encontros os alunos participaram de uma sequência didática com 4 dinâmicas pedagógicas de revisão de conteúdo em grupo, com duração aproximada de 10 minutos cada, seguidas da mediação com o PI: em cada encontro o 2º ano participou de 1 dinâmica e o 3º ano de 2. Primeiramente serão relatadas as dinâmicas de revisão de conteúdo e, em seguida, detalhes das aplicações do PI.

4.3.1 As dinâmicas de revisão de conteúdo

Como já mencionado anteriormente neste estudo, o idealizador do PI, Eric Mazur (2015), sugere colocar o método em prática com uma etapa inicial, que precede a aplicação do PI. Mazur sugere que o professor disponibilize o material de estudo para a leitura prévia dos alunos na aula anterior à aplicação do método, para que os alunos se familiarizem com o assunto da aula seguinte. No entanto, entendemos que, dado à realidade diferenciada dos alunos do PROEJA, que estiveram afastados dos estudos por um longo tempo, além de enfrentarem o desafio, em sua maioria, da dupla jornada diária de trabalho e estudo, esse público necessita de estímulos que tragam dinamismo e motivação às aulas. Diante disso, foi feita uma adaptação metodológica nesta etapa, propondo uma sequência didática com breves dinâmicas pedagógicas

de revisão de conteúdo, intercaladas com a aplicação das questões do PI. As dinâmicas tiveram como objetivos:

- Ser uma estratégia criativa para revisar conteúdos abordados pelo professor regente da turma, estimulando os conhecimentos prévios dos alunos.
- Despertar nos alunos o interesse pelo assunto abordado durante a aplicação do PI.

Tabagiba e Filártiga (2001) conceituam dinâmica como “uma ferramenta utilizada em atividades de estudos para uma ou mais pessoas, ou seja, pode ser em grupo. Elas interagem entre si ou com o meio em que se encontram. Há uma sociabilidade nas relações e processos a serem desenvolvidos” (TABAGIBA; FILÁRTIGA, 2001, p.21). Para além, coadunando com Schultz (1989), as dinâmicas selecionadas para a etapa inicial promoveram a interação e a tomada de decisões entre os participantes da pesquisa, propiciando um ambiente de aprendizado colaborativo, como explicitamos adiante.

A primeira dinâmica do 2º encontro, aplicada nas 2 turmas teve como objetivo revisar os gêneros textuais e o vocabulário específico da língua inglesa utilizados no dia a dia laboral dos escritórios. A dinâmica ofereceu conjuntos lexicais diferenciados de acordo com o conteúdo anteriormente estudado em cada série. A atividade, intitulada *Surprise Box* (Caixa Surpresa), promoveu a participação ativa e colaborativa dos alunos por meio da discussão coletiva sobre o significado das palavras sorteadas. A proposta consistia em uma caixa com um orifício central, por onde os estudantes introduziam a mão para retirar uma das várias tiras de papel ali depositadas. Cada tira continha uma palavra relacionada aos gêneros textuais e termos técnicos previamente trabalhados em sala. Ao retirar uma palavra, o estudante era incentivado a explicar seu significado, podendo contar com o apoio dos colegas sempre que necessário. Em seguida, a pesquisadora iniciou as questões dos testes abordando o conteúdo revisado na dinâmica.

A segunda dinâmica, aplicada para o terceiro ano, propôs uma breve revisão gramatical do *Simple Past* (Passado Simples). A professora apresentou aos alunos um cartaz, preso no quadro branco da sala de aula, no qual os alunos puderam ler um breve texto contendo verbos regulares e irregulares no tempo passado *Simple Past*. Convidados a ler o texto em pé, próximos ao quadro, a professora ofereceu 02 canetas, uma azul e outra vermelha, do tipo *pilot*, para que diferentes alunos voluntários pudessem identificar e circular no texto os verbos regulares com o *pilot* azul e os verbos irregulares com o *pilot* vermelho. Vale ressaltar que na medida em que os alunos mais seguros de suas respostas se voluntariavam para circular os verbos e discutiam se eram regulares ou não, alguns alunos mais tímidos se sentiram mais confiantes em arriscar

suas respostas. A participação dos alunos nas duas dinâmicas foi expressiva possibilitando um momento de aprendizagem ativa e colaborativa.

Em se tratando do 3º e último encontro, a primeira dinâmica aplicada nas duas turmas propôs a revisão de conteúdo lexical comum às duas séries, através da elaboração de um *Mind Map* em conjunto com os alunos. A professora desenhou no quadro 04 círculos com as seguintes palavras-chave escritas dentro de cada um: *e-mails; phone calls; computer; instructions*. Em seguida, elicitou dos alunos os verbos/ações que podem ser executados junto a cada substantivo destacado dentro dos círculos. À medida que os alunos davam os seus palpites, a professora escrevia as ações fornecidas pelos alunos junto às palavras-chave correspondentes, formando o *Mind Map* com a colaboração dos estudantes, estimulando o conhecimento prévio abordado em aulas anteriores.

A segunda dinâmica aplicada na turma do terceiro ano teve como objetivo revisar os verbos modais *should, must, may e could*. Frases contendo esses verbos modais e outras com o seu significado foram espalhadas no quadro branco. Como tarefa, a professora convidou os alunos a discutir em grupo a interpretação de cada frase, selecionando o significado adequado para cada uma.

4.3.2 A aplicação das questões nos testes do *Peer Instruction*

As dinâmicas foram seguidas da aplicação dos testes do *Peer Instruction* durante o segundo e terceiro encontros. Das 32 questões elaboradas para a aplicação dos testes do PI alojadas no site www.ensinoativo.net, foi possível trazer o total de 26 questões no formato de múltipla escolha, que compuseram o segundo instrumento de geração de dados para a pesquisa. Todas as questões foram inerentes à língua inglesa e sua utilização na área de atuação profissional do curso técnico em Administração na EPT. Entre as questões aplicadas, 24 apresentaram tópicos diferenciados, respeitando o conteúdo programático de cada série, e 2 questões foram repetidas nas duas turmas, pois revisaram as expressões *there is/ there are*, assunto que havia sido recentemente estudado em ambas as turmas.

O segundo encontro teve a duração de 40 minutos na turma do 2º ano e 1h e 20 minutos na turma do 3º. Após as dinâmicas pedagógicas de revisão de conteúdo em grupo, foram trabalhadas 4 questões na turma do 2º ano e 12 na turma do 3º.

Já no terceiro encontro, após as dinâmicas, foram trabalhadas 3 questões na turma do 2º ano, finalizando o encontro por volta das 21:45, mais cedo do que o planejado, pois os alunos

já se mostravam cansados e preocupados com o horário do transporte de volta às suas residências⁷. Já na turma do 3ºano, a dinâmica foi seguida da aplicação de 7 questões do PI. Foi possível notar que na turma do 3º ano as questões foram mais desafiadoras para os alunos do que no segundo encontro, exigindo um tempo maior de aplicação do que o método preconiza.

O referencial teórico descrito na presente pesquisa foi o elemento balizador para a utilização da metodologia ativa PI junto à amostra supracitada.

O quadro 4 mostra a mediação das questões do método ativo PI, sugerido por Mazur (2015):

Quadro 4 – Mediação da metodologia ativa *Peer Instruction*

Etapas da aplicação das questões do PI	Duração
1- Professor propõe a 1ª questão de múltipla escolha do teste	1 min
2- Tempo para os estudantes pensarem	1 min.
3- Votação - cada estudante levanta e posiciona o cartão com a sua resposta individual	1 min.
4- O professor obtém o feedback das respostas com o aplicativo <i>Plickers</i>	1-2 min
4.1- Respostas < 30% de acertos - professor revisa o conteúdo e propõe uma nova questão, seguida dos mesmos procedimentos de coleta de respostas	3 min
4.2- Respostas > 70 % de acertos - professor dá breve explanação e segue para a próxima questão	2 min
4.3- Respostas entre 30% e 70% de acertos - discussão em grupos sobre a questão (quando se dá o <i>Peer Instruction</i>)	3 min.
5- Votação - professor faz nova votação	1 min
6- Professor explica a resposta correta e segue para a próxima questão	1 min
Tempo estimado dos procedimentos para cada questão	10 min

Fonte: Adaptado pela autora de Mazur (2015, p.10).

As questões aplicadas durante os encontros com as turmas variaram em nível de complexidade, iniciando com as questões de nível mais fácil, seguidas das mais complexas, conforme orientação presente no quadro 1. As questões de nível mais fácil levaram de 3 a 5 minutos, enquanto as mais difíceis (percentual de acerto na etapa individual entre 30% e 70%), cerca de 10 minutos cada questão.

⁷ O fato de a maioria dos alunos terem que sair mais cedo afetou a quantidade de questões trabalhadas em sala.

As questões foram projetadas no quadro branco, utilizando o projetor móvel (*Data Show*) do colégio, e lidas em voz alta pela professora. Para responder as questões, os alunos receberam os cartões (figura 2). Previamente, a professora registrou as turmas com os nomes dos estudantes no *site* Plickers, na ordem da chamada. Como cada cartão tem um número de 1 a 40, os alunos receberam os cartões com os números correspondentes ao seus, na chamada. Dessa maneira, a professora consegue mapear as respostas por aluno, a qualquer momento. Os cartões foram plastificados para maior durabilidade.

Durante a mediação da questão, foi dado aos alunos 1 minuto para que pudessem pensar e escolher uma resposta sem que falassem entre si, a fim de obter uma resposta individual. Cada aluno recebeu um cartão impresso do aplicativo *Plickers*, contendo uma figura similar a um código QR, no qual cada um de seus lados contém uma letra de A a D, como mostramos anteriormente na figura 2.

Os alunos levantaram seus cartões com a letra correspondente à sua resposta voltada para cima. A instalação do aplicativo *Plickers* no celular permitiu à pesquisadora capturar as respostas dos alunos com a câmera do seu dispositivo. Nas questões em que o percentual de acertos foi acima de 70%, a pesquisadora deu uma breve explanação da resposta e seguiu para a próxima questão. No entanto, nas questões em que o percentual de acertos foi entre 30% e 70%, foi dado aos alunos o tempo de 2 a 3 minutos para que discutissem as suas respostas entre pares, convencendo o seu colega da sua resposta, momento em que se deu o *Peer Instruction*. Em seguida, as respostas foram coletadas da mesma forma que a anterior, possibilitando a visualização imediata do percentual de acertos da turma. O percentual de acertos foi armazenado no banco de dados do site do aplicativo *Plickers* para posterior análise desses dados, que pode ser visualizada na seção 5 deste estudo, destinada à análise dos resultados.

As 26 questões aplicadas durante os encontros nas aulas de língua inglesa foram tabuladas e um planilha em Excel com as subdivisões: dia do encontro; turma; conteúdo revisado; questão; percentual de acertos. As questões dos testes foram elaboradas após a análise das percepções e necessidades dos alunos identificadas no instrumento de geração de dados, coletado no primeiro encontro com as turmas, e podem ser visualizadas pelo *link* www.ensinoativo.net, como está descrito no capítulo destinado ao Produto Educacional nesta pesquisa.

As atividades desenvolvidas tiveram por objetivo modificar o comportamento do aluno em sala de aula, através do aprendizado colaborativo, promovendo o envolvimento ativo dos estudantes com o conteúdo de ensino.

5 ANÁLISE DOS RESULTADOS

5.1 Metodologia de análise dos dados

O percurso de análise dos dados gerados a partir do questionário inicial em papel seguiu 3 etapas, conforme explicamos a seguir:

- . Preparação - o material referente aos dados gerados em papel foi tabulado em uma planilha e analisado com o auxílio do Microsoft Excel, versão 2010.
- . Pré-análise - a tabulação dos dados permitiu sistematizar as informações e criar gráficos a fim de simplificar o processo de análise dos dados.
- . Interpretação dos dados - as respostas dos alunos no instrumento inicial de geração de dados permitiram identificar seus interesses e necessidades no aprendizado do idioma, no contexto de atuação profissional na área técnica Administrativa. A partir dessa análise foram elaboradas as questões dos testes do PI.

5.2 Análise das respostas do questionário inicial

A fim de identificar as percepções dos estudantes sobre a importância da língua inglesa na sua formação, compreender a sua realidade e os desafios que enfrentam ao aprender o idioma, assim como a sua autoeficácia no aprendizado do idioma, foram elaboradas no questionário 38 questões, divididas em 5 seções que abordam elementos acerca do processo de ensino aprendizagem dos alunos, a saber: motivação para o aprendizado da língua inglesa e importância do idioma na área de atuação profissional; percepções em relação ao curso e à disciplina de língua inglesa; componentes linguísticos considerados mais importantes; papel que o professor e os alunos desempenham em sala de aula; conhecimento sobre as suas habilidades metacognitivas.

Os resultados do questionário aplicado aos alunos corroboram a primeira hipótese do estudo, ao evidenciar que, embora os estudantes reconheçam a relevância da língua inglesa no contexto profissional do curso técnico em Administração, muitos deles demonstram insegurança quanto à própria capacidade de aprendizagem, especialmente no que se refere a aspectos específicos da língua, como o vocabulário e a interpretação textual. Essa percepção indica um baixo senso de autoeficácia em relação a esses aspectos linguísticos, o que pode impactar negativamente seu engajamento e desempenho no processo de aprendizagem.

O instrumento utilizado para a coleta de dados – o questionário – está disponível no Apêndice B desta dissertação. As respostas analisadas referem-se a uma amostra composta por 19 estudantes dos segundos e terceiros anos do curso. A seguir, destacam-se alguns itens do questionário considerados mais relevantes para os objetivos da pesquisa.

