



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE  
RONDÔNIA  
CAMPUS PORTO VELHO CALAMA  
DEPARTAMENTO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EM REDE  
NACIONAL – PROFEPT**

**O PROTAGONISMO ESTUDANTIL NOS PROJETOS DE ENSINO DO  
INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA - CAMPUS ARIQUEMES**

**LUCINETE DIAS FERRAZ**

Porto Velho-RO

2025

LUCINETE DIAS FERRAZ

**O PROTAGONISMO ESTUDANTIL NOS PROJETOS DE ENSINO DO  
INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA - CAMPUS ARIQUEMES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós  
– Graduação em Educação Profissional e  
Tecnológica do Campus Porto Velho Calama  
– IFRO.

Linha de pesquisa: Práticas Educativas em  
Educação Profissional e Tecnológica.

Macroprojeto: Propostas metodológicas e  
recursos didáticos em espaços formais e não  
formais de ensino na EPT.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Iza Reis Gomes.

Porto Velho-RO  
2025

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Gerador de Ficha Catalográfica do IFRO.

Ferraz, Lucinete Dias.

O protagonismo estudantil nos Projetos de Ensino do Instituto Federal de Rondônia - Campus Ariquemes / Lucinete Dias Ferraz. - Porto Velho, 2025.

202 f. : il.

Orientador(a): Prof<sup>ª</sup>. Dra. Iza Reis Gomes.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - IFRO, Porto Velho, 2025.

1. Protagonismo Estudantil. 2. Projeto de Ensino. 3. Autonomia. 4. Formação Integral. 5. IFRO - Campus Ariquemes.. I. Gomes, Iza Reis (orient.). II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - IFRO. III. Título.

**Bibliotecário(a) Responsável:** Miria Santana Veiga, CRB-11/898



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia  
Campus Porto Velho Calama  
Departamento de Pesquisa e Pós-Graduação  
Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional - PROFEPT

#### Anexo 4 – ATA DE DEFESA DO TCC DE MESTRADO

### ATA DA COMISSÃO EXAMINADORA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – PROFEPT APRESENTADA PELA DISCENTE: LUCINETE DIAS FERRAZ

No dia 6 de outubro de 2025, às 14h:30min, reuniu-se em sala *online*, via webconferência *Google Meet* ([meet.google.com/vwux-xooh-bno](https://meet.google.com/vwux-xooh-bno)), a Banca Examinadora designada pela Coordenação Acadêmica Local do PROFEPT-IFRO para julgar a Dissertação da discente **Lucinete Dias Ferraz**, denominada “O PROTAGONISMO ESTUDANTIL NOS PROJETOS DE ENSINO DO INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA - CAMPUS ARIQUEMES”. A Banca Examinadora foi composta pelos membros: Profa. Dra. Iza Reis Gomes; Profa. Dra. Josélia Fontenele Batista; e Profa. Dra. Cledenice Blackman. Após a apresentação da dissertação pela discente, foi dada a palavra aos examinadores para arguição, tendo a candidata respondido às perguntas formuladas. Na sequência, a Banca Examinadora reuniu-se privativamente para proceder ao julgamento, considerando a dissertação e o produto:

- Aprovado  
 Reprovado.

A candidata deverá atender as solicitações elencadas pela banca, ficando estabelecido o prazo de 90 dias para a entrega da versão com as correções.

Nada mais havendo a tratar o Presidente da Banca Examinadora divulgou o parecer aos presentes na apresentação e deu por encerrado os trabalhos, sendo lavrada a presente ata, devidamente assinada pelo Presidente, membros da banca examinadores e discente.

Porto Velho, 06 de outubro de 2025.

Presidente: Profa. Dra. Iza Reis Gomes, ProfEPT/IFRO

Membro Interno: Profa. Dra. Josélia Fontenele Batista, ProfEPT/IFRO

Membro Externo Titular: Dra. Cledenice Blackman, Prefeitura de Porto Velho-RO

Mestranda: Lucinete Dias Ferraz



Documento assinado eletronicamente por **Josélia Fontenele Batista, Professor(a) - EBTT**, em 06/10/2025, às 17:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Iza Reis Gomes Ortiz, Professor(a) - EBTT**, em 06/10/2025, às 17:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lucinete Dias Ferraz, Usuário Externo**, em 30/10/2025, às 15:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cledenice Blackman, Usuário Externo**, em 31/10/2025, às 16:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ifro.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ifro.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **2784753** e o código CRC **31A64F4D**.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia  
Campus Porto Velho Calama  
Departamento de Pesquisa e Pós-Graduação  
Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional - PROFEPT

#### Anexo 5 – Ficha de Avaliação de Produto

#### IDENTIFICAÇÃO

Instituição Associada:	IFRO
Discente:	Lucinete Dias Ferraz
Produto/Processo Educacional:	Oficina - Empoderando jovens protagonistas - estratégias para fortalecer o papel ativo dos estudantes nas instituições educacionais na EPT.
Dissertação:	O protagonismo estudantil nos projetos de ensino do Instituto Federal de Rondônia - Campus Ariquemes
Orientadora:	Iza Reis Gomes
Área de Concentração:	Ensino
Linha de Pesquisa:	Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica
Macroprojeto	Propostas metodológicas e recursos didáticos em espaços formais e não formais de ensino na EPT.

#### TIPOS DE PRODUTOS TÉCNICO TECNOLÓGICOS

x	PTT1: Material didático/instrucional
	PTT2: Curso de formação profissional
	PTT3: Tecnologia social
	PTT4: Software/Aplicativo
	PTT5: Evento Organizados
	PTT6: Relatório Técnico
	PTT7: Acervo
	PTT8: Produto de comunicação
	PTT9: Manual/Protocolo
	PTT10: Carta, mapa ou similar

**CRITÉRIOS**

		Sim	Não
Aderência	À projeto de pesquisa	X	
	À linha de pesquisa do Programa	X	
	Área de concentração do Programa	X	
	Ao macroprojeto	X	
Replicabilidade	O PE pode ser repetido, mesmo com adaptações, em diferentes contextos daquele em que ele foi produzido?	X	
Registro	Possibilidade de registro/depósito de propriedade intelectual	X	

**IMPACTO**

	<b>Alto - PTT gerado no Programa, aplicado e transferido para um sistema, no qual seus resultados, consequências ou benefícios são percebidos pela sociedade.</b>
X	<b>Médio - PTT gerado no Programa, aplicado no sistema, mas não foi transferido para algum segmento da sociedade</b>
	<b>Baixo - PTT gerado apenas no âmbito do Programa e não foi aplicado nem transferido para algum segmento da sociedade.</b>

**IMPACTO - DEMANDA**

X	<b>Demanda espontânea</b>
	<b>Demanda contratada</b>
	<b>Demanda por concorrência (ex. Edital)</b>

**IMPACTO - OBJETIVO DA PESQUISA**

	<b>Experimental</b>
	<b>Sem um foco de aplicação inicialmente definido</b>
X	<b>Solução de um problema previamente identificado</b>

**ABRANGÊNCIA TERRITORIAL**

	<b>Local</b>
	<b>Regional</b>
X	<b>Nacional</b>
	<b>Internacional</b>

**INOVAÇÃO**

	<b>Alto teor inovativo (desenvolvido com base em conhecimento inédito)</b>
X	<b>Médio teor inovativo</b>
	<b>Baixo teor inovativo</b>
	<b>Sem inovação aparente</b>

**COMPLEXIDADE (Mais de um item pode ser marcado)**

X	<b>O PE é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação.</b>
---	--

	A metodologia apresenta clara e objetivamente a forma de aplicação e análise do PE
	Há uma reflexão sobre o PE com base nos referenciais teórico e teórico-metodológico empregados na respectiva dissertação.
	Há apontamentos sobre os limites de utilização do PE.

#### APLICABILIDADE

	PE tem características de aplicabilidade a partir de protótipo/piloto, mas não foi aplicado durante a pesquisa.
X	PE tem características de aplicabilidade a partir de protótipo/piloto e foi aplicado durante a pesquisa, exigível para o mestrado.
	PE foi aplicado em diferentes ambientes/momentos e tem potencial de replicabilidade face à possibilidade de acesso e descrição.

#### ESTÁGIO DA TECNOLOGIA

	Piloto/protótipo
	Em teste
X	Finalizado/implantado
	Não se aplica

#### ACESSO

	PE sem acesso.
	PE com acesso via rede fechada.
	PE com acesso público e gratuito.
	PE com acesso público e gratuito pela página do Programa.
X	PE com acesso por Repositório institucional com acesso público e gratuito.

#### PANORAMA SOBRE A ABRANGÊNCIA E/OU A REPLICABILIDADE DO PTT

O Produto Técnico ou Tecnológico (PTT) em análise apresenta ampla **abrangência** ao possibilitar sua aplicação em diferentes contextos educacionais, desde escolas da educação básica até instituições de ensino técnico e superior. Sua **metodologia flexível e contextualizada** permite adaptações conforme a realidade local, favorecendo a inclusão e o protagonismo dos participantes. Além disso, o PTT possui alta **replicabilidade**, podendo ser utilizado por outros docentes e mediadores como ferramenta formativa, ampliando seu alcance social e pedagógico. Dessa forma, contribui para a inovação, o compartilhamento de práticas e a transformação das realidades educacionais.

Até 255 caracteres

#### DESCRIÇÃO DO TIPO DE IMPACTO DO PTT

Um produto educacional que estimule resolução de problemas, tomada de decisão, pensamento crítico e criatividade prepara o aluno não apenas para um emprego, mas para **atuar com protagonismo e ética** em diferentes contextos sociais e profissionais. Um produto educacional que empodera alunos para o mundo do trabalho promove **autonomia, pensamento crítico e protagonismo juvenil**. Ao articular teoria e prática, fortalece competências como **comunicação, colaboração e resolução de problemas**. Valoriza **identidades, saberes locais e diversidade**, ampliando o sentido social da aprendizagem. Estimula a inovação e o empreendedorismo, aproximando escola e comunidade. Assim, forma sujeitos capazes de agir eticamente e transformar a realidade em que vivem.

Até 255 caracteres

ASSINATURA DOS MEMBROS DA BANCA	
<b>Presidente da banca</b>	Profª. Dra. Iza Reis Gomes, ProfEPT/IFRO
<b>Membro interno ProfEPT/IA</b>	Profª. Dra. Josélia Fontenele Batista, ProfEPT/IFRO
<b>Membro externo</b>	Profª. Dra. Cledenice Blackman, Prefeitura de Porto Velho-RO
<b>Data da defesa</b>	06 de outubro de 2025



Documento assinado eletronicamente por **Josélia Fontenele Batista, Professor(a) - EBTT**, em 06/10/2025, às 17:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Iza Reis Gomes Ortiz, Professor(a) - EBTT**, em 06/10/2025, às 17:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lucinete Dias Ferraz, Usuário Externo**, em 30/10/2025, às 15:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cledenice Blackman, Usuário Externo**, em 31/10/2025, às 16:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ifro.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ifro.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **2784935** e o código CRC **1DB013B2**.

Dedico este trabalho a minha família, que não medem esforços para me apoiar, a quem está ao meu lado em todos os momentos.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus, a possibilidade de desenvolver esta pesquisa, pois Ele quem me deu saúde e me capacitou com sabedoria, força e persistência para que isso fosse possível.

Minha gratidão se estende à minha orientadora, Dr<sup>a</sup> Iza Reis Gomes, cuja orientação foi fundamental ao longo deste percurso. Sua capacidade de me guiar, oferecer suporte, esclarecer dúvidas e fornecer valiosas sugestões e contribuições foi essencial para o meu crescimento acadêmico.

Agradeço aos professores do PROFEPT pela oportunidade de aprender, pelo diálogo e pelas valiosas experiências compartilhadas. Agradeço às professoras da banca avaliadora pelas orientações e contribuições que generosamente ofereceram a esta pesquisa

Sou grata a meus colegas de curso, pelo compartilhamento de experiências e conhecimentos, na qual contribuiu para o meu saber e conseqüentemente para o desenvolvimento deste estudo.

Agradeço, em especial a minha família, que me deu força durante os momentos de turbulências e dias difíceis.

Agradeço também ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Rondônia pela oportunidade de formação, em especial ao Campus Ariquemes pelo aceite da aplicação da pesquisa, aos professores e alunos participantes pela disponibilidade e envolvimento.

Por fim, sou muito agradecida a todos que, de alguma forma contribuíram, mesmo que de forma indireta, neste percurso rumo à finalização dessa trajetória, gratidão a todos.

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

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - IFRO, Campus Ariquemes .....	83
Figura 2 - Esquema de como as oficinas ocorreram .....	118
Figura 3 - Slides para apresentação da oficina 1 .....	121
Figura 4 - Momento de acolhida e apresentação do slide sobre as oficinas .....	122
Figura 5 - Dinâmica de brainstorming .....	123
Figura 6 - Respostas dos estudantes nos post-its.....	124
Figura 7 - Alunos no momento de leitura .....	130
Figura 8 - Construção do mapa mental em grupo.....	135
Figura 9 - Mapa mental protagonismo estudantil - grupo 1 .....	135
Figura 10 - Mapa mental protagonismo estudantil - grupo 2 .....	136
Figura 11 - Mapa mental protagonismo estudantil - grupo 3 .....	138
Figura 12 - Mapa mental protagonismo estudantil - grupo 4 .....	139
Figura 13 - Mapa mental protagonismo estudantil - grupo 5 .....	140
Figura 14 - Slides para apresentação da oficina 2 .....	141
Figura 15 - Alguns grupos formados para atividade do estudo de caso .....	144
Figura 16 - Solução para o estudo de caso 1.....	145
Figura 17 - Solução para o estudo de caso 4.....	147
Figura 18 - Solução para o estudo de caso 5.....	148
Figura 19 - Solução para o estudo de caso 6.....	149
Figura 20 - Solução para o estudo de caso 7.....	150
Figura 21 - Solução para o estudo de caso 8.....	151
Figura 22 - Slides para apresentação da oficina 3 .....	154
Figura 23 - Projeto elaborado pelo grupo 1 .....	157
Figura 24 - Projeto elaborado pelo grupo 2 .....	159
Figura 25 - Projeto elaborado pelo grupo 3.....	160
Figura 26 - Projeto elaborado pelo grupo 4.....	161
Figura 27 - Projeto elaborado pelo grupo 5.....	162
Figura 28 - Projeto elaborado pelo grupo 6.....	163
Figura 29 - Resultado do kahoot .....	166
Figura 30 - Grupo 3 apresentando a atividade final .....	169
Figura 31 - Apresentação de imagem do grupo 5 .....	170

Figura 32 - Slides do grupo 7 .....	171
-------------------------------------	-----

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Projetos de ensino desenvolvidos no ano de 2023 no IFRO, Campus Ariquemes .....	70
Quadro 2 - Informações gerais sobre os cursos fornecidos pelo Campus Ariquemes .....	84
Quadro 3 - Questão 1 .....	90
Quadro 4 - Questão 2 .....	91
Quadro 5 - Questão 3 .....	91
Quadro 6 - Questão 4 .....	92
Quadro 7 - Questão 5 .....	93
Quadro 8 - Questão 6 .....	94
Quadro 9 - Questão 7 .....	94
Quadro 10 - Questão 8 .....	95
Quadro 11 - Questão 9 .....	97
Quadro 12 - Questão 10 .....	98
Quadro 13 - Questão 11 .....	99
Quadro 14 - Questão 12 .....	100
Quadro 15 - Questão 1 .....	101
Quadro 16 - Questão 2 .....	102
Quadro 17 - Questão 3 .....	103
Quadro 18 - Questão 4 .....	104
Quadro 19 - Questão 5 .....	105
Quadro 20 - Questão 6 .....	107
Quadro 21 - Questão 7 .....	108
Quadro 22 - Questão 8 .....	109
Quadro 23 - Questão 9 .....	111
Quadro 24 - Questão 10 .....	112
Quadro 25 - Questão 11 .....	113
Quadro 26 - Questão 12 .....	114
Quadro 27 - Questão 13 .....	115
Quadro 28 - Estrutura dos módulos da oficina 1 .....	117
Quadro 29 - Desenvolvimento da oficina 1 .....	121
Quadro 30 - Momento de discussão sobre a dinâmica de brainstorming .....	127

Quadro 31 - Textos lidos em grupo .....	130
Quadro 32 - Desenvolvimento da oficina 2.....	141
Quadro 33 - Principais aprendizados do grupo explorando os conceitos protagonistas de comunicação, confiança, colaboração e liderança .....	152
Quadro 34 - Desenvolvimento da oficina 3.....	154
Quadro 35 - Comentários dos alunos na dinâmica de brainstorming.....	156
Quadro 36 - Opiniões e sugestões de melhorias em relação aos planos criados ...	164
Quadro 37 - Perguntas do kahoot .....	165

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Respostas da questão 1 .....	90
Gráfico 2 - Respostas da questão 2 .....	91
Gráfico 3 - Respostas da questão 3 .....	91
Gráfico 4 - Respostas da questão 9 .....	97
Gráfico 5 - Respostas da questão 10 .....	98
Gráfico 6 - Respostas da questão 1 - Discentes .....	101
Gráfico 7 - Respostas da questão 3 - Discentes .....	103
Gráfico 8 - Respostas da questão 4 - Discentes .....	105
Gráfico 9 - Respostas da questão 5 - Discentes .....	106
Gráfico 10 - Respostas da questão 6 - Discentes .....	107

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes  
EPTNM - Ensino Profissional Técnico de Nível Médio  
EPT – Educação Profissional e Tecnológica  
IFPI - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Piauí  
IFRO – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
OBMEP – Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas  
PROEP - Programa de Expansão da Educação Profissional  
PROFEPT - Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica  
PROJOVEM - Programa Nacional de Inclusão de Jovens  
PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego  
RFEPCT - Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica  
SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio à Pequena e Média Empresa  
SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial  
SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial  
SENAR - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural  
SENAT - Serviço Nacional do Transporte  
SESCOOP - Serviço Nacional de Apoio ao Cooperativismo  
SESI - Serviço Social do Comércio (Sesc) e o Serviço Social da Indústria  
SP – São Paulo  
TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido  
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## **O PROTAGONISMO ESTUDANTIL NOS PROJETOS DE ENSINO DO INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA - CAMPUS ARIQUEMES**

### **RESUMO**

Nas últimas décadas, no meio educacional, as discussões a cerca da necessidade de repensar e reelaborar práticas que fomentem a participação ativa dos estudantes como meio de fortalecer os processos formativos e a educação integral têm se ampliado. O protagonismo estudantil tem sido um grande aliado nessa tarefa. O protagonismo estudantil diz respeito à atuação criativa, construtiva e solidária do sujeito, na interação com outras pessoas para a solução de problemas reais na escola, na comunidade e na vida social. Os referenciais educacionais vigentes abordam a temática como prática já implementada nas diferentes formas e modalidades de educação, bem como na Educação Profissional e Tecnológica – EPT. Nesse sentido, o problema de pesquisa gerado é em torno de: o protagonismo estudantil desenhado nos documentos e legislação do Instituto Federal de Rondônia dialoga e se concretiza com a prática desenvolvida nos Projetos de Ensino do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica do Campus Ariquemes? O objetivo centrou-se em como ocorre o protagonismo estudantil nos projetos de ensino do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional do IFRO – Campus Ariquemes. A linha de pesquisa a qual este estudo se vincula é “Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica” e ao Macroprojeto “propostas metodológicas e recursos didáticos em espaços formais e não formais de ensino na EPT”. A metodologia de pesquisa utilizada foi qualitativa de caráter investigativo. Essa pesquisa foi realizada no IFRO Campus Ariquemes, junto aos alunos dos Cursos Técnico Integrado ao Ensino Médio. O estudo concretizou-se por meio: de levantamento bibliográfico; análise documental; questionários; entrevistas e desenvolvimento de uma oficina que teve como intuito colaborar com a promoção e estímulo do protagonismo dos alunos inscritos nos Projetos de Ensino, possibilitando uma maior proximidade da prática realizada no IFRO – Campus Ariquemes com a teoria defendida pelo mesmo.

**Palavras-chave:** Protagonismo Estudantil. Projeto de Ensino. Autonomia. Formação Integral. IFRO. Campus Ariquemes.

## STUDENT PROTAGONISM IN THE TEACHING PROJECTS OF THE FEDERAL INSTITUTE OF RONDÔNIA - ARIQUEMES CAMPUS

### ABSTRACT

In recent decades, discussions in the educational field have expanded around the need to rethink and redesign practices that foster active student participation as a means of strengthening formative processes and comprehensive education. Student protagonism has been a key ally in this endeavor. Student protagonism refers to the creative, constructive, and supportive actions of individuals, interacting with others to solve real problems at school, in the community, and in social life. Current educational frameworks address the topic as a practice already implemented in different forms and modalities of education, as well as in Vocational and Technological Education (EPT). Therefore, the research question raised is: does the student protagonism outlined in the documents and legislation of the Federal Institute of Rondônia interact with and materialize the practices developed in the Teaching Projects of the High School Integrated with Vocational and Technological Education at the Ariquemes Campus? The objective is to investigate how student leadership occurs in the teaching projects of the High School Integrated with Vocational Education program at IFRO – Ariquemes Campus. The research line to which this study relates is "methodological proposals and teaching resources in formal and informal teaching spaces at EPT." The research methodology used was qualitative and investigative. This research was conducted at IFRO Ariquemes Campus with students of the Technical Courses Integrated with High School. The study was conducted through a bibliographical survey; document analysis; questionnaires; interviews; and the development of a workshop aimed at promoting and encouraging the leadership of students enrolled in the Teaching Projects, enabling a closer connection between the practice carried out at IFRO – Ariquemes Campus and the theory advocated by the project.

**Keywords:** Student Leadership. Teaching Project. Autonomy. Comprehensive Education. IFRO. Ariquemes Campus.

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>23</b>
<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>25</b>
<b>2 JUSTIFICATIVA.....</b>	<b>28</b>
<b>3 REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>30</b>
<b>3.1 Protagonismo Estudantil .....</b>	<b>30</b>
<b>3.2 História da Educação Profissional e Tecnológica.....</b>	<b>46</b>
<b>3.3 Projetos de Ensino .....</b>	<b>64</b>
<b>4 METODOLOGIA .....</b>	<b>78</b>
<b>4.1 Caracterização da Pesquisa .....</b>	<b>78</b>
<b>4.2 Local, Participantes da Pesquisa e Coleta de Dados.....</b>	<b>82</b>
<b>4.3 Questões éticas.....</b>	<b>85</b>
<b>4.4 Fatores de Inclusão e Exclusão dos Sujeitos .....</b>	<b>86</b>
<b>4.5 Procedimentos Metodológicos para Análises dos Dados .....</b>	<b>86</b>
<b>4.6 Riscos, Medidas Mitigatórias e Benefícios .....</b>	<b>87</b>
<b>4.7 Medidas Mitigatórias .....</b>	<b>87</b>
<b>4.8 Benefícios .....</b>	<b>87</b>
<b>4.9 Plano de Desenvolvimento do Produto.....</b>	<b>88</b>
<b>5 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....</b>	<b>89</b>
<b>5.1 Análise dos questionários diagnósticos - Docentes .....</b>	<b>90</b>
<b>5.2 Análise dos questionários diagnósticos - Discentes.....</b>	<b>101</b>
<b>5.3 Análise das oficinas .....</b>	<b>116</b>
<b>5.3.1 Oficina 1 - Introdução ao protagonismo estudantil - Conceito de Protagonismo, autonomia e responsabilidade.....</b>	<b>121</b>
<b>5.3.2 Oficina 2 - Habilidades para o protagonismo - Comunicação e Expressão, Liderança e Colaboração.....</b>	<b>141</b>
<b>5.3.3 Oficina 3 - Aplicando o protagonismo - Criatividade e Inovação, Planejamento e Execução, Avaliação e Reflexão.....</b>	<b>153</b>
<b>5.4 Análise da entrevista .....</b>	<b>172</b>
<b>5.5 Análise dos questionários de avaliação das oficinas por parte dos estudantes .....</b>	<b>177</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>188</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>191</b>

<b>APÊNDICES .....</b>	<b>196</b>
------------------------	------------

## APRESENTAÇÃO

Toda a Educação Básica cursei em escolas públicas. Em todo esse percurso fui participativa, trabalhava em equipe e possuía boas relações com os meus professores e colegas. Ao finalizar o Ensino Fundamental, antigo 1º grau, fui para o curso de magistério. Ao concluir esta etapa de minha Educação, comecei a lecionar nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Posteriormente, iniciei o curso superior em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Paranaense no ano de 1994, com apostilamento em Orientação Educacional, pela Faculdade Estadual de Educação Ciências e Letras de Paranaíba (1995), bem como apostilamento em Supervisão Escolar pela Faculdade Estadual de Educação Ciências e Letras de Presidente Prudente - SP (1997).

Dando continuidade aos estudos, fiz uma especialização em Supervisão Escolar pela Universidade Paranaense, assim como especialização em Gestão Escolar pela Universidade Federal de Rondônia.

Resumindo minha vida profissional, sublinho que possuo experiência na área da Educação. Fui professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental no período de 1993 à 2001. Professora, supervisora e gestora escolar no período de 2002 à 2009. Secretária Municipal de Educação no Período de Fevereiro de 2009 à setembro de 2010. Supervisora Escolar do Instituto Federal de Educação - IFRO, no período de setembro de 2010 a março de 2011. Presidente do Conselho Municipal de Educação de Buritis/RO de Setembro de 2011 a Setembro 2014. Fui gerente Pedagógica da Coordenadoria Regional de Educação de Buritis no Período de Julho de 2015 à Setembro de 2019. Atualmente, estou lotada na Supervisão Escolar da E. E. E. F. M. Buriti.

Além desses anos de experiência, sempre me preocupei com minha formação continuada, principalmente com o objetivo de oferecer uma educação de qualidade aos meus alunos. Logo, busco fazer cursos, desenvolver pesquisas e publicações, participar de eventos e palestras na área educacional.

Essa necessidade e consciência de me formar continuamente me levou a ser aluna do Mestrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO). Destaco, que sempre tive desejo de fazer o mestrado em educação, queria fazer em uma instituição renomada, que fosse mais acessível pela distância e forma de realização, principalmente por causa do trabalho. E quando conheci o

ProfEPT, achei que veio ao encontro de meus anseios, comecei a estudar e consegui aprovação para cursar.

Também informo que, atualmente, participo do grupo de pesquisa Criamazônia - Processos de Criação na/da Amazônia, liderado pela professora Doutora Iza Reis Gomes, do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Rondônia, nos qual pretendo continuar participando, mesmo após a finalização de meu curso de mestrado.

Em relação à motivação para o desenvolvimento da presente pesquisa, nasceu a partir da minha realidade profissional. Como mencionado, na atualidade trabalho como supervisora educacional em uma escola, e durante a minha experiência nesta função percebi e percebo que o aluno que se mostra como protagonista, é muito 'aproveitado' pela escola. A instituição estimula a desenvolver vários trabalhos. Mas em meio a essa reflexão, observei e observo que a escola não tem nada especificamente voltado para estimular esse protagonismo em estudantes que são mais tímidos, mais retraídos ou que possuem pouco envolvimento nas atividades escolares. Quando o aluno possui um protagonismo já desenvolvido, o trabalho do professor torna-se menos desgastante, pois o discente já tem autonomia própria, facilidade de se expressar, de participar, desenvolver as tarefas propostas, trabalhar em equipe, resolver problemas, liderar trabalhos, etc.

Enfim, minha percepção é que ainda são poucas as ações para desenvolver esse protagonismo nos alunos que mais necessitam. Por conseguinte, vê-se como é importante estimular práticas protagonistas na escola, promover ações que coloquem os alunos no centro do processo de ensino e aprendizagem, de proporcionar atividades em que os estudantes possam desenvolver sua autonomia.

Diante deste contexto sobre o protagonismo estudantil, esta dissertação versará sobre como o protagonismo estudantil é trabalhado no Instituto Federal de Rondônia, Campus Ariquemes.

## 1 INTRODUÇÃO

A introdução desta dissertação tem por finalidade apresentar o percurso teórico, metodológico e contextual que fundamenta a pesquisa, situando o leitor quanto ao tema central, à relevância social e científica da investigação, aos objetivos traçados e à organização estrutural do trabalho. Nela, são discutidos os princípios que orientam a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e a importância de compreender o protagonismo estudantil como um elemento essencial para a formação integral dos jovens.

Além de introduzir o problema de pesquisa e justificar sua pertinência no contexto do Instituto Federal de Rondônia – Campus Ariquemes, esta seção oferece uma visão geral das etapas que compõem a dissertação, apresentando o referencial teórico, os procedimentos metodológicos, as análises realizadas e o produto educacional desenvolvido.

As contribuições desta dissertação se manifestam em três dimensões interdependentes. No campo **teórico**, o estudo amplia a compreensão sobre o protagonismo estudantil na EPT, ao relacioná-lo com conceitos de autonomia, formação integral e cidadania ativa.

No âmbito **metodológico**, a pesquisa se destaca por adotar uma abordagem qualitativa e participativa, articulando análise documental, aplicação de questionários, entrevistas e a construção de oficinas pedagógicas como instrumentos de intervenção e reflexão.

Por fim, na dimensão **prática**, o trabalho oferece subsídios concretos para a promoção de práticas educativas que favoreçam o engajamento discente e o desenvolvimento do protagonismo nos cursos do Ensino Médio Integrado do IFRO, contribuindo para o fortalecimento de uma educação crítica, transformadora e alinhada às demandas contemporâneas da sociedade e do mundo do trabalho.

Assim, inicia-se afirmando que a Educação Profissional e Tecnológica enquanto modalidade de ensino exige a construção de conhecimentos que habilitem os estudantes a analisar, questionar e compreender o contexto em que estão inseridos. Além disso, é imperioso que estes desenvolvam capacidade investigativa diante da vida, de modo criativo e crítico; que identifiquem necessidades e oportunidades de melhorias para si, suas famílias e a sociedade na qual vivem e

atuam como cidadãos. Deve ainda, preparar os estudantes para o mundo do trabalho, capacitando-os para a transformação da sua realidade.

Na intenção de alcançar essa formação, o incentivo ao protagonismo do estudante passa a ser uma estratégia de grande importância. Nesse trabalho o termo 'protagonismo' é entendido segundo a concepção apresentada por Ribas Júnior (2004):

O termo 'protagonismo' refere-se à nossa capacidade de participar e influir no curso dos acontecimentos, exercendo um papel decisivo e transformador no cenário da vida social. Exercer o protagonismo significa não ser indiferente em relação aos problemas de nosso tempo (Ribas Júnior, 2004, p.3).

O protagonismo se concretiza a partir do desenvolvimento da autonomia e na participação e envolvimento da vida escolar e social a qual pertence, exercendo assim o papel de cidadão. Frente ao exposto, Costa delimita a prática do protagonismo em dois campos:

No campo do desenvolvimento pessoal (aprender a ser), a prática do protagonismo contribui para o desenvolvimento do senso de identidade, da autoestima, do autoconceito, da confiança, da visão do futuro, do nível de aspiração vital, do projeto e do sentido da vida, da autodeterminação, da autorrealização e da busca pela plenitude por parte dos jovens. No campo da capacitação para o trabalho (aprender a fazer), o protagonismo propicia através de práticas e vivências estruturantes, o desenvolvimento de habilidades como autogestão, heterogestão e cogestão, ou seja, ele aprende a lidar melhor com suas potencialidades e limitações (gerir a si mesmo), a coordenar o trabalho de outras pessoas e a agir conjuntamente com outros adolescentes e adultos na consecução de objetivos comuns (trabalho em equipe) (Costa, 2000, p. 21-22).

Os dois campos mencionados por Costa referem-se à atuação criativa, reflexiva e solidária dos estudantes em suas relações sociais, expressas em suas ações e atitudes nos espaços coletivos de aprendizagem, na tomada de decisões para soluções de problemas, exercendo a sua autonomia e o seu protagonismo.

Reconhecer os estudantes do ensino médio integrado à educação Profissional e Tecnológica enquanto sujeitos do presente, capazes de assumirem o protagonismo da própria história e a valorizar a capacidade de organização coletiva partindo de sua ação é condição fundamental na formação humana integral e exige o respeito à opinião dos estudantes e estímulo ao seu envolvimento no processo de construção social. A EPT possui como proposição uma formação integral, omnilateral e politécnica, a partir da ciência, do trabalho, da cultura e da tecnologia (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005). Segundo Ciavatta, "refere-se a uma formação integral para

entender o mundo e para o desempenho como cidadão no sentido de [...] garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito de uma formação para conceber sujeitos críticos, autônomos e protagonistas” (Ciavatta, 2010, p. 85). Dessa forma, o ensino não deve ser norteado por uma percepção tradicional, deve se tornar espaços de reflexão, interação e criticidade frente à sociedade atual.

Considerando a importância do protagonismo para a implementação da educação integral, nos propusemos a investigar sobre como o protagonismo estudantil descrito nos documentos e legislação do Instituto Federal de Rondônia dialoga e se concretiza com a prática desenvolvida nos Projetos de Ensino do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional do Campus Ariquemes, tornando possível verificar se ocorrem práticas protagonistas nesse contexto, de que forma ela se apresenta e quais as intervenções possíveis para a promoção e o incentivo dessas práticas. Como produto desse projeto construímos uma oficina, elaborada com temas considerados necessários pelos participantes da pesquisa, para que o protagonismo estudantil seja prática efetiva nos projetos de ensino, nas aulas dos cursos técnico integrado e também em todas as atividades do Instituto Federal de Rondônia – Campus Ariquemes, podendo ser compartilhada com toda a rede.

Diante do exposto, é importante mencionar que a pesquisa realizada, teve por objetivo geral investigar de que forma o protagonismo estudantil se manifesta e se desenvolve nos projetos de ensino do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional do IFRO – Campus Ariquemes. Esse objetivo foi subsidiado por cinco objetivos específicos, sendo os seguintes:

- Analisar como os documentos institucionais que orientam os projetos de ensino do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional do IFRO – Campus Ariquemes abordam o protagonismo estudantil.

- Verificar de que maneira o protagonismo é proposto e vivenciado nos projetos de ensino do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional do IFRO – Campus Ariquemes.

- Identificar as principais formas de manifestação do protagonismo estudantil nos projetos de ensino do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional do IFRO – Campus Ariquemes.

- Discutir criticamente as manifestações identificadas, relacionando-as aos pressupostos teóricos da EPT.

- Promover e incentivar práticas de protagonismo estudantil por meio da realização de uma oficina pedagógica com alunos do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional do IFRO – Campus Ariquemes.

A pesquisa realizada buscou responder ao seguinte problema: o protagonismo estudantil descrito nos documentos e legislação do Instituto Federal de Rondônia dialoga e se concretiza com a prática desenvolvida nos Projetos de Ensino do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional do Campus Ariquemes?

Por fim, destaca-se a estrutura da dissertação: inicia-se pela apresentação, onde está descrita a trajetória pessoal e profissional da pesquisadora, além das motivações para o desenvolvimento da pesquisa. Segue-se para a introdução, este tópico traz o contexto do tema da pesquisa, os objetivos, o problema de pesquisa e a estrutura da dissertação.

Em sequência, tem-se o referencial teórico, em que se discutem temas necessários para o embasamento da investigação, a citar: Protagonismo Estudantil; História da Educação Profissional e Tecnológica; Projetos de ensino.

Posteriormente, encontra-se o tópico da metodologia, com descrição da caracterização da pesquisa, local e participantes, contexto da pesquisa, questões éticas, instrumentos de coleta de dados e metodologia de análise.

Em seguida, tem-se as considerações finais, em que são feitas conclusões acerca dos resultados obtidos, além de sugestões para pesquisas futuras. E, por fim, as referências bibliográficas utilizadas para a elaboração e desenvolvimento da dissertação, além dos apêndices e anexos.

## **2 JUSTIFICATIVA**

A educação profissional no Brasil está associada a uma educação compensatória, traz em seu processo histórico a dualidade entre educação e trabalho e entre trabalho intelectual e trabalho manual. A formação técnica está vinculada ao mercado de trabalho e se destina às classes de menor poder aquisitivo.

Para superar essa dualidade e o modelo social atual, é preciso implantar uma escola igualitária e democrática, rompendo assim com o modelo de educação reprodutivista presente. O decreto nº 5154/04 e o documento base da educação profissional e tecnológica de 2007 retoma a possibilidade das discussões em relação a uma educação unitária, integral e politécnica que possa formar o estudante em todas

as suas dimensões humanas e articular os conhecimentos científicos, tecnológicos e culturais historicamente acumulados pela humanidade. Uma possibilidade real de formação propedêutica e profissional ao mesmo tempo. Em relação à Educação profissional e Tecnológica como possibilidade de educação integral, Ciavatta (2005) afirma:

Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito de uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política (Ciavatta, 2005, p. 85).

A educação integral permite o desenvolvimento do estudante em todas as suas dimensões: intelectual, física, emocional, social e cultural. Tal formação não reverte à necessidade do filho da classe trabalhadora ingressar precocemente no mundo do trabalho, mas permite o desenvolvimento de outras potencialidades humanas que determinará seu posicionamento crítico frente a sua condição de subalternidade social e possibilidades de rompimento.

Essa solução é transitória (de média ou longa duração) porque é fundamental que se avance numa direção em que deixe de ser um luxo o fato dos jovens das classes populares poderem optar por uma profissão após os 18 anos de idade. Ao mesmo tempo, é viável porque o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a travessia para uma nova realidade (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 43).

O conceito de educação integral é direcionado tanto para os conhecimentos quanto para os sujeitos que fazem parte do processo, e tem a finalidade de formar um cidadão consciente e crítico da sua realidade social, apto para transformá-la. Pois garantir a integralidade é garantir o acesso a todas as dimensões dos sujeitos. Uma Educação para a autonomia.

Tal formação necessita da integração dos sujeitos da escola de forma sistemática, organizada e planejada, possibilitando a reconstrução dos conhecimentos numa constante relação com o meio social local, regional e global, propondo a ideia de protagonismo como espaços de atividade social que favorece a percepção do estudante em relação a seu papelativo na sociedade. Esse protagonismo não deve ser focado no indivíduo, mas sim nas relações entre as pessoas e destas com os espaços, visando o bem da coletividade e deve estimular a capacidade de raciocínio, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa própria

e o espírito empreendedor do estudante.

Diante do exposto, verifica-se a importância desse trabalho, pois o desenvolvimento do protagonismo estudantil é uma forma de contemplar a proposta da educação integral. Ao incentivar práticas de protagonismo estudantil nos projetos de ensino do Instituto Federal de Rondônia, Campus Ariquemes, se cria ao mesmo tempo, espaços de reflexão, torna o estudante o sujeito do processo de ensino aprendizagem e colabora com uma aprendizagem mais significativa. É uma oportunidade de instigar o comportamento crítico, criativo e audacioso e desenvolver a autonomia, a responsabilidade e solidariedade, tributos necessários para atuar ante os desafios da sociedade atual.

### **3 REFERENCIAL TEÓRICO**

Neste tópico foram discutidas algumas temáticas essenciais que sustentam a pesquisa em voga, tais temáticas são as seguintes: Protagonismo Estudantil; História da Educação Profissional e Tecnológica; Projetos de ensino. Tais temas são debatidos em subtópicos separados a seguir.

#### **3.1 Protagonismo Estudantil**

O desenvolvimento deste tópico tem como objetivo discutir o conceito de protagonismo estudantil e sua relevância para a formação integral do estudante no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Busca-se compreender como o protagonismo se constitui como um princípio pedagógico que favorece a autonomia, a responsabilidade e a participação ativa do aluno na construção do conhecimento e na transformação da realidade social. Essa discussão fundamenta-se na necessidade de repensar práticas educativas tradicionais e propor abordagens que reconheçam o estudante como sujeito de sua aprendizagem, alinhando-se aos pressupostos teóricos que sustentaram a pesquisa e contribuindo para a análise dos projetos de ensino desenvolvidos no IFRO – Campus Ariquemes.

O reconhecimento do estudante como sujeito do próprio processo formativo é um dos pontos centrais para romper com a lógica instrucionista ainda presente em práticas educativas da EPT, aproximando a escola da realidade concreta dos alunos.

Para embasar as reflexões sobre o tema, o tópico apoia-se em um conjunto de autores que discutem o protagonismo sob diferentes perspectivas. As ideias de Freire (2019) oferecem o alicerce teórico da autonomia e da pedagogia crítica, destacando a importância do estudante como sujeito ativo e transformador. Considerando-se que a pedagogia freireana fornece não apenas um fundamento teórico, mas também uma direção ética e política, na medida em que propõe uma educação comprometida com a emancipação dos sujeitos e a transformação social. E o IFRO possui em suas diretrizes o comprometimento com a emancipação do sujeito e sua transformação social. Os projetos de ensino são ações que abordam e contemplam essas diretrizes? Perguntas como essa estão no cerne desta pesquisa. Costa (2000, 2007, 2015) é referenciado como o principal difusor do conceito de protagonismo juvenil no Brasil, relacionando-o à participação democrática e à formação cidadã. Queiroz (2019) contribui com reflexões sobre autonomia e diálogo no ambiente escolar, enquanto Vereno (2021) amplia a compreensão do protagonismo como prática social e educativa. Outros autores, como Klein (2004), Souza (2006, 2009), Gandolfo (2005), Candau (2009, 2012), Pires (2015) e Rosa, Silva e Barros (2022), oferecem leituras complementares e críticas que abordam dimensões éticas, sociais, políticas e metodológicas do protagonismo.

Nesse contexto, entende-se que o diálogo entre esses autores é essencial para compreender o protagonismo estudantil não como um conceito isolado, mas como uma construção multifacetada, que abrange desde a dimensão pessoal até a coletiva. E os projetos de ensino precisam contemplar essa construção multifacetada em suas várias dimensões.

De forma geral, este tópico apresenta uma discussão abrangente sobre o conceito e a evolução histórica do protagonismo estudantil, explorando suas origens, seus fundamentos teóricos e suas implicações pedagógicas. Aborda desde as concepções clássicas do protagonismo juvenil, associadas à autonomia e à ação coletiva, até suas críticas contemporâneas relacionadas à responsabilização individual e às práticas educativas neoliberais. Além disso, evidencia como o protagonismo pode ser promovido por meio de metodologias participativas, projetos integradores e práticas dialógicas que valorizem o estudante como agente de mudança. Assim, o tópico “Protagonismo Estudantil” oferece os subsídios teóricos necessários para compreender a centralidade dessa temática na formação integral do jovem e na consolidação de uma educação crítica, emancipatória e socialmente

comprometida em um espaço educacional que prima pelas ações protagonistas de seus estudantes, no caso específico, o Campus Ariquemes do IFRO.

Discutir sobre protagonismo é abordar a autonomia. A pessoa autônoma é aquela que possui autonomia para tomar decisões sobre sua vida, fundamentadas em princípios éticos, sendo capaz de gerir seu próprio projeto de vida de maneira consciente. A autonomia engloba três aspectos: autoconhecimento, autoestima e autocontrole (Queiroz, 2019).

Esses três aspectos apontados por Queiroz são indispensáveis para o desenvolvimento integral do sujeito, sobretudo na EPT, onde o processo de ensino deve preparar o estudante para além da dimensão técnica, alcançando o autoconhecimento e a autorregulação.

Mas como promover a autonomia no ambiente escolar como o IFRO que já possui suas diretrizes relacionadas à autonomia? Como proporcionar um ambiente de diálogo e escuta atenta no ambiente escolar? Como promover a participação e escutar a opinião dos estudantes? A autonomia está intrinsecamente associada à efetiva participação dos alunos no processo educacional. A gestão da sua rotina escolar deve ser horizontal, humilde e baseada em trocas entre alunos e docentes (Queiroz, 2019).

O protagonismo do estudante está intimamente relacionado à ideia de autonomia, que Freire (2019) coloca como um dos pilares da pedagogia crítica. Para ele, a autonomia não é simplesmente fazer o que se quer, mas agir de maneira consciente e responsável, capaz de transformar a própria realidade. A educação deve, portanto, ajudar o estudante a se tornar capaz de tomar decisões fundamentadas, refletir sobre o mundo e atuar nele de forma crítica e transformadora. Essa autonomia exige que o estudante não apenas aprenda conteúdos, mas que desenvolva a capacidade de agir sobre o mundo e suas circunstâncias (Freire, 2019).

A autonomia freireana não se restringe à liberdade individual, mas representa uma postura ética e política que exige consciência crítica e compromisso com a coletividade. Isso reforça que a escola deve ser um espaço de construção de sujeitos reflexivos e solidários, e não apenas de transmissão de informações. O IFRO apresenta em suas ações, propostas de espaços construtivos e emancipatórios. Vamos investigar se os projetos de ensino também dialogam com esse compromisso.

Para refletir sobre o protagonismo, analisa-se a seguinte situação: nos filmes, desenhos e histórias (escritas ou contadas), o personagem principal é sempre o protagonista da história, com toda a narrativa voltada para ele. No entanto, na

convivência social, o protagonismo não deve ser visto dessa maneira, como uma simples postura individualista. Ser o líder de um grupo não implica ser superior ou ditar regras, mas sim implementar ações e comportamentos que contribuem para o bem-estar de todos e influenciam o ambiente em que se vive. O protagonista jovem adota comportamentos que impactam positivamente a comunidade e motivam outros a seguir o mesmo caminho. No âmbito educacional, o protagonismo dos jovens, também conhecido como protagonismo estudantil, refere-se ao aluno que se destaca nas ações e no processo de ensino-aprendizagem. Ele se preocupa com o bem-estar de seus colegas e da comunidade escolar, sugere soluções para os desafios e se envolve ativamente nas tarefas sugeridas, enfim, da vida escolar (Vereno, 2021).

De acordo com Costa (2007), o termo protagonismo estudantil vem do grego “Proto”, e “Agon”, o primeiro significa o principal e o segundo significa luta, agonista, lutador. Assim, protagonista pode ser compreendido como “o lutador principal”. No teatro, o protagonista são os atores principais. No contexto escolar, o termo citado

designa a atuação dos jovens estudantes como personagem principal de uma iniciativa, atividade ou projeto voltado para a solução de problemas reais. O cerne do protagonismo, portanto, é a participação ativa e construtiva do jovem na vida da escola, da comunidade ou da sociedade (Costa, 2007, p. 10).

Compreende-se que essa etimologia reforça o protagonismo como ação e não como status. Ou seja, o estudante se torna protagonista não por ocupar um papel simbólico, mas pela sua capacidade real de intervir, decidir e transformar o meio em que está inserido.

O termo “protagonismo juvenil” surge com Antônio Carlos Gomes da Costa, pedagogo, a partir de sua obra intitulada “Protagonismo Juvenil – adolescência, educação e participação democrática” (Vereno, 2021). Klein (2004) também afirma que “protagonismo juvenil” surgiu por meio de Antônio Carlos Gomes da Costa.

Na década de 1990, Antônio Carlos Gomes da Costa se tornou o maior especialista e difusor do conceito de protagonismo juvenil no Brasil. Costa (2007) apresentou os fundamentos do protagonismo juvenil, que consistem em criar espaços e condições para que os jovens possam se envolver em atividades que visam a solução de problemas reais, sendo fonte de iniciativa, liberdade e compromisso. O cerne do protagonismo é a participação ativa e construtiva do jovem na vida escolar, na comunidade e na sociedade em geral. Silva (2009) afirma que esse discurso da participação dos alunos na sua própria aprendizagem tem suas raízes oriundas nas

décadas de 1920 e 1930, com base no pensamento de John Dewey.

Essa aproximação entre Costa e Dewey evidencia uma continuidade histórica importante: ambas as perspectivas defendem a aprendizagem pela ação, em que o estudante aprende não apenas a partir de conteúdos, mas principalmente pela vivência, pela experiência e pela intervenção prática.

Além disso, Costa apud Silva (2009) conceitua o termo “protagonismo juvenil” a partir de um discurso neoliberal, onde os atores sociais se encontram para negociar interesses, sendo eles próprios os únicos responsáveis pela sua condição social, como sua inserção no mercado de trabalho, pelo acesso à educação, saúde, etc., ou seja, pela sua “inclusão” na sociedade. Na visão de Souza (2009), o protagonismo é um discurso neoliberal, pois o conceito perpetuado de protagonismo aparece como um modelo prescritivo de combate aos efeitos econômicos e políticos sobre a população jovem, como um benefício ao seu desenvolvimento.

A crítica é fundamental para evitar a banalização do termo “protagonismo”. Em contextos educacionais, o protagonismo não pode ser reduzido à mera responsabilização individual do aluno, mas deve ser entendido como um processo coletivo, sustentado pela mediação pedagógica e pelo compromisso institucional.

Nesse contexto, Costa (2015) explica que o protagonismo dos jovens se baseia na ideia de que suas ações, pensamentos e ações podem ir além das fronteiras do seu ambiente pessoal e familiar, exercendo influência no rumo dos eventos da vida comunitária e social. Portanto, para os jovens, participar significa se envolver em processos de discussão, tomada de decisões e execução de ações, com o objetivo de desenvolver sua criatividade e sua capacidade de transformação através do envolvimento em problemas concretos (Costa, 1997).

O protagonismo juvenil é considerado como um método pedagógico para a formação do jovem autônomo, solidário e competente (Souza, 2006). Em outras palavras, O protagonismo juvenil, como forma de ação educativa, consiste na criação de ambientes e condições que permitam aos jovens participar de atividades voltadas para a resolução de problemas concretos, exercendo iniciativa, liberdade e responsabilidade (Costa, 2007).

A definição reforça a necessidade de espaços escolares que favoreçam a participação ativa dos estudantes, valorizando a iniciativa e a responsabilidade social como dimensões essenciais do processo educativo. Dialogando com o espaço do IFRO, de pesquisa deste projeto, refletimos sobre como esses espaços nos projetos

de ensino favoreceram a participação dos estudantes.

Para Vereno (2021), o protagonismo dos jovens é uma nova abordagem política que transforma o aluno adolescente em um participante social, apto a influenciar o espaço público, seja na comunidade onde vive ou na escola. Trata-se de uma fonte de iniciativa, demonstrando que o indivíduo tem a capacidade de agir, não se limitando a assistir à vida. Ao assumir o protagonismo, todos saem ganhando, tanto o jovem quanto a sociedade, que começa a valorizar a juventude na procura por soluções para uma sociedade mais justa.

Ao trabalhar o protagonismo na escola está se propondo aos jovens para serem cidadãos participativos na sociedade, ou seja, capazes de atuar de forma ativa no contexto em que vivem. Jovens comprometidos em transformar a realidade e não somente ter o contato com a realidade, superar desafios e agir conscientemente e criticamente no e sobre o mundo (Moreira; Pereira; Zuffo, 2018).

Freire (2019) enfatiza sobre a importância de uma prática pedagógica que tenha como centro o estudante, sendo este o protagonista do seu próprio processo de aprendizagem. O autor critica métodos educacionais tradicionais, em que o estudante é tratado como um receptor passivo de conteúdos, e propõe uma educação em que o aluno seja reconhecido como sujeito ativo, que pensa, reflete, questiona e constrói o seu conhecimento.

Klein (2004) se refere ao protagonismo como um fenômeno que tem um discurso que se presta aos interesses e objetivos da classe dirigente. A autora afirma que o protagonismo contribui para a des-responsabilização do estado frente às políticas sociais, pois responsabiliza o indivíduo por sua situação, sugere que há uma mudança no foco da educação, que antes estava centrada na formação técnica, para uma formação moral baseada no desenvolvimento da autoestima. Essa autoestima seria alcançada por meio da satisfação proveniente da ação voluntária, ou mesmo através da ênfase em atividades lúdicas no ambiente escolar.

A leitura crítica de Klein é essencial para contextualizar o protagonismo dentro das disputas ideológicas da educação. Assim, é necessário equilibrar o incentivo à autonomia individual com a responsabilidade social e política da escola, evitando que o discurso do protagonismo seja cooptado por uma lógica de individualismo neoliberal.

Desse modo, Klein (2004) ressalta que a formação moral é tão importante quanto a formação técnica, e que a autoestima é um elemento chave para o

desenvolvimento das habilidades e competências dos indivíduos. O protagonismo só adquire sentido formativo quando associado a uma postura crítica e transformadora, que ultrapassa o simples envolvimento emocional e se concretiza em ação social consciente. Klein (2004) complementa:

O protagonismo - fundado na ação voluntária – ao mesmo tempo busca produzir um sentimento de satisfação ilusória de inserção social, de integração, de ‘apoderamento’ e, em consonância com o pensamento neoliberal, provoca a incorporação de um ideário de sustentação à transferência de responsabilidade do Estado para o indivíduo, do capital para uma abstrata ‘sociedade’ devidamente depurada dos antagonismos sociais, no que tange à desigualdade social, à produção da miséria e seus desdobramentos (Klein, 2004, p. 93).

Porém, Gandolfo (2005), concebe o protagonismo como ações juvenis coletivas e participantes, a partir dos interesses dos próprios jovens que, no envolvimento coletivo, constroem sua autonomia. O universo singular construído pelos jovens com código de reconhecimento, de pertencimento, constitui-se como movimentos juvenis que levam a refletir sobre como o espaço escolar ainda está indiferente à participação efetiva dos jovens estudantes e como constroem essa singularidade, tão importante para moldar seu pensamento e compreensão acerca das coisas que os rodeiam.

Essa perspectiva reforça a necessidade de repensar o papel da escola enquanto espaço de escuta e valorização das expressões juvenis, reconhecendo que o protagonismo nasce do diálogo entre as experiências individuais e coletivas dos estudantes.

A concepção de ensino-aprendizagem, maneira como as estratégias pedagógicas são implementadas, o planejamento do espaço físico, entre outros aspectos, formam uma cultura escolar que negligencia o protagonismo juvenil, relegando os jovens ao papel de coadjuvantes em vez de protagonistas (Gandolfo, 2005). Esse distanciamento entre a escola e a voz dos alunos revela uma estrutura pedagógica ainda centrada na autoridade docente, que precisa ser transformada para promover práticas horizontais e participativas.

O professor não deve ser o único detentor do saber, mas um facilitador que estimula o aluno a desenvolver a capacidade de questionar e transformar a realidade. Para Freire, é fundamental que o estudante compreenda que sua aprendizagem está diretamente conectada com sua experiência e sua prática no mundo, permitindo-lhe ser agente de mudanças tanto no ambiente escolar quanto na sociedade (Freire,

2019). A proposta freireana rompe com o ensino tradicional e reafirma a importância de um ambiente educativo emancipador, onde o aluno aprende a partir de suas vivências e passa a agir criticamente sobre elas.

O protagonismo do estudante se constrói a partir da interação entre educador e educando, onde ambos partilham saberes e experiências. O respeito mútuo é essencial, e o educador deve estar disposto a aprender com os estudantes, reconhecendo a importância de seus conhecimentos e pontos de vista. Assim, o estudante passa a ser visto não apenas como objeto de ensino, mas como sujeito que contribui ativamente para a construção do saber (Freire, 2019).

Nessa direção, o diálogo entre educador e educando é a base para a construção de um protagonismo genuíno, pois ambos aprendem e ensinam de forma compartilhada, tornando o processo educativo mais humano e colaborativo.

Ressalta-se o protagonismo como uma prática da cidadania, não apenas na forma de voluntariado, com ações de solidariedade, e sim, a vivência da cidadania pela ação em favor de todos, do bem comum. A intenção do protagonismo juvenil, enquanto meio de participação democrática na sociedade, é proporcionar condições para que os estudantes possam desenvolver, de forma crítica e criativa, suas habilidades na construção gradual da autonomia, conforme afirmado por Costa (2000).

Nesse sentido, o protagonismo ultrapassa a dimensão escolar, projetando-se como um exercício de cidadania ativa que prepara os jovens para a participação social e política.

O protagonismo do estudante está profundamente ligado ao seu processo de autoconhecimento, à construção de sua autonomia e à sua capacidade de participar ativamente da construção do saber. Tornar um aluno protagonista significa buscar formar indivíduos críticos, capazes de refletir sobre sua realidade e transformá-la. O estudante, nesse modelo pedagógico, é visto como o sujeito central da educação, com direitos e responsabilidades, e o educador, por sua vez, atua como facilitador e mediador desse processo de aprendizagem. O protagonismo do estudante é um dos principais pilares para a construção de uma prática pedagógica realmente emancipadora (Freire, 2019).

Essa perspectiva se alinha aos princípios da Educação Profissional e Tecnológica, que busca formar sujeitos críticos e socialmente comprometidos com a transformação de suas realidades.

De acordo com uma publicação da Fundação Odebrecht em 1988 (Costa, 2000), o termo protagonismo juvenil, em sua acepção atual, refere-se ao principal agente de uma ação, que pode ser um jovem ou um adulto, um membro da sociedade civil ou do estado, uma pessoa, um grupo, uma instituição ou um movimento social. Portanto, o protagonismo pode ser realizado por diversos atores sociais em diferentes possibilidades de participação social, ficando claro que é um conceito amplo não limitado a adolescência.

Compreender o protagonismo em sentido ampliado permite reconhecer a intergeracionalidade e a diversidade das experiências humanas que contribuem para processos formativos transformadores.

Costa (2000) apud Silva (2009), ainda delimita o protagonismo, esclarecendo que sua práxis se refere ao protagonismo desenvolvido pelos(as) jovens (neste trabalho, relativo à adolescência). Embora saibamos que jovem e adolescente, assim como juvenil, juventude e adolescência, são categorias socialmente construídas e fazem referência a sujeitos que se encontram numa faixa etária muito bem delimitada. A delimitação etária é útil para a pesquisa educacional, mas ressalta que o protagonismo pode se manifestar em diferentes momentos da vida, sempre que há consciência crítica e engajamento social.

Klein (2004) afirma que uma cidadania ativa é um pré-requisito para o progresso humano. Participar dos processos de mudança do país é ser um cidadão. A construção da cidadania inicia-se com o desenvolvimento da identidade e da autoconfiança, segue pelo conjunto de conhecimentos fundamentais para a convivência e culmina na solidariedade e no envolvimento. O jovem só conseguirá exercer seu papel de cidadão quando entender sua realidade social e comunitária (Klein, 2004).

A afirmação evidencia que o protagonismo estudantil é também um exercício de consciência política, que leva o estudante a compreender seu papel social e sua responsabilidade ética na coletividade.

Dentro deste contexto, protagonismo é o ato de protagonizar, ser o protagonista, assumir a responsabilidade de desempenhar um papel central no processo de vida. Indivíduos protagonistas têm uma atitude crítica, inovadora e audaciosa necessária para lidar com os obstáculos da realidade contemporânea (Pires, 2015).

Ao assumir o protagonismo, o jovem desenvolve não apenas autonomia

intelectual, mas também emocional e social, tornando-se capaz de enfrentar desafios com resiliência e senso de propósito.

Assim, o protagonismo juvenil se apresenta como uma chance real de desenvolvimento e exercício da cidadania, ao mesmo tempo que se concentra no indivíduo, na construção de sua identidade, autoconceito e autoestima, elementos cruciais para a construção da autonomia e identidade. No entanto, isso não implica que ele esteja à mercê de seus desejos, sendo crucial a intervenção de um adulto. Um facilitador que permita aos jovens questionar, tomar posição, expressar ideias e pensamentos, questionar e questionar, são ações cruciais para a construção de sua identidade (Costa, 2000).

A mediação do adulto como um equilíbrio necessário entre liberdade e orientação, assegurando que o protagonismo não se converta em individualismo, mas em crescimento ético e coletivo.

O protagonismo jovem constitui uma proposta inovadora que contribui positivamente para a formação dos estudantes (Pires, 2015). A sociedade se beneficia em termos de democracia e habilidade para enfrentar e solucionar desafios quando os jovens assumem o protagonismo. A energia, a generosidade, a determinação empreendedora e a criatividade dos jovens representam uma grande riqueza e um valioso patrimônio que o Brasil ainda não aprendeu a aproveitar adequadamente (Costa, 2007).

Essa reflexão é especialmente pertinente na Educação Profissional e Tecnológica, onde o potencial criativo dos jovens pode ser canalizado para soluções inovadoras em benefício social e econômico.

O objetivo do protagonismo juvenil, como instrumento de participação democrática na sociedade, é criar condições para que os jovens aprimorem suas competências de forma crítica e inovadora, visando à conquista progressiva da autonomia (Costa, 2000).

A prática educativa de acordo com Freire (2019) deve visar a construção de sujeitos críticos, que compreendem sua posição no mundo e sabem agir de forma consciente e responsável. Nesse contexto, o protagonismo do estudante não se restringe ao domínio do conhecimento acadêmico, mas se expande para o desenvolvimento de sua capacidade de pensar, de questionar e de transformar sua realidade. O aluno, então, passa a ser visto como um sujeito capaz de agir no mundo

com liberdade e responsabilidade, o que é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

O pensamento freireano deve inspirar práticas pedagógicas que priorizem a escuta, o diálogo e a autonomia, especialmente no contexto da formação técnica e profissional.

Conforme Queiroz (2019) também é relevante mencionar que se os estudantes têm momentos de participação na resolução de problemas/situações reais, eles receberão subsídios para alcançarem níveis elevados de autonomia na vida adulta. É justamente neste ponto que se percebe que o nível de participação dos jovens está diretamente ligado ao seu comprometimento e envolvimento nas relações sociais do meio em que vive (Queiroz, 2019).

A participação efetiva se configura como um dos principais indicadores do êxito das práticas pedagógicas voltadas ao protagonismo, pois traduz a teoria em ação concreta.

A participação autêntica se traduz para o jovem num ganho de autonomia, autoconfiança e autodeterminação numa fase da vida em que ele se procura e se experimenta, empenhado que está na construção da sua identidade pessoal e social e no seu projeto de vida (Costa, 2007). Este é o cerne da educação emancipatória: formar sujeitos capazes de autocondução, engajados e conscientes de seu papel no mundo.

As discussões sobre protagonismo estudantil também devem estar presentes na educação profissional e tecnológica tendo em vista que ela busca uma formação integral e emancipatória. Portanto, reconhecer os estudantes do ensino médio integrado à educação Profissional enquanto sujeitos capazes de assumirem o protagonismo da própria história e a valorizar a capacidade de organização coletiva partindo de sua ação é condição fundamental na formação humana integral desse jovem. Dessa forma, o ensino não deve ser norteado por uma percepção tradicional, deve se tornar espaço de reflexão, interação e criticidade frente à sociedade atual.

Ao longo da história, a concepção de educação sempre esteve voltada e a serviço dos interesses de uma sociedade elitista, em detrimento da igualdade e da justiça social. Não havia espaço para uma educação crítica e emancipatória, contudo, havia fortes elementos que contribuíam para a reprodução das desigualdades sociais e discriminação racial. A ênfase na memorização e na absorção de conteúdos enciclopédicos, bem como na sistematização dos conhecimentos biológicos, são

exemplos nítidos de uma educação reprodutivista.

Ao contrário de uma educação reprodutivista, tradicional e convencional, Silva (2021) destaca a relevância de uma educação que confronta conteúdos que foram elaborados de cima para baixo, enfatizando a necessidade de conectar o aluno à sua realidade, oferecendo uma educação com propósito para alterar a realidade e construir uma nova trajetória.

Assim, a educação é desafiada a enfrentar e superar os novos obstáculos lançados por este século. A educação já não deve se limitar apenas à transmissão de conhecimentos. Segundo Freire, educar é proporcionar ambiente onde o aluno possa se autoconstruir, isto é, a realização de suas capacidades tanto pessoais quanto sociais. O aluno começa a ser percebido não como um recipiente, mas como uma verdadeira fonte de iniciativa, comprometimento e liberdade (Costa, 2007).

Freire (2019) enfatiza que o papel do educador não é ditar regras ou impor normas, mas atuar como mediador que cria condições para que o estudante assuma sua responsabilidade no processo de aprendizagem. O educador deve ser um facilitador que ajuda o aluno a descobrir seus próprios caminhos, incentivando a curiosidade, a reflexão crítica e a capacidade de solucionar problemas. Em vez de ser uma figura autoritária, transferidor de conteúdo, o educador deve ser um orientador que busca estimular a capacidade de liderança do estudante em seu próprio processo de aprendizagem.

Paralelamente, Candau (2012) diz que o professor deve ser um mediador e facilitador da aprendizagem e não um mero transmissor de conteúdos, mas alguém que ajuda os estudantes a construir seu próprio saber, estimulando o pensamento crítico e a reflexão. O professor necessita de proporcionar um ambiente de aprendizagem que favoreça a participação ativa dos alunos, em que eles possam se sentir estimulados a questionar, investigar e desenvolver sua própria capacidade de aprender. A prática pedagógica deve levar em consideração as condições concretas dos estudantes e as suas vivências, respeitando suas singularidades e potencializando seus conhecimentos prévios.

Candau (2012) também coloca sobre a necessidade de uma revisão crítica da didática tradicional e sugerindo novas abordagens que possam ser mais eficazes e significativas na formação de educadores e na prática pedagógica. Candau defende uma didática que seja mais reflexiva, contextualizada e que reconheça o aluno como sujeito ativo do processo educativo.

As práticas pedagógicas necessitam passar de um modelo autoritário e transmissivo, baseado na figura do professor como único detentor do saber, para um modelo mais flexível, que reconhece a pluralidade de saberes e a importância da interação entre educador e educando. As propostas didáticas devem buscar formas de ensino mais dialogadas, participativas e que valorizam o protagonismo dos alunos (Candau, 2009).

Com base nessa visão, e com o objetivo de fortalecer a implementação do protagonismo estudantil proposto neste estudo, Costa (2000) declara que a educação por projetos é uma abordagem interdisciplinar que une professores e alunos numa construção conjunta. Ela tende a ser extremamente eficiente, focando em resolver problemas concretos de forma crítica e reflexiva, com a mediação do docente. Além disso, visa proporcionar um ensino envolvente e participativo para os alunos. Assim, possibilita a concretização do protagonismo estudantil ativo entre adolescentes e jovens.

Assim, enfatiza-se a importância do protagonismo estudantil na Educação Profissional e Tecnológica e nos projetos, em especial, nos projetos de ensino, geralmente aplicados nessas instituições.

Com a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, por meio da Lei nº 11.892/2008, as discussões sobre protagonismo juvenil tendem a ser contempladas no campo das construções teórico-acadêmicas, tendo em vista a formação para uma educação profissional e tecnológica.

A Lei nº 11.741/2008 (Brasil, 2008), alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), e adicionou uma seção específica sobre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, consolidando legalmente a EPTNM. Oliveira; Costa (2018) ressaltam que a finalidade de integrar e verticalizar a educação básica à educação profissional e superior é importante, pois possibilita a otimização dos recursos disponíveis em benefício da consolidação e fortalecimento dos Institutos Federais e da RFEPCT. A oferta de cursos integrados não é vista apenas como uma política educacional de escolarização, formação de mão-de-obra ou melhoria do ensino médio pelos seus defensores. É, na verdade, uma estratégia para combater a desigualdade social brasileira.

Essa forma de ensino possibilita ao aluno, oriundo da classe trabalhadora, uma formação integral que, embora não reverta sua necessidade precoce de

ingresso no mercado de trabalho, permite o desenvolvimento de outras habilidades humanas e oferece a possibilidade de quebrar com a histórica subalternidade social.

Dessa forma, discute a formação integrada que tem o principal objetivo de unir formação geral e formação para o trabalho, eliminando a dualidade historicamente construída em que a primeira caberia à burguesia e a segunda à classe trabalhadora, numa separação mecânica e utilitária, de acordo com o sistema capital. Na educação profissional os currículos ainda continuam seguindo o fluxo das demais escolas, deixando de lado os propósitos das teorias libertárias. No âmbito da sala de aula, ainda há espaços para o uso de método de repetição através de exercícios em listas, avaliações que priorizam a acumulação de conteúdo, as instalações das salas de aulas em formatos pré-estabelecidos. Tudo isso persiste em desenhar o cenário de uma educação convencional e pouco integrada.

Contudo, é nesse cenário que se amplia o debate para a inserção do protagonismo juvenil, e as questões voltadas para a formação profissional. Souza (2009) em consonância com o pensamento de com Oliveira e Costa (2018) afirmam que essa discussão é de fundamental importância nos cursos da educação profissional, posto que, essa modalidade de ensino forma para o mundo do trabalho. Os autores defendem a ideia de uma formação integrada que unifique formação humana e formação técnica compreendida com base no pensamento de Gramsci (1999) da escola unitária ou de formação humanista de cultura geral. Portanto, deve propor a ideia de protagonismo juvenil nestes espaços de atividade social, pois à medida que os processos de maturidade e capacidade intelectual e prática vão se aprimorando, adquirem certa autonomia na orientação e na iniciativa dessas propostas.

Para aprofundar as discussões, as instituições de ensino profissional e tecnológica que implementam projetos de ensino como prática pedagógica, ou seja, que adotam a metodologia de projetos, colocam o aluno como o protagonista que opina, executa e representa o projeto em todas as suas etapas (da concepção à implementação e avaliação). O protagonismo dos estudantes, que pode ocorrer tanto na escola quanto fora dela, pode ser o alicerce de campanhas, movimentos, trabalho voluntário ou outros tipos de mobilização. Este método se concentra no Protagonismo Juvenil, incentivando uma mudança de atitude do estudante em relação ao ambiente escolar, geralmente resultando em um maior envolvimento e presença (Vereno, 2021).

Ainda, de acordo com Vereno (2021) projetos que promovem o protagonismo

dos jovens tendem a incentivar a participação proativa, a independência e a responsabilidade coletiva na escola, refletindo na comunidade escolar em geral. Para tal, um projeto educacional fundamentado no Protagonismo Juvenil deve permitir que os jovens: Expressem-se e levantem questões que impactam a sua comunidade escolar; Envolvam-se ativamente na elaboração do projeto voltado para a solução de um problema identificado; Implementem as ações programadas; Participem da avaliação e correção das direções do projeto; Recebam a devida atribuição aos resultados deste projeto (como forma de incentivo para si mesmos e para outros jovens). Esta simples orientação, que coloca o jovem no centro das atividades do projeto, é crucial pois incentiva nos participantes os conceitos de cidadania, democracia, responsabilidade e trabalho em equipe, fomentando a autoestima e a sensação de pertença à comunidade escolar (Vereno, 2021).

Portanto, conforme elucida o autor supracitado, projetos que incorporam o protagonismo juvenil prepara o estudante para atuar de forma autônoma e ativa em seus estudos (na construção do seu conhecimento) e na sociedade. Mas, para que esses projetos sejam baseados no protagonismo é preciso levar em consideração os aspectos elencados por Vereno na citação acima.

Souza (2006) pontua que o projeto é uma estratégia que atendem a dois importantes elementos que devem presidir na organização curricular: a interdisciplinaridade e a contextualização.

A mesma autora argumenta que o projeto pode funcionar como um instrumento pedagógico que facilita o acesso à informação, a construção do conhecimento e o desenvolvimento do potencial do aluno, conectando a escola ao mundo e a escola às várias realidades sociais. Através de projetos, a cultura e o conhecimento podem ser integrados ao currículo escolar, permitindo que o jovem exercite seu protagonismo e, ao mesmo tempo, se integre socialmente. O projeto, enquanto ferramenta pedagógica atua como um meio para atingir um objetivo, pois se espera que através dele seja possível descobrir uma solução para um problema identificado (Souza, 2006, 2009).

Nesta perspectiva, torna-se crucial investir em projetos educacionais que permitam aos alunos participarem ativamente, expressarem-se e conversarem sobre sua realidade, aprimorando os saberes ligados à crítica, autonomia, solidariedade, trabalho em grupo, entre outros. Além disso, os projetos focados no protagonismo contribuem para a redução da evasão escolar, repetência e comportamentos violentos, promovendo uma educação mais humanizada e mais alinhada às

necessidades dos alunos (Vereno, 2021).

Podemos verificar a importância do protagonismo estudantil, evidenciado por meio de um projeto piloto realizado no Instituto Federal do Piauí e teve como principal objetivo manter os estudantes em processo de aprendizagem, mesmo diante das limitações impostas pelo ensino remoto emergencial. Para isso, foi adotada uma metodologia científica-tecnológica organizada em quatro etapas: identificação da questão norteadora, coleta de dados, organização das informações e estruturação da resposta (Rosa *et al.*, 2022).

O desenvolvimento do projeto ocorreu entre os anos de 2020 e 2022, e envolveu tanto professores quanto estudantes em uma proposta de ensino colaborativo e participativo. As ações foram orientadas pela necessidade de adaptação a novas práticas pedagógicas, com foco em metodologias ativas que colocassem o aluno como agente principal do processo de aprendizagem. A escola, nesse contexto, foi desafiada a repensar suas estratégias de ensino, ampliando o uso das tecnologias digitais e promovendo uma maior interação entre os diferentes atores do ambiente escolar. O projeto também contou com o apoio institucional de núcleos especializados, como o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), que garantiu a inclusão e a participação de todos os estudantes, reforçando o caráter democrático da iniciativa (Rosa *et al.*, 2022).

O protagonismo estudantil foi o eixo central da experiência. Ao longo do projeto, os alunos deixaram de ocupar uma posição passiva diante do conhecimento e passaram a agir de maneira mais autônoma e proativa. Eles foram incentivados a participar ativamente das atividades, a propor soluções, a colaborar com os colegas e a se envolver nas decisões pedagógicas. Essa postura promoveu uma mudança significativa na dinâmica de ensino e aprendizagem, possibilitando que o estudante se reconhecesse como sujeito de sua própria formação. O projeto, portanto, não apenas manteve o vínculo entre escola e aluno durante o período de ensino remoto, mas também promoveu o desenvolvimento de competências socioemocionais, de responsabilidade e de autogestão (Rosa *et al.*, 2022).

Os autores destacam que essa experiência contribuiu para a consolidação de uma prática educativa baseada no diálogo, na cooperação e na corresponsabilidade entre docentes e discentes. O protagonismo dos alunos foi compreendido como a capacidade de construir o próprio percurso de aprendizagem, refletindo sobre suas ações e compreendendo o papel ativo que desempenham no processo educativo.

Dessa forma, o projeto-piloto desenvolvido no IFPI representou uma importante iniciativa de transformação pedagógica, demonstrando que a autonomia e o engajamento dos estudantes são elementos fundamentais para uma educação significativa, crítica e humanizadora (Rosa *et al.*, 2022).

A compreensão do protagonismo estudantil não pode ser dissociada do contexto histórico e das transformações pelas quais a educação brasileira passou, especialmente no campo da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Ao reconhecer o estudante como sujeito ativo na construção do conhecimento e na transformação da realidade, é imprescindível compreender as bases históricas, políticas e sociais que moldaram a estrutura da educação voltada ao trabalho. Assim, o entendimento do protagonismo no âmbito da EPT requer um olhar atento para o percurso que consolidou essa modalidade de ensino como espaço de formação humana integral e emancipatória. Essa perspectiva histórica permite identificar de que maneira as concepções de trabalho, cidadania e autonomia se entrelaçam ao longo do tempo, influenciando diretamente as práticas pedagógicas que hoje buscam promover o protagonismo discente nos Institutos Federais.