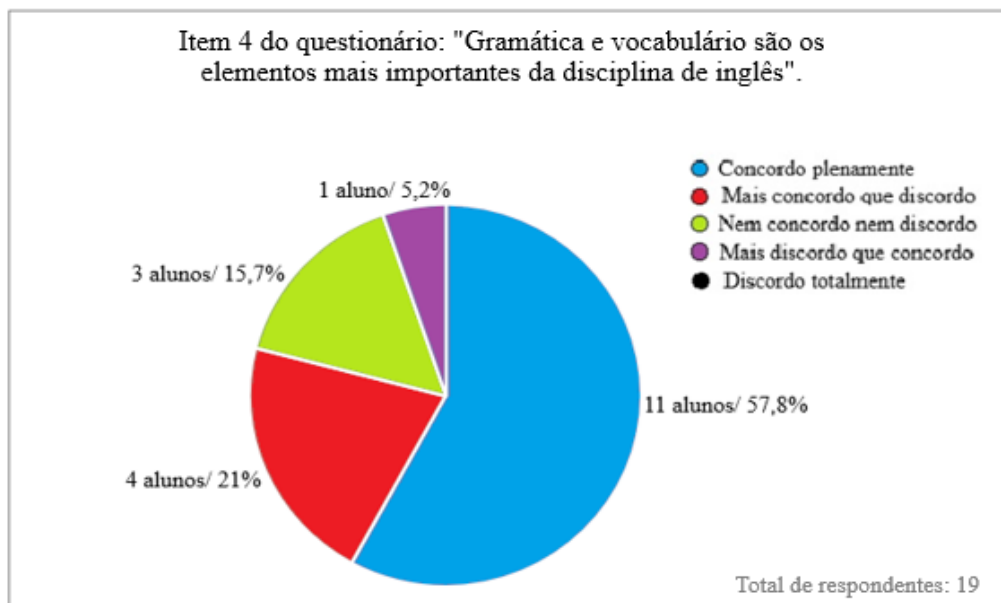
Em relação às questões destinadas a compreender a motivação dos alunos para o aprendizado da língua inglesa e sua importância na atuação profissional, as respostas dos alunos revelam o desejo pela inserção social e melhoria da qualidade de vida, demonstrando elementos motivacionais extrínsecos dos alunos no aprendizado da língua inglesa. A maioria considera o aprendizado do idioma relevante para se obter um emprego na área de Administração. Ao serem solicitados assinalar em uma escala que vai do ‘discordo totalmente’ ao ‘concordo plenamente’: “Saber inglês vai me ajudar a arrumar um emprego”, dos 19 respondentes participantes da amostra, 17 alunos concordaram plenamente e nenhum discordou desse item, mostrando que para esses estudantes saber inglês é importante para uma colocação profissional no mundo do trabalho. Chamou atenção o fato de que 18 alunos concordaram plenamente com o item “Eu gosto de estudar inglês no curso de Administração”. Esse dado demonstra que a maior parte dos alunos da amostra tem uma motivação intrínseca, gerada pela vontade de aprender o idioma.

No que concerne às percepções dos alunos em relação ao curso e como a disciplina de inglês é oferecida, os dados sugerem que, em sua maioria, os estudantes não estão plenamente satisfeitos com a carga horária destinada à disciplina de língua inglesa no curso. 10 alunos marcaram ‘discordo totalmente’ no item do questionário “A carga horária do curso é ideal para o nosso aprendizado”, 3 alunos marcaram ‘mais discordo do que concordo’ e apenas 2 alunos se mostraram plenamente satisfeitos. A maior parte desses alunos compartilha percepção semelhante com relação a carga horária insuficiente para o aprendizado do idioma. Para o item “A disciplina está atendendo às minhas expectativas de aprender o inglês necessário para atuar na área de Administração”, 11 alunos concordaram plenamente, 3 mais concordaram do que discordaram e apenas 2 alunos discordaram totalmente desse item do questionário. Esses dados sugerem que, apesar da disciplina atender às expectativas da maioria dos alunos participantes da amostra para o exercício da profissão, a carga horária semanal destinada à língua inglesa, de apenas 2 tempos de 40 minutos, pode não ser suficiente para propiciar aos alunos a autoconfiança de poder alcançar um nível de competência linguística capaz de permitir-lhes a comunicação na língua inglesa em diferentes situações do cotidiano laboral.

No que se refere aos componentes linguísticos considerados mais importantes pelos alunos no aprendizado do idioma, a gramática e o vocabulário se destacaram dentre as respostas, como podemos observar no gráfico 1. De um total de 19 respondentes, somando as respostas

dos alunos que mais concordam do que discordam (4) com as dos alunos que concordam plenamente (11), chegamos a um total de 15 estudantes, o equivalente a um percentual de 78,8% de estudantes da amostra que entendem a gramática e o vocabulário como os elementos linguísticos mais importantes no aprendizado do inglês. Com base nesses dados, dedicamos parte dos testes do PI a questões que pudessem revisar o conteúdo lexical e gramatical abordado ao longo do semestre, procurando atender a essa necessidade específica das turmas.

Gráfico 1 – Gramática e vocabulário na opinião dos alunos



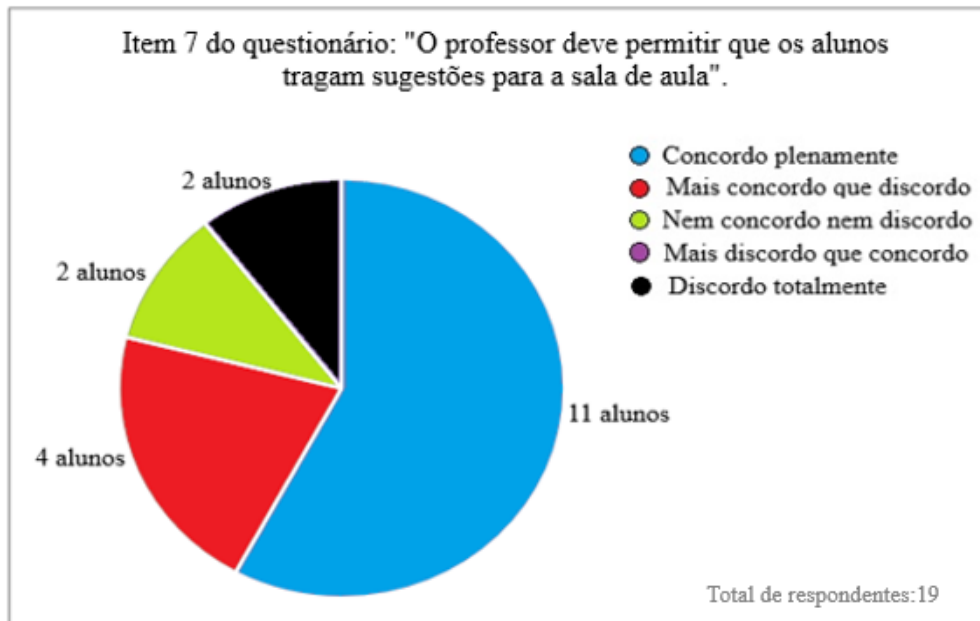
Fonte: A autora.

Podemos observar que um percentual significativo da amostra considera o entendimento de cada palavra em um texto importante para interpretá-lo. Para esse item do questionário, 10 alunos concordaram plenamente e 5 mais concordaram do que discordaram, indicando que os estudantes se sentem pouco confiantes acerca da interpretação textual, o que demonstra baixa autoeficácia dos alunos em relação a essa competência linguística. Vale ressaltar que a habilidade de compreender e produzir sequências linguísticas não reside necessariamente em conhecer cada palavra de um texto. Podemos dizer que o desenvolvimento dessa competência linguística exige tempo e práticas específicas de leitura voltadas para esse fim, incluindo o conhecimento sobre gêneros textuais. Com base nessa dificuldade identificada no questionário, elaboramos testes do PI contendo uma série de questões que abordam gêneros textuais utilizados no dia a dia laboral do técnico em Administração.

Considerando os dados referentes a como os alunos percebem o papel que o professor e os alunos desempenham em sala de aula, destacamos o item 7 do questionário, o qual mostra

que a maioria dos estudantes gosta de poder trazer sugestões para as aulas, demonstrando que exercem uma posição ativo-reflexiva, questionadora do seu contexto de aprendizagem, como mostra o gráfico 2.

Gráfico 2- Participação ativa dos alunos



Fonte: A autora.

Em relação ao item 5: "O professor deveria promover mais dinâmicas em grupo", 10 alunos concordaram plenamente, 5 marcaram 'mais concordo do que discordo' e nenhum aluno marcou 'discordo totalmente', demonstrando que os alunos gostam da aprendizagem colaborativa, baseada na participação ativa dos alunos e na troca de experiências. No entanto, para o item 11 do questionário: "O professor deve corrigir todos os meus erros", 10 alunos sinalizaram 'concordo plenamente' e 4 'mais concordo do que discordo'. Esse dado indica que os alunos se sentem pouco confiantes em aprender com os colegas, abrindo uma possibilidade para que o aprendizado colaborativo entre pares, promovido pela intervenção com a metodologia ativa *Peer Instruction*, durante os encontros com as turmas, aumente a autoeficácia desses alunos nesse tipo de aprendizagem.

Com base nos dados do questionário acerca das habilidades metacognitivas dos alunos, podemos observar que, de um modo geral, os estudantes mostraram responsabilidade pelo seu aprendizado e conseguem fazer um monitoramento do seu desempenho através da auto-observação e autoavaliação. O item 2 do questionário: “Consigo perceber os meus erros e procuro corrigi-los para melhorar” indicou que 15 alunos marcaram ‘concordo plenamente’ e 2 alunos selecionaram ‘mais concordo do que discordo’. Outro item mereceu destaque: “Eu reflito sobre o que estou fazendo para melhorar no inglês”, para o qual 10 alunos concordaram plenamente e 4 marcaram ‘mais concordo do que discordo’. Por fim, outro item também indicou que a maioria dos respondentes se sente confiante para refletir sobre suas estratégias de aprendizado: “Desenvolvo estratégia de aprendizado, como, por exemplo, reescrevo o vocabulário, ouço e repito os diálogos do material didático, faço os deveres de casa”. Para este item, 9 alunos concordaram plenamente e 5 marcaram ‘mais concordo do que discordo, sendo que nenhum aluno discordou. Esses dados mostram que os alunos têm conhecimento sobre as suas habilidades metacognitivas, mostrando consciência sobre o seu pensamento e oportunizando, assim, o exercício da autonomia necessária para a vida acadêmica, social e para o mundo do trabalho.

5.3 Análise do impacto do aumento da autoeficácia dos alunos após a aplicação da metodologia ativa *Peer Instruction*.

Conforme mencionado anteriormente, a análise das respostas dos alunos no questionário possibilitou a elaboração das questões nos testes do PI voltadas às necessidades e interesses dos estudantes. A seguir apresentamos uma análise da aplicação da metodologia PI durante o segundo e terceiros encontros.

Das 32 questões elaboradas, foi possível trazer um total de 26 questões nas duas turmas, como já referido. Em 1 das questões aplicadas na turma do terceiro ano, que objetivou revisar o uso correto da terceira pessoa do singular no tempo presente simples, houve percentual de acertos abaixo de 30%, o que exigiu nova explanação do conteúdo e reaplicação da mesma questão para que os alunos pudessem respondê-la uma segunda vez, indo de um percentual inicial de acertos de 18% para 45%. Em 14 questões a média de acertos dos alunos foi acima de 75%, exigindo, após a coleta das respostas, uma breve explicação pela pesquisadora do conteúdo abordado na questão, a fim de dirimir quaisquer dúvidas em relação ao assunto que estava sendo revisitado, seguindo então para a próxima questão do teste. Em 11 questões, os alunos obtiveram uma média de acertos entre 30% e 70% nas respostas individuais,

oportunizando a aplicação do *Peer Instruction*, momento em que os alunos discutem a questão entre pares, tentando convencer o seu colega da sua resposta. Em cada uma dessas 11 questões, seguindo o que o método preconiza, convidamos os alunos a discutir as suas respostas entre pares e após essa interação projetamos a mesma questão no quadro para que os alunos a respondessem novamente, com a possibilidade de mudar a sua resposta individual, caso achassem melhor. Foi possível observar que após a interação com os colegas houve uma melhora no percentual de acertos nas respostas individuais em todas as 11 questões em que se deu o PI, como mostra o quadro 5.

Selecionamos algumas questões para melhor compreensão do leitor acerca do conteúdo abordado e o impacto positivo que o método *Peer Instruction* proporcionou no percentual de acertos dos estudantes, como mostram as figuras 4 a 7.

Quadro 5 – Percentual de acertos dos estudantes antes e após a aplicação do *Peer Instruction*

Nº da Questão	Assunto	Turma	Acertos	
			Pré aplicação do PI	Pós aplicação do PI
1	There is/are	3º ano	70%	89%
3	There is/are	3º ano	56%	67%
3	There is/are	2º ano	40%	60%
5	Vocabulário/ termos técnicos	3º ano	50%	78%
15	Gêneros textuais	3º ano	70%	75%
9	Past simple	3º ano	43%	89%
18	Vocabulário/ termos técnicos	3º ano	60%	100%
20	Vocabulário/ termos técnicos	3º ano	36%	73%
4	Vocabulário/ termos técnicos	2º ano	33%	100%
22	Gêneros textuais	2º ano	67%	100%
24	Gêneros textuais	2º ano	33%	67%

Fonte: A autora.

A questão mostrada na figura 4 foi apresentada após a dinâmica de revisão de conteúdos na turma do 3º ano. Os alunos se mostraram empolgados em usar os cartões com o *Qr code* para mostrar suas respostas. A primeira coleta das respostas, feita pela pesquisadora com a utilização do aplicativo *Plickers* instalado em seu celular, indicou um percentual de acertos de

43%, mostrando que os alunos ainda tinham dúvidas em relação ao tempo passado *Past Simple* apresentado na questão. A discussão entre pares proposta em seguida ocorreu de forma natural, pois o perfil ativo da turma mostrou que os alunos gostam de interagir com os colegas e debater os conflitos gerados a partir das diferentes opiniões. Após a etapa de interação entre os estudantes, fizemos uma nova coleta de respostas individuais da mesma forma que a anterior. O percentual de acertos aferido pela nova votação da mesma questão aumentou para 89%, mostrando um melhor desempenho geral da turma. Percebemos que o trabalho colaborativo entre os alunos durante a discussão entre pares no intuito de ajudar uns aos outros na solução da questão proporcionou um ganho na aprendizagem do conteúdo. Ademais, podemos observar que a oportunidade de trabalhar de forma ativa em conjunto com os outros colegas corroborou para o aumento da autoeficácia dos alunos na escolha das respostas, fazendo com que se sentissem mais confiantes em marcar a resposta correta.

Figura 4- Questão 9 trabalhada durante o segundo encontro com a turma do 3º ano

Steve Jobs _____ in 1955 and revolutionized the computer industry in the 70's.

Steve Jobs nasceu em 1955 e revolucionou a indústria de computadores na década de 70.

Que expressão pode completar o texto em inglês ?

A were born

B born

C was born

D did born

Great things in business are never done by one person, they're done by a team of people.

Steve Jobs

Fill Image

Fonte: A autora.

A questão conceitual número 5 (Figura 5), apresentada durante o mesmo encontro com a turma do 3º ano, traz alguns termos em língua inglesa frequentemente utilizados no dia a dia corporativo. Após a primeira votação, o percentual de respostas dos alunos indicou que apenas 50% da turma conseguiu marcar a resposta correta: *know-how*. A interação entre pares proposta em seguida para discutir o significado do termo gerou animação entre os alunos.

Figura 5- Questão 5 trabalhada durante o segundo encontro com a turma do 3º ano


Esse é um termo em língua inglesa comum no ambiente corporativo. Refere-se ao conjunto de habilidades técnicas, conhecimentos e práticas adquiridos por meio de experiência ou treinamento.

A **deadline**

B **briefing**

C **follow-up**

D **know-how**



Fonte: A autora.