Dessa forma, o próximo tópico, “História da Educação Profissional e Tecnológica”, propõe-se a analisar a trajetória da EPT no Brasil, destacando os marcos legais, sociais e pedagógicos que contribuíram para sua consolidação como política pública de formação integral. Ao revisitar essa história, busca-se compreender como as bases estruturais da educação profissional, inicialmente voltadas à formação de mão de obra, evoluíram para incorporar princípios de cidadania, criticidade e emancipação. Essa retomada histórica é fundamental para situar o protagonismo estudantil no contexto da EPT, evidenciando que as práticas participativas e transformadoras atuais são fruto de um longo processo de luta pela democratização do ensino e pela valorização do papel do estudante como agente de mudança social.

### **3.2 História da Educação Profissional e Tecnológica**

O desenvolvimento deste tópico tem como objetivo analisar a trajetória histórica da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil, compreendendo as transformações pelas quais essa modalidade de ensino passou desde suas origens até a atualidade. A intenção é identificar como a relação entre educação e trabalho foi

sendo construída, marcada por períodos de avanços e retrocessos, e como essa trajetória refletiu as contradições sociais e econômicas do país. O estudo da história da EPT possibilita compreender o processo de consolidação dessa modalidade enquanto política pública voltada à formação humana integral, superando uma visão meramente técnica e instrumental da educação e destacando seu papel no desenvolvimento social e na construção da cidadania.

Para fundamentar essa discussão, o tópico apoia-se em autores que abordam a evolução histórica, política e pedagógica da educação profissional no Brasil. Entre os principais referenciais teóricos estão Ramos (2014, 2024), que discute a dualidade estrutural entre a educação propedêutica e a profissional e analisa as políticas públicas que moldaram a EPT; Silva e Ciasca (2021), que examinam a relação entre educação, trabalho e industrialização, ressaltando o papel das instituições formadoras ao longo dos séculos; e Castro, Plácido e Schenkel (2020), que situam o desenvolvimento da EPT no contexto das transformações econômicas e sociais do país, evidenciando as influências políticas e ideológicas sobre suas reformas. Também são citados Vieira e Junior (2016, 2017), que abordam a legislação educacional e as principais mudanças institucionais, além de destacar a criação dos Institutos Federais como marco recente na história da educação profissional brasileira.

De forma geral, o tópico “História da Educação Profissional e Tecnológica” apresenta uma análise cronológica e crítica da constituição da EPT no Brasil, desde suas origens assistencialistas no período colonial até sua consolidação contemporânea como política pública de caráter emancipatório. O texto evidencia como o ensino profissional evoluiu de uma perspectiva voltada à formação de mão de obra subordinada às demandas do mercado para uma concepção voltada à formação integral e cidadã. Além disso, o capítulo destaca a importância das legislações, reformas e programas educacionais que contribuíram para a institucionalização da educação técnica e tecnológica, culminando na criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Assim, ao revisitar o percurso histórico da EPT, o tópico oferece subsídios teóricos e contextuais essenciais para compreender o papel atual dessa modalidade de ensino e suas contribuições para o protagonismo estudantil e o desenvolvimento humano integral.

Atualmente, considerando a realidade brasileira, a educação profissional é um tipo de ensino voltado para jovens e adultos. Tem como objetivo formar profissionais de nível médio/técnico/científico/tecnológico com foco no mercado de trabalho. Pode

ser ministrada em paralelo ou integrada ao ensino médio, após a conclusão do ensino fundamental, médio ou superior (Brasil, 1996).

A concepção de educação profissional revela uma forte relação entre formação e empregabilidade, o que reforça a necessidade de políticas que garantam também o desenvolvimento humano e social, e não apenas a preparação para o mercado.

A conexão entre educação e trabalho remonta aos tempos antigos, sendo reconstruída através da estruturação da sociedade em sistema feudal, com o surgimento dos proprietários de terras e daqueles que as serviam, e posteriormente com a ascensão do capitalismo, impulsionada pela globalização promovida pela indústria (Silva; Ciasca, 2021).

A trajetória histórica demonstra que a educação sempre esteve subordinada às transformações econômicas, o que evidencia o quanto o ensino técnico reflete as demandas produtivas de cada época.

Historicamente, a conexão entre a educação básica e a profissional no Brasil é caracterizada pela dualidade. Portanto, até o século XIX, não existem registros de ações sistemáticas que possam ser identificadas atualmente como pertencentes à área da educação profissional. Até o momento, a educação oferecida às elites era voltada para a preparação de futuros líderes (Ramos, 2024).

Esse cenário, reforça a herança excludente da educação brasileira, marcada pela separação entre formação intelectual para as elites e formação prática para as classes trabalhadoras.

Ramos (2024) destaca que durante o período colonial, a educação no Brasil era limitada a uma pequena elite, deixando a grande maioria da população à margem do acesso ao saber formal. A capacitação de trabalhadores era fundamentada em métodos informais, nos quais o conhecimento era adquirido através da vivência e da transmissão verbal. Atividades econômicas como a agricultura e a mineração não necessitavam de uma educação técnica organizada, e a educação profissional, tal como a conhecemos atualmente, era praticamente inexistente naquela época. Em grande medida, os trabalhadores eram indígenas e escravizados, sem acesso à educação formal.

A exclusão educacional sistemática perpetuou desigualdades sociais e raciais que ainda ecoam nas oportunidades de acesso à educação profissional contemporânea.

A chegada da família real de Portugal em 1808 provocou algumas alterações,

uma vez que a demanda por profissionais competentes começou a ser identificada. Contudo, as ações de capacitação técnica eram restritas e não estruturadas, evidenciando a ausência de uma política educacional focada na preparação de profissionais qualificados. As primeiras iniciativas para estruturar a educação profissional começaram com a fundação de algumas escolas de ofício, porém, ainda eram inadequadas para satisfazer as necessidades do mercado de trabalho (Ramos, 2014).

Esse período marca o início de uma tentativa de institucionalização da formação técnica, ainda que restrita e elitizada, representando o embrião das futuras políticas públicas de educação profissional.

No mesmo pensamento, Silva e Ciasca (2021) reforça que com a vinda da família real para o Brasil no começo do século XIX trouxe vários benefícios para o progresso do país, incluindo a abertura dos portos e a autorização para a instalação de fábricas. Com a chegada da corte aqui, surgiram importantes instituições educacionais, como as universidades, que tiveram um papel crucial no progresso profissional do país em várias áreas, incluindo medicina, matemática, comunicação, artes, arquitetura, engenharias, direito, entre outras.

Os primeiros sinais do que hoje se reconhece como as origens da educação profissional datam de 1809, com a fundação do Colégio das Fábricas pelo Príncipe Regente, que se tornaria D. Pedro VI. Durante o século XIX, surgiram diversas instituições, principalmente no contexto da sociedade civil, focadas no ensino das primeiras letras e na iniciação profissional. Seus alvos eram crianças carentes, órfãs e abandonadas, incluindo os Asilos para Meninos Desvalidos. Portanto, a origem da educação profissional no Brasil remonta a uma visão assistencialista com a finalidade de "proteger os órfãos e outros desprovidos de sorte", ou seja, para ajudar aqueles que não possuíam condições sociais adequadas a não persistirem em ações que violavam os bons costumes (Ramos, 2024).

Silva e Ciasca (2021) também destacam que, nesse cenário, ocorreu a fundação da primeira escola técnica no país, o Colégio das Fábricas (1809), além do estímulo e subsequente implementação - já no contexto da primeira Constituição (1824) que enfatizava a educação primária gratuita para todos os cidadãos - das Escolas de Primeiras Letras (1827) em todo o país. O objetivo era proporcionar acesso ao conhecimento formal a todos que necessitassem, facilitando a continuidade dos estudos subsequentes.

De acordo com Ramos (2024) o começo do século XX trouxe uma inovação para a educação profissional do país, com um esforço público direcionado à sua organização, alterando a ênfase mais evidentemente assistencialista no cuidado com menores abandonados e órfãos para a capacitação de trabalhadores para o trabalho. “Assim, em 1909, o Presidente Nilo Peçanha criou as Escolas de Aprendizes Artífices, destinadas “aos pobres e humildes”, e instalou dezenove delas, em 1910, nas várias unidades da Federação” (Ramos, 2014, p. 25). Ainda segundo Ramos (2014) a criação das:

Escolas de Aprendizes Artífices e do ensino agrícola evidenciou um grande passo ao redirecionamento da educação profissional no país, pois ampliou o seu horizonte de atuação para atender necessidades emergentes dos empreendimentos nos campos da agricultura e da indústria (Ramos, 2014, p. 25).

Embora o caráter assistencialista tenha sido mantido, essa iniciativa representou um avanço no reconhecimento do Estado sobre a importância da educação profissional como política pública.

Para Castro, Plácido e Schenkel (2020) no contexto da República, a educação profissional no Brasil, estruturada como uma rede de escolas e como um projeto nacional, emerge através do Decreto nº 7.566, de 1909, promulgado pelo presidente Nilo Peçanha. Este decreto estabeleceu, em diversas unidades federativas, sob a supervisão do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, dezenove 'Escolas de Aprendizes Artífices', voltadas para a educação profissional, primária e sem custo (Brasil, 1909) O propósito de estabelecer essas escolas foi capacitar trabalhadores e trabalhadores, por meio do ensino prático-repetitivo e dos conhecimentos técnicos fundamentais necessários para a realização mecânica de uma profissão.

É necessário pontuar que o ensino profissional, na perspectiva do Decreto nº 7.566, figurava mais no plano assistencial do que num programa propriamente educacional. Assim, enquanto o projeto de educação superior era destinado aos filhos das elites, aos pobres era reservado um ensino profissional de natureza assistencial, reforçando as relações de poder herdadas da colônia e do império, bem como suas bases escravagistas estruturais. Embora tenha havido progressos nas políticas de educação desde a proclamação da República, a educação profissional no Brasil manteve sua natureza assistencial (Castro; Plácido; Schenkel, 2020).

Esse aspecto evidencia que, historicamente, a educação profissional foi

concebida mais como uma forma de controle social e de manutenção da ordem econômica do que como um direito pleno de formação cidadã.

A formação dessas instituições foi impulsionada pela convergência dos princípios do positivismo com a perspectiva industrialista de desenvolvimento, que demandava a capacitação técnico-profissional como instrumento para alcançar o avanço. Ele também afirmou que se inspirou no modelo inglês de escolas de trabalho. As denominadas "Escolas do Trabalho" surgiram na Inglaterra no século XVII, com o propósito de atender crianças de baixa renda. Tinha como objetivo o ensino de ofícios no ambiente de trabalho, juntamente com as primeiras letras e cálculo (Silva; Ciasca, 2021).

Art. 2º Nas Escolas de aprendizes Artífices, custeadas pela União, se procurará formar operários e contramestres, ministrando-se o ensino prático e os conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretenderem aprender um ofício, havendo para isso, até o número de cinco, as oficinas de trabalho manual ou mecânica que forem mais convenientes e necessárias no Estado em que funcionar a escola, consultadas, quanto possível, as especialidades das indústrias locais. [...]. Art. 3º O curso de oficinas durará o tempo que for marcado no respectivo programa, aprovado pelo ministro sendo o regime da escola o de externato, funcionando das 10 horas da manhã às 4 horas da tarde. Art. 8º Haverá em cada Escola de Aprendizes Artífices dos cursos noturnos: primário, obrigatório para os alunos que não souberem ler, escrever e contar, e outro de desenho, também obrigatório para alunos que carecerem dessa disciplina para o exercício satisfatório do ofício o que aprenderem. (Sic). (Brasil, 1909).

Além de oferecer o ensino técnico, as escolas também se dedicavam à formação inicial de letras e desenho, no período noturno, para aqueles que precisavam dessa capacitação; posteriormente, essa formação foi estendida ao período diurno. O acesso era preferencialmente para crianças de 10 a 13 anos, incluía exposições anuais dos artefatos produzidos nas oficinas e, um detalhe curioso, os fundos obtidos com a venda desses produtos eram destinados à manutenção das escolas, sendo o saldo semestral dividido em partes iguais entre o diretor, o professor e o estudante (Silva; Ciasca, 2021).

Após a independência do Brasil em 1822, houve um aumento na procura por profissionais capacitados, principalmente nos setores de gestão e comércio. Ao longo do Império, algumas escolas de ofício começaram a emergir, porém de maneira bastante restrita. A formação profissional iniciou-se como uma demanda, porém sem um sistema formalizado. A maior parte das ações era direcionada à formação de uma elite, enquanto a população em geral persistia sem acesso a uma educação que suprisse suas necessidades (Ramos, 2014).

Ainda no período imperial, a instalação das escolas normais da Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional – que posteriormente orientariam a formação dos liceus de artes e ofício – foi aprovada, assim como a fundação do Colégio Imperial Dom Pedro II, a principal e mais relevante instituição educacional ainda em funcionamento no Brasil (Silva; Ciasca, 2021).

No término do século XIX, presenciou-se a Proclamação da República, seguida pela Constituição de 1891, que atribuiu à União a responsabilidade pelo ensino superior, enquanto aos estados competia legislar sobre o ensino fundamental e médio. Ainda não havia consenso entre os estados sobre a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino (Silva; Ciasca, 2021).

Desde 1927, o ensino profissional tornou-se obrigatório dentro das instituições de ensino. Três anos mais tarde (1930), foi estabelecida a Inspetoria do Ensino Técnico Profissional - posteriormente transformada em superintendência - durante a fundação do Ministério da Educação e Saúde Pública. É importante destacar que, a partir daquele momento, as Escolas de Aprendizes de Artífices se submeteriam a essas entidades (Silva; Ciasca, 2021).

Durante a Primeira República, a educação profissional recebeu um grande estímulo com o estabelecimento de instituições focadas na capacitação técnica. As instituições de aprendizagem e as escolas de artes e ofícios começaram a surgir, porém, a educação proporcionada ainda não supria a demanda crescente por profissionais qualificados. A ausência de conexão entre a educação e o mercado laboral levou a uma formação que frequentemente não atendia às demandas reais da economia. Durante esse período, a educação profissional era considerada uma opção para aqueles que não tinham acesso ao ensino superior, contudo, ainda precisava de reconhecimento e valorização (Ramos, 2014).

A busca por valorização do ensino técnico é um desafio que persiste até hoje, exigindo políticas que equiparem o prestígio da formação profissional ao da formação acadêmica tradicional.

A Revolução de 1930 é um dos 'novos' componentes que perpetuam a estrutura de poder arcaica do Estado brasileiro. Nesta perspectiva, as novas formas de reprodução capitalista demandaram também relações modernas entre capital e trabalho. Isso só foi possível graças a um enfoque mais contemporâneo do Estado, mesmo que proceda das oligarquias históricas que governam o país desde os tempos coloniais. De acordo com o autor em questão, o Brasil estabeleceu as bases

econômicas e materiais para a industrialização (estabelecimento do salário mínimo e criação do programa de produção de bens de consumo duradouros e de capital) e avançou para a modernização capitalista (Castro; Plácido; Schenkel, 2020).

Além desse fenômeno de perpetuação do arcaico por meio de 'novos' componentes na estrutura do poder, surgiram também novos elementos nas áreas cultural e educacional, que já se manifestavam antes mesmo da ascensão de Vargas ao poder. O Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932 é a versão brasileira do Movimento da Escola Nova. Este documento simboliza a quebra com o tradicional no âmbito educacional. Assim, segmentos da burguesia brasileira viam a necessidade de um esforço centralizado para tratar a educação como um problema nacional e alvo de regulamentação em diversos níveis e modalidades pelo Estado. Ademais, havia um apelo por outras mudanças com o objetivo de superar o ensino convencional ligado às antigas estruturas que estavam sendo ultrapassadas pelas mudanças nos âmbitos político e econômico (Castro; Plácido; Schenkel, 2020).

Este movimento contrapunha-se à modernização representada pela indústria e tinha como base a percepção de que era imprescindível uma organização ou um sistema educacional apto a preparar a sociedade brasileira para os novos desafios do mercado de trabalho que surgiam com o avanço do processo de industrialização no Brasil (Castro; Plácido; Schenkel, 2020).

Silva e Cisca (2021) reforçam que em 1932, ante o efervescente debate acerca das ideias escolanovistas e os visíveis atrasos da educação nacional, foram propostas grandes reformas. Isso se desabrochou com o lançamento do Manifesto Pioneiro da Educação Nova. Esse movimento ganhou muita visibilidade e era defendido por diversos estudiosos da época.

O Movimento da Escola Nova foi essencial para deslocar a visão mecanicista da educação e abrir espaço para uma pedagogia mais crítica e formadora de sujeitos autônomos, o que influenciou posteriormente a educação profissional.

Segundo Castro, Plácio e Schenkel (2020):

É importante ter claro que o Movimento Escola Nova, inaugurado no Brasil, com o Manifesto dos Pioneiros, não era um todo homogêneo. Tal como a burguesia brasileira, continha em seu interior algumas frações associadas a interesses de ordem corporativistas e/ou cultural, como os interesses do ensino privado (também ligado à Igreja), como a concepção da hierarquia das competências que fortalecia uma educação para os que iriam para os chãos das fábricas e outra educação para os oriundos de famílias abastadas, que iam para as universidades. É nesse contexto que emerge por meio da Reforma Capanema, um conjunto de legislações de educação para o trabalho que agrega os setores agrícola, comercial e industrial. (Castro; Plácido;

Schenkel, 2020, p. 343-344).

Ante todo esse debate, dois anos mais tarde foi promulgada uma nova Constituição (1934) e nela uma grande novidade: a educação passou a ser vista como um direito universal e uma obrigação do Estado. No entanto, em apenas três anos, surgiu uma nova Constituição (1937) - o Estado Novo. Esta nova constituição se inclinava para o setor privado, deixando a regulamentação do ensino público bastante desregulada. Apesar de enfatizar a obrigatoriedade e a gratuidade da educação básica, essa obrigação era atenuada pelo Estado. No entanto, para a educação profissional, essa Constituição teve grande importância, pois pela primeira vez é abordada em um artigo específico. Além disso, em artigos subsequentes, o aprendizado para o trabalho aparece como elementos complementares à instrução (Silva; Ciasca, 2021).

Vieira e Junior (2016) confirmam que a Constituição de 1937 foi a primeira, dentre as constituições do Brasil, a abordar especificamente o ensino profissional, técnico e indústria.

Em 13 de janeiro de 1937, foi assinada a Lei nº 378, transformando as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Profissionais, destinados ao ensino profissional de todos os ramos e graus. A partir de 1942, a Reforma Capanema, pelo Decreto-lei nº 4.422 (Vieira; Junior, 2016).

A Reforma Capanema (1942-1943) pode ser vista como o resultado do aumento das demandas por transformações na educação e do aumento das discussões sobre o seu direcionamento, com o objetivo de ajustá-la ao cenário político, econômico e social, bem como satisfazer os interesses econômicos da época.

Paralelo a isso, Silva e Ciasca (2021) relatam que entre 1942 e 1946, Gustavo Capanema, então ministro da Educação e Saúde, elaborou uma série de decretos-lei que sugeriram mudanças na educação nacional. Este conjunto de leis ficou conhecido como Leis Orgânicas do Ensino Brasileiro, também chamada de Reforma Capanema, em homenagem ao seu progenitor.

Durante o mesmo período, o serviço de formação profissional foi estabelecido e surgiram entidades especializadas para essa finalidade, como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI, estabelecido em 1942, e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC, estabelecido em 1946. Adicionalmente, em 1942, o governo definiu, através de um Decreto-Lei, o conceito de aprendiz menor para os propósitos da legislação laboral. Ainda nesse cenário, através do Decreto-Lei no. A lei

federal no 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, estabeleceu a rede federal de instituições de ensino industrial, englobando escolas técnicas, industriais, artesanais e de aprendizagem. O Decreto mencionado também implementou a mudança das Escolas de Aprendizes e Artífices para Escolas Técnicas ou Escolas Industriais (Schenkel, 2012).

A criação dessas instituições marcou uma virada na história da educação profissional, consolidando o vínculo entre formação técnica e o projeto de industrialização nacional.

A criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) ocorreu em 1942, juntamente com o surgimento do Sistema S4. A Lei Orgânica da Educação Nacional do Ensino Comercial foi estabelecida em 1943. O Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), o Serviço Social do Comércio (Sesc) e o Serviço Social da Indústria (Sesi) foram estabelecidos em 1946, ampliando a oferta de educação profissional. O Decreto-lei nº 4.244/1942 foi aplicável até o término do governo Kubitschek, quando, após intensos debates e discussões, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil, de número 4.024/1961, foi aprovada (Vieira; Junior, 2016).

Analogamente, Ramos (2014) destaca que o período de Getúlio Vargas, a partir de 1930, representou um ponto crucial na trajetória da educação profissional no Brasil. Vargas realizou diversas reformas com o objetivo de modernizar a economia e, por consequência, a educação. O estabelecimento do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) em 1942 e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) em 1946 foi crucial para a capacitação de trabalhadores qualificados, adequando a formação profissional às demandas dos setores industrial e comercial.

Essas entidades começaram a disponibilizar cursos técnicos que se tornaram fundamentais para o progresso econômico do país. Por exemplo, o SENAI se dedicou à capacitação de profissionais para a indústria, enquanto o SENAC se dedicou ao segmento de comércio e serviços. A formação profissional começou a ser percebida como uma opção viável para aqueles sem acesso à educação superior, expandindo as chances de emprego e progresso social. Desde esse ponto, a educação profissional começou a adquirir uma posição mais alta, sendo reconhecida como um componente relevante do sistema de educação do Brasil (Ramos, 2014).

No ano de 1959, o manifesto 'Mais uma vez convocados' é realizado, reiterando os princípios dos pioneiros de 1932, como a garantia de uma educação pública e sem

custos para todos. O documento aborda um tema denominado "Educação para o Trabalho e Desenvolvimento Econômico", argumentando que a educação deve estar alinhada com as mudanças e particularidades da sociedade na qual está inserida, atuando assim como um instrumento e componente do progresso. O manifesto indica que as mudanças de natureza científico-tecnológica já demandavam que a escola, em vez de focar em ciência pura e desinteressada, se concentrasse em temas mais práticos, diversificados e mais profissionais e de ciência aplicada (Castro; Plácido; Schenkel, 2020).

Castro, Plácido e Schenkel (2020) enfatiza que no ano de 1959, durante o governo populista de Juscelino Kubitschek, as Escolas Industriais e Técnicas se transformam em entidades autônomas conhecidas como Escolas Técnicas Federais. As instituições adquirem independência didática e administrativa. O acúmulo das batalhas dos anos 1950 sobre o debate sobre o desenvolvimento do Brasil e a importância da educação como pilar central levou à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1961. Sobre essa lei, Schenkel esclarece que:

Em 1961, por meio da Lei Federal nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961), foram estabelecidas as Diretrizes e Bases da Educação Nacional pela primeira vez. Essa Lei, dentre outros aspectos, estabeleceu a plena equivalência entre os cursos de mesmo nível, sem a necessidade de exames e provas de conhecimentos, ao equiparar o ensino profissional, do ponto de vista da continuidade de estudos, para todos os efeitos, ao ensino acadêmico. Com essa Lei, ao menos formalmente, foi superada a dualidade entre ensino para as "elites" e ensino para os "desvalidos da sorte" (Schenkel, 2012, p. 122).

Assim, a educação técnica nas áreas agrícola, industrial e comercial foi estruturada em ciclos ginásiais de quatro anos, e no colegial, com um mínimo de três anos. Além das matérias dos cursos técnicos, foram adicionadas quatro disciplinas do ensino médio e, no segundo ciclo, cinco do ensino médio, sendo uma delas optativa nos dois ciclos (Schenkel, 2012).

Após o golpe militar de 1964, a educação no Brasil passou por alterações através da Lei nº 5.692/71, que reformou o ensino fundamental e secundário e tentou universalizar o ensino médio profissionalizante. Contudo, o objetivo inicial de tornar o ensino médio profissionalizante obrigatório para todos não foi alcançado, algo que só foi reconhecido mais tarde pela Lei nº 7.044/1982 (Vieira; Junior, 2016).

A Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que foi revogada pela atual LDB em dezembro de 1996, deu origem aos Cursos Superiores de Tecnologia, que já existiam em 1969. Se, por um lado, atendia a uma demanda social por acesso à

educação superior, defendida pelo movimento estudantil duramente reprimido, por outro, atendia também às necessidades do milagre econômico que levou o país a experimentar taxas de crescimento econômico que oscilaram entre 7% e 12% entre 1968 e 1973, além de ver a população urbana superar a rural em 1970. Isso ocorreu devido à intensa e significativa mobilidade inter-regional Nordeste-Sudeste, especialmente nos estados do Rio de Janeiro e São Paulo, com predominância do segundo devido às questões históricas que o tornaram um centro de polarização histórica (Costa; Plácido; Schenkel, 2020).

Se a reforma de 1968, implementada através da lei número 5.540, teve como foco o ensino superior, então, a preocupação com o ensino médio não demoraria a surgir. A lei número 5.692, de 11 de agosto de 1971, estabeleceu novas diretrizes para os ensinos fundamental e secundário, além de tornar obrigatório o ensino de segundo grau profissional, o que atualmente conhecemos como ensino médio (Costa; Plácido; Schenkel, 2020).

Portanto, a Educação Profissional Técnica deixou de ser realizada por instituições especializadas e passou para a responsabilidade dos sistemas estaduais de ensino. Estes, além de lidarem com a expansão da oferta de ensino primário, lidaram com uma variedade de desafios para estabelecer os cursos técnicos de segundo grau. Entre eles, destacam-se: a insuficiência de infraestrutura física nas escolas, a ausência de equipamentos para laboratórios e práticas, a escassez de pessoal para a formação do corpo docente, entre outros (Schenkel, 2012).

Schenkel (2012), citando um documento da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB), destaca que essa reforma deixou profundas consequências na educação profissional, que ainda são visíveis nos dias de hoje. Dentre elas, destacam-se a falta de atenção aos conteúdos da educação básica; a desestruturação das redes públicas de ensino técnico; a perda de identidade do ensino secundário e normal dos estados e municípios; e a promoção da mentira de que a capacitação profissional resolveria os problemas de emprego, já no contexto da crise do milagre econômico.

Continuando, durante o período do regime militar, a educação profissional se deparou com novos obstáculos. O governo militar estabeleceu políticas que privilegiavam a educação técnica voltada para o crescimento econômico, contudo, também limitou a independência das instituições de ensino. A formação profissional foi empregada como um recurso para atender às necessidades do mercado de

trabalho, sem uma análise crítica das condições sociais e políticas do país (Ramos, 2014).

Nesse contexto, surgiram novas instituições de ensino técnico, porém a capacitação fornecida frequentemente não supria as demandas reais dos empregados. A ausência de conexão entre a educação e o mercado laboral levou a uma formação que, frequentemente, era descontextualizada e ineficiente. Apesar da expansão, a educação profissional não conseguia acompanhar as aceleradas transformações econômicas e sociais que o Brasil estava passando. Ademais, a educação técnica era comumente considerada uma alternativa inferior em comparação à educação superior, o que contribuía para a desvalorização do ensino profissionalizante (Ramos, 2014).

No começo da década de 1980, a Lei nº 7.044, de 18 de Outubro de 1982, tornou a profissionalização no segundo grau facultativa, liberando as escolas que ofereciam essa modalidade de ensino da obrigatoriedade estabelecida pela lei nº 5.692/71 (Castro; Plácido; Schenkel, 2020).

A educação profissional sofreu uma reestruturação após a redemocratização do Brasil em 1985. A Carta Magna de 1988 declarou a educação profissional como um direito universal, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 definiu orientações para a educação profissional, incorporando-a à educação básica e superior (Ramos, 2014).

Esse período foi o marco da modernização da educação profissional, pois ela passa a ser entendida como parte integrante do sistema educacional e não apenas uma alternativa voltada ao trabalho manual.

Este período também foi caracterizado pela fundação de novas escolas técnicas e pelo aumento da variedade de cursos oferecidos. A formação profissional começou a ser reconhecida como um componente crucial do sistema de ensino, focando na formação completa do estudante e na conexão com o mercado de trabalho. As políticas de educação começaram a ver a formação técnica não somente como uma preparação para o emprego, mas também como um elemento crucial para o progresso social e econômico da nação. Esta nova perspectiva tinha como objetivo dar valor à educação profissional, incentivando uma educação que fosse pertinente e contextualizada (Ramos, 2014).

“Em 1990, foram criados o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar), o Serviço Nacional do Transporte (Senat), o Serviço Nacional de Apoio ao

Cooperativismo (Sescoop) e o Serviço Brasileiro de Apoio à Pequena e Média Empresa (Sebrae)” (Vieira; Junior, 2016, p. 158). Segundo Vieira e Junior (2016):

Com o advento da Lei nº 9.394/1996, segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foi retirado o caráter assistencialista dado até aquela data à educação profissional, tornando-a um mecanismo de favorecimento à inclusão social e certificação profissional (Vieira; Junior, 2016, p. 158-159).

A nova redação introduzida pela Lei nº 11.741/2008, nos artigos 39 e 42, estabeleceu que a educação profissional e tecnológica é um componente essencial da educação. Desde então, a palavra Educação Profissional, presente no artigo 39 da LDBEN, foi alterada para Educação Profissional e Tecnológica. A finalidade desta mudança foi reestruturar, institucionalizar e integrar as iniciativas da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica aos diversos níveis e modalidades de ensino, bem como às dimensões do trabalho, ciência, tecnologia e cultura (Vieira; Junior, 2016).

Em seguida, o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997 (Brasil, 1997), estabeleceu as diretrizes para a educação profissional e estabeleceu o Programa de Expansão da Educação Profissional - PROEP. O objetivo principal era promover a modernização e o crescimento da educação profissional, unindo a educação ao trabalho, à ciência e à tecnologia, em colaboração com a sociedade. Este decreto reforçou a ideia dualista da educação, dividida em pré-escolar e profissional, motivo pelo qual recebeu várias críticas. A educação a distância foi introduzida na educação profissional e tecnológica pelo Decreto no 5.622, de 19 de dezembro de 2005 (Vieira; Junior, 2016).

Com a promulgação da Lei nº 11.195 (Brasil, 2005), deu-se início à primeira etapa do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que incluiu a edificação de 64 estabelecimentos educacionais. O artigo 39, parágrafo 2º, da Lei no 11.741/2008 engloba os seguintes cursos: de formação inicial e contínua ou aperfeiçoamento profissional; de educação profissional técnica de nível médio; e de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação (Vieira; Junior, 2016).

Os cursos técnicos de nível médio podem ser organizados de diversas maneiras: integrado, que combina formação profissional e ensino médio em um único curso; concomitante, com cursos separados simultaneamente; e subsequente, que se refere à formação profissional após a conclusão do ensino secundário. Assim, a educação profissional se distingue tanto da educação formal quanto da não formal,

representando um terceiro caminho no processo de crescimento pessoal (Vieira; Junior, 2016).

No século XXI, ocorreram mudanças significativas na educação profissional e tecnológica no Brasil, particularmente com a fundação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em 2008. Esses institutos visam proporcionar uma educação técnica de alto padrão, alinhada à educação superior e à investigação, incentivando a inclusão social e o progresso regional (Ramos, 2014).

Os Institutos Federais representam a materialização de um novo paradigma educacional, que alia ciência, tecnologia e compromisso social, promovendo uma formação cidadã e crítica.

Os Institutos Federais são reconhecidos pela sua missão em satisfazer as necessidades locais, proporcionando cursos que levam em conta as particularidades de cada região. Esta perspectiva regionalizada é crucial para o progresso econômico e social, uma vez que possibilita que a formação profissional corresponda às demandas do mercado de trabalho local, auxiliando na diminuição das disparidades sociais. Ademais, os Institutos Federais têm incentivado a conexão entre ensino, pesquisa e extensão, potencializando a capacitação técnica e a inovação. Essa integração é vital para equipar os estudantes para os obstáculos do atual mercado de trabalho, que demanda não só competências técnicas, mas também habilidades socioemocionais e flexibilidade (Ramos, 2014).

A abordagem pedagógica dos Institutos Federais visa integrar trabalho, ciência e cultura com o objetivo de promover a emancipação humana. Assim, a orientação pedagógica dela rejeita o conhecimento pronto, baseado apenas em livros didáticos, em busca de uma formação profissional mais ampla e adaptável. Ela valoriza uma formação profissional mais completa e adaptável, que se concentra menos na preparação para o trabalho mecânico e mais na compreensão do ambiente de trabalho e em uma participação de qualidade superior. Este é um processo de profissionalização mais abrangente, que proporciona inúmeras oportunidades de se reinventar no mundo e para o mundo. Princípios que são aplicáveis e desejados em qualquer campo de estudo (Castro; Plácido; Schenkel, 2020).

Noutro contexto, considerando a história da educação profissional e tecnológica, alguns programas e projetos voltados à qualificação para o trabalho merecem destaques, “seja pela sua estrutura e abrangência ou pelo papel desempenhado na formação dos sujeitos, quais sejam: Programa Nacional de

Inclusão de Jovens (Projovem), Brasil Profissionalizado e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC)” (Silva; Ciasca, 2021, p. 90).

Silva e Ciasca (2021) cita que “O Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem) foi criado por meio da Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005, e possuía, inicialmente, validade de dois anos, com avaliação de impacto, podendo ser prorrogado por mais dois anos”. O programa, introduzido durante o mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, inicialmente se destinava a jovens de 18 a 24 anos que ainda não haviam terminado o ensino fundamental. A meta era reenviá-los à escola com o intuito de finalizar esse nível de educação, proporcionando-lhes formação profissional e acesso a atividades de cidadania, esporte, cultura e lazer (Silva; Ciasca, 2021).

O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) foi uma iniciativa do Governo Federal, no início da gestão da Presidente Dilma Rousseff, em 2011. Foi instituído por meio da Lei nº 12.513/1, com o objetivo de promover o avanço da educação profissional e tecnológica no país, por meio da oferta de cursos de formação profissional, apoiados por incentivos de natureza técnica e financeira (Silva; Ciasca, 2021).

Vieira e Junior (2017) reforçam que em 2011, a Lei nº 12.513 estabeleceu o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - Pronatec, expandindo a disponibilidade de cursos de educação profissional e tecnológica. O artigo 20 dessa legislação concede aos serviços nacionais de aprendizagem, que fazem parte do sistema federal de ensino como mantenedores, a permissão para estabelecer instituições de educação profissional técnica de nível médio, formação inicial e contínua e ensino superior, respeitando a competência da União para a regulação, supervisão e análise.

O Brasil Profissionalizante foi criado em 2007, por meio do Decreto nº 6.302. Ele emergiu como resultado do Pronatec, com a finalidade de promover e consolidar o ensino médio combinado com a educação profissional nas redes estaduais de educação profissional – apenas estados que assinaram o Plano de Metas Todos pela Educação – oferecendo suporte financeiro (Silva; Ciasca, 2021; Vieira, Junior, 2017).

Mediante as explanações realizadas até o momento, reitera-se que embora tenha progredido, a formação profissional e tecnológica no Brasil ainda lida com obstáculos consideráveis. A escassez de recursos, a precariedade laboral e a desvalorização da educação técnica são desafios que devem ser superados para

assegurar um ensino de alto padrão. A pandemia de COVID-19 destacou a necessidade de se ajustar às novas tecnologias e métodos de ensino, demandando uma reestruturação acelerada dos programas de estudo e das práticas de ensino (Ramos, 2014).

Os desafios contemporâneos reforçam a urgência de políticas educacionais que integrem tecnologia e inclusão, preparando os sujeitos para um mundo laboral em constante transformação.

As possibilidades futuras para a formação profissional e tecnológica no Brasil estão atreladas à habilidade de inovação e adaptação às novas condições do mercado laboral. A educação contínua e a atualização dos currículos são fundamentais para assegurar que os estudantes estejam aptos a enfrentar os desafios de um mundo que está sempre em transformação (Silva; Ciasca, 2021).

Evidencia-se assim, a urgência de uma educação dinâmica, que acompanhe as transformações científicas e tecnológicas sem perder de vista o desenvolvimento humano integral. Mais do que preparar para o mercado, a educação profissional deve formar sujeitos críticos e criativos, capazes de intervir eticamente na sociedade e de reinventar seus próprios percursos formativos.

Ademais, muitos ainda consideram a educação profissional como uma alternativa inferior em comparação ao ensino superior, o que contribui para a desvalorização da educação técnica. É essencial que ocorra uma alteração na visão acerca da relevância da educação profissional, reconhecendo sua função vital na formação de cidadãos conscientes e no estímulo ao progresso econômico e social da nação. A importância da educação técnica deve ser apoiada por políticas governamentais que assegurem a excelência do ensino e a conexão entre a educação e o mercado de trabalho (Ramos, 2014). Diante disso, compreende-se que essa mudança de percepção é um desafio cultural e histórico, que exige romper com a lógica hierarquizante entre o “saber intelectual” e o “saber técnico”. Valorizar a educação profissional significa reconhecer o trabalho como princípio educativo e como instrumento de emancipação social, capaz de transformar realidades e promover equidade.

Fica evidente que a história da educação profissional e tecnológica no Brasil apresenta um percurso de progressos e obstáculos. Desde a era colonial até os dias de hoje, a educação profissional tem exercido uma função fundamental na preparação de uma força de trabalho qualificada e no estímulo à inclusão social. Contudo, ao

analisar esse percurso histórico, é necessário problematizar o contexto em que essa educação se desenvolveu. Desde o período colonial, a educação brasileira esteve marcada por fortes desigualdades sociais e por um caráter excludente, voltado inicialmente para a formação de uma elite dirigente, enquanto as camadas populares eram destinadas a uma educação prática, de caráter servil. Nesse sentido, a educação profissional, desde suas origens, foi pensada mais como um meio de atender às demandas econômicas e produtivas das classes dominantes do que como um instrumento de emancipação social (Ramos, 2014).

Compreender essa herança crítica é essencial para reorientar a educação profissional rumo a uma proposta emancipadora, centrada no desenvolvimento humano e na justiça social.

Durante o Império e a Primeira República, a educação continuou refletindo as desigualdades estruturais da sociedade brasileira, sendo voltada principalmente à formação de mão de obra para atender às necessidades do mercado e não ao pleno desenvolvimento do indivíduo. Mesmo com os avanços trazidos pelas políticas públicas ao longo do século XX, como a criação das escolas técnicas e dos institutos federais, a educação profissional ainda enfrenta o desafio de romper com essa herança histórica. Assim, problematizar a educação desde a época colonial é compreender que ela se construiu em meio a tensões entre inclusão e exclusão, formação humana e formação produtiva, emancipação e controle social (Ramos, 2014).

Essa análise revela que a trajetória da educação profissional no Brasil foi permeada por contradições profundas entre o discurso de inclusão e a prática de manutenção das desigualdades. Reconhecer essas tensões é fundamental para compreender que a formação profissional não pode ser reduzida a uma função instrumental, mas deve ser entendida como um meio de emancipação e transformação social.

Dessa forma, embora se reconheça a importância do conhecimento técnico e da conexão entre educação e trabalho, é preciso refletir criticamente sobre a quem essa formação serve e de que maneira ela contribui, ou não, para a transformação social. A educação profissional precisa continuar se adaptando e inovando, mas também deve se libertar das marcas históricas de desigualdade que a acompanharam desde a sua origem, assumindo um papel verdadeiramente transformador na sociedade brasileira (Ramos, 2014).

Por fim, a educação profissional e tecnológica no Brasil não é somente uma resposta às demandas do mercado de trabalho, mas também um instrumento de mudança social. Ao longo de sua trajetória, essa forma de ensino tem se destacado como crucial para a inclusão de diversos grupos sociais, oferecendo oportunidades de formação e crescimento. A continuidade desse processo depende da habilidade de inovação e adaptação das instituições de ensino, além do reconhecimento da educação profissional como um direito universal (Ramos, 2014).

Compreender a trajetória histórica da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) permite perceber que essa modalidade de ensino sempre esteve associada à necessidade de articular saberes teóricos e práticos, integrando formação humana, científica e técnica. Essa articulação, historicamente marcada por tensões entre a preparação para o trabalho e a formação integral do sujeito, constitui hoje um dos principais desafios e também uma das maiores potencialidades da EPT. Nesse contexto, as instituições que compõem a Rede Federal, como os Institutos Federais, vêm consolidando práticas pedagógicas inovadoras que materializam essa integração, aproximando o ensino das realidades sociais, culturais e produtivas dos estudantes.

É nesse cenário que emergem os **projetos de ensino** (tema discutido no próximo subtópico) como instrumentos pedagógicos que concretizam, no cotidiano escolar, os princípios e finalidades construídos ao longo da história da educação profissional. Por meio deles, a EPT reafirma sua função social de promover uma formação crítica, emancipatória e transformadora, estimulando o protagonismo estudantil e a aprendizagem significativa. Assim, a transição entre a análise histórica e a discussão dos projetos de ensino evidencia que a evolução da EPT não se limita às reformas legais e institucionais, mas se expressa também nas práticas educativas que buscam integrar teoria e prática, ciência e cultura, escola e comunidade.

### 3.3 Projetos de Ensino

O desenvolvimento do tópico “Projetos de Ensino” tem como objetivo discutir a importância dessa prática pedagógica no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), especialmente enquanto estratégia de articulação entre teoria e prática, ensino e aprendizagem, escola e comunidade. A abordagem do tema busca compreender de que forma os projetos de ensino contribuem para a consolidação de

uma formação integral e para o fortalecimento do protagonismo estudantil, promovendo uma aprendizagem significativa, contextualizada e colaborativa. Ao tratar desse tema, pretende-se evidenciar o papel dos projetos de ensino como instrumentos pedagógicos capazes de promover inovação, interdisciplinaridade e engajamento, tornando o processo educativo mais dinâmico, participativo e transformador.

A fundamentação teórica deste tópico está ancorada principalmente nas contribuições de Vasconcellos (2012), que concebe o projeto de ensino como um instrumento de planejamento e reflexão da prática educativa, articulando objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação de forma integrada e flexível. O autor enfatiza a importância de que os projetos estejam alinhados à realidade dos educandos, ao projeto político-pedagógico da escola e à dimensão social do conhecimento, promovendo o desenvolvimento da autonomia e da criticidade. Além de Vasconcellos (2012), o tópico apoia-se em documentos institucionais, como o Regulamento de Projetos de Ensino do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (Brasil, 2018; 2024), que normatizam e orientam a criação e execução dessas ações pedagógicas no âmbito do IFRO, destacando seu papel na permanência e êxito dos estudantes e na melhoria da qualidade do ensino.

De forma geral, o tópico “Projetos de Ensino” apresenta uma análise teórica e prática dessa metodologia educativa, discutindo seus fundamentos, finalidades e estrutura, bem como sua aplicação no contexto institucional do IFRO – Campus Ariquemes. O texto evidencia que os projetos de ensino constituem espaços privilegiados de construção coletiva do conhecimento, de integração entre saberes e de exercício da autonomia discente. Além de descrever a regulamentação vigente e as principais categorias de projetos desenvolvidos, o capítulo traz exemplos concretos de ações realizadas no campus, demonstrando como essas experiências contribuem para o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais nos estudantes. Assim, este tópico oferece subsídios essenciais para compreender como os projetos de ensino favorecem o protagonismo estudantil e fortalecem o papel da escola como espaço de formação integral e transformação social.

Os projetos de ensino são definidos pela criação de atividades educativas extracurriculares com o propósito de aprofundar e/ou aprimorar o processo de ensino-aprendizagem, além de aumentar as chances de permanência e sucesso dos alunos (Brasil, 2024). Essa definição evidencia o caráter preventivo e inclusivo dos projetos de ensino, ao priorizar a permanência e o sucesso estudantil como objetivos centrais.

Outros objetivos do desenvolvimento e aplicação de projetos de ensino é incentivar processos de inovação na prática pedagógica; desenvolver recursos e metodologias para o ensino e para a aprendizagem; promover a interação de disciplinas ou de componentes curriculares, inclusive de diferentes cursos, níveis e modalidades de ensino; contribuir para o aprimoramento e a melhoria da qualidade dos cursos; ampliar as possibilidades de permanência e êxito dos estudantes; oportunizar aos estudantes a expansão de seus conhecimentos acadêmicos e humanísticos, por meio da contribuição e interação com seus pares (Brasil, 2018).

Tais objetivos revelam o potencial dos projetos de ensino em integrar aprendizagem acadêmica, social e cultural, promovendo experiências formativas mais amplas.

Vasconcellos (2012) define o projeto de ensino como um documento que orienta a prática educativa, articulando objetivos, conteúdos, metodologias, avaliações e recursos didáticos. No que tange aos objetivos, enfatiza-se que um projeto de ensino deve ser elaborado com base em objetivos claros, que orientem todo o processo de ensino-aprendizagem, sendo fundamental que esses objetivos sejam específicos, mensuráveis, atingíveis, relevantes e temporais (SMART), permitindo uma avaliação eficaz do aprendizado (Vanconcellos, 2012).

A clareza dos objetivos é essencial para que docentes e discentes tenham uma visão comum do processo educativo, fortalecendo o engajamento e a responsabilidade sobre os resultados.

No que diz respeito aos conteúdos, estes devem ser escolhidos com base nos objetivos estabelecidos e nas características dos alunos. Vasconcellos destaca a importância de selecionar conteúdos que sejam relevantes e significativos para os estudantes, promovendo um aprendizado que faça sentido na vida deles (Vanconcellos, 2012).

Os conteúdos significativos contribuem para a motivação dos alunos e para a construção de uma aprendizagem contextualizada, conectada às suas experiências de vida.

Em relação às metodologias, Vansconcellos (2012) aborda a importância de integrar diferentes metodologias no projeto de ensino, onde os professores utilizem abordagens diversificadas, como trabalho em grupo, projetos interdisciplinares e uso de tecnologias, para atender às diversas formas de aprender dos alunos. Dessa forma, o projeto de ensino se torna mais dinâmico e capaz de engajar os estudantes. Bem

como, o projeto de ensino deve incorporar uma variedade de metodologias de ensino que atendam às diferentes formas de aprender dos alunos. Pois a diversidade metodológica favorece a inclusão de diferentes estilos de aprendizagem e promove o protagonismo do estudante.

Além disso, é crucial que os professores implementem métodos que promovam a participação ativa. Isso pode abranger métodos como o aprendizado baseado em projetos, trabalho em equipe e atividades interativas. Essas abordagens possibilitam um envolvimento mais profundo dos estudantes com o conteúdo, aprimorando suas capacidades críticas e criativas.

A participação ativa transforma os estudantes em sujeitos ativos da aprendizagem, fortalecendo habilidades socioemocionais e cognitivas simultaneamente.

No que concerne à avaliação, segundo Vasconcellos (2012), esta deve ser um processo contínuo e diversificado. Ela não deve se restringir a testes e provas, mas incluir práticas como autoavaliações, feedbacks e portfólios, permitindo que os alunos reflitam sobre seu próprio aprendizado e progresso.

Nessa perspectiva, a avaliação contínua valoriza o processo de aprendizagem e incentiva a autoavaliação, promovendo o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico.

Relativo aos recursos didáticos, a sua seleção é um aspecto muito importante em um projeto de ensino. Vasconcellos (2012) sugere que os professores utilizem materiais variados, como livros, vídeos, softwares educacionais e outros recursos que venham a enriquecer o processo de ensino e aprendizagem. A variedade de recursos facilita a adaptação às necessidades de cada estudante, tornando o aprendizado mais dinâmico e inclusivo.

Vasconcellos (2012) também cita a importância da flexibilidade no Projeto de Ensino. Embora um projeto de ensino deva ser bem estruturado, ele também precisa ser adaptável às mudanças e necessidades que podem surgir durante o processo letivo. Essa flexibilidade permite que os professores façam ajustes em tempo real, respondendo às dinâmicas da sala de aula e às reações dos alunos.

A flexibilidade é crucial para que o projeto permaneça relevante e efetivo diante de diferentes contextos e desafios do ensino.

Ademais, o autor supracitado também discute a relevância de situar o projeto de ensino dentro do contexto mais amplo da escola e da comunidade. É necessário

que os professores considerem as realidades sociais, culturais e econômicas dos alunos ao desenvolver seus projetos. Isso não apenas torna o aprendizado mais pertinente, mas também ajuda a construir uma relação de confiança e respeito entre professores e alunos (Vasconcellos, 2012). Para tal autor:

Um projeto será tanto melhor quanto mais estiver articulado à realidade dos educandos, à essência significativa da área do saber, aos outros educadores (trabalho interdisciplinar) e à realidade social mais geral. A elaboração do projeto é também um processo de construção de conhecimento para os sujeitos que participam desta tarefa. É, portanto, semelhante a uma aprendizagem: se foi bem feito, interioriza-se e passa a fazer parte da pessoa (Vasconcellos, 2012, p. 103).

Dessa forma, evidencia-se o caráter transformador dos projetos de ensino, ao integrar aprendizagem acadêmica, social e pessoal em uma experiência de construção coletiva do conhecimento.

Acrescenta-se que na visão de Vasconcellos (2012) a primeira dimensão a ser contemplada da elaboração do projeto de ensino é a análise da realidade. Trata-se do esforço investigativo no sentido de captar e entender a realidade, tal qual se encontra no presente, sua articulação histórica, em vista de sua transformação. “Os professores devem ganhar consciência de que não é possível educar, no sentido concreto sem partir da realidade e sem estar sempre a ela vinculada” (Vasconcellos, 2012, p. 105).

Considerar o contexto é fundamental para garantir que os projetos sejam inclusivos e efetivos, promovendo aprendizagens relevantes para o estudante e para a comunidade.

Mais um aspecto a ser discutido quanto ao projeto de ensino é a necessidade de alinhar ele ao projeto político-pedagógico da escola. Um projeto de ensino deve refletir a missão, os valores e as diretrizes da instituição, garantindo que as práticas educativas estejam em consonância com as metas coletivas da comunidade escolar (Vasconcellos, 2012).

Esse alinhamento fortalece a coerência institucional e assegura que os projetos contribuam para a formação integral dos estudantes.

Ao discutir projeto de ensino consultou-se o regulamento para o desenvolvimento de Projetos de Ensino no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO. Tal regulamento atualizado em 2018 teve como finalidade regulamentar o desenvolvimento de projetos de ensino no âmbito do IFRO com foco na ampliação das possibilidades de permanência, melhoria do desempenho acadêmico e êxito dos estudantes dos cursos técnicos de nível médio e

de graduação (Brasil, 2018). De acordo com o regulamento citado:

Art. 4º. São considerados projetos de ensino: I - projetos interdisciplinares e/ou integradores; II - cursos de nivelamento; III - aulas de reforço; IV - cursos preparatórios para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e afins; V - cursos preparatórios para competições acadêmicas; VI - ação de assessoramento discente; VII - outras práticas inovadoras de ensino.

§ 1º. Entende-se por ação de assessoramento discente, constante no inciso VI, o regular acompanhamento, por parte de servidores e/ou discentes, de estudantes com dificuldades no processo de ensino aprendizagem, de relacionamento e de interação com os demais colegas e servidores ou quaisquer outras questões que possam interferir na permanência e êxito do aluno na Instituição.

§ 2º. Os projetos interdisciplinares e integradores não devem ser confundidos com as atividades previstas para os componentes curriculares dos cursos ofertados pelo IFRO e não devem ser computados como atividades constituintes dos mesmos (Brasil, 2018, p. 2).

No art 5º é citado que os projetos de ensino podem ser propostos por servidores do IFRO, docentes ou técnico-administrativos em educação, e devem prever as seguintes categorias de participação: **coordenador** (docente e/ou técnico administrativo em educação, o coordenador do projeto é responsável por coordenar as atividades da equipe de trabalho, supervisionar e realizar todas as tarefas relacionadas ao projeto, cumprindo uma carga horária previamente estabelecida, de acordo com o regulamento das atividades para cada carreira); **participante servidor-colaborador** (docente e/ou técnico administrativo em educação, que se envolve e contribui de maneira integral ou parcial no planejamento e na realização das tarefas programadas no projeto, com uma carga horária previamente estabelecida, de acordo com o regulamento das atividades para cada carreira); **participante estudante-colaborador** (estudantes de cursos técnicos de nível médio e de graduação ligados ao projeto como bolsista ou como voluntário); beneficiário (público-alvo do projeto) (Brasil, 2018).

Segundo o que é descrito no art. 8º do mesmo regulamento os projetos de ensino precisam conter as seguintes informações:

I – identificação: a) título do projeto; b) caracterização do projeto; c) áreas do conhecimento; d) disciplina/s envolvida/s (se houver); e) carga horária total do projeto; f) equipe de trabalho, especificando a função e carga horária semanal. II – introdução; III – justificativa; IV – objetivos (geral e específicos); V – conteúdos a serem trabalhados; VI – metodologia; VII – cronograma de execução; VIII – infraestrutura e recursos financeiros necessários; IX – avaliação; X – referências (Brasil, 2018, p. 5).

Ademais, no parágrafo §4º do regulamento didático enfatiza-se que existem alguns anexos que fazem parte dos projetos de ensino, nos quais os modelos devem ser disponibilizados via edital. Os anexos são: Plano de Atividades do(a)

Coordenador(a); Plano de Atividades do(a) Participante Servidor(a)-Colaborador(a); Plano de Atividades do(a) Participante Estudante-colaborador bolsista ou voluntário; Termo de Compromisso do(a) Coordenador(a) do Projeto; Termo de Compromisso do Participante Servidor(a)-Colaborador(a); Termo de Compromisso do Participante Estudante-Colaborador bolsista; Termo de Compromisso do Participante Estudante-Colaborador voluntário; Termo de anuência da Diretoria de Ensino do campus onde foi desenvolvido o projeto (Brasil, 2018). Ainda no regulamento citado tem-se outras questões relacionados aos projetos de ensino: dos critérios de seleção e classificação; da comissão de avaliação; de desenvolvimento, acompanhamento e avaliação dos projetos de ensino; entre outros.

Em se tratando dos projetos de ensino no âmbito do IFRO desenvolveu-se um quadro (QUADRO 1) sobre os projetos de ensino desenvolvidos especificamente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rondônia, Campus Ariquemes, no ano de 2023, local no qual acontecerá a pesquisa em voga, com a participação dos alunos dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio<sup>1</sup> ou cursos voltados especificamente para esse público. Foram escolhidos os projetos de 2023, porque a pesquisa iniciou-se neste ano.

Quadro 1 - Projetos de ensino desenvolvidos no ano de 2023 no IFRO, Campus Ariquemes

Nome do projeto	Coordenador e colaboradores	Nº participantes <sup>2</sup> / Público-alvo	Objetivo geral	Metodologia	Duração
5ª Olimpíada Brasileira de Cartografia – ABRAC: Amazônia no Mapa	<u>Coordenador:</u> Acácio Bezerra de Mira <u>Colaboradores:</u> Juslei Figueiredo da Silva Calil Gibran Irarione Carvalho	12 / Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio.	Analisar e avaliar a ação de diferentes agentes e grupos e seu vínculos com a natureza e as culturas, por meio da cartografia, buscando estimular a autonomia dos estudantes e o compromisso ético de suas ações, de modo a aprofundar e ampliar a formação integral dos estudantes do Ensino Médio, bem como o desenvolvimento de uma percepção aguçada e crítica dos jovens sobre quem eles são e sobre a sociedade em que vivem.	Cursos preparatórios para competições acadêmicas e olimpíadas das diversas áreas do conhecimento.	17/04/23 a 10/11/23
Sala de Treinamento Físico (STF)	<u>Coordenador:</u> Yuri de Lucas Xavier Martins <u>Colaboradores:</u> Amisley Guale Araújo	45 (residentes) / Curso Técnico Integrado em Zootecnia e em Agropecuária dos Campus	Ofertar Exercícios resistidos e aeróbicos orientados para comunidade acadêmica, de forma a melhorar a saúde e qualidade de vida;	Organização de um espaço e materiais necessários para prática de exercícios	03/2023 a 12/2023.

<sup>1</sup> Alguns dos projetos envolvem alunos de outros campi do IFRO ou intercalam com alunos do Ensino Superior.

<sup>2</sup> Quando não for informado a quantidade é porque não se tem essa informação.

	Celina Kenia de Andrade	Jaru e Ariquemes – IFRO.		físicos, preparados, aplicados e acompanhados pelos professores de educação física nas segundas, quartas e quintas- feiras com horário definido.	
O Uso da Caixa de Medicamento Veterinário como Metodologia Ativa para Ensino dos Aluno do Curso Técnico Integrado em Zootecnia e Curso Técnico Integrado em Agropecuária nos Campus Ariquemes e Jaru- IFRO	<u>Coordenador:</u> Stéfanny Rochelly Klaus Sales Oliveira <u>Colaboradores:</u> Marcos Vinicius Pacheco Bezerra	Estudantes dos Cursos Técnicos Integrados em Zootecnia e Agropecuária dos Campus Jaru e Ariquemes – IFRO.	Inserir metodologia ativa de aprendizagem no campo com princípio educativo.	Realização de oficinas para a aquisição Organização de um espaço e materiais necessários para prática de exercícios físicos; Pesquisa de campo; Análise dos dados, com o software MAXQDA; Produção de relatório final.	01/2023 a 12/2023
Programação Competitiva – Treinando no Caminho, Aprendendo para a Vida.	<u>Coordenador:</u> Luciano Topolniak Andrey Alencar Quadros	4 / Curso Técnico Integrado em Informática e Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas.	Capacitar alunos dos cursos técnicos em Informática e Análise e Desenvolvimento de Sistemas do Instituto Federal de Rondônia para competições de algoritmos e/ou programações, aprimorando suas habilidades em programação e alcançando resultados expressivos	Seleção dos alunos participantes; Encontros semanais no laboratório de informática; resolução de problemas; Participação em Olimpíadas e maratonas de programação	01/2023 a 12/2023
Treinamento Esportivo da Modalidade de Voleibol	<u>Coordenador:</u> Celina Kenia de Andrade <u>Colaboradores:</u> Yuri de Lucas Xavier Martins Aluna Colaboradora Lorrainy Silva Kagich	35 / estudantes de todos os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio	Oferecer o esporte como prática educacional para consolidar valores psicossociais tais como autonomia, Liberdade, solidariedade e integração social, bem como o desenvolvimento motor dos alunos, utilizando a modalidade de voleibol.	Aulas práticas de voleibol com orientação sobre o funcionamento do corpo e atividades de formação técnica e tática da modalidade.	03/2023 a 12/2023.
Chega Mais! Projeto de Integração dos Novos Alunos de Informática.	<u>Coordenador:</u> Luciano Topolniak Andrey Alencar Quadros Osvino schimidt	10 / Curso Técnico Integrado em Informática e Análise e Desenvolvimento de Sistemas.	Integrar os alunos ingressantes de informática junto ao Campus, trazendo aos mesmos a sensação de acolhimento e pertencimento ao Campus e amizades com novos colegas;	Palestra Inicial com informes, dinâmicas e pequenas questões que serão	02/2023 a 03/2023

				executadas em grupos;	
8ª Olimpíada Brasileira de Geografia – OBG e 6ª Olimpíada Brasileira de Ciências da Terra – OBCT/2023	<u>Coordenador:</u> Vagner Schoaba <u>Colaboradores:</u> Claudia Conceição Coimbra e Erica Souza Angelim Schoaba	9 / estudantes de todos os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio	Estimular o aluno do Ensino Médio a participar de olimpíadas estudantis;	Estudos com utilização da tecnologias e competição.	27/03/2023 a 19/06/2023
Olimpíada do Bicentenário da Independência do Brasil	<u>Coordenador:</u> Magno Ferreira de Assis <u>Colaboradores:</u> Joelton Resende Gomes e Erica Souza Angelim Schoaba	10 / Curso Técnico Integrado em Alimentos e Manutenção e Suporte em Informática	Estimular o aluno do Ensino Médio a participar de olimpíadas estudantis;	Estudo dirigido – as atividades serão enviadas via WhatsApp, sendo desenvolvidas em um ambiente virtual; Alunos divididos em equipes para competição.	01/10/2023 a 01/12/2023
Transformando Ideias em Alimentos	<u>Coordenador:</u> Adriano Marcos Dantas da Silva <u>Colaboradores:</u> Rudimar Giordani Junior	Estudantes dos primeiros Períodos do Curso Técnico em Alimentos	Desenvolver o Ensino aprendizagem numa visão empreendedora a partir da criação e produção de produtos por meio da interdisciplinaridade.	Planejamento; Diagnóstico das turmas sobre a temática; identificação do produto inovador a ser desenvolvido; elaboração do plano de negócio; Visitas técnicas; processo de produção; Exposição do produto.	02/2023 a 11/2023
Empreender para Solucionar Problemas.	<u>Coordenador:</u> Adriano Marcos Dantas da Silva <u>Colaboradores:</u> Luciano Topolniak	Terceiros períodos do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática e Segundo período do Curso em Informática.	Proporcionar oportunidades de um projeto inovador considerando as características de sua formação em técnico e manutenção em informática e Técnico em informática	Pesquisa, Ensino e Extensão – Criatividade, Inovação e solução de problemas; Metodologias ativas.	02/2023 a 12/2023
Integrando Saberes para o Desenvolvimento de um Produto Alimentício	<u>Coordenador:</u> Antonio Bisconsin Junior <u>Colaboradores:</u> Guilherme Lorencini Schuina e Michelli Medina Adriano Amorim <u>Alunos</u> <u>Voluntários:</u> 2º ano: Cauany Omitti dos	2º e 3º ano do Curso Técnico Integrado em Alimentos	Desenvolver atividades práticas que conectem os alunos e a diferentes disciplinas	Elaboração de um produto alimentício; Análises; Elaboração de textos científicos; Apresentação dos textos científicos em congressos; Elaboração de relatório final.	03/2023 a 12/2023

	Santos, Evellin da Silva Fonseca e Melissa de Oliveira Donato. 3º ano: Ana Claro Santos, Gabrielli Geralda Diana Hirt, Gustavo Amaral Dias e Kayky Viktor Mota Santos				
Consciência Negra – Resistência Contra o Preconceito Racial e Cultural	<u>Coordenador:</u> Luciara de Souza Bispo Oliveira <u>Colaboradores:</u> Vanilson Machado	Estudantes do Curso Técnico Integrado em Agropecuária	Analisar o contexto histórico e contemporâneo sobre questões contra o preconceito racial e cultural no Brasil.	Pesquisa e leituras sobre o tema; Produção de Cartazes; Apresentação; discussão; Exposição de cartazes e artes produzidas pelos alunos; Produção de relatório final.	21/09/2023 a 31/12/2023
OBMEP – Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas	<u>Coordenador:</u> Junia de Souza Lopes <u>Colaboradores:</u> Charles Montenegro Medeiros de Cantai; Dilma Farias de Araújo; José Fábio Xavier e Marilei Rodrigues. <u>Alunos</u> <u>Voluntários:</u> Kawan Amaral da Silva e Tatiane de Oliviera Pinheiro	Estudantes de todos os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio	Estimular o estudo da matemática através da resolução de problemas que despertem o interesse e a curiosidade de professores e alunos	Realizar inscrição; aplicação da avaliação; etapas de análise, divulgação de resultados e premiações.	03/2023 a 12/2023
Spanglish Club	<u>Coordenadora:</u> Márcia Iolanda de Souza de Oliveira <u>Co-Coordenadora:</u> Andreia de Fátima Pinsan. <u>Alunos</u> <u>Voluntários:</u> Evelyn Emmanoela Figueira; Leysnaiara da Costa Leonel	20 / estudantes de todos os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio	Integrar a comunidade acadêmica, do IFRO-Campus Ariuemes, no desenvolvimento da habilidade de aplicação das Línguas Inglesa e Espanhola, por meio de atividades transversais e interativas que atendam ao uso funcional das línguas.	Estruturação do clube e projeto; Reuniões; Atividades de leitura, escrita, escuta e conversação; debates sobre temas transversais; Oficina; Colaboração e participação na I feira Internacional	02/2023 a 12/2023

	Barbosa; Luiz Henrique Barreto Fernandes; Maria Eduarda Dias Chaves; Maria Clara Gutierrez dos Santos; Maria Luisa Kuhn da Silva Motta; Melissa de Oliveira Donato; Ruan Vagmakre e Thiago de Oliveira Maia.			Cultura e na Feira do livro amigo.	
Feira Cultural Internacional	<u>Coordenadora:</u> Andreia de Fátima Pinsan Andressa Castro Priori e Márcia Iolanda de Souza de Oliveira <u>Alunos</u> <u>Voluntários:</u> Evelyn Emanoela Figueira; Leysnaiara da Costa Leonel Barbosa; Luiz Henrique Barreto Fernandes; Maria Eduarda Dias Chaves; Maria Clara Gutierrez dos Santos; Maria Luisa Kuhn da Silva Motta; Melissa de Oliveira Donato; Ruan Vagmakre e Thiago de Oliveira Maia.	Estudantes de todos os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio	Promover a diversidade cultural que constitui países da Língua Portuguesa, da Língua Espanhola e da Língua Inglesa entre a comunidade acadêmica dos Cursos do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, do IFRO - Campus Ariquemes.	Reuniões; Definição de equipes; pesquisas; Redigir e entregar a proposta de trabalho; Aplicar as atividades da proposta de trabalho; Apresentar os elementos culturais dos países trabalhados, pelas turmas e equipes; Avaliação dos trabalhos e apresentação.	02/2023 a 06/2023.
Projeto de Atividades Físicas do IFRO - Campus Ariquemes	<u>Coordenador:</u> Yuri de Lucas Xavier Martins <u>Colaboradores:</u> Amisley Guale Araújo e Celina Kenia de Andrade.	Servidores e Alunos Residentes do IFRO- Campus Ariquemes	Aumentar o nível de atividade física e reduzir o comportamento sedentário de servidores e alunos do IFRO – Campus Ariquemes.	Promoção de atividades físicas e eventos recreativos que estimulem o movimento; Palestras; Momentos de interação, priorizando a conversa;	07/2023 a 12/2023

				Participação em jogos municipais e institucional.	
--	--	--	--	---	--

Fonte: elaborado pela autora de acordo com os dados coletados no campus Ariquemes (2024).

Por fim, no Quadro 1 descreveu-se de forma sucinta as principais informações sobre os projetos de ensino desenvolvidos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO, Campus Ariquemes no ano de 2023.

Os projetos de ensino desenvolvidos no IFRO – Campus Ariquemes evidenciam o compromisso da instituição com a formação integral dos estudantes, promovendo o protagonismo estudantil por meio da participação ativa em ações que integram teoria e prática, ciência e cultura, aprendizagem e cidadania. Cada iniciativa propõe um espaço de envolvimento em que os alunos deixam de ser meros receptores de conhecimento para se tornarem agentes do próprio aprendizado, desenvolvendo autonomia, pensamento crítico e senso de responsabilidade social. Essas experiências formativas reafirmam a função social da escola como espaço de emancipação humana, em que o conhecimento se constrói de maneira colaborativa, dialogando com as realidades vivenciadas pelos estudantes. O protagonismo, nesse contexto, não se restringe à execução de tarefas, mas envolve o engajamento consciente, a corresponsabilidade e o compromisso com a transformação pessoal e coletiva.

Projetos como a 5ª Olimpíada Brasileira de Cartografia, as Olimpíadas de Geografia, Ciências da Terra, Matemática e do Bicentenário da Independência, bem como a Programação Competitiva, incentivam o protagonismo ao desafiar os alunos a aplicar os conhecimentos adquiridos em sala de aula em situações reais e competitivas, estimulando a autonomia intelectual, a autoconfiança e o trabalho em equipe. Nesses espaços, o estudante é convidado a se preparar, pesquisar e buscar soluções criativas para problemas, tornando-se corresponsável por seu próprio desenvolvimento acadêmico. Além de fortalecer competências cognitivas e científicas, essas ações despertam o interesse pela pesquisa, pela inovação e pela produção de conhecimento, tornando o aprendizado mais significativo e conectado às demandas contemporâneas. O desafio proposto por essas olimpíadas vai além da competição: promove o desenvolvimento da resiliência, da cooperação e da capacidade de superação diante de contextos complexos.

Outros projetos, como “Transformando Ideias em Alimentos”, “Empreender para Solucionar Problemas” e “Integrando Saberes para o Desenvolvimento de um Produto Alimentício”, destacam o protagonismo estudantil no campo da inovação e do empreendedorismo. Nessas iniciativas, os estudantes planejam, diagnosticam necessidades, desenvolvem produtos e apresentam resultados, vivenciando todas as etapas do processo criativo. Essa prática interdisciplinar fortalece o protagonismo à medida que os alunos tomam decisões, lidam com desafios e aprendem a transformar ideias em soluções reais e sustentáveis. Tais experiências demonstram como a educação profissional e tecnológica pode articular ciência, técnica e sensibilidade social, formando sujeitos capazes de intervir criticamente no mundo do trabalho. O ato de empreender, aqui, assume um caráter educativo e ético, em que o estudante aprende a identificar problemas sociais e ambientais e a buscar alternativas inovadoras e solidárias para enfrentá-los.

No âmbito cultural e social, projetos como “Consciência Negra – Resistência Contra o Preconceito Racial e Cultural”, o “Spanglish Club” e a “Feira Cultural Internacional” possibilitam o protagonismo por meio do diálogo, da pesquisa e da expressão artística e linguística. Nessas ações, os estudantes assumem papéis ativos na construção de debates sobre diversidade, identidade e respeito, exercitando sua voz e atuando como multiplicadores de valores éticos e humanitários dentro da comunidade escolar. Essas práticas ampliam o sentido de pertencimento e reforçam o papel da escola como espaço de valorização da diversidade cultural, de combate ao preconceito e de construção de uma cidadania crítica e inclusiva. O protagonismo aqui se manifesta como ação política e social, em que o estudante se reconhece como sujeito de direitos e agente de mudança no seu contexto.

Já projetos como o “Chega Mais!”, voltado para o acolhimento e integração dos novos estudantes, e as iniciativas ligadas à prática esportiva e à promoção da saúde, como o “Treinamento Esportivo de Voleibol”, a “Sala de Treinamento Físico” e o “Projeto de Atividades Físicas do IFRO”, favorecem o protagonismo ao estimular a cooperação, o espírito de equipe e a responsabilidade coletiva. Nessas experiências, o estudante é convidado a cuidar de si e do outro, fortalecendo vínculos e desenvolvendo competências socioemocionais fundamentais para sua formação integral. O envolvimento em práticas corporais e esportivas contribui não apenas para o bem-estar físico, mas também para a formação de valores como disciplina, empatia, solidariedade e respeito mútuo — princípios essenciais para a convivência

democrática. Essas vivências reafirmam que o protagonismo não se limita ao campo cognitivo, mas abrange dimensões afetivas, éticas e sociais que formam cidadãos conscientes e participativos.

Dessa forma, os projetos de ensino do IFRO – Campus Ariquemes representam mais do que ações pedagógicas pontuais; constituem-se como espaços de formação crítica e transformadora. Eles expressam a concretização de uma proposta educativa que entende o estudante como sujeito histórico, capaz de pensar, agir e intervir em sua realidade. Ao integrar conhecimento científico, sensibilidade humana e compromisso social, essas iniciativas contribuem para a consolidação de uma educação profissional e tecnológica verdadeiramente emancipadora, comprometida com a formação integral e com a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Assim, observa-se que o protagonismo estudantil no IFRO de Ariquemes é fortalecido pela diversidade e complementaridade dos projetos de ensino, que contemplam dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais. Ao participar dessas ações, os alunos aprendem a agir com autonomia, a resolver problemas, a se expressar criticamente e a compreender seu papel transformador dentro e fora da escola. Desse modo, os projetos não apenas contribuem para a aprendizagem acadêmica, mas também formam sujeitos ativos, criativos e conscientes de sua responsabilidade social.

Diante da relevância dos projetos de ensino como espaços de formação integral e desenvolvimento do protagonismo estudantil, torna-se necessário compreender de que forma essas práticas podem ser analisadas, aprimoradas e aplicadas de maneira sistematizada. A reflexão sobre os projetos desenvolvidos no IFRO – Campus Ariquemes evidencia não apenas o compromisso institucional com a inovação pedagógica, mas também a importância de se investigar, com rigor metodológico, os processos que sustentam tais experiências. Assim, o aprofundamento da análise requer uma abordagem que considere tanto os aspectos teóricos quanto os práticos dessas ações, buscando identificar seus impactos na aprendizagem e na formação cidadã dos estudantes.

Nesse sentido, a seção seguinte apresenta o percurso metodológico adotado para a realização desta pesquisa, que teve como propósito compreender e promover o protagonismo discente no âmbito dos projetos de ensino. São descritos, portanto, os procedimentos utilizados para coleta e análise dos dados, bem como as etapas que orientaram o desenvolvimento do estudo e a elaboração do produto educacional.

Essa transição do campo teórico para o campo metodológico permite articular a fundamentação construída anteriormente às práticas investigativas, garantindo coerência entre os objetivos propostos e os caminhos percorridos na pesquisa.

## **4 METODOLOGIA**

Essa pesquisa consistiu em produzir uma oficina para estimular o protagonismo dos alunos inscritos nos Projetos de Ensino de forma que a prática da sala de aula obtenha uma maior proximidade com a teoria descrita nos referenciais e documentos do IFRO e foi realizado a partir de cinco grandes momentos: revisão da bibliografia, análise documental, questionários diagnósticos, entrevistas e oficinas. Na etapa de revisão da bibliografia, foram selecionados autores que trabalham com educação integral, protagonismo estudantil e Projetos de Ensino (Candau 2012; Ciavatta, 2005; Ciavatta e Ramos, 2005; Silva; Ciasca, 2021; Silva, 2009; Souza, 2009; Costa, 2000 e 2018; Gandolfo, 2005; Freire, 2019; Vanconcellos, 2012; Vereno, 2021); na etapa de análise documental, buscou-se os referenciais legais nacionais que abordam a EPT e os referenciais do Campus Ariquemes que norteiam os Projetos de Ensino (Brasil, 1996, 2008, 2011 e 2018). Os questionários diagnósticos foram realizados com alunos e professores que desenvolvem projetos de ensino, as entrevistas e oficinas foram realizadas apenas com os alunos do Campus Ariquemes que participam dos projetos de Ensino.

### **4.1 Caracterização da Pesquisa**

O presente trabalho se caracteriza como uma pesquisa de abordagem qualitativa de caráter explicativo e o procedimento utilizado é a pesquisa-ação. Inicialmente foi realizada uma pesquisa bibliográfica e análise documental (pesquisa documental), estas de caráter exploratório.