Durante a interação entre pares, a pesquisadora visitou os grupos a fim de observar de perto como os alunos exerciam o seu poder de convencimento. Observamos que alguns estudantes se lembravam dos termos estudados durante as aulas com a professora regente da turma. Os alunos que se sentiam mais confiantes em seus conhecimentos prévios sobre o vocabulário abordado na questão falavam de forma clara aos colegas o que entendiam sobre os significados das palavras inglesas. Durante a observação percebemos que as conversas entre pares foram produtivas e não houve desvio do assunto que estava sendo abordado na questão. Após a discussão, a nova votação indicou que o percentual de respostas corretas aumentou para 78%. O aumento no percentual das respostas corretas da turma após a segunda votação indica que muito possivelmente os alunos que estavam em dúvida sobre o conceito do termo *know-how* se sentiram mais confiantes em mudar suas respostas após a discussão entre pares. Coadunando com Bandura (1977), notamos que a persuasão verbal é capaz de influenciar o comportamento humano sendo uma das fontes para se desenvolver a autoeficácia.

Podemos observar que o método PI promoveu a oportunidade de aprendizado através da interação entre os alunos. Ao longo dos encontros com as duas turmas, a dinâmica de interação entre os alunos promovida pelo método *Peer Instruction* se mostrou eficaz para engajar os alunos em um processo ativo de aprendizagem. Podemos observar que os alunos gostaram de participar das discussões entre pares, dando suas opiniões e se sentindo capazes de explicar o assunto abordado nas questões. O ambiente colaborativo das discussões entre pares

permitiu que a passividade dos alunos, comum em aulas expositivas, desse lugar a um engajamento ativo, possibilitando um papel ativo dos estudantes na produção do próprio conhecimento. A figura 6 mostra uma questão proposta na turma do segundo ano, na qual obtivemos um aumento percentual expressivo após a interação entre pares promovida pelo PI. A votação inicial das respostas indicou um percentual de acertos de 33% da turma. Após a discussão da questão entre os colegas, a nova votação das respostas sobre a mesma questão indicou um aumento percentual das respostas corretas para 100%.

As questões trazidas em ambas as turmas abordaram temas da língua inglesa estudados em aulas anteriores acerca da gramática, vocabulário e também de alguns gêneros textuais presentes no cotidiano corporativo, como na questão mostrada na figura 7.

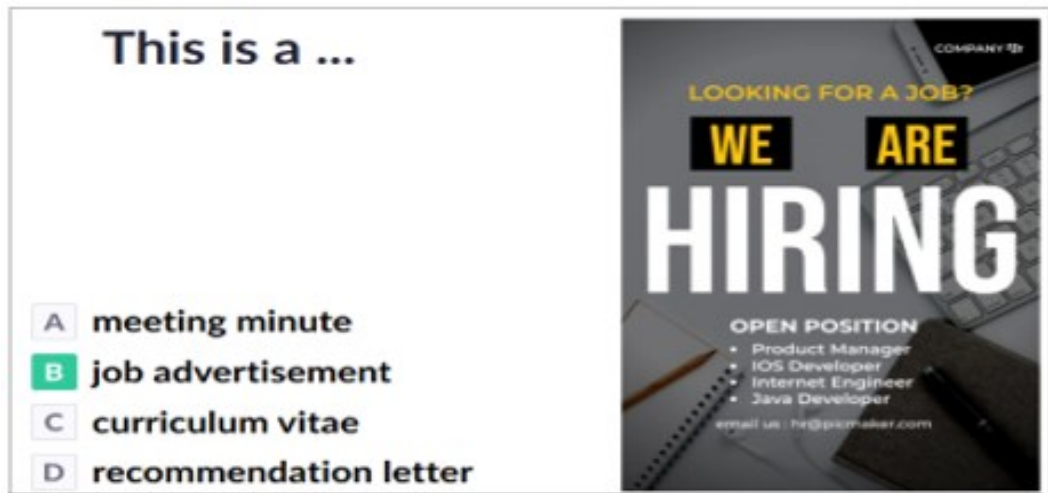
Os diferentes gêneros textuais abordados na questão 24 (Figura 7) juntamente com uma imagem de um anúncio de emprego contendo um grupo lexical diversificado apresentaram um nível de dificuldade maior na resolução da questão, levando os estudantes a refletirem por mais tempo nas duas etapas que se seguiram: pré e pós a interação entre os pares. A etapa inicial, que leva os alunos a refletirem primeiro sobre as suas ideias, gerou um percentual de acertos de 33%.

**Figura 6- Questão 4 trabalhada durante o segundo encontro
com a turma do 2º ano**

<p>What's my job?</p> <p>I write e-mails, organize files, answer phone calls, receive visitors and perform office support activities.</p>	
<p><input type="radio"/> A a computer programmer</p>	
<p><input checked="" type="radio"/> B an administrative assistant</p>	
<p><input type="radio"/> C an administrative director</p>	
<p><input type="radio"/> D an accountant</p>	

Fonte: A autora.

Figura 7- Questão 24 trabalhada durante o terceiro encontro com a turma do 2º ano



Fonte: A autora.

A etapa seguinte envolvendo a discussão das ideias entre os pares fez com que o percentual de acertos da turma na mesma questão aumentasse para 67% na segunda votação. Observamos que a questão representou um desafio maior para os alunos, porém podemos verificar que os conflitos gerados através da construção do raciocínio crítico durante o PI promoveram um ganho no desempenho da turma na resolução da questão.

Diante desses resultados, podemos observar que a segunda hipótese da pesquisa foi confirmada por meio da análise do trabalho colaborativo em grupo, observado nas dinâmicas de revisão de conteúdo associadas à aplicação da metodologia ativa *Peer Instruction*. Tais práticas pedagógicas mostraram-se instrumentos relevantes na construção dos conhecimentos dos alunos, favorecendo a assimilação dos conteúdos da disciplina de língua inglesa. Observamos um aumento da autoeficácia dos alunos na resolução das 11 questões em que se deu a aplicação do PI, resultando, por conseguinte, em um impacto positivo da metodologia na construção do conhecimento e na confiança dos alunos em sua própria capacidade de aprender.

Podemos observar que os ganhos proporcionados aos alunos pelo trabalho em equipe foram além da aquisição do conhecimento específico abordado durante as práticas. Além de aprender uns com os outros, percebemos que os alunos tiveram a oportunidade de trabalhar as habilidades interpessoais, exercitando sua capacidade de se comunicar e se relacionar com os colegas.

Durante as discussões entre pares os alunos tiveram que dialogar, ouvir sugestões e expor suas ideias, oportunizando o desenvolvimento de habilidades sociais importantes para a vida profissional. Entendemos que no mundo do trabalho atual saber trabalhar em equipe é tão ou mais importante quanto ter uma especialização técnica, o que torna as práticas pedagógicas

ativas, como o *Peer Instruction*, essenciais na Educação Profissional Tecnológica. Além de despertar motivação e engajamento dos alunos nas atividades propostas durante dos encontros com as turmas, o método ativo PI pode ser uma prática pedagógica importante para o desenvolvimento das habilidades sociais.

6 PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional desenvolvido nesta pesquisa é um *website*, disponível no domínio www.ensinoativo.net, destinado a professores que atuam na Educação Profissional Tecnológica. O *site* disponibiliza para o leitor explicações sobre como funciona a metodologia ativa *Peer Instruction*, criada na década de 90 pelo professor de física da universidade de Harvard (EUA) Eric Mazur. Desde a sua criação, o método vem sendo estudado e utilizado em diversas áreas, mostrando que a dinâmica em sala de aula pode ser modificada no intuito de alcançar melhores desempenhos dos alunos, tanto no que tange o desenvolvimento das habilidades cognitivas e sociais como na aprendizagem conceitual de conteúdos científicos (CROUCH; MAZUR, 2001; CROUCH *et al.*, 2007).

Além de ser um repositório de questões que podem ser utilizadas na aplicação do PI na disciplina de língua inglesa, o *website*, criado como Produto Educacional da presente pesquisa, também está disponível para professores que tenham interesse em incorporá-lo com questões de outras disciplinas no âmbito da EPT, não se restringindo à disciplina de língua inglesa.

Para a elaboração das questões do *site*, visitamos a estrutura curricular da modalidade PROEJA do CPII e construímos questões que proporcionam um diálogo com a diversidade cultural existente entre o idioma nativo dos alunos e a língua inglesa, além de relacionar os componentes curriculares com o cotidiano laboral inerente ao mundo do trabalho.

O *site* oferece questões elaboradas na expectativa de provocar uma leitura crítica e promover a reflexão a respeito dos aspectos socioculturais que envolvem o estudo da língua inglesa. Abordamos expressões específicas da língua inglesa, utilizadas de acordo com o seu contexto sociocultural, no intuito de oportunizar reflexões a respeito dos registros adequados às situações nas quais se processa a comunicação. Além de abarcar os níveis de compreensão lexicais, as questões contemplam a sintaxe e a semântica da língua a partir de gêneros textuais que dialogam com as atividades laborais cotidianas do futuro profissional do curso Técnico de Administração, como memorandos, *emails*, currículos e outros adequados às necessidades e interesses identificados no perfil das turmas após a aplicação do questionário diagnóstico.

Esperamos que o Produto Educacional facilite o planejamento dos professores na aplicação da metodologia ativa *Peer Instruction*, uma vez que estes terão à sua disposição questões previamente construídas para este fim.

O *website* foi criado de forma gratuita na plataforma SITE123, que oferece uma interface descomplicada e um editor intuitivo, permitindo que usuários criem o seu próprio site sem que tenham necessariamente conhecimentos aprofundados em desenvolvimento web.

O *site* apresenta as seguintes abas: Início; Autores; Entenda o *Peer Instruction*; Como coletar as respostas; Questões; Avaliação e Sugestões. O *design* e a estrutura do *site* procuram proporcionar uma experiência estética agradável e funcional para os visitantes, como mostramos nos exemplos da parte visual do site a seguir.

6.1 Início

A aba de abertura fornece informações sobre o produto educacional e o seu vínculo com a presente investigação. Após a aprovação da pesquisa a aba inicial será atualizada com link para a dissertação. O texto de apresentação esclarece para o leitor o objetivo da criação da plataforma que pretende ser um recurso didático pedagógico de apoio aos professores que desejem aplicar a metodologia ativa *Peer Instruction* em suas aulas no âmbito da Educação Profissional Tecnológica, como mostra a figura 8 a seguir:

Figura 8: Aba de abertura - Início

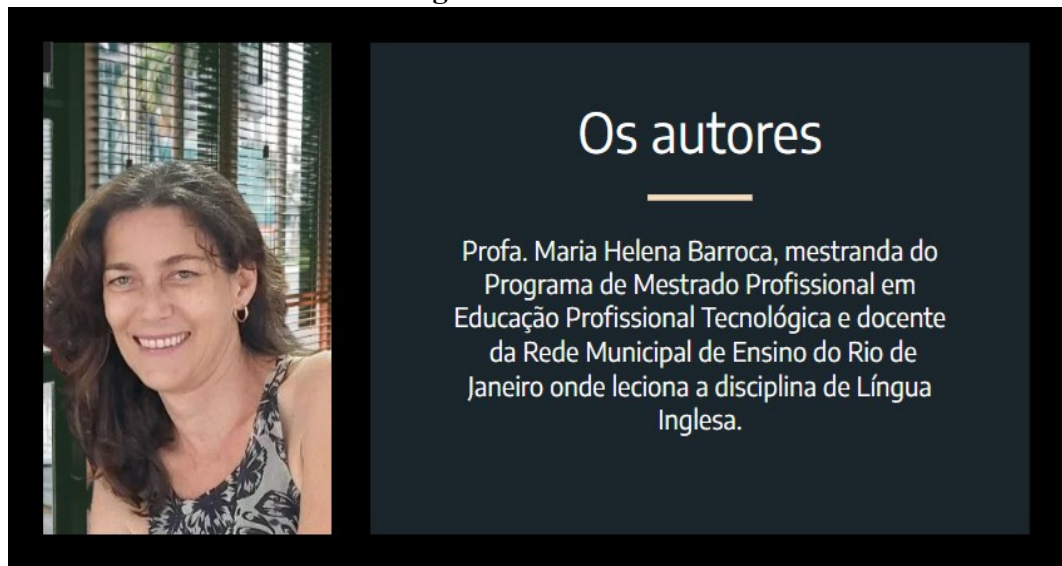


Fonte: <https://www.ensinoativo.net/>

6.2 Autores

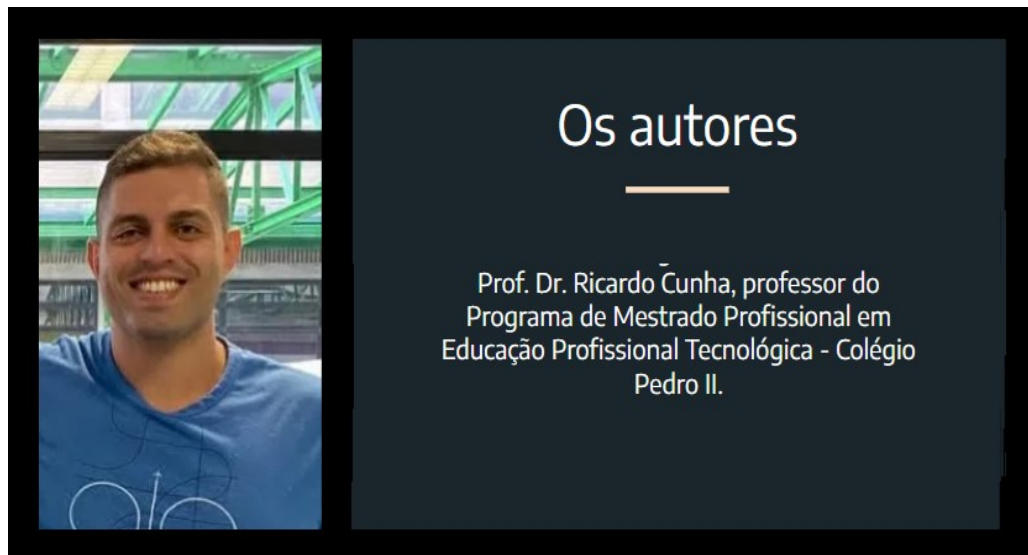
Nessa aba apresentamos os autores do *website*, com o seu perfil e campo de atuação profissional:

Figura 9 – Autora 1



Fonte: <https://www.ensinoativo.net/autores>

Figura 10- Autor 2



Fonte: <https://www.ensinoativo.net/autores>

6.3 Entenda o *Peer Instruction*

Essa página foi elaborada a fim de esclarecer para o leitor como a metodologia PI funciona, seguindo o que preconiza o método criado por Eric Mazur, como mostram as figuras 11 e 12 a seguir:

Figura 11- Como funciona o *Peer Instruction*

Ensino Ativo

Como funciona o *Peer Instruction*

O método permite a aprendizagem colaborativa e pode ser aplicado em diversas áreas de ensino.

Após breve revisão sobre um conteúdo previamente abordado, o professor propõe uma questão de múltipla escolha para ser respondida de forma individual.


Após o professor coletar e anotar o percentual das respostas, os alunos discutem a questão em pares ou em pequenos grupos, usando o seu poder de argumentação para convencer os colegas da sua resposta.