Segundo Creswell (2010) a pesquisa de abordagem qualitativa é um método que busca compreender fenômenos sociais e humanos a partir da perspectiva dos participantes. Essa abordagem é caracterizada por sua ênfase na coleta de dados não numéricos, permitindo uma exploração mais profunda das experiências, significados e contextos que influenciam o comportamento humano. A pesquisa qualitativa utiliza diversas técnicas, como entrevistas abertas, grupos focais e observação participante,

para coletar informações ricas e detalhadas.

Paralelo a isso, Sampiere, Collado e Lúcio (2013) afirmam que a abordagem qualitativa considera o contexto social e concentra-se no processo de investigação. Essa abordagem é, portanto, subjetiva, refletindo a perspectiva do pesquisador, suas interpretações, crenças e valores. A análise realizada é indutiva, não se apresentando de forma dedutiva. Ademais, podemos definir o enfoque qualitativo como aquele que explora os fenômenos em profundidade, sendo conduzido predominantemente em ambientes naturais. Essa abordagem contextualiza o fenômeno em estudo e utiliza a coleta de dados sem a aplicação de medições numéricas, ou seja, não se fundamenta em estatísticas. Essa característica permite uma compreensão mais rica e detalhada das experiências e significados atribuídos pelos indivíduos ao seu entorno.

Para Minayo (2011), a abordagem qualitativa responde a questões muito particulares e se preocupa com um nível de realidade que não pode ser obtida por meio de números e análises estatísticas como nas pesquisas quantitativas. Em outras palavras, esse tipo de pesquisa investiga o universo que envolve crenças, atitudes, motivos, aspirações, valores, etc., correspondendo a um espaço mais profundo dos fenômenos estudados, que jamais serão reduzidos à operação de variáveis.

Por fim, conforme Denzine Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa traz uma abordagem interpretativa do mundo, onde seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, buscando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. Essa metodologia foi adotada porque é a que melhor atende aos objetivos da pesquisa.

No que concerne ao caráter explicativo, o foco principal dessa pesquisa é reconhecer os elementos que favorecem a ocorrência dos fenômenos. Ela esclarece o motivo e a lógica das coisas, sendo assim, a que mais amplia a compreensão da realidade. É possível afirmar que o conhecimento científico se baseia nos achados dos estudos explicativos. Isso não significa que os outros tipos de pesquisa (exploratória e descritiva) não sejam relevantes, já que, frequentemente, são etapas iniciais para a obtenção de explicações científicas (Gil, 2008).

Relativo à pesquisa-ação (procedimento desta pesquisa), de acordo com Thiollent (2018) ela é um tipo de investigação científica que se caracteriza por integrar de forma simultânea ação e pesquisa, buscando resolver problemas concretos de um grupo social ou organizacional enquanto se gera conhecimento sistemático sobre o processo. Thiollent (2018) define pesquisa-ação como uma estratégia de pesquisa

voltada para a transformação de situações sociais problemáticas, mediante a intervenção planejada e participativa dos próprios envolvidos, articulada a um processo reflexivo. Ou seja, não se trata apenas de observar a realidade, mas de intervir nela, promover mudanças e, ao mesmo tempo, compreender o efeito dessas ações.

O surgimento da pesquisa-ação remonta às primeiras experiências de investigação participativa desenvolvidas por Kurt Lewin, psicólogo social alemão, na década de 1940. Lewin introduziu o conceito de pesquisa como uma ferramenta para resolver problemas sociais concretos, enfatizando que os indivíduos afetados pelo problema deveriam ser coautores do processo de investigação. A partir dessa perspectiva inicial, a pesquisa-ação evoluiu para uma abordagem mais estruturada, incorporando princípios de participação ativa, reflexão crítica e cíclica, sendo adotada em diversas áreas do conhecimento, incluindo educação, saúde, administração e sociologia (Thiollent, 2018).

Na educação, a pesquisa-ação tem se mostrado especialmente relevante por possibilitar que professores e gestores escolares se tornem protagonistas da investigação de suas próprias práticas. Esse tipo de pesquisa permite compreender os desafios cotidianos da escola, experimentar novas estratégias pedagógicas e promover a melhoria contínua do ensino, de forma participativa. Nesse contexto, a pesquisa-ação na educação pode assumir diferentes formatos, como a análise de dificuldades de aprendizagem em sala de aula, a implementação de metodologias inovadoras, o desenvolvimento de projetos de ensino ou a avaliação de políticas educacionais locais (Thiollent, 2018).

Um dos aspectos centrais da pesquisa-ação é o caráter cíclico de seu processo, que geralmente envolve quatro etapas principais: planejamento, ação/intervenção, observação/análise e reflexão. A cada ciclo, os participantes refletem sobre os resultados obtidos, identificam melhorias e ajustam as estratégias de ação, promovendo um aprendizado contínuo tanto para os envolvidos quanto para a comunidade escolar. A pesquisa-ação também fortalece a autonomia dos professores, engajando-os no processo de transformação da prática pedagógica e contribuindo para a construção de uma educação mais contextualizada, crítica e democrática (Thiollent, 2018).

Além disso, a pesquisa-ação se distingue por sua flexibilidade metodológica, podendo utilizar instrumentos qualitativos e quantitativos, como entrevistas,

observações, questionários e análise de documentos. Essa característica torna a abordagem adequada para a educação, pois permite adaptar os métodos à realidade específica de cada escola ou turma, considerando suas necessidades, recursos disponíveis e cultura organizacional. Ao integrar teoria e prática, a pesquisa-ação fortalece o vínculo entre o conhecimento acadêmico e as demandas concretas do contexto educacional, promovendo mudanças significativas na prática docente e no aprendizado dos estudantes (Thiollent, 2018).

Por fim, reforça-se que, a pesquisa-ação constitui uma abordagem de investigação social transformadora, que alia pesquisa e intervenção, possibilitando a análise reflexiva e a melhoria contínua das práticas educacionais. Por meio de sua aplicação na educação, professores e gestores podem identificar problemas, testar soluções, promover inovações pedagógicas e gerar conhecimentos contextualizados, fortalecendo o protagonismo dos sujeitos envolvidos e a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Como mencionado anteriormente, antes de aplicar a pesquisa foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica e documental de caráter exploratório.

De acordo com Gil (2008, p. 50) a pesquisa bibliográfica “é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido alguma espécie de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas”

Ainda sobre a pesquisa bibliográfica, Gil (2008) diz que por esse tipo de pesquisa entende-se a leitura, a análise e a interpretação de materiais, entre eles: documentos, livros, artigos, imagens, manuscritos, mapas, entre muitos outros. A sua principal vantagem está no fato de possibilitar o pesquisador ter acesso a uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar de forma direta.

Marconi e Lakatos (2007) corrobora com tal pensamento ao mencionar que a pesquisa bibliográfica compreende todo estudo já publicado sobre um assunto, desde publicações avulsas, até meios de comunicação orais, com a finalidade de colocar o pesquisador em contato com o que já se tem escrito sobre uma temática em específica. Esse tipo de pesquisa não deve ser considerado como mera repetição do que já foi desenvolvido sobre certo tema, ela propicia o exame de um tema sob um enfoque novo, chegando a diferentes ou novas considerações ou conclusões.

A respeito da pesquisa bibliográfica Figueiredo (2007) cita que tanto ela quanto

a pesquisa documental têm o documento como objeto de investigação. Entretanto, o conceito de documento ultrapassa a ideia de textos escritos e/ou impressos. O material de pesquisa pode ser tanto escrito quanto não escrito, como filmes, vídeos, apresentações em slides, fotografias ou cartazes. Esses documentos servem como fontes de informações, sugestões e esclarecimentos, fornecendo seu conteúdo para esclarecer certas questões e servir como prova para outras, conforme o interesse do pesquisador.

Comparando a pesquisa documental com a pesquisa bibliográfica, ressalta-se que a segunda, a bibliográfica se concentra em obras publicadas, a pesquisa documental se aprofunda em fontes que podem não ter sido amplamente divulgadas, mas que são cruciais para a compreensão de fenômenos (Grazziotin; Klaus; Pereira, 2022).

De acordo com Graziotin, Klaus e Pereira (2022) a pesquisa documental permite a análise de documentos como fontes primárias, oferecendo insights valiosos sobre contextos e eventos. A pesquisa documental não se limita a um único foco; ela pode abranger uma variedade de materiais, incluindo documentos oficiais e registros escolares, que ajudam a construir narrativas históricas significativas.

Os autores supracitados também abordam os percursos metodológicos que podem ser adotados na pesquisa documental, destacando a necessidade de uma abordagem crítica na seleção e interpretação dos documentos. Isso implica considerar o contexto em que os documentos foram produzidos, bem como suas implicações para a pesquisa (Grazziotin; Klaus; Pereira, 2022).

Em relação ao caráter exploratório da pesquisa bibliográfica e documental o mesmo visa proporcionar maior familiaridade com o problema de pesquisa para explicitá-lo. Segundo Gil (2008) esse tipo de pesquisa pode envolver levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas experientes no problema pesquisado. Geralmente, assume a forma de pesquisa bibliográfica, documental ou estudo de caso. Essa pesquisa é uma etapa crucial que permite ao pesquisador desenvolver uma base sólida para suas investigações, promovendo uma compreensão inicial que pode guiar as etapas subsequentes da pesquisa (Gil, 2008).

#### **4.2 Local, Participantes da Pesquisa e Coleta de Dados**

A pesquisa foi realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

de Rondônia – Campus Ariquemes. O Campus Ariquemes é um campus agrícola do Instituto Federal de Rondônia (IFRO), agregado à rede federal a partir da Lei nº 11.892, de 29/12/08. O Campus Ariquemes foi autorizado pela Portaria nº 4 de 06/01/2009 (alterada pela Portaria nº 331 de 2013).

Geograficamente, o Campus Ariquemes está situado na região leste do estado e tem como área de influência os municípios da Microrregião Ariquemes (Ariquemes, Machadinho do Oeste, Alto Paraíso, Monte Negro, Vale do Anarí, Cacaulândia e Rio Crespo) e Porto Velho (Buritis, Campo Novo de Rondônia e Cujubim).

Caracterizado como unidade agrícola, o Campus Ariquemes oferta cursos identificados com os arranjos produtivos da microrregião e da região, especialmente na área da produção agrícola com os cursos de técnico em Agropecuária e Piscicultura, graduação em Agronomia e na área de produção de alimentos e piscicultura.

De modo abrangente, além de ocupar-se do atendimento aos APLs, o campus avança para o atendimento às demandas do mundo do trabalho moderno, além de ofertar cursos que atendem, de modo genérico, a área de informática e tecnologia.

Na Figura 1 tem-se uma foto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, Campus Ariquemes.

Figura 1 - IFRO, Campus Ariquemes



Fonte: IFRO (2023, p. 32).

Atualmente, o Campus Ariquemes representado na Figura 1 fornece os seguintes cursos voltados para o Ensino Médio Integrado: Técnico em Agropecuária; Técnico em Alimentos e Técnico em Manutenção e Suporte em Informática e também voltados para o Ensino Superior: Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de

Sistemas; Bacharelado em Engenharia Agrônômica; Licenciatura em Ciências Biológicas. Além disso, o campus também oferece o curso subsequente ao Ensino Médio de Técnico em Aquicultura. O Quadro 2 mostra as principais informações sobre os cursos mencionados.

Quadro 2 - Informações gerais sobre os cursos fornecidos pelo Campus Ariquemes

Nome do Curso	Modalidade	Eixo tecnológico / área do conhecimento	Carga horária	Forma de ingresso	Vagas de Ingresso	Turno de funcionamento	Regime de matrícula	Prazo do curso
Técnico em Agropecuária	Presencial, Integrado ao Ensino	Recursos Naturais	3.533 horas	Processo seletivo anual	120 alunos por ano	Integral	Anual	De 3 a 6 anos
Técnico em Alimentos	Presencial, Integrado ao Ensino	Produção alimentícia	3.407 horas	Processo seletivo anual	80 alunos por ano	Integral	Anual	De 3 a 6 anos
Técnico em Manutenção e Suporte em Informática	Presencial, Integrado ao Ensino	Informação e Comunicação	3.200 horas	Processo seletivo anual	80 alunos por ano	Integral	Anual	De 3 a 6 anos
Técnico em Aquicultura	Presencial, Subsequente ao Ensino Médio	Recursos Naturais	1.100 horas	Processo seletivo semestral	40 alunos por ano	noturno	semestral	3 a 6 semestres
Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento	Presencial	Informação e Comunicação	2.640 horas	Processo Seletivo	40 alunos por ano	Noturno	semestral	6 a 12 semestres
Bacharelado em Engenharia Agrônômica	Presencial	Ciências Agrárias	4500 horas	Processo Seletivo	40 alunos por ano	Integral	semestral	5 a 10 anos
Licenciatura em Ciências Biológicas	Presencial	Educação	3.338 horas	Processo Seletivo	40 vagas por ano	Noturno	semestral	8 a 16 semestres

Fonte: elaborado pela autora de acordo com os dados coletados nos PPC's dos cursos do IFRO, Campus Ariquemes (2025).

Os participantes da pesquisa foram 4 professores (dos professores que desenvolveram projetos de pesquisas no ano de 2023, os 4 aceitaram participar) e alunos dos Cursos do Ensino Médio integrado à Educação Profissional, inscritos nos Projetos de Ensino desenvolvidos na instituição. Os Cursos são: Técnico em Agropecuária; Técnico em Alimentos e Técnico em Manutenção e Suporte em Informática.

A escolha pelo local deve-se à localização, pois é o Campus mais próximo da cidade onde mora a pesquisadora e já ter sido local de trabalho da mesma. Os

participantes e seus responsáveis (no caso de aluno menor de idade) foram convidados por e-mail ou telefone para uma reunião presencial onde foram apresentados o projeto de pesquisa e os termos necessários para participação dos mesmos. Nesse momento, foram apresentados o questionário de diagnóstico e também realizou-se a discussão sobre a viabilidade das entrevistas e datas possíveis.

Em momentos posteriores ocorreram as entrevistas para levantamento de informações sobre práticas protagonistas nos Projetos de Ensino e temáticas necessárias para que tais práticas se efetivassem entre os participantes da pesquisa, com possibilidade de ampliação para o campus todo. Após a elaboração do material para oficina, esta foi desenvolvida juntamente aos participantes. Ao final foi aplicado um questionário de avaliação das oficinas por parte dos estudantes.

Os questionários e perguntas realizadas na entrevista estão descritas ao longo do tópico resultados e discussões, bem como se encontrar em anexo.

### **4.3 Questões éticas**

Em observação às deliberações do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), o projeto de pesquisa foi, primeiramente, autorizado pelo diretor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia Campus Ariquemes, que assinou a Carta de Anuência.

Aos participantes menores de idade, no caso os estudantes, foi oferecido o TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para que assinassem confirmando sua participação na pesquisa. Bem como, aos pais e responsáveis pelos estudantes foi ofertado o TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para que assinassem, permitindo assim, a participação de seu filho(a) ou a pessoa por quem é responsável nas atividades.

Destaca-se comumente que o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia para sua aprovação. Este comitê é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos das pesquisas envolvendo seres humanos, por meio da Plataforma Brasil. Após a aprovação do CEP, iniciou-se o contato com os sujeitos participante da pesquisa.

Os professores participantes da pesquisa foram nomeados de P1, P2, P3 e P4. Os estudantes foram nomeados pela sigla E1, E2, E3 e assim sucessivamente. Isso,

para que não fossem identificados, mantendo o sigilo dos mesmos.

Enfim, afirma-se que esta pesquisa seguiu todos os critérios éticos para pesquisas envolvendo seres humanos.

#### **4.4 Fatores de Inclusão e Exclusão dos Sujeitos**

*Fatores de Inclusão:* Alunos dos Cursos do Ensino Médio integrado à Educação Profissional, inscritos nos Projetos de Ensino desenvolvidos no IFRO – Campus Ariquemes, dos Cursos de Ensino Médio Integrado a Educação Profissional em agropecuária; Alimentos e Manutenção e Suporte em Informática.

*Fatores de Exclusão:* Alunos dos Cursos do Ensino Médio integrado à Educação Profissional que não estão inscritos nos Projetos de Ensino e alunos da graduação.

#### **4.5 Procedimentos Metodológicos para Análises dos Dados**

Os dados levantados desde os primeiros contatos com os participantes, nas reuniões iniciais, questionário diagnóstico e posteriormente através de entrevistas semiestruturadas, registrados, foram analisados, interpretados, compilados, organizados e agrupados sistematicamente, de forma que tornasse possível a compreensão das necessidades prioritárias, na visão dos sujeitos participantes, que se tornaram temáticas desenvolvidas nas oficinas.

Esses dados foram representados através de quadro de escalonamento de prioridades e demonstrados através de gráficos. Em etapa posterior foi comparado às informações levantadas nas bibliografias e referenciais analisados, realizando a triangulação dos mesmos para atender ao objetivo da pesquisa.

Destaca-se que na análise das questões abertas dos questionários diagnósticos e de avaliação emergiram-se categorias de análise, que surgiram mediante o conteúdo interpretado.

As informações levantadas durante toda a pesquisa ficarão de posse da pesquisadora, em arquivo digital, por um período de cinco anos, minimizando os riscos de vazamento de informações e após esse período serão totalmente descartados. Os resultados da pesquisa foram utilizados para escrita da dissertação e também para construção do produto educacional que foi a oficina elaborada.

#### **4.6 Riscos, Medidas Mitigatórias e Benefícios**

Diante da metodologia da pesquisa e em consonância com a Resolução Nº 466, de 19 de dezembro de 2012 e a resolução Nº 510 de 07 de abril de 2016, ambas do Conselho Nacional da Saúde, toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados. A presente pesquisa, apesar de não causar danos aos participantes, poderia motivar algum desconforto no momento da pesquisa para responder às questões de acordo com o interesse do pesquisador; probabilidade de desinteresse pelas ações desenvolvidas no momento da pesquisa e constrangimento, cansaço ou aborrecimento ao responder as questões, provocando experiências negativas. Para minimizar os possíveis danos foram observadas algumas medidas mitigatórias.

#### **4.7 Medidas Mitigatórias**

Visando reduzir ao máximo os possíveis danos causados pela pesquisa, manteve-se o bom senso e a segurança durante as entrevistas; priorizou a objetividade e uma linguagem clara e sucinta, deixando claro o direito de não responder perguntas que causassem incômodos. Para assegurar a integridade dos participantes, em nenhum momento durante a coleta de dados, foi necessária a identificação do participante, ficando garantido o anonimato e sigilo das informações. Os resultados da pesquisa foram apresentados de maneira geral, como uma totalidade da pesquisa, não revelando em momento algum, o nome ou qualquer informação sigilosa dos participantes.

#### **4.8 Benefícios**

Acredita-se que ao analisar e refletir junto aos estudantes sobre o protagonismo estudantil na teoria e na prática dos projetos de ensino do Instituto Federal de Rondônia – Campus Ariquemes, esses estudantes se motivem a desenvolverem práticas protagonistas nesse e em outros contextos da escola e sociedade, permitindo o desenvolvimento da autonomia, criticidade, coletividade e colaborem ainda, com a aproximação da prática à teoria dos referenciais que a

fundamentam.

#### **4.9 Plano de Desenvolvimento do Produto**

A pesquisa foi organizada nas seguintes etapas: revisão da literatura; elaboração dos instrumentos de pesquisa; construção e geração de dados através de entrevistas semiestruturadas; análise dos dados; produção do material didático e resultados. Foi desenvolvido como produto educacional uma oficina elaborada a partir de temáticas levantadas junto aos participantes da pesquisa sobre o protagonismo no desenvolvimento dos projetos de ensino, para alunos do ensino médio técnico integrado do IFRO, Campus Ariquemes, com o objetivo de incentivar práticas que desenvolvam o protagonismo estudantil na instituição.

A primeira parte foi teórica, composta dos conceitos sobre protagonismo estudantil, projetos de ensino e educação integral, dispostos no material, contou também com uma breve contextualização e justificativa sobre a importância em se trabalhar o protagonismo estudantil nos projetos de ensino. Em seguida, a parte prática foi constituída da apresentação do passo a passo do desenvolvimento da Oficina, que foi distribuída em 3 momentos, utilizando temas levantados pelos alunos durante as entrevistas. Cada oficina tem um planejamento contendo objetivos, procedimentos metodológicos e avaliação.

Na etapa de revisão da literatura e elaboração dos instrumentos de pesquisa foi necessário buscar em artigos, livros e revistas uma base sólida para a pesquisa que explore uma abordagem libertadora, interacionista e integral do homem para a educação profissional para a pesquisa e de práticas protagonistas para o auxiliar na elaboração do produto final. Ainda nesta etapa algumas análises técnicas foram discutidas e estruturadas para elaboração da oficina, como: ideias de diagramação do material, com o intuito de identificar um layout que poderia tornar o projeto mais atrativo e intuitivo e talvez identificar uma tendência em termos de materiais didáticos; qual estilo de imagem se adequaria a este trabalho bem como a escolhada fonte e tamanho das letras; qual o tamanho do papel; roteiro de apresentação do conteúdo, estilo de escrita e elaboração de imagens; disponibilidade de acesso, buscando facilitar a aquisição e o manuseio do produto.

Na construção e levantamento de dados da pesquisa utilizou-se de entrevistas, que foram gravadas. A gravação foi permitida pelos participantes em

formulário previamente assinado.

A etapa de produção do material didático envolveu principalmente as percepções dos estudantes pesquisados na validação do protótipo do produto educacional que identificou as dúvidas e as dificuldades de entendimento dos conteúdos abordados, servindo para o aprimoramento do mesmo. As discussões durante o processo permitiram que fossem feitas melhorias significativas no material, tais como: a linguagem apropriada ao público; o layout do instrumento, dentre outros.

A validação do protótipo foi encaminhada via formulário de validação disponível no Google form's com o protótipo das oficinas por e-mail para análise e avaliação. As questões objetivas do formulário de validação foram elaboradas com o intuito de receber a avaliação quanto à comunicação visual e escrita, à compreensão e à utilidade do material e também para identificar possíveis necessidades de formatação. Após a avaliação do material pelos estudantes, foram necessários ajustes que contemplem as observações feitas durante a realização da etapa de validação e que considerem as contribuições sobre pontos não observados na fase da elaboração do material.

## **5 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Como mencionado na metodologia, essa pesquisa teve como foco a produção de uma oficina que visou estimular o protagonismo dos alunos inscritos nos Projetos de Ensino de forma que a prática da sala de aula obtivesse uma maior proximidade com a teoria descrita nos referenciais e documentos do IFRO e foi realizado a partir de cinco momentos: revisão da bibliografia, análise documental, questionários diagnósticos, entrevistas e oficinas.

Os questionários diagnósticos foram realizados com os alunos e professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), do campus Ariquemes, que desenvolveram/participaram dos projetos de ensino. As entrevistas e oficinas realizadas somente com os alunos que participaram dos projetos de Ensino. A seguir (tópico 5.1) segue análise dos questionários aplicados com os docentes, e no tópico (5.2) posterior encontra-se a análise dos questionários aplicados aos discentes.

Destaca-se que na análise das questões abertas dos questionários diagnósticos emergiram-se categorias de análise, que surgiram mediante o conteúdo

interpretado.

### 5.1 Análise dos questionários diagnósticos - Docentes

A seguir tem-se a análise dos questionários aplicados com os professores, onde apenas 4 (quatro) responderam. Utilizou-se como apoio gráfico para facilitar a visualização dos leitores no caso dos questionários com perguntas fechadas.

O referido questionário versa sobre o Protagonismo Estudantil nos Projetos de Ensino - IFRO/Campus Ariquemes e dados sobre os participantes.

A primeira questão se refere às idades dos participantes. No Quadro 3, tem-se as opções de respostas que foram dadas aos participantes.

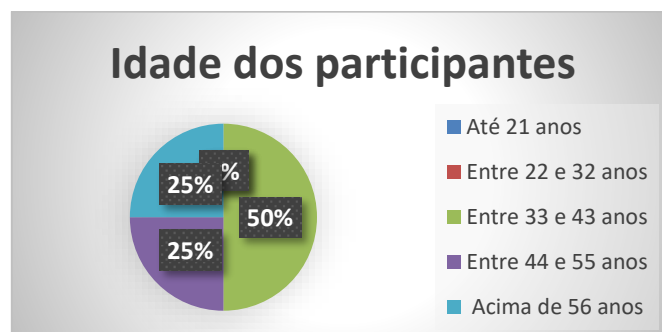
Quadro 3 - Questão 1

1) Idade:
<input type="checkbox"/> Até 21 anos
<input type="checkbox"/> Entre 22 e 32 anos
<input type="checkbox"/> Entre 33 e 43 anos
<input type="checkbox"/> Entre 44 e 55 anos
<input type="checkbox"/> Acima de 56 anos

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Levando em consideração as opções selecionadas elaboramos o Gráfico 1.

Gráfico 1 - Respostas da questão 1



Fonte: elaborado pela autora (2024).

De acordo com o Gráfico 1, de 100% dos participantes, 50% possuem idades entre 33 e 43 anos, sendo dois participantes, 25% possui idade entre 44 e 55 anos, sendo um participante, e outros 25% possui idade acima de 56 anos, sendo um participante também.

A segunda questão se refere à formação dos participantes. No Quadro 4, tem-se as opções de respostas que poderiam ser escolhidas pelos participantes.

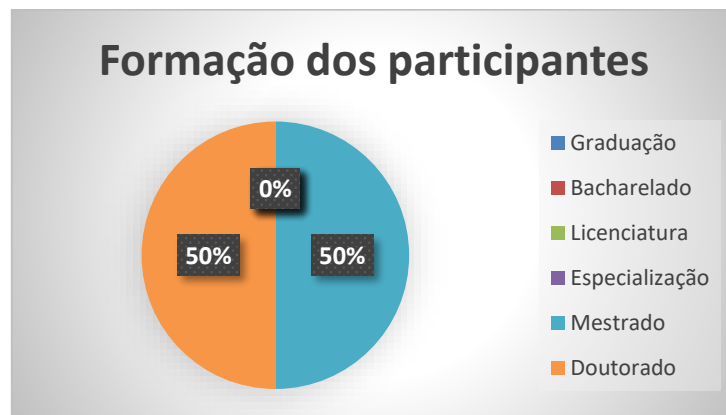
#### Quadro 4 - Questão 2

2) Formação Profissional:
<input type="checkbox"/> Graduação
<input type="checkbox"/> Bacharelado
<input type="checkbox"/> Licenciatura
<input type="checkbox"/> Especialização
<input type="checkbox"/> Mestrado
<input type="checkbox"/> Doutorado

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Levando em consideração as opções selecionadas elaboramos o Gráfico 2.

Gráfico 2 - Respostas da questão 2



Fonte: elaborado pela autora (2024).

Conforme apontado no Gráfico 2, de 100% dos participantes, 50%, sendo dois participantes, possuem doutorado como formação acadêmica, e outros 50%, sendo outros dois participantes, possuem mestrado como formação acadêmica.

A terceira questão se refere ao tempo de docência na Educação Profissional. No Quadro 5 tem-se as opções de respostas que poderiam ser escolhidas pelos participantes.

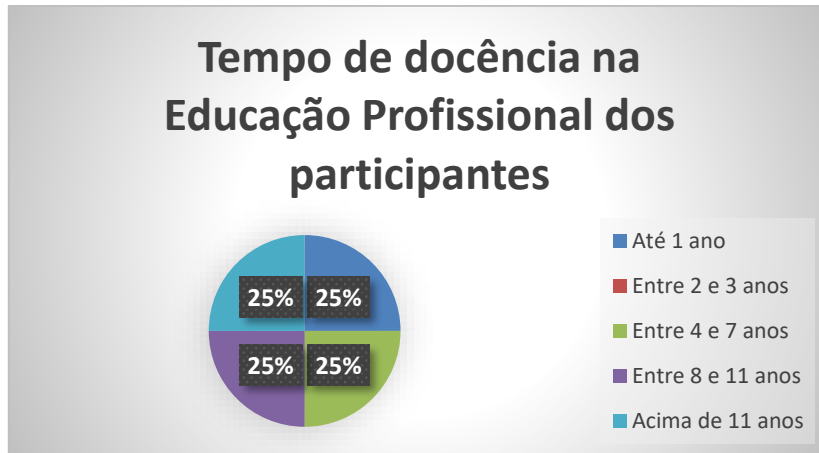
#### Quadro 5 - Questão 3

3) Há quanto tempo leciona na Educação Profissional?
<input type="checkbox"/> Até 1 ano
<input type="checkbox"/> Entre 2 e 3 anos
<input type="checkbox"/> Entre 4 e 7 anos
<input type="checkbox"/> Entre 8 e 11 anos
<input type="checkbox"/> Acima de 11 anos

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Os dados apresentados se encontram disponibilizados no Gráfico 3.

Gráfico 3 - Respostas da questão 3



Fonte: elaborado pela autora (2024).

Mediante exposto no Gráfico 3, de 100% dos participantes, 25% atua na Educação Profissional e Tecnológica “Até 1 ano”; mais 25% “entre 8 e 11 anos”; outros 25% de “entre 4 a 7 anos” e mais 25% “Acima de 11 anos”.

A quarta questão se refere às motivações para a atuação docente na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). No Quadro 6 tem-se a descrição da pergunta.

#### Quadro 6 - Questão 4

4) Quais foram as motivações para a sua atuação docente na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)?

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Para a questão 4 os participantes responderam de forma bastante diversificada quanto as motivações para a sua atuação docente na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). As suas respostas foram transcritas abaixo:

“Ingressar na rede federal de ensino” (P1).  
 “Pelas possibilidades de atividades diversificadas com uma faixa etária mais focada na formação para o mercado de trabalho e pesquisa; Pelas opções para realização de atividades práticas; Autonomia dada ao docente para desenvolver suas atividades docentes; e flexibilidade e oportunidade para docência e pesquisa” (P2).  
 “Na época em que decidi, a principal motivação foi o salário e o plano de carreira que eram bons”  
 “Encontrar uma aplicação Prática para os Conceitos da Física que leciono” (P4).

Em análise às respostas dos professores, as motivações para a atuação docente na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) apresentadas pelos professores refletem uma diversidade de fatores que influenciam a escolha por essa área. Enquanto alguns destacam aspectos institucionais, como a estabilidade

proporcionada pelo ingresso na rede federal de ensino (P1) e os benefícios salariais e plano de carreira (P3), outros enfatizam as oportunidades pedagógicas e acadêmicas. O interesse pela aplicabilidade prática do ensino, a autonomia docente e a possibilidade de conciliar ensino e pesquisa aparecem como pontos centrais nas respostas de P2 e P4. Esses elementos indicam que a EPT atrai profissionais tanto pela segurança profissional quanto pela riqueza de experiências proporcionadas pela prática educativa, evidenciando o caráter dinâmico e inovador desse segmento de ensino.

A quinta questão se refere aos desafios enfrentados na prática pelos participantes enquanto docente da Educação Profissional e Tecnológica. No Quadro 7, tem-se a descrição da pergunta.

#### Quadro 7 - Questão 5

5) Quais os desafios enfrentados em sua prática na Educação Profissional e Tecnológica?

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Para a questão 5 os participantes mencionaram diversos desafios que vivenciam enquanto professores da Educação Profissional e Tecnológica. Suas falas estão expostas a seguir:

“Desenvolver uma educação pública e de qualidade” (P1).  
 “O uso do celular pelos discentes durante as aulas em momentos que não convém utilizá-lo; - Apresentar aulas constantemente dinâmicas para envolver e despertar o interesse dos discentes em participar.- Conciliar o desenvolvimento e culminância dos projetos com os horários de aulas disponíveis dos discentes” (P2).  
 “Dificuldade de concentração por parte dos alunos, Falta de comprometimento por parte dos alunos, Carga horária de sala de aula elevada e pouco tempo disponível para planejamento” (P3).  
 “Falta de interdisciplinariedade” (P4).

Pode-se concluir por meio da análise que os desafios enfrentados na prática docente na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) refletem tanto questões estruturais quanto pedagógicas. A preocupação com a qualidade da educação pública (P1) destaca um desafio amplo e sistêmico. Já aspectos relacionados ao engajamento dos alunos, como o uso inadequado do celular, a falta de concentração e comprometimento, e a necessidade de aulas dinâmicas para manter o interesse (P2 e P3), mostram desafios cotidianos enfrentados em sala de aula. Além disso, questões como a carga horária elevada e a falta de tempo para planejamento (P3), a dificuldade de conciliar projetos com os horários dos alunos (P2) e a ausência de interdisciplinaridade (P4) evidenciam limitações institucionais e organizacionais que

impactam o trabalho docente. Esses desafios ressaltam a necessidade de estratégias inovadoras e de apoio institucional para garantir um ensino mais eficiente e integrado.

A sexta questão se refere a promoção de momentos de aprendizagem oferecido pelos participantes aos seus alunos fora do ambiente da sala de aula ou com metodologias diversificadas. No Quadro 8, tem-se a pergunta realizada.

#### Quadro 8 - Questão 6

6) Você promove momentos de aprendizagem aos seus alunos fora do ambiente da sala de aula ou com metodologias diversificadas? Em caso afirmativo, quais?

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Para a questão 6, os participantes da pesquisa descreveram algumas aulas que fazem fora do ambiente da sala de aula e com a utilização de métodos ativos. Suas respostas podem ser visualizados nas falas seguintes:

“Visitas técnicas; aprendizado baseado em problemas; aprendizado baseado em projetos” (P1).  
 “Sim, para a introdução de novos conteúdos, realizamos dinâmicas fora da sala de aula outras vezes, realizamos atividades em grupo e eles definem como farão as considerações” (P2).  
 “Sim. Aprendizagem por meio de projetos” (P3).  
 “Sim, em laboratório e visitas técnicas” (P4).

As respostas dos professores indicam um esforço significativo para diversificar as metodologias de ensino e proporcionar experiências de aprendizagem além da sala de aula tradicional na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). O uso de visitas técnicas (P1 e P4) demonstra a preocupação em aproximar os alunos da realidade do mercado de trabalho, tornando o aprendizado mais concreto e aplicável. A adoção de metodologias ativas, como aprendizagem baseada em problemas e projetos (P1 e P3), bem como dinâmicas e atividades em grupo (P2), revela um compromisso com práticas pedagógicas inovadoras que estimulam a autonomia e o engajamento dos estudantes. O uso de laboratórios (P4) também destaca a importância da experimentação prática no processo de ensino. Essas estratégias reforçam a necessidade de um ensino dinâmico e contextualizado, contribuindo para uma formação mais significativa e alinhada às demandas do mundo do trabalho.

A sétima questão se refere a questão das aulas diferenciadas com relação a autonomia do estudante. Tal questão está explanada no Quadro 9.

#### Quadro 9 - Questão 7

7) Suas aulas diferenciadas tem favorecido a autonomia do estudante? Justifique.

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Na questão mencionada, quanto às aulas diferenciadas e a autonomia do estudante, obteve-se as seguintes respostas dadas pelos docentes:

“Sim. Nas abordagens relacionado a aprendizagem baseado em projetos os alunos tem buscado desenvolver ideias de negócio e produtos, ampliando os seus conhecimentos através do desenvolvimento desses produtos, de forma que em sala de aula somente abordamos as dúvidas e a inclusão de alguns conceitos para que o projeto se desenvolva” (P1).

“Sim, eles escolhem os recursos que pretendem usar para a realização da atividade e compartilham comigo para auxiliá-los com algum material ou sugestões. A última que fiz foi com os estudantes do 2º Ano do Curso de Agropecuária. O conteúdo era cultura e sociedade. Prepararam material específico sobre a região brasileira que escolheram e no momento das apresentações, teve comidas e vestimentas típicas, músicas e utensílios próprios de cada região. Foi um momento que todos interagiram e participaram” (P2).

“O estudante tem autonomia nas práticas de aprendizado por projetos, porém, o principal desafio é estimulá-los a serem proativos para usar essa autonomia” (P3).

“Sim, quando o aluno vê uma funcionalidade do tema estudado ele tem outro animo” (P4).

As respostas dos professores indicam que metodologias diferenciadas têm contribuído para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A aprendizagem baseada em projetos (P1 e P3) se destaca como uma estratégia eficaz para estimular os alunos a explorarem novas ideias, desenvolverem produtos e aprofundarem seus conhecimentos de forma independente. Além disso, permitir que os estudantes escolham recursos e organizem atividades interativas, como a abordagem cultural mencionada por P2, favorece a tomada de decisões e a responsabilidade pelo próprio aprendizado. No entanto, o desafio apontado por P3, relacionado à necessidade de estimular a proatividade dos alunos, reforça a importância de incentivar a autoconfiança e o engajamento. A percepção de aplicabilidade dos conteúdos (P4) também se revela um fator motivacional essencial para a aprendizagem ativa. Essas experiências demonstram que, quando os estudantes veem sentido no que aprendem e têm espaço para explorar, sua autonomia é fortalecida, tornando-os mais preparados para desafios acadêmicos e profissionais.

A oitava questão se refere sobre a percepção dos professores a respeito do papel principal do Estudante no processo de ensino e aprendizagem. No Quadro 10, tem-se a descrição da pergunta.

#### Quadro 10 - Questão 8

8) Qual deve ser, em sua opinião, o papel principal do Estudante?

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Para a questão 8, os participantes da pesquisa mencionaram suas percepções quanto ao que acreditam ser o papel principal do estudante no ambiente escolar. Suas respostas foram transcritas nos parágrafos subsequentes:

“Permitir e ser permitido. Os estudantes devem poder optar e escolher entre as diversas habilidades relacionadas às disciplinas, de forma que, no desenvolvimento de um projeto, alguns desenvolvam mais habilidades em marketing, outros em produção/programação, outros em gestão, e assim por diante” (P1).

“Atuar como agente ativo e não passivo no processo ensino-aprendizagem. Participar e interagir durante as aulas práticas ou teóricas” (P2).

“Se manter presente e concentrado no processo de ensino aprendizagem, de modo a seguir as metodologias propostas pelo docente, expor suas dúvidas e propor alterações nessas metodologias no sentido de que as metodologias favoreçam e tornem seu aprendizado mais eficiente e efetivo” (P3).

“Encontrar uma aplicação Prática para os Conceitos da Física que leciono” (P4).

Após análise, emergiram-se três categorias. A **Categoria 1 – Protagonismo e Autonomia no Processo de Aprendizagem** inclui respostas de P1 e P2, que destacam a importância de o estudante tomar decisões, escolher caminhos, ser sujeito ativo e autônomo na construção do conhecimento.

A **Categoria 2 – Engajamento e Responsabilidade no Processo Educativo** refere-se a resposta de P3, que ressalta o comprometimento, a presença ativa e a corresponsabilidade do estudante na sua aprendizagem e no ambiente escolar.

A **Categoria 3 – Aplicação Prática do Conhecimento** reflete a resposta de P4, que enfatiza o papel do estudante em relacionar teoria e prática, aplicando os conteúdos de forma concreta.

Fazendo uma análise geral, as respostas dos professores refletem uma visão centrada no protagonismo do estudante no processo de ensino-aprendizagem. A ideia de permitir escolhas e desenvolver habilidades específicas dentro de projetos (P1) destaca a importância da personalização do aprendizado, respeitando interesses e aptidões individuais. A ênfase na participação ativa (P2) reforça a necessidade de que o estudante assuma um papel engajado e interativo, indo além da recepção passiva do conhecimento. Além disso, a responsabilidade de se manter concentrado, expor dúvidas e até mesmo contribuir para aprimorar as metodologias de ensino (P3) evidencia a construção de um ambiente educacional mais colaborativo. Por fim, a busca por aplicações práticas dos conceitos (P4) aponta para a relevância da contextualização do aprendizado, tornando-o mais significativo. Em conjunto, essas percepções reforçam que o estudante deve ser um agente ativo, crítico e participativo, construindo seu conhecimento de forma autônoma e aplicada à realidade.

A nona questão se refere aos recursos que os docentes costumam utilizar para o desenvolvimento dos projetos de ensino no IFRO. No Quadro 11, tem-se a descrição da pergunta.

Quadro 11 - Questão 9

- 9) Assinale quais destes recursos você costuma utilizar para o desenvolvimento do Projeto de Ensino:
- ( ) Quadro e pincel
  - ( ) Livro didático
  - ( ) Vídeos/DVD (filmes)
  - ( ) Projetor multimídia
  - ( ) Sites (Internet)
  - ( ) Artigos de revistas
  - ( ) Jornais, revistas, notícias veiculadas na mídia
  - ( ) Xerox
  - ( ) Fotografia
  - ( ) Recursos digitais (software; aplicativos etc)
  - ( ) Biblioteca (sala de leitura)

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Mediante os dados descritos pelos participantes foi elaborado o Gráfico 4.

Gráfico 4 - Respostas da questão 9



Fonte: elaborado pela autora (2024).

De acordo com o gráfico 4 de todas as opções que os participantes tinham para escolher os Sites (Internet) é o mais utilizado dos recursos, em sequência vem os artigos de revistas e recursos digitais, o projetor multimídia e quadro e pincel. Em seguida, os recursos digitais (softwares, aplicativos, etc.), projetor multimídia e jornais,

revistas, notícias veiculadas na mídia, bem como o livro didático. Por último ficam a biblioteca (sala de leitura), as fotografias e os vídeos/DVD (filmes), e, por fim, o recurso xerox é o único não utilizado por nenhum dos participantes para o desenvolvimento dos projetos de ensino.

A décima questão se refere às estratégias didáticas que os docentes costumam utilizar para o desenvolvimento dos projetos de ensino. No Quadro 12, tem-se a descrição da pergunta.

Quadro 12 - Questão 10

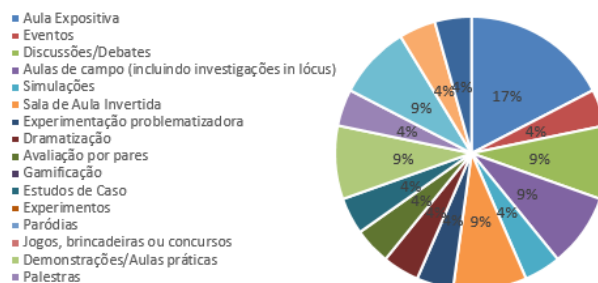
<p>10) Assinale quais estratégias didáticas abaixo, você costuma utilizar no desenvolvimento do Projeto de Ensino:</p> <p><input type="checkbox"/> Aula Expositiva</p> <p><input type="checkbox"/> Eventos (Feiras, projetos, etc.)</p> <p><input type="checkbox"/> Discussões/Debates</p> <p><input type="checkbox"/> Aulas de campo (incluindo investigações in lócus)</p> <p><input type="checkbox"/> Simulações</p> <p><input type="checkbox"/> Sala de Aula Invertida</p> <p><input type="checkbox"/> Experimentação problematizadora</p> <p><input type="checkbox"/> Dramatização</p> <p><input type="checkbox"/> Avaliação por pares</p> <p><input type="checkbox"/> Gamificação</p> <p><input type="checkbox"/> Estudos de Caso</p>	<p><input type="checkbox"/> Experimentos (desenvolvidos em sala de aula)</p> <p><input type="checkbox"/> Paródias</p> <p><input type="checkbox"/> Jogos, brincadeiras ou concursos</p> <p><input type="checkbox"/> Demonstrações/Aulas práticas</p> <p><input type="checkbox"/> Palestras (especialistas ou visitantes)</p> <p><input type="checkbox"/> Aprendizagem baseada em problemas</p> <p><input type="checkbox"/> Atividades Externas (visitas orientadas, incluindo museus, instituições de ensino, etc.)</p> <p><input type="checkbox"/> Modelos (representações, esqueletos, maquetes, modelos tridimensionais, etc.)</p>
---	--

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Diante das respostas dadas pelos participantes elaborou-se o Gráfico 5, que mostra em porcentagem as estratégias mais utilizadas pelos professores.

Gráfico 5 - Respostas da questão 10

**Estratégias didáticas que os docentes costumam utilizar para o desenvolvimentos dos projetos de ensino**



Fonte: elaborado pelo autora (2024).

De acordo com o gráfico 4 de todas as opções que os participantes selecionaram, a aula expositiva é a mais utilizada como estratégia para o

desenvolvimento de projetos de ensino. Depois, discussões/debates; aulas de campo (incluindo investigações in lócus); sala de aula invertida; demonstrações/aulas práticas; aprendizagem baseada em projetos. Em sequência, eventos; simulações; experimentação problematizadora; dramatização; avaliação por pares; estudos de caso; palestras; atividades externas; modelos. Por fim, apenas a gamificação, experimentos (desenvolvidos em sala de aula) e paródias que nenhum dos docentes selecionaram como estratégias para o desenvolvimento de projetos de ensino.

A décima primeira questão se refere a práticas desenvolvidas pelos docentes que favorecem o desenvolvimento do protagonismo do estudante. No Quadro 13, tem-se a descrição da pergunta.

#### Quadro 13 - Questão 11

<p>11) Você desenvolve práticas que favorece o desenvolvimento do protagonismo do estudante? Exemplifique.</p>
--

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Para a questão 11 os participantes detalharam algumas práticas por eles desenvolvidas que favorecem o desenvolvimento do protagonismo de seus estudantes. As respostas estão transcritas em sequência:

<p>“Procuro trabalhar todas as disciplinas, pelo menos em parte de forma na elaboração de projetos. Algumas deles se desenvolvem completamente através de projetos” (P1).  “Sim. Por meio de projeto de ensino e também por meio de aulas práticas por meio dos quais os discentes pesquisam, produzem e apresentam o resultado da pesquisa por diversas formas: Desenhos, painel, jogral, música, apresentação em grupos, dramatização” (P2).  “Sim. Sala de aula invertida, e construção conjunta do Plano de Ensino da disciplina” (P3).  “sim, no laboratório os alunos criam suas próprias Invenções” (P4).</p>
--

Diante análise realizada das respostas, considera-se que as mesmas evidenciam um esforço significativo dos docentes para promover o protagonismo estudantil por meio de metodologias ativas e práticas inovadoras na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A aprendizagem baseada em projetos (P1 e P2) se destaca como uma abordagem essencial para incentivar os alunos a se tornarem agentes do próprio aprendizado, permitindo que pesquisem, criem e apresentem seus conhecimentos de forma dinâmica e diversificada. Estratégias como a sala de aula invertida e a construção conjunta do plano de ensino (P3) fortalecem a autonomia dos estudantes, tornando-os participantes ativos na definição do próprio processo de aprendizagem. Além disso, a possibilidade de criação no laboratório (P4) reforça a importância da experimentação prática para estimular a criatividade e a inovação.

Essas práticas demonstram que, quando o estudante é incentivado a tomar decisões, explorar suas habilidades e aplicar o conhecimento de maneira concreta, sua aprendizagem se torna mais significativa e alinhada às demandas do mundo do trabalho.

A décima segunda questão (e última) se refere a importância de práticas protagonistas na escola. No Quadro 14, tem-se a descrição da pergunta.

Quadro 14 - Questão 12

12) Você acredita ser importante o desenvolvimento de práticas protagonistas? Justifique.

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Para a questão 12 os participantes descreveram sobre a importância de desenvolver práticas que incentivam o protagonismo dos estudantes, suas falas podem ser lidas abaixo:

“Na era da tecnologia e da informação na palma da mão, não acredito que o estilo conteudista seja capaz de formar as habilidades necessárias para que o aluno seja protagonista da própria vida. Aprender a fazer diferente, identificar suas principais habilidades e compreender as possibilidades do empreendedorismo pode ser um diferencial, independente de sua escolha profissional” (P1).

“Sim. Quando o discente se envolve e participa a assimilação e a disposição dele é muito melhor e mais produtiva. Quando ele produz e apresenta o resultado percebe-se como ser participante do processo e desenvolve outras habilidades, como: trabalho em grupo, desenvoltura para oratória; entre outras” (P2).

“Sim, pois além de adequar as estratégias de ensino às especificidades dos estudantes da turma, também servem de laboratório para o professor perceber as mudanças nas demandas, anseios e expectativas da sociedade com o passar do tempo, permitindo a adaptação não apenas das metodologias, mas também dos conteúdos a serem abordados durante a disciplina na turma em andamento e nas turmas vindouras” (P3).

“Sim, neste momento, se o aluno não participar efetivamente da construção do conhecimento ele migra para o celular” (P4).

Mediante às explanações, verifica-se um consenso entre os docentes sobre a importância do desenvolvimento de práticas que incentivem o protagonismo estudantil na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A visão de que o modelo conteudista não atende mais às demandas da sociedade atual (P1) reforça a necessidade de metodologias que estimulem a autonomia, a criatividade e o espírito empreendedor nos alunos. Além disso, o envolvimento ativo no processo de aprendizagem (P2) favorece não apenas a assimilação do conhecimento, mas também o desenvolvimento de habilidades socioemocionais essenciais, como trabalho em equipe e comunicação. A percepção de que as práticas protagonistas permitem ao professor adaptar-se às mudanças sociais e às necessidades dos estudantes (P3) destaca a importância de um ensino dinâmico e flexível. Por fim, a constatação de que

a falta de engajamento pode levar os alunos a se desconectarem do aprendizado e se voltarem para o celular (P4) ressalta a urgência de estratégias inovadoras para manter o interesse dos estudantes. Em síntese, promover o protagonismo estudantil não apenas potencializa o aprendizado, mas também contribui para a formação de cidadãos mais preparados para os desafios do mundo contemporâneo.

## 5.2 Análise dos questionários diagnósticos - Discentes

Como mencionado no início do tópico resultados e discussões, os questionários diagnósticos foram realizados com os alunos e professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), do campus Ariquemes, que desenvolvem/participam dos projetos de ensino.

Adiante segue análise dos questionários aplicados com os discentes, onde 22 responderam. Assim como para a análise dos questionários dos docentes utilizou-se para essa análise o apoio de gráficos para facilitar a visualização dos leitores no caso das perguntas fechadas.

A primeira questão se refere as idades dos participantes. No Quadro 15, tem-se as opções de respostas que foram dadas aos participantes.

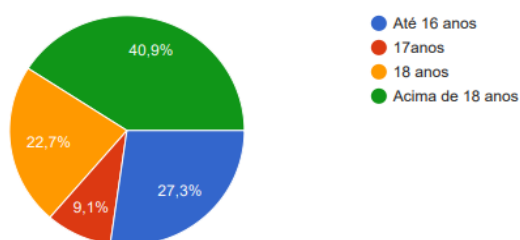
Quadro 15 - Questão 1

1) Idade:
<input type="checkbox"/> Até 16 anos
<input type="checkbox"/> 17 anos
<input type="checkbox"/> 18 anos
<input type="checkbox"/> Acima de 18 anos

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Estes dados estão representados no Gráfico 6.

Gráfico 6 - Respostas da questão 1 - Discentes



Fonte: elaborada pela autora (2025).

A análise mostra que a maioria dos alunos, representando 40,6% (9 alunos), possui mais de 18 anos, o que evidencia uma predominância de estudantes com idade superior à média do ensino médio tradicional. Além disso, 27,3% (6 alunos) têm até 16 anos, 22,7% (5 alunos) possuem 18 anos, e apenas 9,1% (2 alunos) têm 17 anos.

Esses dados indicam uma diversidade de faixas etárias entre os estudantes, com uma leve concentração em idades mais avançadas. Isso pode refletir características específicas da turma, como a presença de alunos em diferentes etapas do percurso escolar, possivelmente por fatores como repetência ou retorno aos estudos.

A segunda questão se refere às motivações dos estudantes para a escolha de um curso do Ensino Médio Integrado a Educação Profissional e Tecnológica (EPT). No Quadro 16, está descrita a referida questão.

#### Quadro 16 - Questão 2

2) Quais foram as motivações para a escolha de um curso do Ensino Médio Integrado a Educação Profissional e Tecnológica (EPT)?

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Nesta questão obteve-se 21 respostas, como o número de participantes são 22, acredita-se que um dos participantes deixou uma questão sem responder. As respostas dos participantes estão transcritas a seguir:

E1: "Ajudar no currículo".  
 E2: "Aprendizagem".  
 E3: "Aprender e adquirir conhecimento".  
 E4: "Foi por que achei um curso bom para eu ter um bom conhecimento".  
 E5: "Volta para mercado de trabalho".  
 E6: "Como eu não tinha base nei uma com informatica achei uma oportunidade ótina pra esta cursando ate para arrumar um emprego melhor".  
 E8: "Adquiri conhecimento".  
 E9: "Para poder ter conhecimento na áreas de trabalho".  
 E10: "Um futuro melhor e mais experiência".  
 E11: "Para ter uma experiência a mais".  
 E12: "Ter mais experiencia na área da computação".  
 E13: "Para adquirir conhecimento".  
 E14: "Formar no ensino médio juntamente com o técnico potencializando o

currículo, me sentir bem no campus por ser zona rural, ensino qualificado".  
 E15: "Conseguir aproveitar a oportunidade que apareceu na minha vida, para conseguir um bom emprego".  
 E16: "Sair com técnico, além do ensino ser melhor".  
 E17: "Adquirir conhecimento".  
 E18: "Minha motivação foi para adquirir, mas conhecimento tanto para mim quanto para o mercado de trabalho".  
 E19: "Foi pq eu preciso arrumar um serviço e não consigo arrumar pq não tenho curso de computação".  
 E20: "Para conseguir mais aprendizado".  
 E21: "Foi o que mais me chamou atenção e desapertou curiosidade (até porque os outros cursos meus irmãos já tinham feito)".  
 E22: "Por conta da minha família, já que somos agricultores".

As respostas foram agrupadas por categorias. A **categoria 1 - Busca por conhecimento e aprendizado (Acadêmico)** corresponde as respostas de E2, E3, E4, E8, E9, E13, E17, E18 e E20 (9 estudantes). Esses estudantes destacam o desejo de adquirir conhecimento, aprender mais ou ampliar o aprendizado geral

A **categoria 2 - Melhoria profissional e inserção no mercado de trabalho** se encontra nas respostas de E1, E5, E6, E10, E12, E15, E18 e E19 (8 estudantes). Essas respostas envolvem motivações ligadas à empregabilidade, como melhorar o currículo, obter experiência prática ou conseguir um trabalho.

A **categoria 3 - Valorização da formação técnica integrada** pode ser observada nas falas de E11, E14 e E16 (3 estudantes). Esses estudantes mencionam especificamente a vantagem de cursar o ensino médio junto com a formação técnica, vendo isso como uma oportunidade de ter uma formação mais completa.

A **categoria 4 - Motivações pessoais e contexto familiar** corresponde aos escritos de E21 e E22 (2 estudantes). Incluem razões pessoais, curiosidade, influências familiares ou aspectos ligados à realidade do estudante.

A terceira questão se refere aos desafios vivenciados pelos participantes nos cursos em que estão matriculados. No Quadro 17, tem-se a pergunta e as opções de respostas que foram dadas aos participantes.

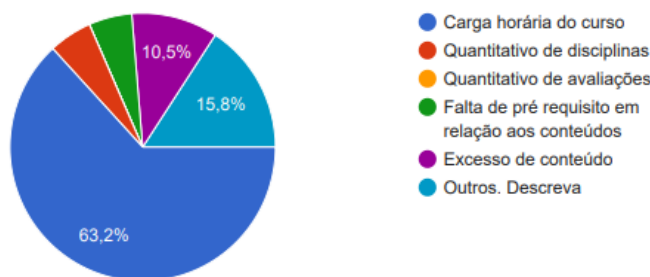
Quadro 17 - Questão 3

- |   |
|---|
| <p>3) Quais os desafios enfrentados nesse curso?</p> <p>( ) Carga horária do curso</p> <p>( ) Quantitativo de disciplinas</p> <p>( ) Quantitativo de avaliações</p> <p>( ) Falta de pré requisito em relação aos conteúdos</p> <p>( ) Excesso de conteúdo</p> <p>( ) Outros</p> |
|---|

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Destaca-se que 19 estudantes responderam a referida pergunta, como cada aluno poderia escolher mais de uma opção e não apenas uma, o Gráfico 7 representa os desafios mais votados pelos participantes .

Gráfico 7 - Respostas da questão 3 - Discentes



Fonte: elaborado pela autora (2025).

O Gráfico 7 revela que a opção “Quantitativo de avaliações” não foi selecionada por nenhum dos participantes. A alternativa “Outros desafios”, que indica dificuldades diferentes das listadas na pergunta, foi escolhida por 15,8% dos respondentes. A opção “Excesso de conteúdo” obteve 10,5% das respostas, o que pode estar relacionado à quantidade significativa de disciplinas nos cursos técnicos. Já a maioria, 63,2%, indicou “Carga horária do curso” como principal desafio, o que pode ser explicado pela carga horária extensa característica dessa modalidade. As opções menos escolhidas foram “Falta de pré-requisito em relação aos conteúdos” e “Quantitativo de disciplinas”, ambas com 5,25% das respostas.

A quarta questão se refere aos desafios vivenciados pelos participantes nos cursos em que estão matriculados. No Quadro 18, tem-se a pergunta e as opções de respostas que foram dadas aos participantes.

Quadro 18 - Questão 4

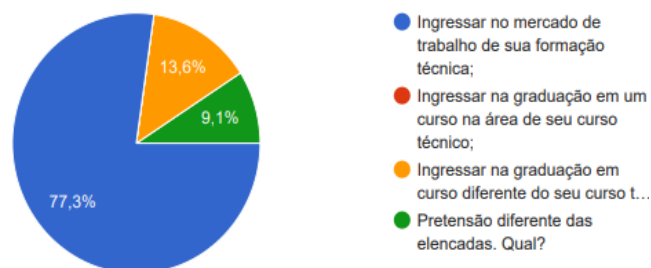
- |   |
|---|
| <p>4) Qual a sua pretensão ao final do seu curso de Ensino Médio Integrado a Educação Profissional e Tecnológica (EPT)?</p> <p>( ) Ingressar no mercado de trabalho de sua formação técnica;</p> <p>( ) Ingressar na graduação em um curso na área de seu curso técnico;</p> <p>( ) Ingressar na graduação em curso diferente do seu curso t...</p> <p>( ) Pretensão diferente das elencadas.</p> |
|---|

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Enfatiza-se que 22 estudantes responderam a referida pergunta, onde 17 estudantes marcaram a opção “Ingressar no mercado de trabalho de sua formação técnica”, 3 estudantes optaram por “Ingressar na graduação em curso diferente do seu curso” e 2 estudantes por “Pretensão diferente das elencadas”. A opção “Ingressar na

graduação em um curso na área de seu curso técnico” não foi escolhida por nenhum dos participantes. Tais apontamentos podem ser verificados no Gráfico 8.

Gráfico 8 - Respostas da questão 4 - Discentes



Fonte: elaborado pela autora (2025).

O Gráfico 8 demonstra que a maioria expressiva dos participantes, representando 77,3%, manifestou o desejo de ingressar no mercado de trabalho relacionado à sua formação técnica, o que revela uma forte orientação prática e profissional por parte dos participantes. Esse dado pode indicar que os estudantes percebem o curso técnico como uma estratégia direta de inserção no mundo do trabalho, possivelmente por motivos econômicos, imediatismo nas necessidades ou reconhecimento da empregabilidade associada à formação técnica.

A opção “Ingressar na graduação em curso diferente do seu curso técnico” foi escolhida por 13,6%, sugerindo que uma parcela menor tem interesse em seguir um caminho acadêmico desvinculado da área técnica cursada. Essa escolha pode estar associada a descobertas de novas vocações durante o percurso escolar ou à percepção de maiores oportunidades em outras áreas.

Já 9,1% indicaram ter pretensões diferentes das apresentadas, o que reforça a diversidade de expectativas entre os alunos. Por outro lado, chama a atenção o fato de que nenhum estudante optou por ingressar na graduação na área de sua formação técnica, o que pode indicar uma possível desvalorização da área técnica no ensino superior, ou ainda, uma percepção de que o curso técnico já atende suas necessidades profissionais, sem necessidade de continuação acadêmica nessa mesma área.

A quinta questão se refere ao papel dos alunos de acordo com a percepção deles mesmos. No Quadro 19, tem-se a pergunta e as opções de respostas que foram dadas aos participantes.

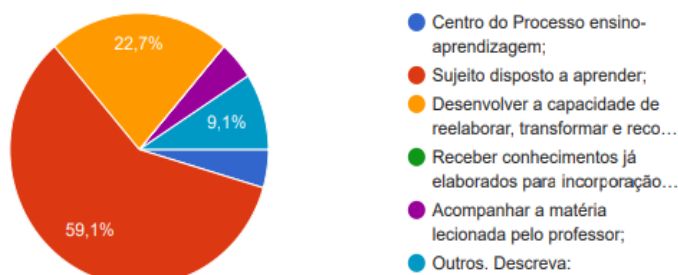
Quadro 19 - Questão 5

- 5) Na sua opinião, qual deve ser o papel do aluno?
- Centro do Processo ensino-aprendizagem.
  - Sujeito disposto a aprender.
  - Desenvolver a capacidade de reelaborar, transformar e rec...
  - Receber conhecimentos já elaborados para incorporação...
  - Acompanhar a matéria lecionada pelo professor.
  - Outros.

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Friza-se que 22 estudantes responderam a pergunta em questão, onde apenas 1 deles optou por “Centro do Processo ensino-aprendizagem”, 13 estudantes optaram por “Sujeito disposto a aprender”, 5 estudantes escolheram a alternativa “Desenvolver a capacidade de reelaborar, transformar e reco...”, 1 estudante marcou a alternativa “Acompanhar a matéria lecionada pelo professor” e 2 estudantes “Outros”. Além disso, nenhum dos participantes optou por “Receber conhecimentos já elaborados para incorporação”... Tais ponderações podem ser visualizadas no Gráfico 9.

Gráfico 9 - Respostas da questão 5 - Discentes



Fonte: elaborado pela autora (2025).

A maioria dos estudantes (59,1%) enxerga o próprio papel como o de um sujeito disposto a aprender, evidenciando uma percepção ativa e engajada no processo educativo. Logo, esse dado sugere que há valorização da autonomia e do protagonismo estudantil.

Uma parcela considerável (22,7%) destacou a importância de reelaborar e transformar conhecimentos, o que reforça uma visão crítica e construtiva da aprendizagem. Já as escolhas por “centro do processo” e “acompanhar a matéria”, ambas com 4,55%, revelam visões mais tradicionais, ainda presentes em menor grau.

A opção “outros”, com 9,1%, indica que alguns estudantes talvez tenham compreensões do processo de aprendizagem que não foram plenamente contempladas pelas alternativas oferecidas.

A ausência total de respostas para “receber conhecimentos já elaborados” pode ser vista como um sinal positivo, apontando que os participantes entendem que as concepções passivas de ensino não são bem vistas.

A sexta questão se refere ao papel dos professores segundo a percepção dos estudantes. No Quadro 20, tem-se a pergunta e as opções de respostas que foram dadas aos participantes.

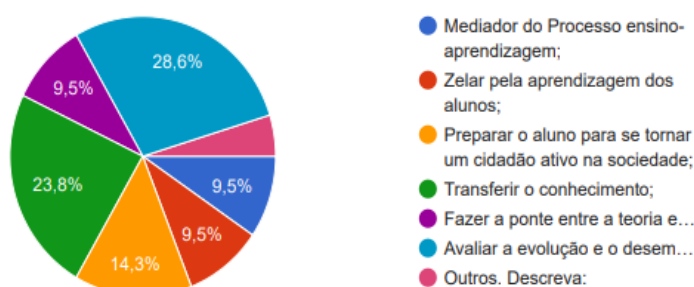
Quadro 20 - Questão 6

<p>6) E o papel do professor?</p> <p><input type="checkbox"/> Mediador do Processo ensinoaprendizagem.</p> <p><input type="checkbox"/> Zelar pela aprendizagem dos alunos.</p> <p><input type="checkbox"/> Preparar o aluno para se tornar um cidadão ativo na sociedade.</p>	<p><input type="checkbox"/> Transferir o conhecimento.</p> <p><input type="checkbox"/> Fazer a ponte entre a teoria e prática.</p> <p><input type="checkbox"/> Avaliar a evolução e o desempenho dos alunos.</p> <p><input type="checkbox"/> Outros.</p>
---	--

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Frisa-se que 21 estudantes responderam a questão presente no Quadro 18, onde 2 estudantes optaram por “Mediador do Processo ensinoaprendizagem”, outros 2 por “Zelar pela aprendizagem dos alunos”, 3 estudantes “Preparar o aluno para se tornar um cidadão ativo na sociedade”, 5 estudantes “Transferir o conhecimento”, 2 estudantes “Fazer a ponte entre a teoria e prática”, 6 estudantes “Avaliar a evolução e o desempenho dos alunos”, e 1 optou pela opção “Outros”. Tais dados podem ser vistos no Gráfico 10.

Gráfico 10 - Respostas da questão 6 - Discentes



Fonte: elaborado pela autora (2025).

A maior parte dos estudantes (28,6%) atribui ao professor o papel de avaliador da evolução e do desempenho, o que pode refletir a ênfase que ainda se dá à

avaliação como parte central do processo educativo. Em seguida, 23,8% veem o docente como transmissor de conhecimento, sugerindo que uma visão tradicional do ensino ainda está presente entre os respondentes.

Por outro lado, as porcentagens menores — entre 9,5% e 14,3% — indicam percepções mais voltadas à mediação, cidadania e integração entre teoria e prática, aspectos valorizados por abordagens pedagógicas mais contemporâneas. A presença de apenas 4,8% na categoria “Outros” pode indicar que as opções fornecidas contemplaram adequadamente as principais percepções dos estudantes.

Esses dados sugerem que, embora haja abertura a papéis mais amplos do professor, visões tradicionais ainda predominam, possivelmente influenciadas pela experiência escolar vivida até o momento.

A sétima questão se refere a questão de as aulas serem atrativas pela visão dos estudantes. No Quadro 21, está transcrita a questão mencionada.

#### Quadro 21 - Questão 7

7) As aulas de seus professores são atrativas para você? Justifique

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Nesta questão obteve-se 21 respostas. As respostas dos participantes estão transcritas a seguir:

E2: “Sim, porque eles nos ajudam quando temos alguma dificuldade”.

E3: “Sim, estou adquirindo conhecimento”.

E5: “Sim, pois agente conversa bastante e acho atrativo”.

E7: “Sim, porque através deles estou adquirindo conhecimento e aprendizado”.

E8: “Sim, na verdade quase sempre, porque às vezes estou muito cansada”.

E9: “Na maioria das vezes sim, mas tem aula que é bem cansativa”.

E10: “Sim, porque ele ensina muito bem e da atenção precisa para o curso”.

E11: “Algumas sim, em algumas matérias as aulas não são atrativas”.

E12: “Sim, por conta dos ensinamentos”.

E13: “Algumas sim, algumas não tem muita interação e acaba dificultando o aprendizado”.

E15: “Algumas, muitas vezes as aulas são monótonas e acaba ficando cansativo estudar, como professor que sempre dá aula com slide”.

E17: “Sim, Por que eu estou adquirindo através deles mas conhecimento”.

E18: “Sim, pq o professor e muito simpático e bem prestativo”.

E19: “Sim, sempre são conteúdos diferentes”.

E20: “Algumas sim, outras não... Somente pelo fato de algum conteúdo relacionado com a matéria não me chamar atenção ou ser exageradamente complicada, fora isso são boas”.

E21: “Em grande parte sim. Já que não maioria dos casos as aulas são

bem didáticas”.

E22: “Sim, pois estou aprendendo muito sobre o assunto

proposto”.

As respostas foram agrupadas por categorias. A **categoria 1 - Parcialmente atrativas / depende da disciplina ou metodologia** se refere aos apontamentos de E11, E13, E15, E20 e E21 (5 estudantes). Aqui os alunos fazem uma avaliação mais crítica e equilibrada, apontando que algumas aulas são atrativas, enquanto outras não prendem a atenção, geralmente por falta de interação ou metodologia monótona.

A **categoria 2 - Sim, mas com ressalvas sobre cansaço ou outros fatores pessoais** compete as falas de E8, E9 e E20 (3 estudantes). Esses estudantes consideram as aulas geralmente atrativas, mas pontuam fatores individuais como cansaço, desinteresse pelo conteúdo ou complexidade que afetam a experiência.

A **categoria 3 - Sim, porque estão aprendendo/adquirindo conhecimento** se relaciona as respostas de E3, E7, E10, E12, E17 e E22 (6 estudantes). Aqui, os estudantes que consideram as aulas atrativas principalmente pela eficácia no aprendizado e qualidade do ensino.

A **categoria 4 - Sim, por causa da postura e atenção dos professores** corresponde as considerações de E2, E5, E10 e E18 (4 estudantes). Nesta categoria os alunos pontuam que as aulas são vistas como atrativas pela forma como os professores se relacionam com os alunos, demonstrando preocupação, simpatia, ou interação.

A oitava questão levanta o assunto sobre como os alunos acreditam que deve ser uma aula atrativa e prazerosa. No Quadro 22, está transcrita a questão mencionada.

Quadro 22 - Questão 8

8) Para você, como deve ser uma aula atrativa e prazerosa?

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Nesta questão obteve-se 22 respostas. As respostas dos participantes estão descritas abaixo:

E1: “Uma aula que tenhamos que desenvolver o nosso aprendizado e não permanecer na rotina”.  
E2: “Quando eu consigo aprender o conteúdo”.  
E3: “Trata as pessoas com educação e respeita”.

E4: “Responsável”.  
E5: “Com bastante conversa ir para pratica também acho que isso torna muito atrativa”.  
E6: “Aulas práticas”.  
E7: “Deve ser aula em que o professor interagem com os alunos uma aula divertida”.

E8: “Interagir mais com as colegas e tudo”.

E9: “Bom ensinamento um bom dialogo e ser um profissional na área que esta ensinando”.

E10: “Com dinâmica ou pelo menos que prenda a minha atenção”.

E11: “Com ensinamentos e muita paciência”.

E12: “Uma aula legal”.

E13: “A aula deve incluir respeito e empatia , com o professor sendo capaz de se colocar no lugar dos alunos e atender as nossas necessidades”.

E14: “Tendo bastante interação deixando mais dinâmica”.

E15: “Que eu consiga aprender e entender”.

E16: “Uma aula que saia da rotina, onde o conteúdo flui e o aprendizado se torna fácil”.

E17: “Onde todos participam”.

E18: “Uma aula em que o Professor interage com o aluno”.

E19: “Uma aula com conhecimento em prática”.

E20: “Uma aula onde todos podem expressar sua opinião e todo mundo respeita uns aos outros”.

E21: “Uma aula atrativa e prazerosa é aquela na qual o professor interage com os alunos o tempo todo, esclarece dúvidas, se precisar explica diversas vezes e muda um pouco da metodologia, muitos deles só falam e falam, oque dificulta o entendimento do que ele quer transmitir, só lêem o slide ou falam de forma tão culta e formal que ninguém entende nada! A aula deve ser algo dinâmica e não cansativa”.

E22: “Quando se consegue associar o que está sendo apresentado com algo que você vive ou já viveu”.

A partir da análise das respostas dos estudantes emergiram algumas categorias. A **categoria 1 - Interação professor-aluno e dinamismo** se correlaciona as falas de E5, E7, E8, E14, E18 e E21 (6 estudantes). Esses estudantes apontam que aulas atrativas envolvem interação, diálogo e envolvimento do professor com os alunos. A ausência de contato ou metodologias passivas (como apenas leitura de slides) é vista como fator desmotivador.

A **categoria 2 – Aulas práticas e dinâmicas** está ligada as ponderações de E5, E6, E10, E14, E16, E19 e E22 (7 estudantes). Aulas que fogem da rotina, que envolvem prática ou têm caráter dinâmico, são amplamente mencionadas como mais interessantes e facilitadoras do aprendizado.

A **categoria 3 - Aprendizado claro e eficaz** está conectada as observações de E2, E9, E10, E11, E15 e E21 (6 estudantes). Aqui, o foco está na clareza da explicação, paciência e efetividade no ensino. Os alunos valorizam a compreensão do conteúdo e o domínio do professor sobre o que ensina.

A **categoria 4 – Respeito, empatia e ambiente acolhedor** está associada aos comentários de E3, E4, E13 e E20 (4 estudantes). Essas falas enfatizam a importância de um ambiente respeitoso, empático e acolhedor, onde o professor compreenda e atenda às necessidades dos alunos.

A **categoria 5 - Participação e protagonismo do aluno** está relacionada aos apontamentos de E1, E17 e E20 (3 estudantes). Alguns estudantes destacam o valor de participar ativamente das aulas, expressar opiniões e sair da passividade,

indicando uma visão mais construtiva da aprendizagem.

A nona questão traz em discussão se os projetos de ensino que os estudantes participam atende as expectativas deles. No Quadro 23, está transcrita a questão mencionada.

Quadro 23 - Questão 9

9) O projeto de ensino que você participa atendeu suas expectativas? Justifique:

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Nesta questão obteve-se 20 respostas. Elas estão listadas a seguir:

E1: "Sim".  
 E2: "Sim, porque aprendo coisas novas todos os dias".  
 E3: "Sim, estou adquirido conhecimento".  
 E4: "Sim, muito amei".  
 E5: "Sim, um pouco".  
 E6: "Sim".  
 E7: "Sim, estou gostando muito e aprendendo bastante".  
 E8: "Sim por e um ensinamento de algo que não sei".  
 E9: "Sim foi uma eco incrível estar ali fazendo parte do projeto".  
 E11: "Sim, porque ensina tudo certinho sobre as curiosidades que eu estava tendo".  
 E12: "Sim".  
 E13: "Sim, oportunidades de aprender".

E14: "Sim, porque estou aprendendo e gostando muito da informática em si".  
 E15: "Sim, porque foi muito bom para ter experiência, desenvolver mais conhecimento".  
 E16: "Sim".  
 E17: "Sim, supriu todas minhas expectativas".  
 E18: "Sim .pq eu tô atendendo muito".  
 E19: "Sim, aprendi muita coisa e com certeza vou aprender mais até o final do curso".  
 E20: "Creio que sim (se obtiver resultados bons)".  
 E21: "Sim, porque desde o começo eu gostaria de aprender sobre o processo de industrialização dos alimentos".

Mediante análise das falas dos estudantes emergiram cinco categorias. A **categoria 1 - Aquisição de conhecimento e aprendizado significativo** se constitui nas respostas E2, E3, E7, E8, E11, E13, E14, E15, E17, E19 e E21 (11 estudantes). A maior parte dos estudantes justificou que o projeto atendeu às expectativas porque aprenderam coisas novas, adquiriram conhecimento técnico ou se desenvolveram intelectualmente.

A **categoria 2 - Expectativas plenamente atendidas ou superadas** se relaciona as menções de E4, E7, E9 e E17 (4 estudantes). Esses estudantes destacam satisfação elevada com a experiência, usando expressões como "amei", "foi incrível", ou dizendo que o projeto supriu completamente o que esperavam.