Fonte: <https://www.ensinoativo.net/entenda-o-peer-instruction>

Figura 12- Como funciona o *Peer Instruction* (parte complementar)

Ensino Ativo

Em seguida, após a discussão entre os pares, o professor propõe que os alunos respondam novamente a mesma questão individualmente, sendo permitido que os alunos mantenham ou alterem as suas respostas diante da mesma questão. O professor coleta e anota o novo percentual das respostas.

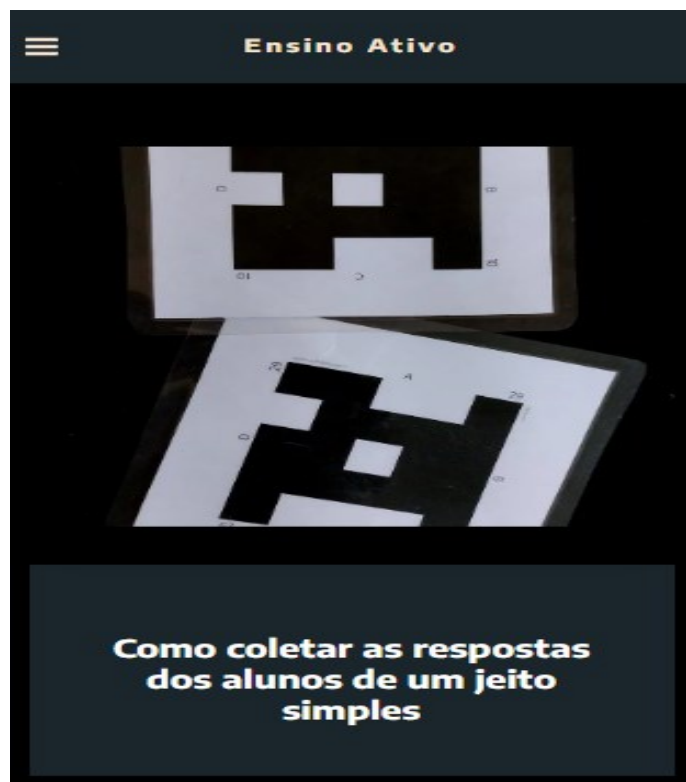


Fonte: <https://www.ensinoativo.net/entenda-o-peer-instruction>

6.4 Como coletar as respostas

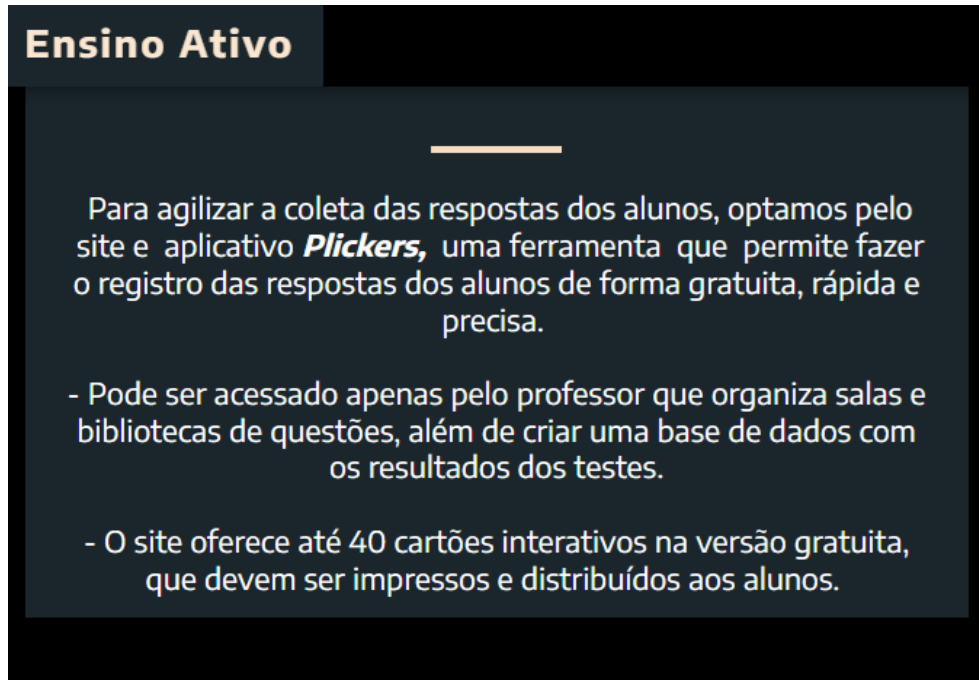
Essa aba foi pensada para oferecer aos leitores uma alternativa simples e ágil para coletar as respostas dos alunos. Nessa aba explicamos o motivo pelo qual optamos pela utilização da ferramenta de avaliação *Plickers* no presente estudo. Essa ferramenta encontra-se disponível tanto na versão *web* quanto aplicativo para celulares. A plataforma pode ser encontrada no sítio www.plickers.com e oferece inúmeras vantagens para a sua utilização além do fato de ser gratuita. Ela permite que o professor cadastre suas turmas, crie questões, baixe e imprima os cartões de resposta que são utilizados pelos alunos durante a administração dos testes, sem que estejam conectados à internet. O professor escaneia os cartões com as respostas dos alunos com o aplicativo instalado em seu celular e conhece em tempo real o desempenho da turma. O aplicativo salva as respostas individuais dos alunos, gerando gráficos de desempenho, permitindo ao professor conhecer o nível da turma quanto ao entendimento do assunto abordado em aula. As figuras 13, 14 e 15 mostram exemplos visuais da aba do *site* destinada a oferecer uma alternativa para se coletar as respostas dos alunos de forma rápida, promovendo a participação ativa dos alunos.

Figura 13- Como coletar as respostas



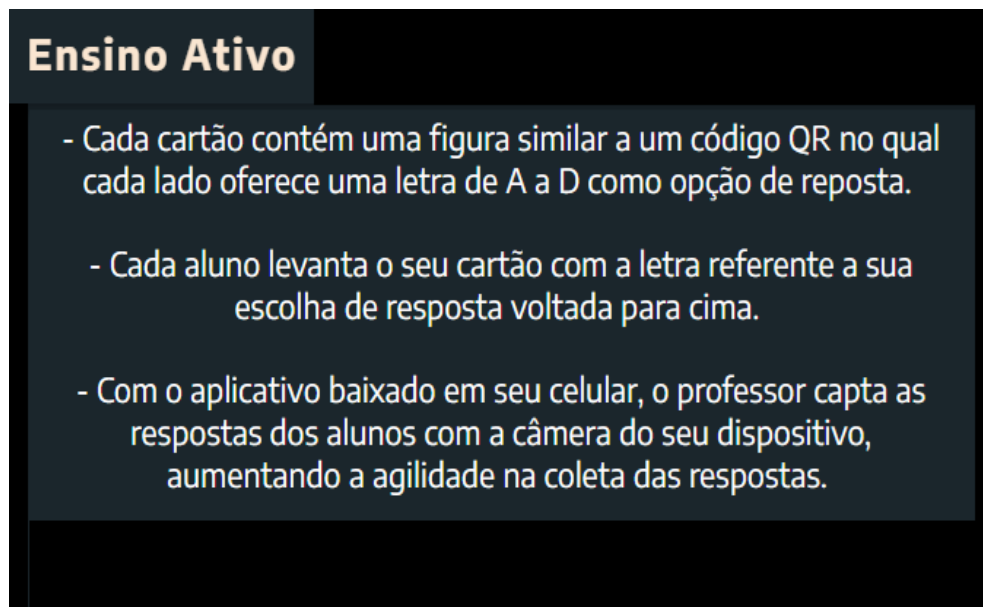
Fonte: <https://www.ensinoativo.net/como-coletar-as-respostas>

Figura 14- Aplicativo escolhido para coletar as respostas



Fonte: <https://www.ensinoativo.net/como-coletar-as-respostas>

Figura 15- Procedimento da coleta das respostas no aplicativo Plickers



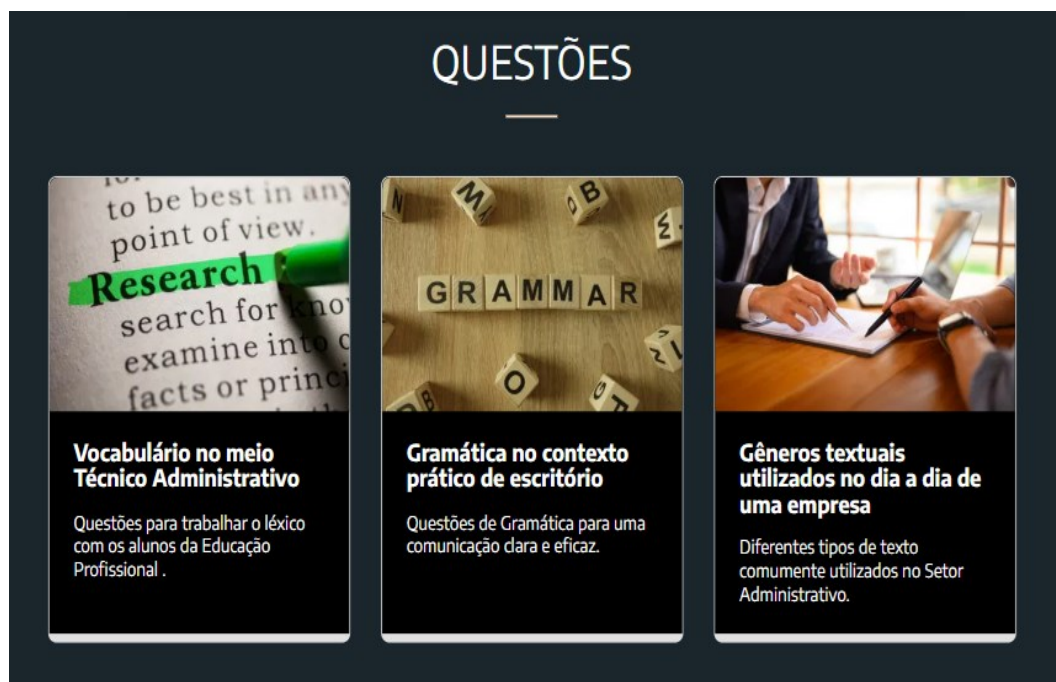
Fonte: <https://www.ensinoativo.net/como-coletar-as-respostas>

6.5 Questões

Nessa aba do *website* foram inseridas 32 questões de língua inglesa que abordam gramática, vocabulário e gêneros textuais elaboradas pela pesquisadora. As questões foram

desenvolvidas a partir da análise do instrumento de coleta de dados que foi aplicado em duas turmas do curso Técnico Administrativo, na modalidade PROEJA, oferecido pelo Colégio Pedro II, campus Tijuca. O instrumento permitiu identificar as necessidades e interesses dos estudantes no processo de ensino aprendizagem da língua inglesa, resultando na elaboração das questões voltadas para o campo de atuação profissional na área técnica administrativa. Para a elaboração das questões também visitamos o Projeto Político Pedagógico do Curso, especificamente os módulos que contemplam o ensino da língua inglesa e selecionamos temas relacionados ao cotidiano do mundo do trabalho do técnico administrativo. As questões alojadas no *site* pretendem complementar o planejamento pedagógico dos professores que se interessem em aplicar a metodologia ativa *Peer Instruction* na disciplina de língua inglesa, bem como em outras disciplinas no âmbito da EPT.

Figura 16- Questões de língua inglesa



Fonte: <https://www.ensinoativo.net/questões-1>

As questões foram subdivididas em três seções que contemplam elementos importantes no processo de aprendizagem da língua inglesa: vocabulário, gramática e gêneros textuais. Na seção vocabulário, podem ser encontradas questões que abarcam termos variados frequentemente utilizados no dia a dia de um escritório. A seção gramática oferece questões que oportunizam a revisão de conteúdos relevantes para a comunicação em ambientes profissionais no meio técnico administrativo. A última subdivisão é destinada aos gêneros textuais e

contempla questões que abarcam os gêneros de acordo com a sua função e estrutura, contribuindo para a articulação das atividades desempenhadas pelo profissional que atua na área técnica administrativa. A figura 16 mostra a parte visual do *website* referente às três seções que guardam as 32 questões elaboradas para o desenvolvimento deste Produto Educacional. As questões podem ser visualizadas no Apêndice C da dissertação.

6.6 Avaliação e sugestões

Considerando que o Produto Educacional da presente investigação é um *website* voltado para professores que atuam na Educação Profissional Tecnológica, essa aba oferece um questionário de avaliação *online* do Produto para receber *feedback* dos visitantes do *site* e tornar este recurso didático pedagógico cada vez melhor. O instrumento, que se encontra no Apêndice D da dissertação, foi elaborado por meio de formulário Google Forms, sugerido pela própria configuração do criador de sites SITE123. Para preencher o questionário de avaliação do *site* e deixar sugestões o visitante tem a opção de clicar no botão ‘saiba mais’ na aba Avaliação/Sugestões, como mostra a figura 17 a seguir.

Figura 17 - Avaliações e sugestões



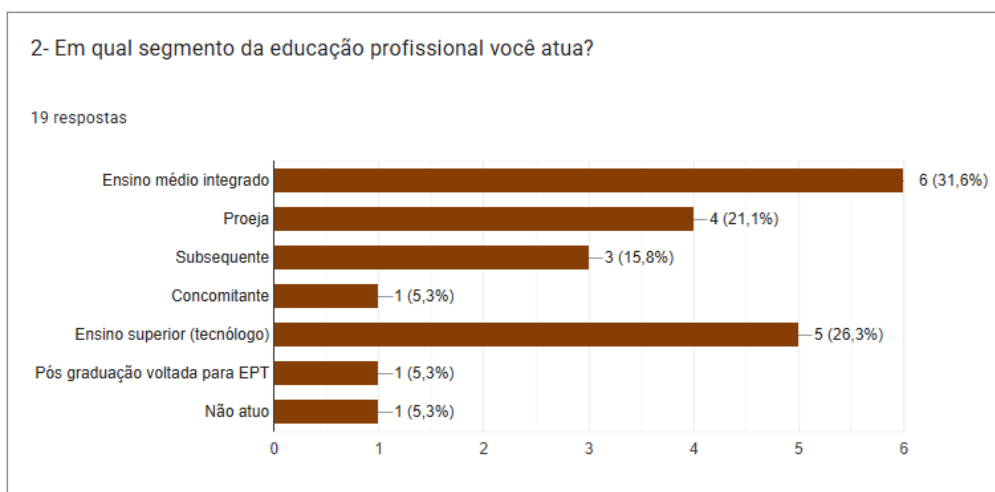
Fonte: www.ensinoativo.net/avaliacoes-sugestoes

Com o intuito de preservar a identidade dos respondentes o formulário de avaliação do Produto Educacional não exige o cadastro do nome, tampouco o endereço eletrônico do visitante. Desde a publicação do website em 24/03/2025 até a última visualização em 12/05/2025, o questionário recebeu 19 respostas e algumas sugestões.