A **categoria 3 - Experiência prática e desenvolvimento pessoal** se liga as falas de E14, E15 e E18 (3 estudantes). Falas que apontam para aprendizado aplicado, desenvolvimento de habilidades ou ganho de experiência prática, além de autoconhecimento.

A **categoria 4 - Respostas afirmativas simples ou sem justificativa clara** se associa aos apontamentos de E1, E6, E12, E16 (4 estudantes), que revelam respostas positivas diretas, mas sem detalhamento suficiente.

A **categoria 5 - Respostas com ressalvas ou condição** corresponde as ponderações de E5 e E20 (2 estudantes). Nessas respostas os alunos exprimem dúvidas ou respostas condiciona, indicando que as expectativas foram parcialmente atendidas ou que dependem de resultados futuros.

A décima questão busca debater como os estudantes gostariam que fossem as atividades dos projetos de ensino nos quais participam. No Quadro 24, está transcrita a questão mencionada.

Quadro 24 - Questão 10

10) Como gostaria que fossem as atividades de Projeto de Ensino?

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Nesta questão especificamente 19 estudantes responderam. Suas respostas seguem adiante:

<p>E1: "Mais prática e menos rotina". E2: "Pra mim o projeto tá ótimo". E3: "Para mim não precisava muda em nada". E4: "Faltou o lanche". E6: "Boa atrativa e alegre". E7: "Criar simulações de situação reais para que os alunos possam aprender de forma pratica e interativa. Incentivar os alunos a realizar projetos apriscando conceitos e habilidades aprendizados" E8: "Respeito e empatia". E10: "Acho que esta muito bem elaborada". E11: "Com essas práticas e exposições para o público". E12: "Não tenho ideias para mim tá</p>	<p>ótimo". E13: "Gostaria que fosse mais participativa". E14: "Interativas, práticas, e diversificadas". E15: "Na forma que está já tá bom". E16: "Participativa". E17: "Investir em infraestrutura, e capacitar os professores e alunos". E18: "Gostaria em atender mais". E19: "Eu gosto das atividades do jeito que elas são". E20: "Algo mais relacionado a práticas, práticas que vão ajudar no futuro do ramo trabalhista". E21: "Com mais aulas práticas".</p>
--	---

A partir das análises realizadas emergiram 6 categorias. A **categoria 1 - Desejo por mais práticas e menos teoria** está relacionada aos comentários de E1, E7, E11, E14, E20 e E21 (6 estudantes). Essa foi a categoria mais recorrente. Os estudantes pedem atividades práticas, interativas e aplicadas, que fujam da rotina teórica e simulem experiências reais, com foco em situações do mundo do trabalho.

A **categoria 2 – Participação e protagonismo estudantil** se relaciona as respostas de E13, E14 e E16 (3 estudantes). As falas desses estudantes indicam o

desejo de participar ativamente das atividades, valorizando uma abordagem mais coletiva, colaborativa e centrada no aluno.

A **categoria 3 - Satisfação com o formato atual / sem mudanças necessárias** está associada as falas de E2, E3, E10, E12, E15 e E19 (6 estudantes). Estes estudantes se mostram satisfeitos com o projeto como está e não sugerem mudanças. Demonstrem aprovação e aceitação do modelo atual.

A **categoria 4 - Ambiente agradável e acolhedor** corresponde as ponderações de E6 e E8 (2 estudantes). Suas falas valorizam o aspecto emocional e relacional das atividades, destacando que elas sejam “alegres”, envolventes, com respeito e empatia.

A **categoria 5 - Infraestrutura e apoio pedagógico** se conecta aos escritos de E17 (1 estudante). Sua resposta sugere investimentos em infraestrutura e capacitação como elementos que poderiam melhorar as atividades do projeto.

A **categoria 6 - Outras sugestões pontuais** está associada as observações de E4 e E18 (2 estudantes). As observações destes estudantes trazem comentários pontuais ou que não se encaixam perfeitamente nas outras categorias, como sugestões sobre alimentação ou atendimento individual.

A décima primeira questão busca por sugestões por parte dos estudantes para a melhoria do desenvolvimentos dos projetos de ensino da instituição. No Quadro 25, está transcrita a questão mencionada.

Quadro 25 - Questão 11

<p>11) Você tem sugestão de melhoria para o desenvolvimento do projeto de ensino? Cite-as:</p>
--

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Na questão 10, apenas 14 estudantes responderam. Essas respostas estão escritas abaixo:

<p>E1: “Não”. E2: “Não”. E3: “Não”. E4: “Conversa mais porem não so o assunto”. E5: “Não tenho sugestão”. E6: “A escola conhecer mais a vida pessoal dos alunos”. E7: “Estabelecer objetivos claros e específicos para o projeto. Explorar recursos melhora a experiência”. E8: “Não tenho nada em mente”. E9: “Sim continuar o projeto pois é uma</p>
--

<p>experiência a mais”. E11: “A participação dos pais na escola”. E12: “Oferecer tutoria online, capacitar os Professores”. E17: “Sim”. E18: “Melhorar o questionário com a opção de escrever nas alternativas kkkkkk fora isso nada em mente”. E19: “Sim, seria interessante que os alunos pudessem ver na prática como funciona o que eles estão aprendendo, coisa que em algumas matérias que me foram lecionadas eu</p>
---

senti falta”.

A análise das falas dos estudantes fizeram emergir cinco categorias. A **categoria 1 - Desejo por maior diálogo e integração social** está ligada respostas de E4, E6 e E11 (3 estudantes). Esses estudantes sugerem melhorias no relacionamento interpessoal dentro do projeto, como mais conversas, maior conhecimento sobre os alunos por parte da escola e envolvimento das famílias.

A **categoria 2 - Melhorias na metodologia e clareza do projeto** está conectada as falas de E7, E12 e E18 (3 estudantes). Essas falas sugerem mudanças mais técnicas e estruturais, como definição de objetivos, uso de mais recursos, capacitação docente, tutoria online e aperfeiçoamento dos instrumentos de avaliação.

A **categoria 3 - Aplicação prática dos conteúdos** está associada ao comentário de E19 (1 estudante). Ele indica que seria importante visualizar na prática o que é ensinado, especialmente em disciplinas que ainda não demonstraram essa conexão.

A **categoria 4 - Aprovação e continuidade do projeto** está relacionada ao apontamento de E9 (1 estudante). Esse estudante não indica necessariamente uma mudança, mas o desejo de manutenção do projeto, considerando-o uma experiência positiva.

A **categoria 5 - Sem sugestões** corresponde aos comentários de E1, E2, E3, E5, E8 e E17 (6 estudantes). Estes estudantes disseram não ter sugestões de melhoria, o que pode indicar satisfação com o projeto ou dificuldade em apontar propostas concretas.

A décima segunda questão indaga aos estudantes se eles compreendem o que é protagonismo estudantil. No Quadro 26, está transcrita a questão mencionada.

Quadro 26 - Questão 12

12) O que sabe sobre protagonismo estudantil? Comente.

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Para a questão 12 obteve-se a resposta de 20 estudantes, nas quais estão transcritas abaixo:

E1: “Quando o estudante é responsável pelo seu aprendizado e o professor apenas auxilia”.  
E2: “É uma abordagem pedagógica que coloca o aluno no centro do processo de

aprendizagem”.  
E3: “É uma forma de compartilhamento”.  
E4: “Não sei nada”.  
E5: “É quando o estudante se

responsabiliza pela sua linha de aprendizagem”.

E6: “É a participação ativa na escola”.

E7: “É a participação ativa dos alunos no processo de ensino aprendido desenvolver o pensamento crítico ea capacidade de resolver problemas”.

E8: “É uma abordagem que a pedagogia colocou para os alunos no centro do processo de aprendizagem, o objetivo é que nós estudante sejamos ativos e responsável pela construção do nosso conhecimento, que valoriza o diálogo e a liberdade de expressão”.

E9: “É uma participação ativa de uma criança na escola”.

E10: “Não sei nunca ouvi falar”.

E11: “É a participação ativa dos alunos na sua aprendizagem, envolvendo a tomada de decisões e a busca por soluções”.

E12: “Um aluno que busca

conhecimento”.

E13: “O papel do aluno no processo de aprendizagem”.

E14: “Nada”.

E15: “É colocar os alunos para participarem do ensino”.

E16: “Um aluno que busca conhecimento de forma autônoma, ser proativo e planejar o seu futuro”.

E17: “Objetivo é que o aluno estudante seja ativo e responsável pela sua construção do seu conhecimento”.

E18: “Estimular o diálogo e incentivar o trabalho em equipe”.

E19: “Só imagino que seja algo relacionado com o destaque das opiniões dos alunos em relação ao estudo que está tendo”.

E21: “Nada”.

Em análise geral dos apontamentos realizados pelos estudantes participantes do estudo emergiram 3 categorias. A **categoria 1 - Compreensão clara e conceitual do protagonismo estudantil** se liga as falas de E1, E2, E5, E6, E7, E8, E11, E16 e E17 (9 estudantes). Esses estudantes demonstram um entendimento sólido, associando o protagonismo à autonomia, responsabilidade, participação ativa, pensamento crítico, e ao aluno como centro do processo de aprendizagem.

A **categoria 2 - Entendimento superficial ou limitado** se associa as respostas de E3, E9, E12, E13, E15, E18 e E19 (7 estudantes). Nessas falas, os estudantes reconhecem alguns elementos-chave do conceito, como participação ou envolvimento, mas sem aprofundar ou articular com clareza os objetivos do protagonismo estudantil.

A **categoria 3 - Desconhecimento declarado** se relaciona aos comentários de E4, E10, E14 e E21 (estudantes). Esses estudantes afirmaram não saber nada ou nunca ter ouvido falar sobre protagonismo estudantil.

A décima terceira questão versa sobre informações que os estudantes julgam necessárias. No Quadro 27, está transcrita a questão mencionada.

Quadro 27 - Questão 13

13) Informações que julgar necessária.

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Apenas 5 estudantes responderam a tal questão. As respostas destes 5

estudantes estão espostas a seguir:

<p>E1: “Não tenho nenhum desafio encontrado”.</p> <p>E3: “Reputação dos autores revisão por pares e consistências das informação”.</p> <p>E10: “Não tenho”.</p> <p>E14: “As vezes os Professores prioriza alguns alunos e menos os outros, no meu modo de pensar deve ser todos alunos privilegiado</p>
---

<p>com o seu ensinamento. E isso eu julgo necessário para que cada Professor respeite o aluno e o ensine por igual”.</p> <p>E20: “Prezar pela alimentação e descanso dos alunos do ensino médio integral, não só o ensino...”</p>
---

Perante análise de tais respostas, emergiram 3 categorias. A **categoria 1 - Sem informações adicionais** corresponde as observações de E1 e E10 (2 estudantes). Eles afirmam não ter nada a acrescentar, indicando satisfação ou falta de sugestões no momento.

A **categoria 2 - Critérios para confiabilidade de informações** está associada ao apontamento de E3 (1 estudante), pois ele destaca aspectos técnicos relacionados à validação de informações, como a reputação dos autores e a revisão por pares, o que demonstra uma preocupação com a qualidade do conteúdo utilizado nos estudos.

A **categoria 3 – Equidade e respeito no processo** está relacionada com o apontamento de E14 (1 estudante). Essa resposta traz uma crítica relevante à postura docente, indicando a necessidade de tratamento igualitário entre os alunos e maior respeito às suas individualidades.

### 5.3 Análise das oficinas

As oficinas tiveram como tema “Empoderando Estudantes Protagonistas: Estratégias para Fortalecer o Papel Ativo dos Estudantes nas Instituições Educacionais”.

Seu objetivo geral foi o de promover e incentivar práticas de protagonismo estudantil no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional – Campus Ariquemes. Além disso, os seus objetivos específicos foram:

- 1) Compreender o conceito de protagonismo estudantil e sua importância.
- 2) Desenvolver habilidades de liderança, autonomia e responsabilidade.
- 3) Promover a colaboração e o trabalho em equipe.
- 4) Incentivar a criatividade e a resolução de problemas.

O público-alvo foram alunos do Ensino do Ensino Médio Integrado à Educação

Profissionais inscritos nos Projetos de Ensino desenvolvido pelo IFRO - Campus Ariquemes-RO.

Os materiais necessários para as oficinas foram: Flip charts, marcadores, post-its, projetor e laptop, materiais de apoio impresso (slides, textos, mapas mentais), espaço amplo para as dinâmicas de grupo.

A avaliação das oficinas foi realizada por meio de *feedback* contínuo durante as atividades e um questionário final de avaliação via Google Forms, que foi respondido pelos estudantes.

A proposta para o desenvolvimento das oficinas foi organizada em três módulos. No Quadro 28 segue os temas de cada módulo.

Quadro 28 - Estrutura dos módulos da oficina 1

Módulos	Síntese
1	Introdução ao protagonismo estudantil - Conceito de Protagonismo, autonomia e responsabilidade.
2	Habilidades para o protagonismo - Comunicação e Expressão, Liderança e Colaboração;
3	Aplicando o protagonismo - Criatividade e Inovação, Planejamento e Execução, Avaliação e Reflexão.

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Nas Figuras 2A, 2B, 2C, 2D, 2E e 2F são mostrados de forma sintetizada como as oficinas ocorreram. O questionário diagnóstico com os alunos não definiu o desenvolvimento das oficinas. O questionário foi aplicado apenas para observar o perfil dos estudantes participantes da pesquisa.

Figura 2 - Esquema de como as oficinas ocorreram

A

## Oficina 1

Desenvolver a compreensão e as habilidades dos participantes em relação ao protagonismo estudantil, enfatizando a importância da autonomia e responsabilidade na educação e nas ações comunitárias.

**Introdução ao Protagonismo Estudantil - Conceito de Protagonismo, autonomia e responsabilidade.**

**Estrutura da Oficina**

Atividades	Tempo	Desenvolvimento
Acolhimento e Introdução	15 minutos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Apresentação da Mestranda e do trabalho a ser realizado com estudantes nas 3 oficinas, com ênfase na 1ª oficina</li> </ul>
Dinâmica de Acolhimento: "Conhecendo os Protagonistas"	20 minutos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cada estudante faz sua apresentação e coloca sua expectativa para as oficinas.</li> </ul>
Atividade 1 – Conhecimentos Prévios de Protagonismo Estudantil	20 minutos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dinâmica de brainstorming. Através, de post-its coloridos os alunos apresentam palavras, conceitos e ideias já formalizadas sobre o tema.</li> </ul>
Atividade 2 – O que é Protagonismo Estudantil ?	35 minutos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hora do vídeo e aprofundamento teórico, através do estudo de textos em grupos. Apresentação e reflexão sobre “como ser protagonista na escola e comunidade?”</li> </ul>
Atividade 3 – Mapa Mental	25 minutos	<ul style="list-style-type: none"> <li>construção do mapa mental, seguido de apresentação para coletividade.</li> </ul>

B

## Oficina 1

Fotos da Oficina 1

De acordo com Ciavatta (2005) e Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), o protagonismo no contexto da Educação Profissional e Tecnológica vai além da dimensão pedagógica e se conecta diretamente à construção da identidade dos sujeitos. Quando os estudantes mencionam elementos como colaboração, adaptação, desenvolvimento, solução de desafios e participação ativa, eles demonstram compreensão de que seu papel é também social, no sentido de transformar tanto a si mesmos quanto os espaços em que estão inseridos.






**Introdução ao protagonismo estudantil**  
 Conceito de Protagonismo, autonomia e responsabilidade.

C

## Oficina 2

Compreender e desenvolver habilidades essenciais para o protagonismo, como comunicação eficaz, colaboração ativa e liderança inspiradora, incentivando a identificação e aplicação de comportamentos proativos em diferentes situações, por meio de atividades práticas e reflexivas.

**Habilidades para o Protagonismo - Comunicação e Expressão, Liderança e Colaboração**

### Estrutura da Oficina

Atividades	Tempo	Desenvolvimento
Introdução: Dinâmica – Chave de Mudança	20 minutos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação da Oficina através de slides e na sequência a dinâmica “chave de mudança” estimulando a participação ativa e reforçando a socialização.</li> </ul>
Atividade 1: Comunicação e Expressão	20 minutos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Em grupos, escolhe-se um estudo de caso. Representa o caso através de mímicas para que os outros grupos descubram qual é o tema central.</li> </ul>
Atividade 2: Liderança e Colaboração - "Desafio do Líder Criativo"	45 minutos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Em grupos, são desafiados a apresentar soluções criativas e inovadoras, para o caso selecionado. Apresentação oral dos grupos e espaço para complementação da coletividade.</li> </ul>
Atividade 3: Momento de Inspiração e reflexão	25 minutos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hora do vídeo. seguido de debate, estabelecendo comparações entre personagens e os casos estudados e explorando os conceitos protagonistas de: comunicação, confiança, colaboração e liderança.</li> </ul>

D

## Oficina 2

### Fotos da Oficina 2



Candau (2012) defende que a prática educativa deve estar aberta ao diálogo com a realidade concreta dos alunos, incorporando suas vozes e experiências como parte fundamental do processo formativo. A oficina 2 exemplifica esse movimento de escuta e participação ativa, pois revela não apenas carências, mas também iniciativas criativas e viáveis para a construção de um ambiente mais acolhedor e democrático.

<b>E</b>	<h2 style="margin: 0;">Oficina 3</h2> <p style="margin: 0; font-size: small;">Estimular a criatividade e a inovação entre os participantes, capacitando-os a desenvolver ideias inovadoras e elaborar planos de ação que promovam o protagonismo estudantil em suas escolas e comunidades.</p>	
<b>Ser Protagonista Estudantil - Criatividade e Inovação, Planejamento e Execução, Avaliação e Reflexão</b>		
<b>Estrutura da Oficina</b>		
<b>Atividades</b>	<b>Tempo</b>	<b>Desenvolvimento</b>
Introdução: Dinâmica de brainstorming	10 minutos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação da oficina com slides, na sequência a técnica de brainstorming para geração de ideias inovadoras, que são depositadas num recipiente.</li> </ul>
Atividade 1: Criatividade e Inovação	30 minutos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A partir das ideias elaboradas na atividade anterior, os estudantes, em grupo, sorteiam um papel comenta sobre e inicia o planejamento do projeto para implementar a ideia inovadora.</li> </ul>
Atividade 2: Planejamento e Execução	30 minutos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Após trabalharem em equipe para traçar um plano de ação. Foi entregue um modelo de plano para o preenchimento. Posteriormente os estudante apresentaram os projetos planejados para o coletivo.</li> </ul>
Atividade 3: Momento de inspiração e reflexão – Kahoot	20 minutos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Com uso da plataforma Kahoot. Foi realizado um quizz com 10 questões que serviu como reflexão do tema e forma avaliativa para a pesquisadora. Foi apresentando também o vídeo “Seja protagonista de sua vida.”</li> </ul>
Encerramento: Sessão de Slides	20 minutos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sessão de slides por parte dos alunos, com fotos de práticas protagonistas presentes no Campus Ariquemes e com a apresentação foi concluída a oficina.</li> </ul>

<b>F</b>	<h2 style="margin: 0;">Oficina 3</h2>	<h3 style="margin: 0;">Fotos da Oficina 3</h3>
<p>Paulo Freire (2019). “Ensinar exige respeito à autonomia do educando, entendendo que aprender não é um ato passivo, mas uma construção contínua que envolve escolhas, consciência crítica e ação.”</p> <p>Costa (2000) e Pires (2015), ressaltam que as práticas que promovem a participação ativa dos estudantes favorecem o desenvolvimento da autonomia, da capacidade crítica e da colaboração no ambiente escolar.</p>		

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Nos subtópicos a seguir, apresenta-se a análise detalhada de cada módulo descrito no Quadro 28, iniciando-se pela oficina 1. Essa análise tem como objetivo compreender de forma aprofundada esse processo, possibilitando uma visão mais ampla e estruturada da proposta pedagógica desenvolvida.

### 5.3.1 Oficina 1 - Introdução ao protagonismo estudantil - Conceito de Protagonismo, autonomia e responsabilidade.

O objetivo da oficina 1 foi desenvolver a compreensão e as habilidades dos participantes em relação ao protagonismo estudantil, enfatizando a importância da autonomia e responsabilidade na educação e nas ações comunitárias. O desenvolvimento da oficina se deu conforme aponta o Quadro 29.

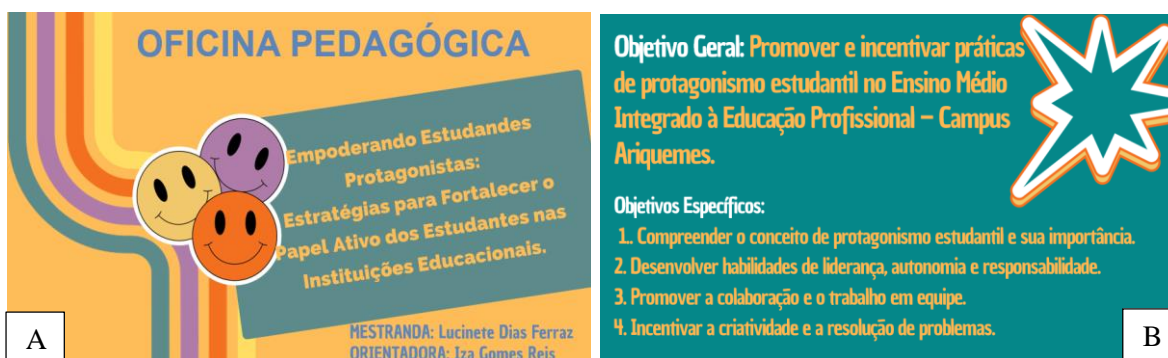
Quadro 29 - Desenvolvimento da oficina 1

Atividade	Duração
Acolhimento e Introdução	15 minutos
Dinâmica de Acolhimento: "Conhecendo os Protagonistas"	20 minutos
Atividade 1 – Conhecimentos Prévios de Protagonismo Estudantil	20 minutos
Atividade 2 – O que é Protagonismo Estudantil ?	35 minutos
Atividade 3 – Mapa Mental	30 minutos

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Conforme apresentado no Quadro 29, inicialmente foi realizada a acolhida dos estudantes, seguida da apresentação (com uso de slides) do tema central e das orientações sobre a organização e o desenvolvimento da oficina 1. Segue fotos dos slides nas Figuras 3A, 2B, 2C, 2D, 2E, 2F e 2G.

Figura 3 - Slides para apresentação da oficina 1





Fonte: elaborado pela autora (2025).

O momento de acolhida e apresentação do slide sobre as oficinas está representado nas Figuras 4A e 4B.

Figura 4 - Momento de acolhida e apresentação do slide sobre as oficinas



Fonte: elaborado pela autora (2025).

Na sequência dessa apresentação, promoveu-se uma dinâmica de integração denominada "Conhecendo os Protagonistas". Nessa atividade, cada estudante teve a oportunidade de se apresentar e expressar suas expectativas, compartilhando aquilo que desejava aprender, aprimorar ou desenvolver ao longo da oficina. A seguir, encontram-se transcritas algumas das falas dos participantes, que ilustram suas motivações, interesses e perspectivas em relação à proposta formativa:

E1: "Conhecer melhor o assunto".  
 E3: "Atividades práticas".  
 E4: "Aulas mais participativas".  
 E5: "Saber como ser protagonista".  
 E7: "Ser mais ativo nas decisões da escola".

E10: "Aprende sobre liderança".  
 E15: "Como colaborar para uma escola melhor, um lugar melhor".  
 E18: "Aprender como apresentar e fazer alguns projetos para direção".

As respostas revelam um grupo de estudantes com perfil proativo, crítico e disposto a se engajar no ambiente escolar de maneira significativa. Eles buscam não só adquirir conhecimento, mas também desenvolver competências relacionadas à liderança, participação democrática, elaboração de projetos e melhoria do espaço coletivo.

A manifestação por aulas participativas e atividades práticas reforça a importância da adoção de metodologias que dialoguem com a realidade dos alunos, promovendo o desenvolvimento do protagonismo juvenil, em consonância com as Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional.

A **atividade 1 – Conhecimentos Prévios de Protagonismo Estudantil** iniciou-se com uma dinâmica de *brainstorming*. Essa técnica chamada também de tempestade de ideias, possibilita a exploração de habilidades e potencialidades dos estudantes pautadas em determinado tema. Através, de post-its coloridos os alunos apresentam palavras, conceitos e ideias que já possuem formalizadas sobre o tema.

Para o desenvolvimento da dinâmica a professora solicitou aos estudantes que escrevessem nos post-its uma palavra (ou poucas palavras) que conceituasse protagonismo estudantil. Esse momento pode ser visualizado nas Figuras 5A e 5B.

Figura 5 - Dinâmica de brainstorming



Fonte: dados coletados na oficina (2025).

Após todos responderem organizou-se os post-its todos juntos. As Figuras 6A e 6B traz os post-its com as respostas escritas pelos estudantes participantes.

Figura 6 - Respostas dos estudantes nos *post-its*





Fonte: dados coletados na oficina (2025).

A análise das respostas apresentadas pelos estudantes nos post-its revela uma compreensão bastante ampla e coerente sobre o conceito de protagonismo estudantil. As palavras mais recorrentes, como autonomia, responsabilidade, criatividade, pensamento crítico, trabalho em equipe, comunicação, iniciativa, desenvolvimento e colaboração, demonstram que os alunos percebem seu papel ativo no processo de aprendizagem.

Observa-se que muitos destacaram aspectos relacionados à autonomia, evidenciando que entendem que ser protagonista é tomar decisões, ser independente e assumir responsabilidades sobre seu próprio aprendizado. A presença frequente de termos como trabalho em grupo, cooperação e colaboração também mostra que os estudantes reconhecem a importância do coletivo no desenvolvimento de habilidades, na construção de conhecimento e na resolução de problemas.

Além disso, aparecem conceitos como pensamento crítico, expressão de opiniões, inovação, criatividade e resolver desafios, o que indica que eles compreendem que protagonizar também significa questionar, refletir e propor soluções.

De forma geral, as respostas refletem um entendimento maduro sobre o protagonismo estudantil, indo além da participação passiva, e destacam a relevância da atitude, da proatividade e do comprometimento dos alunos no processo educativo, aspectos fundamentais para a formação cidadã e para o desenvolvimento pessoal e acadêmico.

Ainda, a análise das respostas dos estudantes acerca do conceito de protagonismo estudantil evidencia uma compreensão alinhada às diretrizes contemporâneas da educação brasileira, que valorizam uma formação integral, crítica e participativa. Termos como autonomia, responsabilidade, trabalho em equipe, pensamento crítico, criatividade e colaboração foram recorrentes, o que revela que os estudantes já percebem o seu papel como agentes ativos no próprio processo de aprendizagem.

Essa percepção dialoga diretamente com os princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96), que em seu artigo 2º destaca que a educação deve visar ao pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Nesse sentido, fomentar o protagonismo estudantil significa oportunizar que os alunos participem ativamente da construção de seus saberes e de sua trajetória formativa (Brasil, 1996).

Segundo Freire (2019), uma educação libertadora exige que o estudante deixe de ser mero receptor e se torne sujeito da própria aprendizagem, com capacidade de refletir criticamente sobre a realidade, intervir nela e transformá-la. Isso está presente nas respostas dos alunos, quando destacam elementos como expressar opiniões, resolver problemas, ter pensamento crítico e desenvolver autonomia.

Além disso, a Política de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), segundo o Ministério da Educação (Brasil, 2018) reforça a necessidade de uma formação que articule o desenvolvimento de competências técnicas, cognitivas e socioemocionais. As menções dos alunos à responsabilidade, trabalho coletivo e iniciativa demonstram alinhamento com essa proposta, que compreende o estudante não apenas como alguém que aprende conteúdos, mas como sujeito ativo na construção de sua formação, preparado para enfrentar os desafios do mundo do trabalho e da vida em sociedade.

De acordo com Ciavatta (2005) e Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), o protagonismo no contexto da Educação Profissional e Tecnológica vai além da dimensão pedagógica e se conecta diretamente à construção da identidade dos

sujeitos. Quando os estudantes mencionam elementos como colaboração, adaptação, desenvolvimento, solução de desafios e participação ativa, eles demonstram compreensão de que seu papel é também social, no sentido de transformar tanto a si mesmos quanto os espaços em que estão inseridos.

Para Costa (2000), o protagonismo juvenil está intimamente ligado à ideia de participação democrática, onde os jovens são vistos como sujeitos capazes de tomar decisões, planejar ações e refletir sobre seus contextos. Esse conceito se expressa nos post-its que apontam para valores como liderança, iniciativa, construção coletiva, comunicação e autonomia.

A abordagem de Candau (2009, 2012) também reforça que práticas pedagógicas que favorecem o protagonismo são essenciais para superar modelos tradicionais e bancários de ensino, propondo metodologias que coloquem o estudante no centro do processo. Isso se reflete nas respostas que destacam a importância de metodologias ativas, desenvolvimento de habilidades e resolução de problemas.

Por fim, os dados levantados nessa atividade estão em consonância com os apontamentos de Gramsci (1999), quando discute a formação do “intelectual orgânico”, aquele que é capaz de refletir criticamente, compreender seu papel no contexto social e atuar para transformá-lo. O protagonismo estudantil, portanto, não se limita ao ambiente escolar, mas se projeta para a atuação cidadã e profissional

Em seguida, houve um momento de **discussão em grupo**, para que houvesse uma reflexão sobre a relação de palavras escritas com o tema trabalhado. A seguir, no Quadro 30, apresenta-se algumas falas de estudantes em diálogo com a professora.

Quadro 30 - Momento de discussão sobre a dinâmica de *brainstorming*

Fala dos estudantes	Resposta/comentário da professora
E1: "Eu escrevi 'autonomia', porque acho que protagonismo tem a ver com a gente aprender a tomar nossas próprias decisões, tanto na vida quanto na escola".	"Perfeito, E1. A autonomia é, sem dúvida, uma das principais características do protagonismo. É quando vocês começam a se perceber como sujeitos capazes de fazer escolhas e assumir os rumos das suas aprendizagens e das transformações que desejam ver".
E4: "Pra mim, o protagonismo está muito ligado à 'responsabilidade'. Não adianta querer ser protagonista e não assumir as responsabilidades que vêm junto".	"Exatamente, E4. Protagonizar não é só querer espaço, mas também assumir com seriedade as responsabilidades que vêm com ele. É um equilíbrio entre direitos e deveres".
E7: "Eu coloquei 'trabalho em equipe', porque sozinho a gente não consegue mudar as coisas".	"Muito bem colocado, E7. O protagonismo não é um ato individual isolado, ele se fortalece na coletividade".
E8: "Quando escrevi 'expressar opiniões', foi porque muitas vezes os alunos ficam calados.	"Perfeito, E8. O protagonismo também é isso: garantir espaços para que os estudantes possam

Acho que Protagonismo é a gente conseguir falar e ser ouvido".	se expressar e participar ativamente das decisões da escola".
E15: "Eu escolhi 'liderança'. Mas não é aquela liderança de mandar, e sim de ajudar os colegas e buscar melhorias pra escola".	"Muito importante essa sua fala, E15. Esse conceito de liderança colaborativa é fundamental dentro do protagonismo estudantil".
E16: "Coloquei 'criatividade', porque pra gente ser protagonista, precisa propor ideias diferentes pra melhorar o ambiente escolar".	"Isso mesmo, E16. A criatividade é um recurso essencial para quem deseja promover mudanças, propor soluções e transformar a escola em um espaço melhor".
E19: "Eu escrevi 'resolver problemas', porque o protagonismo é olhar para os problemas que existem e tentar achar soluções".	"Perfeita sua análise, E19. O protagonismo se manifesta justamente quando vocês percebem que podem e devem intervir na realidade, buscando soluções".
E22: "Quando eu coloquei 'educação mais significativa', pensei que protagonismo é quando aquilo que a gente aprende faz sentido pra nossa vida, quando a gente consegue colocar em prática".	"Perfeita sua reflexão, E22. A aprendizagem se torna muito mais rica e significativa quando vocês percebem que ela dialoga com suas realidades".
E25: "Eu escrevi 'construção coletiva', porque ser protagonista não é pensar só em mim, é pensar no todo".	"Exatamente, E25. A construção coletiva é o caminho para fortalecer o protagonismo. Quando cada um contribui, o resultado é muito melhor".
E29: "A palavra que eu escolhi foi 'mudança'. Eu acho que ser protagonista é fazer mudança onde você está".	"Isso mesmo, E29. O protagonismo de vocês tem esse poder, de gerar transformações, por onde quer que vocês passem".
E30: "Eu escolhi 'confiança'. Porque pra gente ser protagonista, primeiro a gente precisa confiar na gente mesmo".	"Isso é essencial, E30. A autoconfiança é a base para que vocês possam assumir seus papéis, se posicionar e acreditar que são capazes".
E34: "Coloquei 'pensamento crítico'. Se a gente não tiver senso crítico, não questionar as coisas, a gente só vai seguir o que os outros falam".	"Ótima fala, E34. O pensamento crítico é essencial para que vocês não sejam apenas espectadores, mas pessoas que questionam, analisam e buscam transformar a realidade".

Fonte: dados coletados durante a oficina (2025).

A partir das discussões, ficou muito claro, que os estudantes entendem que o protagonismo estudantil vai muito além de participar pontualmente de algumas ações. É, na verdade, um processo que envolve desenvolvimento de autonomia, responsabilidade, pensamento crítico, criatividade, empatia, capacidade de diálogo, construção coletiva, etc. Para ser protagonista, é necessário acreditar em si, se posicionar, buscar soluções, colaborar com os colegas e se comprometer com melhorias para a escola e para a sociedade. E, tão importante quanto isso, é que a escola ofereça os espaços, os apoios e as oportunidades para que esse protagonismo aconteça de forma real, democrática e significativa. Além disso, as discussões mostram que os estudantes compreenderam a importância do papel deles como sujeitos ativos e transformadores no ambiente escolar.

Essa compreensão dialoga diretamente com os princípios defendidos por Freire (2019), onde ressalta que a educação deve ser um ato de liberdade, onde o educando

é visto como sujeito ativo no processo educativo. Freire (2019) defende que a prática pedagógica deve possibilitar que os estudantes desenvolvam o pensamento crítico, a autonomia e a capacidade de intervir no mundo, o que está intrinsecamente ligado à construção do protagonismo estudantil. Assim, o protagonismo não se limita a executar tarefas, mas significa assumir a própria formação como ato de responsabilidade, compromisso ético e transformação social.

Prosseguindo, a **atividade 2 - O que é Protagonismo Estudantil?** Iniciou-se com apresentação do vídeo “Protagonismo Estudantil”, disponível no seguinte link: <https://youtu.be/bGJXQYRM1rl>. O vídeo retrata a história de um homem que levava uma vida marcada pela amargura, indiferença e falta de empatia. Ele não demonstrava disposição para ajudar ninguém, mesmo percebendo que algumas pessoas ao seu redor precisavam de auxílio. Sua postura era de total isolamento e desinteresse pelo próximo. No entanto, em determinado momento, ao atravessar uma rua movimentada, uma senhora idosa, percebendo sua presença, segura firmemente em seu braço, buscando ajuda para realizar a travessia com segurança. Nesse instante, eles quase são atropelados, e esse acontecimento serve como um choque de realidade para ele.

A partir desse episódio, o homem passa por uma profunda reflexão sobre suas atitudes e, então, desperta para a importância de ser mais solidário, generoso e atencioso. Sua transformação é evidente: torna-se uma pessoa mais empática, amigável e disposta a estender a mão a quem precisa. Com isso, passa a viver de forma mais leve, feliz e consciente do valor das relações humanas e da convivência social.

Essa reflexão se conecta diretamente com a ideia de protagonismo estudantil, pois assim como o personagem do vídeo percebe que precisa assumir uma postura ativa e transformadora, os estudantes também devem se reconhecer como protagonistas do seu próprio aprendizado e da construção de um ambiente escolar mais colaborativo, solidário e empático. O protagonismo estudantil envolve exatamente essa capacidade de desenvolver atitudes responsáveis, participativas e conscientes, tanto no contexto educacional quanto na vida em sociedade.

Ao final, o vídeo exibe uma poderosa mensagem que resume seu significado: “Às vezes, precisamos mudar certas atitudes, só assim conseguimos enxergar a verdadeira beleza da vida”. Essa reflexão convida o espectador — e, no contexto educacional, também os estudantes — a repensarem suas ações diárias, suas

relações e a importância de cultivar empatia, solidariedade, responsabilidade e compromisso com o coletivo.

Em sequência ao vídeo aconteceu **uma leitura em grupo dos textos** presentes no Quadro 31.

Quadro 31 - Textos lidos em grupo

Numeração do texto e link	Título do texto	Grupo responsável pela leitura
Texto 1 - <a href="https://vikingsdigital.com.br/blog/educacao/protagonismo-estudantil">https://vikingsdigital.com.br/blog/educacao/protagonismo-estudantil</a>	Protagonismo Estudantil: Qual Importância? Quais Benefícios? Como incentivar?	Grupo 1: E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9.
Texto 2 - <a href="https://www.dombosco.com.br/noticias/o-protagonismo-do-aluno-na-educacao.html">https://www.dombosco.com.br/noticias/o-protagonismo-do-aluno-na-educacao.html</a>	O protagonismo do aluno na educação	Grupo 2: E10, E11, E12, E13, E14, E15, E16, E17, E18.
Texto 3- <a href="https://www.proesc.com/blog/aluno-protagonista/">https://www.proesc.com/blog/aluno-protagonista/</a>	Aluno protagonista: como estimular o engajamento na sua instituição escolar	Grupo 3: E19, E20, E21, E22, E23, E24, E25, E26, E27.
Texto 4- <a href="https://portalconteudoaberto.com.br/educador/protagonismo-estudantil/">https://portalconteudoaberto.com.br/educador/protagonismo-estudantil/</a>	Protagonismo estudantil: veja a importância e como aplicar!	Grupo 4: E28, E29, E30, E31, E32, E33, E34, E35.