A seguir faremos uma análise das respostas extraídas do formulário a fim de compreender as percepções dos visitantes em relação ao Produto, dando destaque a uma das sugestões deixada por um dos respondentes.

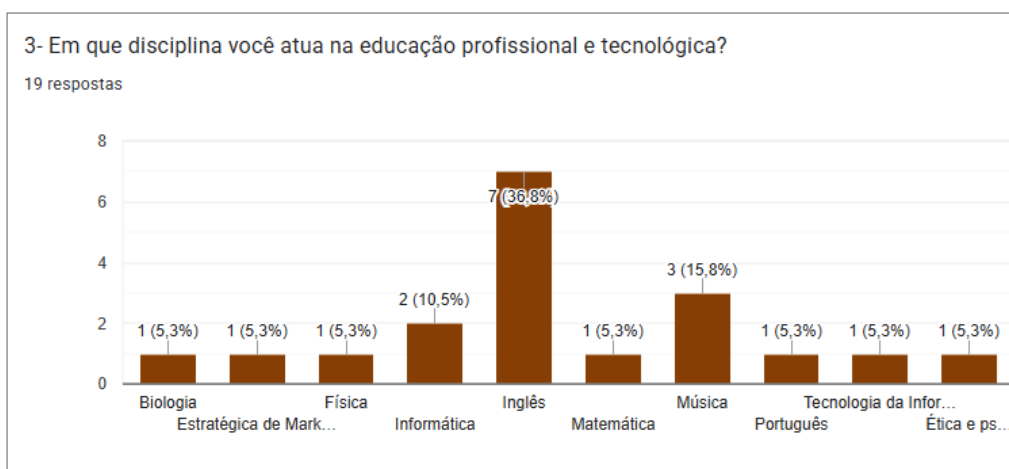
De forma abrangente, os itens iniciais do questionário buscam conhecer um pouco sobre o perfil dos visitantes: qual segmento da Educação Profissional atuam e a disciplina que lecionam. Foi possível observar que houve engajamento de professores de diversas disciplinas, destacando-se em maior número os respondentes atuantes na modalidade do ensino médio integrado, seguido de professores atuantes no PROEJA, como mostram os gráficos 3 e 4.

Gráfico 3 – Segmento de atuação dos respondentes



Fonte: A autora.

Gráfico 4 – Área específica de conhecimento dos respondentes



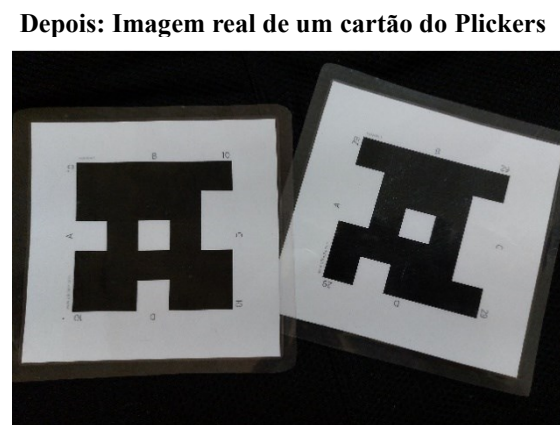
Fonte: A autora.

Os itens seguintes abordam diversos aspectos a respeito do site como relatamos adiante e apresentam, com exceção do último, opção de resposta em formato de múltipla escolha com duas alternativas: sim e não. Para esses itens, os 19 respondentes se mostraram satisfeitos marcando a opção sim, indicando que o site teve uma boa aceitação entre esses visitantes. Esses itens indagam sobre os seguintes aspectos: clareza na apresentação do material educativo quanto aos seus objetivos e público-alvo; coerência das questões alojadas no site com o campo de atuação profissional do técnico administrativo; facilidade na navegação; clareza e objetividade da linguagem apresentada; estética adequada quanto às cores, fonte, imagem e organização; relevância das questões alojadas no site para a sua replicação nas aulas de inglês da Educação Profissional; e se indicariam o site para outros professores.

As respostas indicam que muito possivelmente as informações contidas no site estão sendo transmitidas de forma clara e compreensível para o público-alvo a que se destinam e que o produto pode se tornar um recurso didático pedagógico relevante para os professores atuantes na educação profissional tecnológica.

O último item do formulário oferece aos respondentes um espaço para deixarem sugestões a fim de que o site possa ser aprimorado. Dentre as observações feitas, um respondente ressaltou que a apresentação visual da aba Como Coletar as Respostas poderia ser alterada utilizando uma imagem real do cartão resposta oferecido pelo aplicativo *Plickers* como exemplo, em lugar da imagem com um código QR aleatório oferecida pelo construtor de sites Site123. Atendemos a essa sugestão (Figura 18) por considerar essa observação muito pertinente, uma vez que a utilização de uma imagem real do cartão resposta extraído do *Plickers* seria mais fidedigno, sem deixar dúvidas sobre a apresentação visual do cartão fornecido pelo aplicativo.

Figura 18- Imagem alterada após contribuição de respondente



Fonte: A autora.

6.6.1 Contribuições de questões

A aba Avaliação/sugestões ainda permite que os visitantes possam contactar os responsáveis pela criação do *website* caso tenham interesse em incorporá-lo com questões da sua disciplina, como mostra a figura 19 a seguir.

Figura 19 – Contribuições de questões



Fonte: www.ensinoativo.net/avaliacoes-sugestoes

7 CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo investigar a aprendizagem de estudantes do PROEJA do Colégio Pedro II nas aulas de língua inglesa a partir de debates gerados por dinâmicas pedagógicas de revisão de conteúdo em grupo - seguidos da metodologia ativa *Peer Instruction*, considerando a importância da autoeficácia para a aprendizagem e a necessidade de estratégias que promovam o protagonismo dos estudantes. Atuando com um público historicamente excluído dos processos formais de escolarização, que frequentemente enfrenta obstáculos sociais, econômicos e emocionais para sua permanência e êxito na escola, a proposta se inscreve no esforço de construir práticas pedagógicas mais dialógicas, emancipatórias e comprometidas com a formação integral.

A fim de responder à pergunta de pesquisa: “Em que medida metodologias ativas, quando articuladas à pedagogia crítica e ao contexto da EPT, podem fortalecer a autoeficácia dos estudantes do PROEJA frente às barreiras impostas por suas condições sociais e históricas?”, faz-se necessário compreender que o contexto social e histórico dos sujeitos tem relação direta com suas crenças em sua capacidade de enfrentar desafios e resolver problemas. Mais do que uma crença individual e intrapsíquica moldada por experiências escolares de sucesso, observação de modelos e incentivos verbais, como sugere a teoria clássica de Bandura, a autoeficácia, neste estudo, foi ressignificada à luz da perspectiva materialista histórico, como uma construção social profundamente enraizada nas condições objetivas de vida dos estudantes. Nesse sentido, a autoeficácia se aproxima da “vocação ontológica para ser mais”, de Freire (2019, p. 40), deixando de ser tratada como um atributo individual de desempenho e passa a ser entendida como uma possibilidade de afirmação da dignidade humana em meio às contradições da vida social.

O estudo permitiu constatar que é essencial entender o desenvolvimento da autoeficácia como um processo dialético: não é só o indivíduo que constrói sua crença, mas as políticas públicas e a ação pedagógica que criam condições para que ela surja, *i.e.*, a crença na própria capacidade não surge no vácuo, ela é moldada por condições materiais, históricas e sociais.

Sob esse prisma, a atuação do professor em sala de aula pode impactar positivamente a autoeficácia de seus estudantes, porém o resultado será tão positivo quanto as condições externas permitirem. No contexto do PROEJA, marcado por trajetórias de exclusão e vulnerabilidade social, a crença na própria capacidade de aprender não pode ser dissociada de fatores estruturais como a precariedade das condições de moradia, o tempo gasto com

deslocamento, a necessidade de conciliar estudo e trabalho, entre outros elementos que tensionam o processo educativo.

Ao articular a metodologia ativa *Peer Instruction* às especificidades do PROEJA, esta pesquisa mostrou que é possível promover um ambiente mais colaborativo, onde os estudantes se sentem sujeitos do processo de aprendizagem. A metodologia, ao incentivar a interação entre pares, a argumentação e a construção conjunta do conhecimento, se mostrou capaz de possibilitar aprendizagem conceitual e atitudinal, reforçando o engajamento e a confiança dos alunos em sua própria capacidade de aprender.

As atividades desenvolvidas ao longo dos encontros – desde as dinâmicas de revisão até as interações durante o PI – revelaram o potencial dessas estratégias para mobilizar saberes prévios, fomentar a autonomia dos estudantes e ampliar suas possibilidades de expressão e comunicação no idioma inglês. Observamos que os alunos se sentiram mais seguros ao participar das discussões, demonstrando maior disposição para arriscar respostas, colaborar com os colegas e refletir criticamente sobre os conteúdos trabalhados. Essas conclusões dialogam com os resultados da pesquisa publicada por Müller *et al.* (2017), a qual concluiu que o PI demonstrou ser uma alternativa de ensino ativo altamente recomendada para aumentar o engajamento dos estudantes e melhorar os seus resultados de aprendizagem, além de constatar que o método proporcionou ganhos significativos relacionados à autoeficácia dos alunos.

Adicionalmente, o uso da metodologia PI mostrou-se relevante para as aulas de língua inglesa na modalidade do PROEJA, pois percebemos que os alunos tiveram a oportunidade de trabalhar habilidades interpessoais valiosas no mundo do trabalho, exercitando a sua capacidade de se comunicar e de se relacionar com os colegas.

Importante ressaltar que a bibliografia visitada para o desenvolvimento desta pesquisa revela que há poucas publicações referentes aos impactos do PI nas Ciências Humanas. Esperamos que a presente investigação contribua para as práticas pedagógicas na EPT e incentive novos estudos incluindo conhecimentos nessa área e que, sobretudo, possa contribuir para reflexões ao encontro de uma aprendizagem crítico transformadora.

Em suma, ainda que os desafios estruturais da educação de adultos no Brasil permaneçam, este estudo evidencia que a sala de aula pode ser um espaço fértil para o desenvolvimento da autoeficácia e da esperança, quando professores e alunos se reconhecem como sujeitos históricos, capazes de aprender, ensinar e transformar o mundo em que vivem.

REFERÊNCIAS

- ALLWRIGHT, Dick. Three major processes of teacher development and the appropriate design criteria for developing and using them. **Research and practice in language teacher education: voices from the field**, p. 115-133, 2001.
- ALLWRIGHT, Dick. **Practitioner research**. Language Teaching Research, 10(3), 329-329, 2006.
- ARAUJO, Ives Solano; MAZUR, Eric. Instrução pelos colegas e ensino sob medida: uma proposta para o engajamento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem de Física. **Caderno brasileiro de ensino de física**. Florianópolis. Vol. 30, n. 2 (ago. 2013), p. 362-384, 2013.
- BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BANDURA, Albert *et al.* A evolução da teoria social cognitiva. **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**, p. 15-41, 2008.
- BANDURA, Albert. Social cognitive theory of self-regulation. **Organizational behavior and human decision processes**, v. 50, n. 2, p. 248-287, 1991.
- BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel. **Teoria social cognitiva: diversos enfoques**. Mercado de Letras, 2017.
- BANDURA, Albert; CERVONE, Daniel. **Differential engagement of self-reactive influences in cognitive motivation**. Organizational behavior and human decision processes, v. 38, n. 1, p. 92-113, 1986.
- BANDURA, Albert; WALTERS, Richard H. **Social learning theory**. Prentice Hall: Englewood cliffs, 1977.
- BANDURA, Albert; WESSELS, Sebastian. **Self-efficacy**. na, 1994.
- BANDURA, Albert. **Self-efficacy**. In V. S. Ramachaudran (Ed.), Encyclopedia of human behavior (Vol. 4, p. 71-81). New York: Academic Press, 1994. Reprinted in H. Friedman, Encyclopedia of mental health. San Diego: Academic Press, 1998.
- BENSON, Phil. **Teaching and researching: Autonomy in language learning**. Routledge, 2013.
- BOHN, Hilário. I.; Maneiras Inovadoras de Ensinar e Aprender. In: LEFFA, Vilson J. **O professor de línguas estrangeiras-construindo a profissão**. Pelotas: Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2008. p.123-131.
- BOHN, Hilário. I. Ensino Aprendizagem de Línguas: os atores da sala de aula e a necessidade de rupturas. In: Moita Lopes, L. P. **Linguística aplicada na modernidade recente**. Parábola Editorial, São Paulo, 2013. p.79-98.

BRASIL. **Decreto nº 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os art.39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, 2004b.

BRASIL. **Decreto nº 5.478**, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 27 jun. 2005. Seção 1.

BRASIL. **Decreto nº 5.840**, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 14 jul. 2006a. Seção 1.

BRASIL Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio – **Documento base**, 2007

BRASIL Educação Profissional Técnica de Nível Médio - **Resolução CNE/CEB 6/2012**, 2012.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em: 12 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.945** de 31 de julho de 2024. Fixa Novas Diretrizes para o ensino médio, e dá outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/114945.htm. Acesso em: 12 abr. 2025.

BRASIL **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 12 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. PROEJA. **Documento base**. 2007.

BRASIL. PCN+ Ensino Médio: orientações curriculares complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

BRASIL. PPPI. **Novo projeto político pedagógico institucional**. 2018. Disponível em: https://www.cp2.g12.br/atos_administrativos/8218-novo-projeto-politico-pedagogico-institucional-pppi.html. Acesso em: 20 mar. 2024.

CARMO, Ana Carolina Rigoni; DE AMORIM, Elizabeth de Jesus Moreira; REMEDIOS, Sâmia Elene Lobato dos. O PROEJA como modalidade articulada à EPT: uma análise sobre evasão escolar. **Cadernos de educação básica**, v. 5, n. 2, p. 187-206, 2020.

CARVALHO, Caio Fernando de; PETRICH, Lademir Renato. **Uma Introdução à teoria social cognitiva de Albert Bandura**. 2020.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 2005.

CROUCH, Catherine H.; MAZUR, Eric. Peer instruction: Ten years of experience and results. **American journal of physics**, v. 69, n. 9, p. 970-977, 2001.

CROUCH, Catherine; WATKINS, Jessica; FAGEN, Adam; Mazur, Eric. Peer Instruction: Engaging Students One-on-One, All At Once. **Research-based reform of university physics**, v. 1, p.1-55. 2007.

CUNHA, Ricardo Fagundes Freitas da. **Análise das interações dos estudantes em aulas ativas usando a metodologia Peer Instruction**. 2022. Tese de Doutorado. Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca.

CUNHA, Ricardo Fagundes Freitas da; CRISPINO, Álvaro. Sobre ética e decisões morais em Ciência: uma proposta de atividade de pesquisa CTS e de reflexão entre pares. **Cadernos de educação básica**, v. 7, n. 2, p. 73-86, 2022.

DIAS, Romar Souza. **Desafios enfrentados por alunos de classes sociais menos favorecidas rumo à aprendizagem de inglês: uma questão de identidades**. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

DIŞLEN, Gökçe. **Exploration of how students perceive autonomous learning in an EFL context**. Edited by David Gardner, 2011.

EDMONDSON, Diane. Likert scales: A history. In: **Proceedings of the conference on historical analysis and research in marketing**. 2005. p. 127-133.

FEIJÓ, Amanda Monteiro; VICENTE, Ernesto Fernando Rodrigues; PETRI, Sérgio Murilo. O uso das escalas Likert nas pesquisas de contabilidade. **Revista gestão organizacional**, v. 13, n. 1, p. 27-41, 2020.

FLAVELL, John H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. **American psychologist**, v. 34, n. 10, p. 906, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Paz e Terra. São Paulo, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019. p. 256.

FRIGOTTO, Gaudêncio et al. Ensino médio integrado: concepção e contradições. In: **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 2005. p. 175-175.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. Editora Atlas SA, 2002.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. São Paulo: Círculo do livro, 1998.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista brasileira de educação**, n. 14, p. 108-130, 2000.

HAKE, Richard R. Interactive-engagement versus traditional methods: A six-thousand-student survey of mechanics test data for introductory physics courses. **American journal of physics**, v. 66, n. 1, p. 64-74, 1998

HODGE, David R.; GILLESPIE, David. Phrase completions: An alternative to Likert scales. **Social work research**, v. 27, n. 1, p. 45-55, 2003.

HOLEC, Henri. **Autonomy and foreign language learning**. Oxford/New York: Pergamon Press, 1981.

IBGE, Diretoria de Pesquisas. Coordenação de Trabalho e Rendimento, **Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua**, 2022.

IBGE. Agencia IBGE Notícias. **Estudo revela 60 anos de transformações sociais no país**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/13300-asi-estudo-revela-60-anos-de-transformacoes-sociais-no-pais>. Acesso em: 11 abr. 2025.

IBGE. Agencia IBGE Notícias. **Em 2022, analfabetismo cai, mas continua mais alto entre idosos, pretos e pardos e no nordeste**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37089-em-2022-analfabetismo-cai-mas-continua-mais-alto-entre-idosos-pretos-e-pardos-e-no-nordeste>. Acesso em: 20 mar.2025.

JAMES, Mark C. The effect of grading incentive on student discourse in peer instruction. **American journal of physics**, v. 74, n. 8, p. 689-691, 2006.

JENKINS, Jennifer. English as a lingua franca: Interpretations and attitudes. **World englishes**, v. 28, n. 2, p. 200-207, 2009.

JENKINS, Jennifer. Repositioning English and multilingualism in English as a Lingua Franca. **Englishes in practice**, v. 2, n. 3, p. 49-85, 2015.

KIM, K. et al. Effects of Active Learning on Enhancing Student Critical Thinking in an Undergraduate General Science Course. **Innovative higher education**, v. 38, n. 3, p. 223–235, 2012.

LAMB, M. Which came first, the worm of the cocoon. **Autonomy in language learning: Opening a can of worms**, p. 119-122, 2018.

LEFFA, Vilson J. Teaching English as a multinational language. **The linguistic association of Korea journal**, v. 10, n. 1, p. 29-53, 2002.

LEFFA, Vilson J. **Língua estrangeira: ensino e aprendizagem**. Pelotas: Educat, 2016.

LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca Brasil. O ensino de outra (s) língua (s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, v. 2014, 2014.

LOCKE, Edwin A.; LATHAM, Gary P. **A theory of goal setting & task performance**. Prentice-Hall, Inc, 1990.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas-SP: Editora Alínea, 2007.

MAZUR, Eric. **Peer instruction: a revolução da aprendizagem ativa**. Penso Editora, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. Petrópolis: Ed. Vozes, 2009.

MILLER, Kelly et al. Response switching and self-efficacy in Peer Instruction classrooms. **Physical review special topics-physics education research**, v. 11, n. 1, p. 010104, 2015.

MÜLLER, Maykon Gonçalves. **Metodologias interativas de ensino na formação de professores de física: um estudo de caso com o peer instruction**. 2013.

MÜLLER, Maykon Gonçalves et al. Uma revisão da literatura acerca da implementação da metodologia interativa de ensino Peer Instruction (1991 a 2015). **Revista brasileira de ensino de física**, v. 39, p. e3403, 2017.

NGUYEN, Le Thi Cam; GU, Yongqi. Strategy-based instruction: A learner-focused approach to developing learner autonomy. **Language teaching research**, v. 17, n. 1, p. 9-30, 2013.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

SILVA, Diego de Oliveira; SALES, Gilvandenys Leite; CASTRO, Juscileide Braga de. A utilização do aplicativo Plickers como ferramenta na implementação da metodologia Peer Instruction. **Revista eletrônica científica de ensino interdisciplinar**, v. 4, n. 12, 2018.

PALHARINI, Cristiano Fernando Goi. **A aprendizagem de conceitos da física com a utilização do método de ensino instrução pelos colegas**. 2018.

RAMOS, R.C.G. De instrumental a LinFE: percursos e equívocos da área no Brasil. In: SILVA JÚNIOR, Antônio Ferreira da (Org.). **Línguas para fins específicos: revisitando conceitos e práticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

RIBEIRO, Jefferson Bruno Pereira *et al.* **Intervenção pedagógica e metodologia ativa: o uso da instrução por colegas na educação profissional**. Outras palavras, v. 12, n. 2, 2016.

RUNGWARAPHONG, Piyawan. Student readiness for learner autonomy: Case study at a university in Thailand. **Asian journal on education and learning**, v. 3, n. 2, p. 28-40, 2012.

SANTOS, Gabriel Nascimento dos; MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana Rosa. **O ensino de língua inglesa e a identidade de classe social: alguns apontamentos.** *Trabalhos em linguística aplicada*, v. 55, p. 541-563, 2016.

SANTOS, Taciana da Silva. **Metodologias ativas de ensino-aprendizagem.** 2019. Mestrado profissional em educação profissional e tecnológica instituto federal de educação, ciências e tecnologia de Pernambuco—campus Olinda, 2019.

SINCLAIR, Barbara. **The teacher as learner: Developing autonomy in an interactive learning environment.** *Maintaining control: Autonomy and language learning*, p. 175-198, 2009.

SEIDLHOFER, Barbara. **Understanding english as a lingua franca.** Oxford University Press, 2011.

SCHUTZ, Will. **Profunda simplicidade.** Grupo Editorial Summus, 1989.

SILVA, D.; SALES, G.; CASTRO, J. A utilização do aplicativo plickers como ferramenta na implementação da metodologia Peer Instruction. **Revista eletrônica científica ensino interdisciplinar Mossoró**, v. 4, n. 12, p. 502-516, Novembro, 2018.

TABAGIBA, Maria Carmem; FILÁRTIGA, Virgínia. **Vivendo e aprendendo com grupos.** Uma metodologia construtivista de dinâmica de grupo. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

TOMITA, Koki; SANO, Maho. Developing learner autonomy: The perceptions and needs of Japanese EFL learners. **Language education in Asia**, v. 7, n. 2, p. 114-130, 2016.

UMBELINO, Maria Lucilene Menezes *et al.* **Inglês na palma da mão: o ensinar e o aprender através de um aplicativo móvel desenvolvido para alunos do Proeja.** 2021.

VAN NGUYEN, Son; HABÓK, Anita. Designing and validating the learner autonomy perception questionnaire. **Heliyon**, v. 7, n. 4, 2021.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Penso Editora, 2015.

ZHANG, Ping; DING, Lin; MAZUR, Eric. Peer Instruction in introductory physics: A method to bring about positive changes in students' attitudes and beliefs. **Physical review physics education research**, v. 13, n. 1, p. 010104, 2017.

ZIMMERMAN, Barry J.; SCHUNK, Dale H. Albert Bandura: The scholar and his contributions to educational psychology. In: **Educational psychology.** Routledge, 2014. p. 431-458.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – MAIORES DE IDADE

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa denominada CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DA AUTOEFICÁCIA NAS AULAS DE INGLÊS DO PROEJA, realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura/ Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, e que diz respeito a um trabalho de conclusão de curso de dissertação de mestrado cujo a pesquisa aborda a articulação da metodologia ativa *Peer Instruction*, ou Instrução entre Pares, com a autoeficácia dos estudantes na disciplina de língua inglesa.

1. OBJETIVO: O objetivo da nossa investigação é elaborar um material didático que traga contribuições teórico-práticas para o ensino da língua inglesa no curso técnico de Administração do CPII, na modalidade PROEJA.

2. PROCEDIMENTOS: a sua participação consistirá em: responder a um questionário expressando o seu nível de concordância sobre os aspectos que envolvem o ensino aprendizagem da língua inglesa; participar de dinâmicas pedagógicas em grupos; responder questões de múltipla escolha acerca dos conteúdos prévios abordados nas aulas da disciplina e participar de discussões em grupo sobre os conteúdos da disciplina de língua inglesa revisados durante as atividades.

3. POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS: Toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa, o risco pode ser avaliado como um baixo risco de execução, exceto por uma possível falta de interesse e motivação dos participantes em responder o questionário ou participar das atividades pedagógicas propostas. Em relação ao participante em si a pesquisa não oferece danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social e cultural em qualquer etapa da pesquisa e dela decorrente. Objetivando minimizar esses riscos, o participante tem a possibilidade de ter acesso por email ou telefone a todas as informações necessárias. Explicaremos no e-mail ou via telefone a importância da participação na pesquisa, deixando claro que será garantido ao participante o anonimato, e se necessário estaremos à disposição para que seja esclarecida toda e qualquer dúvida, sempre preservando e respeitando a sua vontade de participar ou não. Por outro lado, são esperados os seguintes benefícios da participação na pesquisa: a compreensão de como os alunos percebem os aspectos do seu processo de ensino aprendizagem, como autonomia e autoeficácia no aprendizado da língua

inglesa; um papel mais ativo dos estudantes nas aulas com o uso da metodologia ativa *Peer Instruction*; o estímulo do aprendizado colaborativo e do pensamento crítico, contribuindo para o processo educativo relacionado ao mundo do trabalho.

4. GARANTIA DE SIGILO: os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros e revistas científicas. Asseguramos que a sua privacidade será respeitada e o seu nome ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o (a) identificar, será mantida em sigilo. A pesquisadora responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

5. LIBERDADE DE RECUSA: a sua participação neste estudo é voluntária e não é obrigatória. Você poderá se recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se desejar sair da pesquisa você não sofrerá qualquer prejuízo.

6. CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO: a participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido a sua participação no estudo. Fica garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, nos termos da Lei.

7. ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES: você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a outra ficará com a pesquisadora. Caso você concorde em participar, as páginas serão rubricadas e a última página será assinada por você e pela pesquisadora. A pesquisadora garante a você livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você poderá ter acesso a pesquisadora Maria Helena Ramos Barroca pelo telefone (21)99981-2828 ou pelo email mhbarroca@yahoo.com.br. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II (CEP/CPII), situado no Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903, pelo telefone: 21 3891-0020 ou pelo e-mail: cep@cp2.g12.br

CONSENTIMENTO

Eu, _____ li e concordo em participar da pesquisa.

Assinatura do(a) participante	Data: ___/___/_____
-------------------------------	---------------------

Eu, _____ obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do(a) participante da pesquisa.

Assinatura do(a) pesquisador(a)	Data: ___/___/_____
---------------------------------	---------------------

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO

Caro aluno,

Este questionário tem como objetivo compreender as percepções dos alunos do PROEJA em relação ao ensino aprendizagem do componente curricular Língua Inglesa. As informações obtidas possibilitarão a elaboração de um material didático voltado para as necessidades dos estudantes da educação profissional, no âmbito da modalidade PROEJA.

Sua colaboração é de extrema importância para que possamos alcançar os objetivos desta pesquisa e assim contribuir para a produção do conhecimento científico. Solicito que você responda as perguntas a seguir, assegurando que caso haja a divulgação de alguma informação constante neste instrumento, sua identidade será preservada. Agradeço imensamente a sua colaboração.

Profª Maria Helena R. Barroca

Marque com um X a alternativa que melhor expressa como você se sente em relação ao seu aprendizado da língua inglesa:

ITENS	DISCORDO TOTALMENTE	MAIS DISCORDO QUE CONCORDO	NEM CONCORDO NEM DISCORDO	MAIS CONCORDO QUE DISCORDO	CONCORDO PLENAMENTE
1- Busco aprender inglês por pelo menos uma dessas formas: mídias sociais, assistindo a filmes ou seriados, traduzindo letras de música, fazendo amizades com estrangeiros.					
2- Consigo perceber os meus erros e procuro corrigi-los para melhorar.					
3- Eu sei como estabelecer os meus objetivos de aprendizagem.					

ITENS	DISCORDO TOTALMENTE	MAIS DISCORDO QUE CONCORDO	NEM CONCORDO NEM DISCORDO	MAIS CONCORDO QUE DISCORDO	CONCORDO PLENAMENTE
4- Gramática e vocabulário são os elementos mais importantes da disciplina de inglês.					
5- Me sinto mais confiante quando eu trabalho em grupo durante as aulas.					
6- Nas aulas faço somente o suficiente para passar.					
7- O professor deve permitir que os alunos tragam sugestões para as aulas.					
8- Gostaria de mais práticas em inglês voltadas para o dia a dia do profissional de Administração, como escrever um memorando, responder a um e-mail ou praticar uma entrevista de emprego em inglês.					
9- As aulas de inglês são melhores quando, na maior parte do tempo, a professora fica explicando a matéria e falando mais do que os alunos.					
10- Eu sei como medir o meu progresso.					

ITENS	DISCORDO TOTALMENTE	MAIS DISCORDO QUE CONCORDO	NEM CONCORDO NEM DISCORDO	MAIS CONCORDO QUE DISCORDO	CONCORDO PLENAMENTE
11- O professor deve corrigir todos os meus erros.					
12- Tenho oportunidades de dar sugestões ao professor de conteúdos que eu gostaria de aprender.					
13- Tenho dificuldade em ler os textos em inglês da apostila.					
14- A disciplina está atendendo às minhas expectativas de aprender o inglês necessário para atuar na área de Administração.					
15- Gostaria de usar o inglês nas mídias sociais para fazer amigos estrangeiros.					
16- Eu conheço meus pontos fortes e fracos no aprendizado da língua inglesa.					
17- Eu sei como planejar os meus estudos					
18- O Inglês não é importante para eu arrumar um emprego na área de Administração.					

ITENS	DISCORDO TOTALMENTE	MAIS DISCORDO QUE CONCORDO	NEM CONCORDO NEM DISCORDO	MAIS CONCORDO QUE DISCORDO	CONCORDO PLENAMENTE
19- Prefiro as aulas em que o professor não pede a minha opinião sobre o tema.					
20- A carga horária semanal do curso é ideal para o nosso aprendizado.					
21- Estou respondendo a essas perguntas					
22- Não sei como avaliar se o meu inglês está melhorando.					
23- Desenvolvo estratégias de aprendizado, como, por exemplo, reescrevo o vocabulário, ouço e repito os diálogos do material didático, faço os deveres de casa.					
24- O professor deveria promover mais dinâmicas em grupo.					
25- Eu acredito que tenho habilidade para aprender inglês bem.					
26- Estou motivado e disposto a aprender a língua inglesa.					

ITENS	DISCORDO TOTALMENTE	MAIS DISCORDO QUE CONCORDO	NEM CONCORDO NEM DISCORDO	MAIS CONCORDO QUE DISCORDO	CONCORDO PLENAMENTE
27- É importante entender cada palavra de um texto para interpretá-lo.					
28- Eu participo das aulas ativamente executando as atividades, fazendo perguntas e ajudando os meus colegas.					
29- Estou satisfeito com a metodologia utilizada pelo professor nas aulas de inglês.					
30- É fundamental conhecer a cultura dos países de língua inglesa quando estudamos o inglês.					
31- Eu planejo como vou estudar como, por exemplo, escolho um dia pra estudar em casa, releio o conteúdo que foi dado, refaço alguns exercícios.					
32- O professor deve seguir o conteúdo do material didático para garantir o aprendizado dos alunos.					

ITENS	DISCORDO TOTALMENTE	MAIS DISCORDO QUE CONCORDO	NEM CONCORDO NEM DISCORDO	MAIS CONCORDO QUE DISCORDO	CONCORDO PLENAMENTE
33- Preciso de muita ajuda dos colegas e do professor para entender e executar as tarefas em inglês.					
34- Eu reflito sobre o que eu estou fazendo para melhorar no inglês.					
35- Aprendo melhor sozinho do que estudando em pares ou em grupo.					
36- Saber inglês vai me ajudar a arrumar um emprego.					
37- Mesmo me dedicando não acredito que serei capaz de me comunicar bem em inglês.					
38- Eu gosto de estudar inglês no curso de Administração.					

APÊNDICE C – QUESTÕES PARA A APLICAÇÃO DO PI

Questões de Vocabulário

VOCABULÁRIO NO MEIO TÉCNICO ADMINISTRATIVO

Fonte: www.ensinoativo.net/questões-2/vocabulário-no-meio-técnico-administrativo

Questão 1- Atender a chamadas telefônicas

1) Atender a chamadas telefônicas é uma tarefa comum em um escritório.

Que frase melhor descreve essa ação em inglês?



- A) make phone calls
- B) schedule phone calls
- C) write phone calls
- D) answer phone calls

Fonte: www.ensinoativo.net/questões-2/vocabulário-no-meio-técnico-administrativo

Questão 2- Comandos para ligar uma impressora

2) Como instalar uma impressora?



- **LIGUE** O EQUIPAMENTO À TOMADA
- **SIGA** O PROGRAMA DE INSTALAÇÃO
- **TESTE** A IMPRESSORA

Quais verbos você utilizaria em inglês, nessa mesma ordem, para dar esses comandos?

- A) TURN ON / TEST / FOLLOW
- B) FOLLOW / TURN ON / TEST
- C) FOLLOW / TEST / TURN ON
- D) TURN ON / FOLLOW / TEST

Fonte: www.ensinoativo.net/questões-2/vocabulário-no-meio-técnico-administrativo

Questão 3- Assistente administrativo

3) What's my job?

I write e-mails, organize files, answer phone calls,
receive visitors and perform office support activities.



- A) a computer programmer
- B) an administrative assistant
- C) an administrative director
- D) an accountant

Fonte: www.ensinoativo.net/questões-2/vocabulário-no-meio-técnico-administrativo

Questão 4- To do a job interview (Fazer uma entrevista de emprego)

4) Alice está participando de uma entrevista de emprego.
Como você diria isso em inglês?



- A) She is doing a telephone interview
- B) She is doing a video conference interview
- C) She is doing a job interview
- D) She is doing a group interview

Fonte: www.ensinoativo.net/questões-2/vocabulário-no-meio-técnico-administrativo

Questão 5- *Skills* (Habilidades)

5) Observe a imagem. No texto, a palavra "skills" se refere a:



- A) negócios
- B) habilidades
- C) atividades
- D) compromissos

Fonte: www.ensinoativo.net/questões-2/vocabulário-no-meio-técnico-administrativo

Questão 6- *Having a meeting* (participando de uma reunião)

6) They are having



- A) a bath
- B) lunch
- C) a business dinner
- D) a meeting

Fonte: www.ensinoativo.net/questões-2/vocabulário-no-meio-técnico-administrativo

Questão 7- Objetos de escritório I

7) Look at the office supplies. What do you see?



- A) there is a stapler, two pairs of scissors and a calculator
- B) There is a pair of scissors, a paper clip and a calculator
- C) There is a stapler, paper clips and a pair of scissors
- D) There are two pens, a pair of scissors and two calculators

Fonte: www.ensinoativo.net/questões-2/vocabulário-no-meio-técnico-administrativo

Questão 8- Objetos de escritório II

8) Usamos "there aren't" para falar que algumas coisas não existem no plural. Observe a figura. Escolha a alternativa que melhor corresponde à imagem:



- A) There aren't any lamps in the office
- B) There aren't any chairs in the office
- C) There aren't any plants in the office
- D) There aren't any pictures on the wall

Fonte: www.ensinoativo.net/questões-2/vocabulário-no-meio-técnico-administrativo

Questão 9- *Feedback* (avaliação de resultados)

9) O termo técnico em inglês presente na figura é frequentemente utilizado no dia a dia das empresas. Ele se refere :



- A) à avaliação dada sobre ações e resultados obtidos
- B) ao resumo do que será preciso para executar um projeto
- C) ao prazo para a entrega de uma tarefa
- D) ao domínio de uma técnica ou de um campo de atuação

Fonte: www.ensinoativo.net/questões-2/vocabulário-no-meio-técnico-administrativo

Questão 10- *Know-how* (conjunto de conhecimentos)

10) Esse é um termo em língua inglesa comum no ambiente corporativo. Refere-se ao conjunto de habilidades técnicas, conhecimentos e práticas adquiridos por meio de experiência ou treinamento:



- A) deadline
- B) know-how
- C) follow-up
- D) briefing

Fonte: www.ensinoativo.net/questões-2/vocabulário-no-meio-técnico-administrativo

**Questão 11- Shipping address and Billing address
(endereço para entrega e endereço para faturamento)**

11) As expressões "shipping address" e "billing address" são comuns em faturas emitidas por empresas. Elas significam respectivamente:



- A) 1 é o endereço para entrega, 2 é o endereço para faturamento
- B) 1 é o endereço para faturamento, 2 é o endereço para entrega
- C) 1 e 2 são os endereços para entrega
- D) 1 e 2 são os endereços para faturamento

Fonte: www.ensinoativo.net/questões-2/vocabulário-no-meio-técnico-administrativo

Questão 12-Briefing (resumo de um projeto)

12) O resumo apresentado na imagem contém as principais informações para a execução de um projeto ou tarefa. Podemos chamá-lo em língua inglesa de:



- A) profile
- B) improper collection
- C) briefing
- D) payment order

Fonte: www.ensinoativo.net/questões-2/vocabulário-no-meio-técnico-administrativo

Questão 13- Objetos de escritório III

13) Look at the picture. In this office ...



- A) There is one stapler on the desk
- B) There are two chairs
- C) There is a computer on the desk
- D) There are computers in the room

Fonte: www.ensinoativo.net/questões-2/vocabulário-no-meio-técnico-administrativo

Answers (respostas)**ANSWERS/ RESPOSTAS**

1- D	7- C	13- C
2- D	8- D	
3- B	9- A	
4- C	10- B	
5- B	11- A	
6- D	12- C	

Fonte: www.ensinoativo.net/questões-2/vocabulário-no-meio-técnico-administrativo

Questões de Gramática

GRAMÁTICA NO CONTEXTO PRÁTICO DE ESCRITÓRIO

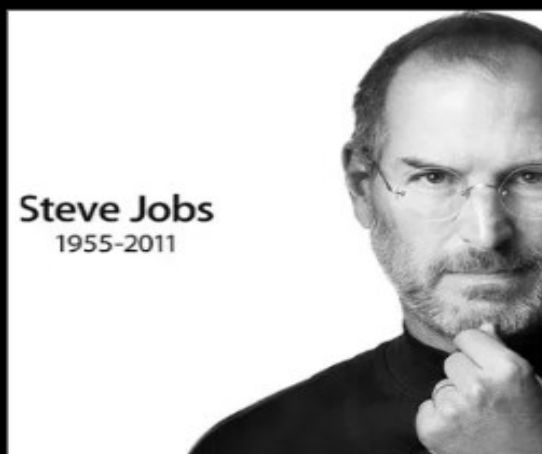
Fonte: www.ensinoativo.net/questões-2/gramática-no-contexto-prático-de-escritório

Questão 1- *There is/There are* - Sentido de existência

1) Steve Jobs said:

"Learn continually. There _____ always one more thing to learn".

"Aprenda constantemente. Existe sempre algo mais para se aprender".



A) is

B) are

C) am

D) aren't

Fonte: www.ensinoativo.net/questões-2/gramática-no-contexto-prático-de-escritório

Questão 2- Advérbios de frequência

2) This is Davi. He **always** wakes up early and rides his bicycle to work everyday.

A palavra grifada é um advérbio de frequência que significa em português:



A) às vezes

C) sempre

B) nunca

D) geralmente

Fonte: www.ensinoativo.net/questões-2/gramática-no-contexto-prático-de-escritório

Questão 3- Verbos modais

3) Que frase melhor expressa a ideia de "conselho" ou "recomendação" para quem deseja melhores oportunidades profissionais no mundo globalizado atual?



- A) You should speak English
- B) You may speak English
- C) You can speak English
- D) You can't speak English

Fonte: www.ensinoativo.net/questões-2/gramática-no-contexto-prático-de-escritório

Questão 4- Utilização do tempo verbal presente simple na terceira pessoa do singular- forma afirmativa

4) Que frase expressa corretamente as funcionalidades desse equipamento?



- A) It prints, scans and copys
- B) It prints, scans and copies
- C) It print, scan and copies
- D) It print, scan, and copy

Fonte: www.ensinoativo.net/questões-2/gramática-no-contexto-prático-de-escritório

Questão 5- Verbo modal *could* utilizado para fazer solicitações

5) Que sentido é dado ao verbo modal **CAN** no passado (**COULD**) na frase abaixo?

'**Could** you be quiet, please?'



- A) obrigação C) recomendação
B) solicitação/pedido D) permissão

Fonte: www.ensinoativo.net/questões-2/gramática-no-contexto-prático-de-escritório

Questão 6- Utilização do verbo *have* no tempo verbal presente simples na terceira pessoa do singular- forma afirmativa

6) Maria faz várias coisas pela manhã, antes de sair para o trabalho.

Que frase podemos considerar correta em relação à rotina de Maria?



- A) She has breakfast, read the paper and goes to work
B) She haves breakfast, read the paper and go to work
C) She haves beakfast, reads the paper and go to work
D) She has breakfast, reads the paper and goes to work

Fonte: www.ensinoativo.net/questões-2/gramática-no-contexto-prático-de-escritório

Questão 7- Utilização do tempo verbal presente simples na terceira pessoa do singular- forma negativa

7) Em inglês, usamos DON'T ou DOESN'T antes do verbo principal para formar frases negativas no presente. Como podemos dizer de forma correta em inglês 'Maria não lê o jornal pela manhã' ?

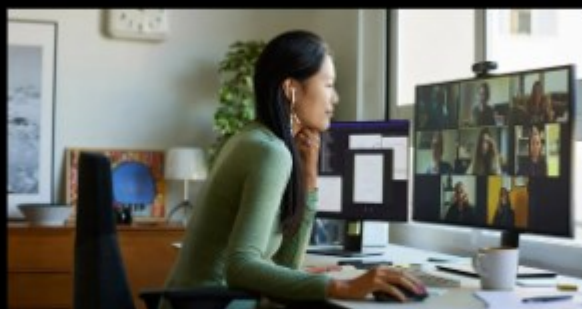


- A) Maria doesn't reads the newspaper in the morning
- B) Maria doesn't read the newspaper in the morning
- C) Maria don't read the newspaper in the morning
- D) Maria don't reads the newspaper in the morning

Fonte: www.ensinoativo.net/questões-2/gramática-no-contexto-prático-de-escritório

Questão 8- Auxiliares utilizados no tempo presente simples -na forma interrogativa

8) Susan is at work. _____ she have a computer on har desk?




- A) Do
- B) Is
- C) Are
- D) Does

Fonte: www.ensinoativo.net/questões-2/gramática-no-contexto-prático-de-escritório

Questão 9- Auxiliares utilizados nas respostas curtas no tempo presente simples

9) This is Mark's weekly planner. Does he meet with the CEO on Tuesdays?




Day	Activity
MON DAY	Meeting with CEO
TUES DAY	Review the Annual Plan
WEDNES DAY	Create a Sales Plan
THURS DAY	Plan the Monthly Budget
FRI DAY	Conduct Marketing Analysis
SATUR DAY	X
SUN DAY	X

A) No, he aren't
 B) No, he don't
 C) No, he doesn't
 D) No, he isn't

Fonte: www.ensinoativo.net/questões-2/gramática-no-contexto-prático-de-escritório

Questão 10- Ações de rotina diária no tempo presente simples

10) How is Mark's daily routine?




A) First, he has breakfast and has a bath. Then he wakes up and goes to work.
 B) First, he wakes up and has breakfast. Then, he has a bath and goes to work.
 C) First, he wakes up and has a bath. Then, he has breakfast and goes to work.
 D) First, he has a bath and wakes up. Then, he has breakfast and goes to work.

Fonte: www.ensinoativo.net/questões-2/gramática-no-contexto-prático-de-escritório

Questão 11- Verbo *study* utilizado na terceira pessoa do singular no tempo presente simples- forma afirmativa.

11) Mr Penguin is a serious worker.



A) He studies and works a lot
 B) He studys and work a lot
 C) He studies and work a lot
 D) He studys and works a lot


Fonte: www.ensinoativo.net/questões-2/gramática-no-contexto-prático-de-escritório

Questão 12- Utilização da expressão *be born* no tempo passado simples

12) Steve Jobs _____ in 1955 and revolutionized the computer industry in the 70's.

'Steve Jobs nasceu em 1955 e revolucionou a indústria de computadores na década de 70'.

Que expressão pode completar o texto em inglês?



Great things in business
 are never done by one
 person, they're done by
 a team of people.

Steve Jobs

A) were born C) was born
 B) born D) did born

Fonte: www.ensinoativo.net/questões-2/gramática-no-contexto-prático-de-escritório

Questão 13- Utilização dos verbos *begin* e *start* no tempo passado simples

13) Toyota _____ operations in Brazil in the 50's. In 1958, the company _____ vehicle productions in São Paulo.

'A Toyota **começou** a operar no Brasil na década de 50. Em 1958 a empresa **iniciou** a produção de veículos em São Paulo'.

Que verbos completam corretamente o texto em inglês?



A) begins - starts

B) began - started

C) began - start

D) begin - started

Fonte: www.ensinoativo.net/questões-2/gramática-no-contexto-prático-de-escritório

Answers (respostas)

Answers/ Respostas

1- A 7- B 13- B

2- C 8- D

3- A 9- C

4- B 10- C

5- B 11- A

6- D 12- C

Fonte: www.ensinoativo.net/questões-2/gramática-no-contexto-prático-de-escritório

Questões de Gêneros Textuais

GÊNEROS TEXTUAIS UTILIZADOS NO DIA A DIA DE UMA EMPRESA

Fonte: www.ensinoativo.net/questões-2/gêneros-textuais-utilizados-no-dia-a-dia-de-uma-empresa

Questão 1- *Curriculum Vitae* (Currículo)

1) Podemos dizer que o documento em língua inglesa apresentado na imagem é:

EMILY CHEN
Senior DevOps Project Manager
1234 Main St, San Francisco, CA 94102 | 415-555-1234 | emily.chen@email.com

WORK EXPERIENCE

Senior Enginet Manager
Company X | San Francisco, CA | 2018 - Present

- Lead cross-functional teams in software development and deployment, resulting in a 20% increase in product launch speed.
- Optimized cloud infrastructure for scalability and cost efficiency, reducing monthly AWS costs by 15%.
- Managed a major system migration with zero downtime, ensuring 99.9% uptime during the transition.

Project Manager
Company Y | San Francisco, CA | 2016 - 2018

- Coordinated with stakeholders to define project scope, resulting in a 10% increase in client satisfaction.
- Automated project management processes using Python, reducing manual reporting time by 30%.
- Implemented risk management strategies, resulting in zero critical issues during project execution.
- Developed and led a team of 5 project managers, resulting in an average increase of 25% in project success.

System Administrator
Company Z | San Francisco, CA | 2014 - 2016

- Managed a multi-tenant cloud environment, ensuring high availability and security for all clients.
- Conducted regular security audits and assessments, resulting in a 100% compliance rate with industry standards.
- Developed and maintained backup and disaster recovery plans for all critical systems.
- Provided hands-on technical support for 500+ end users, ensuring an uptime of 99.9%.
- Implemented a new monitoring system, reducing incident response time by 50%.

CAREER OBJECTIVE

Seeking a challenging position as a Senior Project Manager or DevOps Engineer in a dynamic and innovative organization. I aim to leverage my extensive experience in managing complex projects and optimizing cloud infrastructure to drive business growth and deliver exceptional results.

EDUCATION

B.S. Computer Science
Stanford University
2014 - 2018

SKILLS

- Python, JavaScript
- Cloud (AWS, Azure, GCP)
- Linux/Unix
- Project Management (PMP)
- Agile
- Public Speaking

HOBBIES

- Reading
- Traveling
- Playing Chess

A) um relatório financeiro

B) uma fatura

C) um currículo

D) uma carta de recomendação

Fonte: www.ensinoativo.net/questões-2/gêneros-textuais-utilizados-no-dia-a-dia-de-uma-empresa

Questão 2- *Job advertisement* (anúncio de emprego)

2) This is a

COMPANY

LOOKING FOR A JOB?

WE ARE HIRING

OPEN POSITION

- Product Manager
- iOS Developer
- Internet Engineer
- Java Developer

email us : hr@picmaker.com

A) meeting minute

B) job advertisement

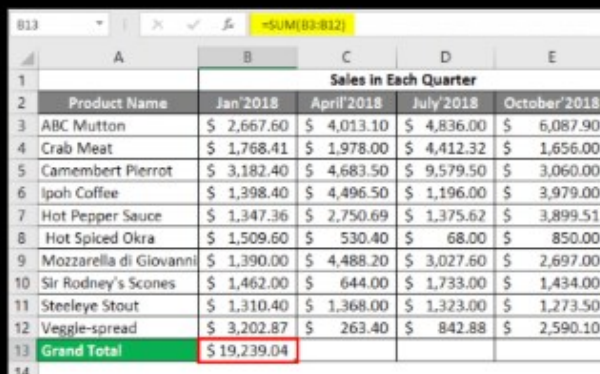
C) curriculum vitae

D) recommendation letter

Fonte: www.ensinoativo.net/questões-2/gêneros-textuais-utilizados-no-dia-a-dia-de-uma-empresa

Questão 5- *Spreadsheet* (planilha)

5) Que termo em língua inglesa melhor define a imagem?



	A	B	C	D	E
1		Sales in Each Quarter			
2	Product Name	Jan'2018	April'2018	July 2018	October'2018
3	ABC Mutton	\$ 2,667.60	\$ 4,013.10	\$ 4,836.00	\$ 6,087.90
4	Crab Meat	\$ 1,768.41	\$ 1,978.00	\$ 4,412.32	\$ 1,656.00
5	Camembert Pierrot	\$ 3,182.40	\$ 4,683.50	\$ 9,579.50	\$ 3,060.00
6	Iphoh Coffee	\$ 1,398.40	\$ 4,496.50	\$ 1,196.00	\$ 3,979.00
7	Hot Pepper Sauce	\$ 1,347.36	\$ 2,750.69	\$ 1,375.62	\$ 3,899.51
8	Hot Spiced Okra	\$ 1,509.60	\$ 530.40	\$ 68.00	\$ 850.00
9	Mozzarella di Giovanni	\$ 1,390.00	\$ 4,488.20	\$ 3,027.60	\$ 2,697.00
10	Sir Rodney's Scones	\$ 1,462.00	\$ 644.00	\$ 1,733.00	\$ 1,434.00
11	Steeleye Stout	\$ 1,310.40	\$ 1,368.00	\$ 1,323.00	\$ 1,273.50
12	Veggie-spread	\$ 3,202.87	\$ 263.40	\$ 842.88	\$ 2,590.10
13	Grand Total	\$ 19,239.04			
14					

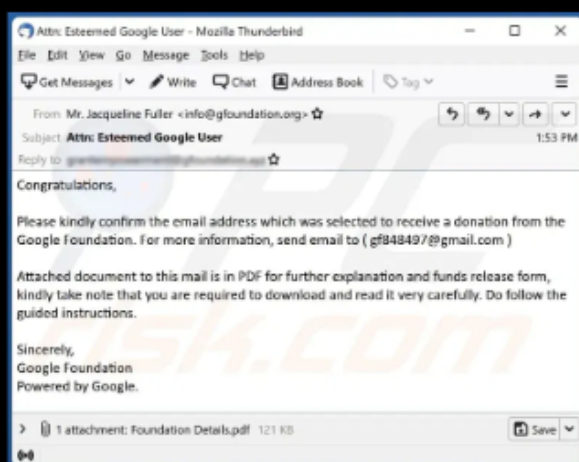
- A) a financial report C) a meeting minute
 B) an invoice D) a spreadsheet

Fonte: www.ensinoativo.net/questões-2/gêneros-textuais-utilizados-no-dia-a-dia-de-uma-empresa

Questão 6- *E-mail*

6) A figura mostra um meio de comunicação muito utilizado no ambiente de trabalho.

Que alternativa melhor o define em inglês?



- A) an email
 B) a report
 C) a call
 D) a meeting

Fonte: www.ensinoativo.net/questões-2/gêneros-textuais-utilizados-no-dia-a-dia-de-uma-empresa

*Answers (respostas)***ANSWERS/ RESPOSTAS**

1- C

2- B

3- D

4- C

5- D


6- A

Fonte: www.ensinoativo.net/questões-2/gêneros-textuais-utilizados-no-dia-a-dia-de-uma-empresa

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL



Avalie o site Ensino Ativo

B *I* U  

Por favor, responda o formulário abaixo. A sua opinião é muito importante para tornar o site Ensino Ativo cada vez melhor!

1- Você atua como professor(a) em algum segmento da educação profissional e tecnológica? *

Sim

Não

2- Em qual segmento da educação profissional você atua? *

Ensino médio integrado

Proeja

Subsequente

Concomitante

Ensino superior (tecnólogo)

Pós graduação voltada para EPT

Não atuo

3- Em que disciplina você atua na educação profissional e tecnológica? *

Texto de resposta curta

4- O site apresenta clareza na Apresentação do Material Educativo quanto aos seus objetivos * e público-alvo?

Sim

Não

5- O site apresenta questões coerentes com o campo de atuação profissional técnico administrativo? *

Sim

Não

6- Você achou o site de fácil navegação? *

Sim

Não

7- O site apresenta linguagem clara e objetiva? *

Sim

Não

8- O site apresenta uma estética adequada quanto às cores, fonte, imagem e organização? *

Sim

Não

9- Você considera as questões do site relevantes para serem replicadas nas aulas de língua inglesa da Educação Profissional com o objetivo de apoio ao processo de ensino aprendizagem? *

Sim

Não

10- Você indicaria o site para outros professores(as)? *

Sim

Não

11- Ajude-nos a melhorar o site deixando aqui as suas sugestões:

Texto de resposta longa

Fonte: <https://docs.google.com/forms/d/1pWo7D0uwRr6jkwZMbpQD4cAWRqSv0Nlv63Dfzx>

SJX_o/edit

ANEXO A – MATRIZ CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO DE ADMINISTRAÇÃO DO CPII PARA OS ANOS 1, 2 E 3

Plano de Curso - Técnico em Administração - PROEJA Integrado



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE ENSINO - DEFM
COORDENAÇÃO DE ENSINO TÉCNICO

Técnico em Administração (Integrado PROEJA)

Grade atualizada 2021.

		CH GERAL		CH PROFISSIONAL		CH TOTAL			
		1357		1036		2393			
Componente Curricular	1ª série		2ª série		3ª série		TOTAL		
	temp.	horas	temp.	horas	temp.	horas	temp.	horas	
FORMAÇÃO GERAL	Edu. Musical	2	53				2	53	
	Educação Física	2	53				2	53	
	Filosofia	2	53				2	53	
	Física	3	80				3	80	
	Inglês	2	53				2	53	
	Geografia	2	53	2	53		4	106	
	História	2	53	2	53		4	106	
	Matemática	4	107	4	107		8	214	
	Língua Portuguesa	6	160	4	107	2	53	12	320
	Biologia			3	80			3	80
	Espanhol/Francês			2	53			2	53
	Química			3	80			3	80
	Sociologia			2	53			2	53
	Arte					2	53	2	53
	TOTAIS	25	665	22	586	4	106	51	1357
FORMAÇÃO PROFISSIONAL	Contabilidade Geral	2	53				2	53	
	FAOM	3	80				3	80	
	Gestão de Pessoas			3	80		3	80	
	Inglês Técnico			2	53	2	53	4	106
	Informática Aplicada			3	80	2	53	5	133
	Redação Oficial					2	53	2	53
	Empreendedorismo e Inovação					2	53	2	53
	Legisl. Fin. Trab. Trib.					2	53	2	53
	Gestão Financeira					2	53	2	53
	Gestão Qualid. e Segurança					2	53	2	53
	Gestão de Operações					2	53	2	53
	Gestão de Marketing					2	53	2	53
	Projeto Final					2	53	2	53
	Probabilidade e Estatística					3	80	3	80
	Adm de Mat. e Logística					3	80	3	80
Escritório Modelo							0	0	
TOTAIS	5	133	8	213	26	690	39	1036	
TOTAL	30	798	30	799	30	796	90	2393	

Fonte: Disponível em <http://www.cp2.g12.br/blog/ensinotecnico/grades-curriculares/>

ANEXO B – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA






Público
Pesquisador
Alterar Meus Dados

MARIA HELENA RAMOS BARROCA - Pesquisador | V4.0.7_RC03
 Sua sessão expira em: 30min 42

Cadastros

Para cadastrar um novo projeto, clique aqui: [Nova Submissão](#) Para cadastrar projetos aprovados anteriores à Plataforma Brasil, clique aqui: [Projeto anterior](#)

BUSCAR PROJETO DE PESQUISA:

Título do Projeto de Pesquisa: CAAE:

Pesquisador Responsável: Última Modificação: Tipo de Projeto: Selecione ▼

Palavra-chave:


« SITUAÇÃO DA PESQUISA

- | | | |
|--|---|--|
| <input checked="" type="checkbox"/> Marcar Todas | <input checked="" type="checkbox"/> Não Aprovado no CEP | <input checked="" type="checkbox"/> Recurso Submetido ao CEP |
| <input checked="" type="checkbox"/> Aprovado | <input checked="" type="checkbox"/> Pendência Documental Emitida pela CONEP | <input checked="" type="checkbox"/> Recurso Submetido à CONEP |
| <input checked="" type="checkbox"/> Em Apreciação Ética | <input checked="" type="checkbox"/> Pendência Documental Emitida pelo CEP | <input checked="" type="checkbox"/> Recurso não Aprovado no CEP |
| <input checked="" type="checkbox"/> Em Edição | <input checked="" type="checkbox"/> Pendência Emitida pela CONEP | <input checked="" type="checkbox"/> Retirado |
| <input checked="" type="checkbox"/> Em Recepção e Validação Documental | <input checked="" type="checkbox"/> Pendência Emitida pelo CEP | <input checked="" type="checkbox"/> Retirado pelo Centro Coordenador |
| <input checked="" type="checkbox"/> Não Aprovado - Não Cabe Recurso | | |
| <input checked="" type="checkbox"/> Não Aprovado na CONEP | | |

Buscar Projeto de Pesquisa

Limpar

LISTA DE PROJETOS DE PESQUISA:

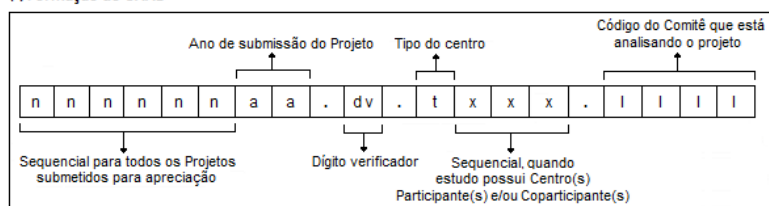
Tipo	CAAE	Versão	Pesquisador Responsável	Comitê de Ética	Instituição	Origem	Última Apreciação	Situação	Ação
P	82784324.5.0000.9047	1	MARIA HELENA RAMOS BARROCA	9047 - Colégio Pedro II		PO	PO	Aprovado	 

LEGENDA:

(*) Tipo

P = Projeto de Centro Coordenador Pp = Projeto de Centro Participante Pc = Projeto de Centro Coparticipante

(*) Formação do CAAE



(*) Origem / Última Apreciação

PO = Projeto Original de Centro Coordenador	POp = Projeto Original de Centro Participante	POc = Projeto Original de Centro Coparticipante
E = Emenda de Centro Coordenador	Ep = Emenda de Centro Participante	Ec = Emenda de Centro Coparticipante
N = Notificação de Centro Coordenador	Np = Notificação de Centro Participante	Nc = Notificação de Centro Coparticipante

(*) Lista de Projetos de Pesquisa

- A exibição da ação  indica que existem uma ou mais emendas em fila, ou seja, que aguardam apreciação.