Fonte: elaborada pela autora (2025).

Os textos foram impressos e os alunos foram organizados em grupo para a leitura dos textos presentes no Quadro 31. Essa atividade está retratada na Figuras 7A e 7B.

Figura 7 - Alunos no momento de leitura



Fonte: dados coletados na pesquisa (2025).

Cada grupo, a partir do vídeo assistido e do texto lido, elabora o conceito de protagonismo estudantil e apresenta para turma, falando ainda sobre a importância e exemplos práticos.

O grupo 1 destaca que o protagonismo estudantil é quando o aluno se torna responsável por seu próprio aprendizado e pelas transformações no ambiente escolar. É ter voz, participação ativa e ser agente da própria formação. O grupo reitera que o protagonismo estudantil é fundamental (importância) porque ajuda os estudantes a desenvolverem autonomia, responsabilidade, empatia e espírito colaborativo. Torna o processo de aprendizagem mais significativo e conectado com a vida real, preparando para desafios dentro e fora da escola. Por fim, o grupo descreve alguns exemplos práticos: Participação em grêmios e conselhos escolares; Criação de projetos sociais, ambientais ou culturais; Organização de grupos de estudo e eventos na escola; Propor soluções para melhorias no ambiente escolar.

O grupo 2 afirma que o protagonismo estudantil é o desenvolvimento da autonomia, da capacidade de tomar decisões, colaborar e se posicionar. É deixar de ser um estudante passivo e se tornar ativo na construção do próprio saber. Esse protagonismo permite que os alunos sejam preparados para a vida, desenvolvendo senso crítico, responsabilidade, criatividade e cooperação, além de torná-los mais preparados para atuar na sociedade de forma consciente (importância). E destacam os seguintes exemplos práticos: Liderança em atividades escolares, como feiras, oficinas e debates; Organização de campanhas solidárias e sustentáveis; Desenvolvimento de clubes temáticos (leitura, tecnologia, meio ambiente); Criação de propostas para melhorar a convivência escolar.

O grupo 3 sublinha que o protagonismo estudantil é quando o aluno entende seu papel ativo dentro da escola, contribuindo com ideias, projetos e decisões, tornando-se responsável pela construção do seu conhecimento e da coletividade. Ele fortalece habilidades como autonomia, responsabilidade, empatia, senso crítico e colaboração. O estudante se sente pertencente à escola e se torna mais preparado para enfrentar os desafios da vida pessoal, acadêmica e profissional (importância). E citam alguns exemplos práticos: Participação em assembleias escolares; Propor melhorias no ambiente físico e social da escola; Desenvolvimento de projetos tecnológicos, ambientais ou culturais; Atuar como mediadores entre colegas e professores, promovendo diálogo e cooperação.

O grupo 4 diz que ser protagonista na escola é assumir a responsabilidade pelo próprio processo de aprendizagem e colaborar ativamente para melhorar a escola e a sociedade. Significa ser um agente transformador. O protagonismo desenvolve nos estudantes competências socioemocionais, como empatia, comunicação, responsabilidade e criatividade. Além disso, prepara para o futuro, incentivando a autonomia e a capacidade de resolver problemas (importância). E enfatizam alguns exemplos práticos: Criação de projetos que beneficiem a escola e a comunidade; Participação ativa em decisões escolares; Produção de podcasts, vídeos ou blogs sobre temas sociais e educativos; Liderança em ações de inclusão, diversidade e sustentabilidade.

As apresentações realizadas pelos grupos demonstraram uma compreensão bastante consistente sobre o conceito de protagonismo estudantil. De maneira geral, os alunos reconheceram que ser protagonista na escola vai além de participar de atividades pontuais, significa assumir um papel ativo no próprio processo de aprendizagem, desenvolvendo autonomia, responsabilidade, empatia e senso crítico. Além disso, os exemplos citados reforçam que o protagonismo se manifesta tanto nas ações individuais quanto coletivas, fortalecendo o ambiente escolar e preparando os estudantes para os desafios da vida em sociedade.

A reflexão dos alunos dialoga diretamente com os princípios defendidos por Costa (2000), que entende o protagonismo juvenil como um processo educativo que possibilita aos jovens serem sujeitos de sua própria história, capazes de intervir na realidade em que vivem. Para o autor, ser protagonista não é apenas participar, mas assumir um papel de transformação, desenvolvendo competências como empatia, responsabilidade social, trabalho em equipe e pensamento crítico. Isso está diretamente relacionado à fala dos grupos quando destacam a importância de se posicionar, colaborar, tomar decisões e criar soluções dentro da escola e na sociedade.

Por outro lado, a discussão também encontra respaldo em Candau (2012), que defende uma didática voltada para a construção coletiva do conhecimento, onde o aluno deixa de ser um receptor passivo e passa a ser agente ativo no processo de ensino-aprendizagem. Candau enfatiza que a prática pedagógica precisa estar centrada no diálogo, na escuta, na problematização e na construção conjunta de saberes, aspectos claramente refletidos quando os grupos citam exemplos como a

participação em conselhos, desenvolvimento de projetos e liderança de ações dentro do espaço escolar.

Dessa forma, tanto Costa (2000) quanto Candau (2012) reforçam que o protagonismo estudantil não é apenas uma metodologia, mas sim um princípio educativo que contribui para a formação integral dos estudantes, preparando-os para serem cidadãos críticos, responsáveis e capazes de transformar a realidade na qual estão inseridos.

Por fim, realiza-se uma **discussão em grupo**, para reflexão sobre como os participantes podem ser protagonistas em suas escolas e comunidades. Nesta atividade seguem alguns comentários dos estudantes:

E1: “Acho que ser protagonista é participar das decisões da escola, dar ideias para melhorar os espaços, como a biblioteca e a quadra, e também ajudar colegas que têm dificuldade nas matérias”.

E2: “Eu vejo o protagonismo quando a gente se junta para organizar campanhas solidárias, arrecadando alimentos ou roupas para quem precisa na comunidade”.

E7: “Ser protagonista é ter voz na escola. Não é só estudar, é também criar projetos, como ações de sustentabilidade, reciclagem ou até de combate ao bullying”.

E10: “Pra mim, é quando a gente participa de reuniões, opina sobre as regras da escola, ajuda a organizar eventos e não fica esperando só pelos professores ou pela direção”.

E14: “Eu entendo que ser protagonista é ajudar a construir um ambiente escolar mais acolhedor, onde todo mundo se sinta bem. Pode ser fazendo rodas de conversa, acolhendo os colegas e propondo atividades culturais”.

E18: “Eu acredito que posso ser protagonista trazendo projetos de tecnologia, criando grupos de estudos, ajudando colegas nas dificuldades e propondo melhorias para a nossa escola”.

E23: “O protagonismo começa quando a gente percebe que também é responsável por mudanças. Não dá pra esperar só dos professores. Podemos, por exemplo, criar campanhas de conscientização sobre respeito, diversidade e meio ambiente”.

E25: “Acho que ser protagonista é quando a gente participa mais, se posiciona nas discussões, ajuda na organização de eventos, e não só reclama, mas também propõe soluções”.

E30: “Pra mim, é liderar grupos de estudos, incentivar os colegas a participarem de projetos e também envolver a comunidade em ações sociais, como limpeza de praças e campanhas educativas”.

A31: “Eu me sinto protagonista quando tenho espaço para expressar minha opinião, seja nas aulas ou em reuniões, e quando posso colaborar criando atividades, como oficinas de arte, música ou esporte”.

E34: “Ser protagonista é entender que a escola não é só lugar de aprender matéria, mas também de transformar a realidade. A gente pode fazer isso com projetos, ajudando colegas e pensando em soluções para problemas da escola e da comunidade”.

Mediante respostas, pode-se verificar que as falas dos estudantes evidenciam uma compreensão bastante madura e coerente sobre o conceito de protagonismo estudantil. De modo geral, percebe-se que eles reconhecem que ser protagonista vai além de apenas cumprir tarefas escolares. Eles entendem que isso envolve participação ativa, autonomia, responsabilidade e engajamento tanto no ambiente escolar quanto na comunidade.

Um aspecto bastante positivo nas respostas é que muitos citam ações concretas e práticas, como: Organização de campanhas solidárias (E2, E23); Criação de projetos de sustentabilidade, tecnologia e cultura (E7, E18, E33); Participação em reuniões, conselhos escolares e decisões da escola (E10, E25, E30); Promoção de espaços de escuta, acolhimento e diálogo entre os colegas (E14, E35). Percebe-se também que o protagonismo, para esses estudantes, não está limitado à sala de aula, mas se expande para ações que impactam diretamente o coletivo e o ambiente social em que estão inseridos. Isso demonstra que eles se reconhecem como agentes de transformação, capazes de gerar mudanças no espaço escolar e na comunidade.

A análise das falas dos estudantes evidencia uma compreensão alinhada à perspectiva de Ciavatta (2005), que ressalta que a escola deve ser um espaço de construção de identidade, de memória e de articulação entre os saberes escolares e as vivências sociais. Nesse sentido, os alunos, ao reconhecerem seu papel ativo na escola, demonstram compreender que o protagonismo não se limita ao ambiente acadêmico, mas também se reflete na atuação comunitária e social.

As falas também dialogam com a reflexão de Rosa, Silva e Barros (2022), quando destacam que o protagonismo estudantil ocorre, sobretudo, quando os alunos são incentivados a participar efetivamente das decisões escolares, na criação de projetos e na mediação de conflitos, promovendo uma cultura de cooperação, empatia e transformação social no ambiente escolar.

Além disso, a compreensão dos alunos sobre protagonismo se articula com as ideias de Vereno e Saquetto (2021), que defendem que as tecnologias da informação e comunicação são ferramentas fundamentais para ampliar as vozes dos estudantes e potencializar sua atuação como agentes de transformação. Isso aparece quando os alunos citam ações como produção de conteúdos digitais, campanhas e projetos colaborativos que impactam tanto a escola quanto a comunidade.

Por fim, observa-se também uma conexão com a abordagem apresentada por Moura, Pereira e Zufo (2018), que defendem que programas e práticas que promovem o protagonismo juvenil não apenas desenvolvem competências socioemocionais, como empatia, responsabilidade e comunicação, mas também fortalecem os vínculos dos jovens com o espaço escolar, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes, participativos e comprometidos com a coletividade.

Continuando, após a realização da atividade descrita acima deu-se início a **atividade 3 – mapa mental** foi solicitado que os estudantes construíssem em grupo

(5 grupos) mapas mentais sobre o protagonismo estudantil. A Figura 8 retrata um dos grupos nesse momento.

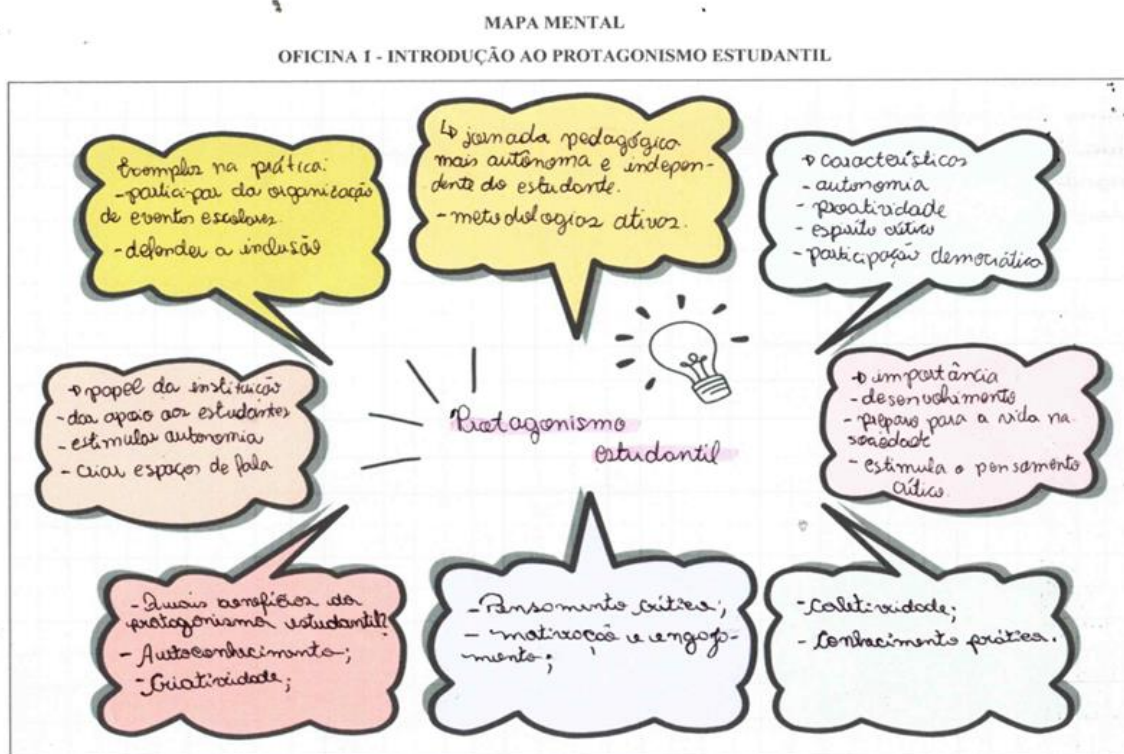
Figura 8 - Construção do mapa mental em grupo



Fonte: dados coletados na pesquisa (2025).

Em seguida, são apresentados os mapas mentais construídos por todos os grupos. A Figura 9 mostra o mapa mental construído pelo grupo 1.

Figura 9 - Mapa mental protagonismo estudantil - grupo 1



Fonte: elaborado pelos estudantes (2025).

O mapa mental apresentado demonstra uma compreensão bastante clara e estruturada sobre o conceito de protagonismo estudantil. O grupo conseguiu organizar as informações de forma visual, relacionando conceitos, características e a importância desse tema no contexto escolar.

Observa-se que os alunos compreenderam que o protagonismo estudantil está diretamente ligado à autonomia, participação democrática, responsabilidade e empoderamento dos estudantes dentro do ambiente escolar. Eles destacam que a jornada pedagógica deve ser mais autônoma, centrada no estudante, com foco no desenvolvimento de habilidades e na construção de uma aprendizagem mais significativa.

O grupo também apontou que a prática do protagonismo envolve a participação na organização de eventos escolares, defesa dos direitos e inclusão, além de incentivar os alunos a assumirem papéis ativos na escola e na comunidade.

Outro ponto relevante no mapa mental é a ênfase nas características do estudante protagonista, como autonomia, capacidade de trabalhar em grupo, responsabilidade e participação democrática. Além disso, destacaram a importância do protagonismo para o desenvolvimento de competências que vão além do ambiente escolar, como o preparo para a vida, para o mercado de trabalho e para o exercício da cidadania.

A organização visual do mapa, com tópicos bem distribuídos e palavras-chave, favorece a assimilação dos conceitos discutidos na oficina. A utilização de cores diferentes para os tópicos também contribuiu para uma melhor visualização e memorização dos conteúdos.

Em síntese, a atividade revelou que os alunos não só compreenderam o conceito de protagonismo estudantil, como também reconheceram sua importância na formação pessoal, acadêmica e social, além de refletirem sobre como podem aplicá-lo no seu cotidiano escolar.

A seguir na Figura 10 apresenta-se o mapa mental construído pelo grupo 2.

Figura 10 - Mapa mental protagonismo estudantil - grupo 2

MAPA MENTAL  
OFICINA 1 - INTRODUÇÃO AO PROTAGONISMO ESTUDANTIL



Fonte: elaborado pelos estudantes (2025).

O mapa mental apresentado reflete uma boa compreensão dos conceitos fundamentais do protagonismo estudantil, evidenciando que os alunos assimilaram a importância de serem sujeitos ativos no próprio processo de aprendizagem e na vida escolar.

O grupo destacou pontos centrais, como o “papel ativo e participativo”, que é essencial no desenvolvimento de alunos protagonistas, além de enfatizar a autonomia, a tomada de decisões e a responsabilidade, especialmente quando se trata da construção coletiva e do comprometimento com a comunidade escolar.

Outros tópicos que aparecem com destaque são o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como o trabalho em conjunto, o respeito às regras e a capacidade de ouvir e opinar, mostrando que os alunos reconhecem que o protagonismo não se limita apenas ao desempenho acadêmico, mas também às relações interpessoais e à convivência colaborativa.

Além disso, o mapa mental evidencia que o estudante protagonista é aquele que tem interesse e motivação para aprender, sabe analisar situações, refletir e aprender com elas, e desenvolve pensamento crítico, habilidades essenciais para enfrentar desafios dentro e fora do ambiente escolar.

A organização visual do mapa, com o uso de setas, cores diferenciadas e elementos gráficos como lápis e papéis, torna a apresentação agradável e facilita a compreensão dos conteúdos. Isso demonstra também criatividade e empenho do grupo na construção da atividade.

Em suma, a atividade revela que os alunos entenderam que o protagonismo estudantil vai muito além de cumprir tarefas: é assumir uma postura de compromisso, responsabilidade, colaboração e autonomia frente aos desafios da vida escolar e social.

Adiante, na Figura 11, tem-se o mapa mental construído pelo grupo 3.

Figura 11 - Mapa mental protagonismo estudantil - grupo 3



Fonte: elaborado pelos estudantes (2025).

O mapa mental demonstra que os alunos compreenderam bem os principais elementos que compõem o conceito de protagonismo estudantil, organizando as ideias de forma clara, criativa e visualmente agradável.

O grupo destacou competências essenciais para um estudante protagonista, como: Pensamento crítico, Criatividade, Organização, Comunicação, Trabalho em equipe e Tecnologia.

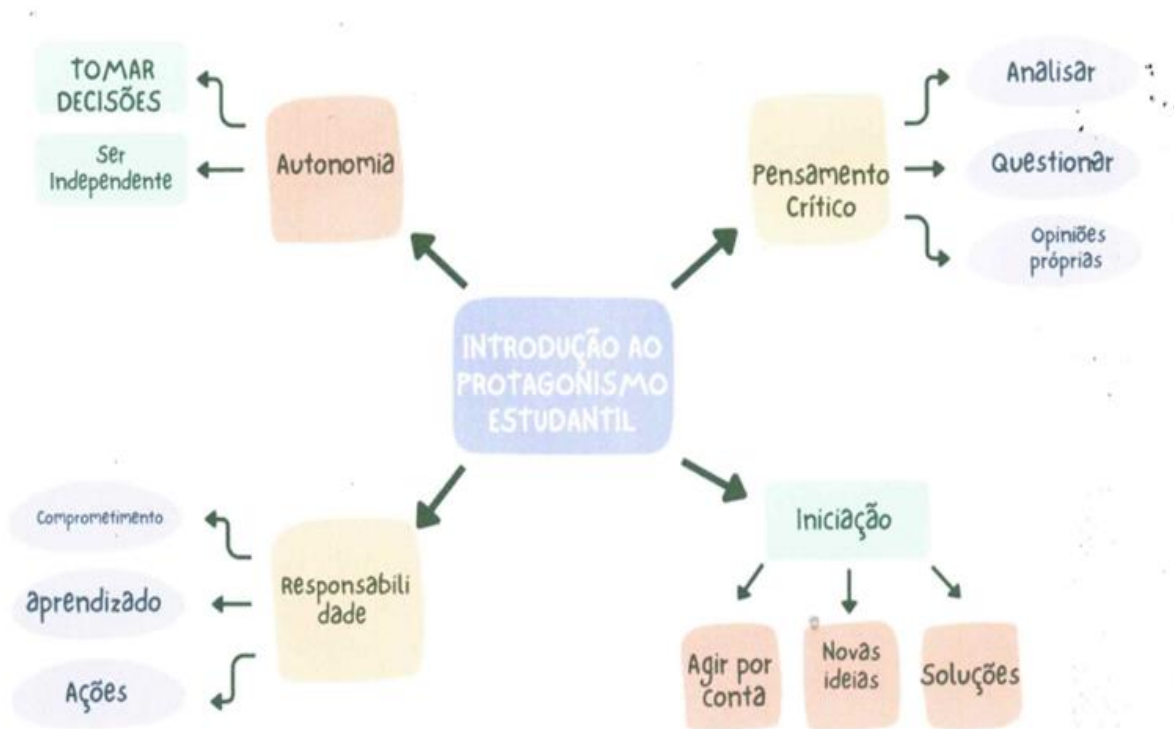
O mapa mental não só aborda habilidades cognitivas (como pensamento crítico e criatividade), mas também competências socioemocionais (como empatia, escuta ativa e trabalho colaborativo), além do uso responsável da tecnologia. Isso demonstra uma visão ampla e atual dos alunos sobre o que significa ser protagonista no ambiente escolar e na vida.

Visualmente, o uso de cores, balões de texto, ícones e setas torna o material atrativo, organizado e didático, refletindo o próprio conceito de protagonismo, pois mostra iniciativa, empenho, organização e criatividade na produção da atividade.

De forma geral, esse mapa mental revela que os alunos desenvolveram uma compreensão sólida sobre o protagonismo estudantil, enxergando-o como uma construção coletiva, que exige desenvolvimento de habilidades, responsabilidade e autonomia para atuar de forma ativa tanto na escola quanto na sociedade.

Na Figura 12 está representado o mapa mental produzido pelo grupo 4.

Figura 12 - Mapa mental protagonismo estudantil - grupo 4



Fonte: elaborado pelos estudantes (2025).

O mapa mental desenvolvido pelos alunos apresenta uma estrutura bem organizada e objetiva, abordando os principais pilares que sustentam o conceito de protagonismo estudantil.

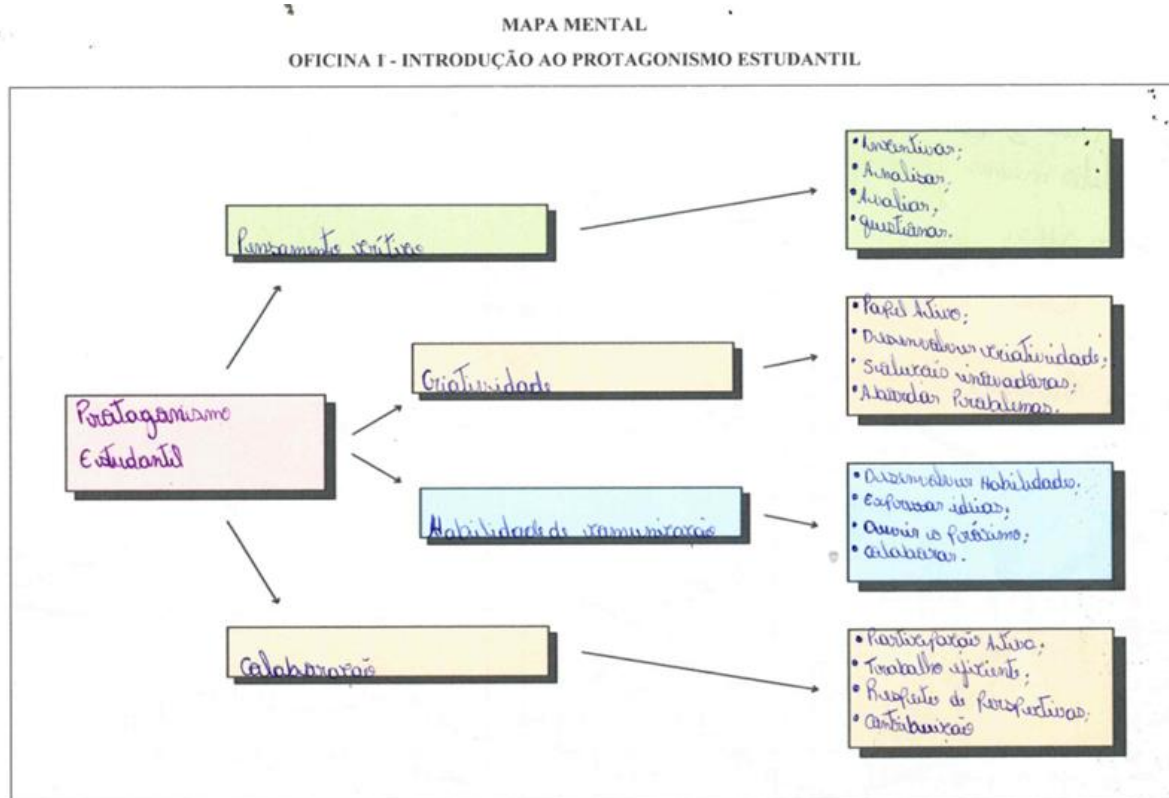
O grupo destacou quatro competências fundamentais: Autonomia, Pensamento Crítico, Responsabilidade e Iniciação – Refere-se à capacidade de agir por conta própria, propor novas ideias e buscar soluções para desafios do dia a dia escolar, evidenciando uma postura proativa e inovadora.

Visualmente, o mapa mental é limpo, bem distribuído e fácil de entender, com setas e divisões claras que facilitam a leitura e a compreensão dos conceitos. A escolha por cores suaves auxilia na organização das ideias, deixando o material agradável e didático.

Esse mapa reflete que os alunos compreenderam que o protagonismo estudantil não se resume apenas a participar, mas sim a assumir uma postura ativa, crítica, responsável e autônoma no processo de aprendizagem e na vida escolar.

Na Figura 13 segue o mapa mental que foi criado pelo grupo 5.

Figura 13 - Mapa mental protagonismo estudantil - grupo 5



Fonte: elaborado pelos estudantes (2025).

O mapa mental apresentado evidencia uma boa compreensão dos principais elementos que compõem o conceito de protagonismo estudantil. A organização das informações foi feita de maneira clara e direta, com tópicos bem definidos que

exploram competências essenciais para a atuação dos alunos como protagonistas no ambiente escolar.

O grupo destacou quatro eixos principais: Pensamento Crítico, Criatividade, Habilidades de Comunicação e Colaboração.

O visual do mapa mental é simples, funcional e direto, com blocos de cores que auxiliam na organização dos conceitos. Apesar da simplicidade, ele cumpre bem seu objetivo de sintetizar e apresentar as ideias de forma didática e clara.

De modo geral, a atividade revela que os alunos compreenderam que ser protagonista na escola envolve muito mais do que apenas participar; significa desenvolver competências cognitivas (pensamento crítico), socioemocionais (colaboração, comunicação) e criativas, assumindo responsabilidades no próprio processo de aprendizagem e na construção de um ambiente escolar mais democrático e participativo.

### **5.3.2 Oficina 2 - Habilidades para o protagonismo - Comunicação e Expressão, Liderança e Colaboração**

O objetivo da oficina 2 foi compreender e desenvolver habilidades essenciais para o protagonismo, como comunicação eficaz, colaboração ativa e liderança inspiradora, incentivando a identificação e aplicação de comportamentos proativos em diferentes situações, por meio de atividades práticas e reflexivas. O desenvolvimento dessa oficina se deu conforme aponta o Quadro 32.

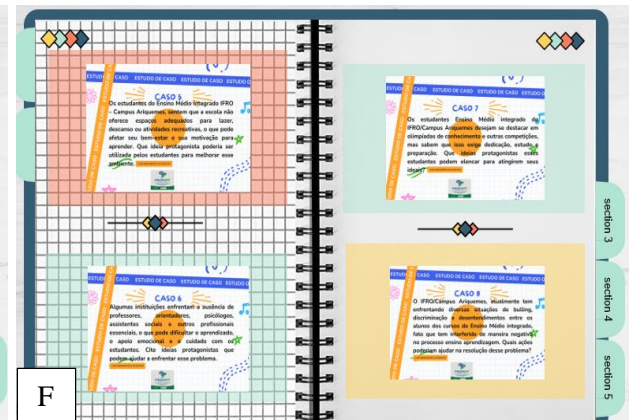
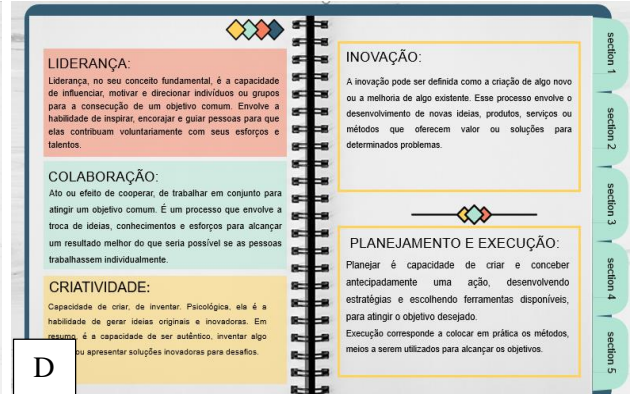
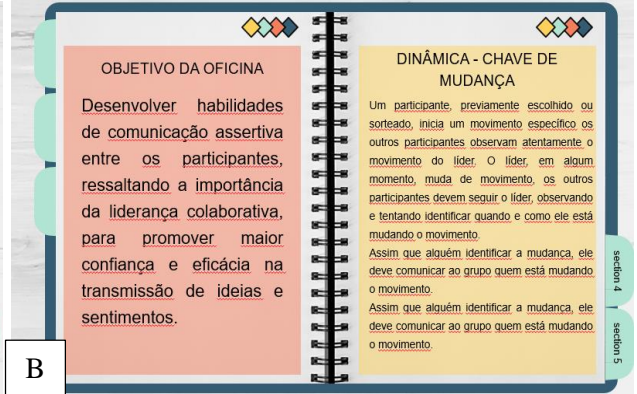
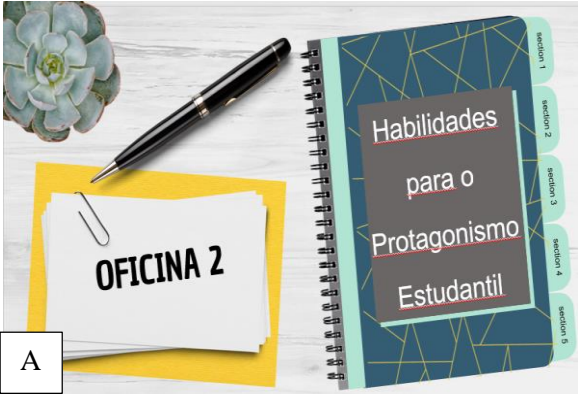
Quadro 32 - Desenvolvimento da oficina 2

<b>Atividade</b>	<b>Duração</b>
Introdução: Dinâmica – Chave de Mudança	15 minutos
Atividade 1: Comunicação e Expressão	15 minutos
Atividade 2: Liderança e Colaboração - "Desafio do Líder Criativo"	45 minutos
Atividade 3: Fixando os conceitos das Oficinas por meio de vídeo e debate	25 minutos

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Antes da realização da dinâmica denominada de “Chave de Mudança” a pesquisadora fez a apresentação (com uso de slides) sobre a organização e o desenvolvimento da oficina 2. Segue imagens dos slides nas Figuras 14A, 14B, 14C, 14D, 14E, 14F e 14G.

Figura 14 - Slides para apresentação da oficina 2



Fonte: elaborado pela autora (2025).

Após a apresentação dos slides deu-se início a **dinâmica “Chave de Mudança”**. A referida dinâmica foi planejada dessa forma: um participante,

previamente escolhido ou sorteado, inicia um movimento específico. Os outros participantes observam atentamente o movimento do líder. O líder, em algum momento, muda de movimento, os outros participantes devem seguir o líder, observando e tentando identificar quando e como ele está mudando o movimento. Assim que alguém identificar a mudança, ele deve comunicar ao grupo quem está mudando o movimento.

A realização da dinâmica com os alunos mostrou-se bastante produtiva e envolvente. No início, alguns estudantes demonstraram certa timidez ao assumir a função de líder, mas, à medida que a atividade avançava, foi possível perceber maior descontração e espontaneidade do grupo. O participante escolhido iniciou os movimentos com segurança, e os colegas acompanharam atentamente, demonstrando concentração e interesse na tarefa.

A atividade contribuiu para estimular a participação ativa, atenção, a percepção visual e a capacidade de concentração dos alunos, além de reforçar aspectos importantes de socialização, como o respeito à vez do colega e o trabalho em grupo. Observou-se ainda que a dinâmica gerou momentos de descontração e fortalecimento dos laços entre os participantes, favorecendo o clima de cooperação e engajamento no grupo.

Atividades como essa se aproximam da perspectiva freireana de uma prática educativa que valoriza a participação ativa e a construção coletiva do conhecimento, ao invés de uma postura meramente receptiva (Freire, 2019).

Além disso, os resultados observados dialogam com a proposta de protagonismo juvenil, uma vez que os estudantes assumiram papéis de liderança e corresponsabilidade no andamento da atividade. Segundo Costa (2000), o protagonismo estudantil é um elemento central no processo educativo, pois possibilita que os jovens se reconheçam como sujeitos ativos de sua aprendizagem e de sua inserção social.

Por fim, destaca-se que ao desenvolver a atenção, a concentração e a cooperação entre os estudantes, a dinâmica contribuiu para a formação de competências que vão além do domínio técnico, envolvendo também aspectos socioemocionais e relacionais, indispensáveis à formação para o trabalho e para a vida em sociedade (Ciavatta, 2005).

Em sequência a dinâmica deu-se continuidade a **Atividade 1 “Comunicação e Expressão”**, realizada em forma de grupos, onde cada grupo escolhe um estudo

de caso previamente preparado. Depois cada grupo deveria representar o caso através de mímicas para que os outros grupos descobrissem qual é o tema central.

Cada grupo recebeu um estudo de caso previamente preparado e, em seguida, teve o desafio de representá-lo por meio de mímicas, sem utilizar palavras. A proposta despertou entusiasmo, gerando risadas e engajamento dos participantes. Observou-se que alguns grupos conseguiram transmitir com clareza os elementos centrais de seus casos, possibilitando que os colegas identificassem rapidamente o tema. Em outros momentos, as representações foram mais sutis, exigindo maior atenção e cooperação dos demais grupos para chegar à resposta.

No geral, a atividade promoveu interação, criatividade e trabalho em equipe, permitindo que os alunos explorassem formas alternativas de comunicação. Além disso, o exercício mostrou a importância da expressão corporal e não verbal na construção de significados, fortalecendo a habilidade de compreender mensagens mesmo na ausência da linguagem oral.

Em seguida da atividade 1 prosseguiu-se para a **atividade 2: Liderança e Colaboração - "Desafio do Líder Criativo"**. Nesta atividade os alunos deveriam apresentar um caso relevante para o contexto escolar ou comunitário (ex: como melhorar a comunicação entre alunos e professores, como criar um projeto de sustentabilidade na escola).

Os alunos foram divididos em grupos e desafiados a apresentar soluções criativas e inovadoras, assim cada grupo elencou ações que poderiam ser tomadas nas resoluções dos estudos de casos apresentados. Foram apresentados 8 casos e formados 6 grupos, portanto, os casos 2 e 3 não foram selecionados pelos estudantes. As Figuras 15A, 15B, 15C e 15D mostram alguns grupos formados para a atividade.

Figura 15 - Alguns grupos formados para atividade do estudo de caso



Fonte: dados coletados na oficina (2025).

O grupo 1 ficou com o **estudo de caso 1**: “João, um estudante do ensino médio do IFRO/Campus Ariquemes, percebe que a biblioteca da escola está com poucos livros disponíveis para a disciplina de história, o que dificulta seus estudos e de seus colegas. O que pode ser feito, por vocês alunos, utilizando-se de uma prática protagonista?” (Caso meramente ilustrativo). A solução dada para ao referido caso encontra-se na Figura 16.

Figura 16 - Solução para o estudo de caso 1

### AÇÕES PROTAGONISTAS:

João pode tomar diversas medidas tais como uma mais indireta, comunicar o campus pelo falta de livros, entrando em contato com a comunidade de um todo, como levantar uma vaquinha, ou uma atitude mais direta e individual, ação esse que seria comprar os livros por conta própria e disponibilizar para os colegas, outras ações possíveis seria João entrar em contato com a biblioteca pública para disponibilizar para a escola ou para os seus colegas.

Fonte: dados coletados durante a oficina (2025).

Na resposta, os alunos apresentaram diferentes possibilidades de ação para João diante da falta de livros na biblioteca de história. Primeiramente, destacaram alternativas mais individuais e imediatas, como a compra de um livro próprio e a sua disponibilização aos colegas. Em seguida, ampliaram o olhar para uma postura mais coletiva e articulada, sugerindo que João poderia entrar em contato com a biblioteca pública, a fim de disponibilizar materiais para a escola e para os demais estudantes. Essa resposta evidencia uma compreensão clara do conceito de protagonismo estudantil, já que os alunos propuseram tanto soluções práticas e de curto prazo quanto estratégias mais amplas e de impacto comunitário, demonstrando consciência de que sua atuação pode ultrapassar os limites da sala de aula e da escola.

A resposta elaborada pelos estudantes dialoga com o que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) estabelece quanto à formação integral do educando, na medida em que sugere ações voltadas não apenas para suprir necessidades individuais, mas também coletivas, contemplando o exercício da cidadania. Além disso, evidencia um movimento de protagonismo juvenil, no qual os próprios alunos assumem a responsabilidade de buscar soluções para os desafios encontrados em seu processo formativo. Tal postura encontra ressonância nas orientações do Ministério da Educação para a Educação Profissional e Tecnológica (Brasil, 2018), que defende metodologias que incentivem a autonomia, a iniciativa e a capacidade crítica dos estudantes, preparando-os para enfrentar de forma criativa e colaborativa as demandas da sociedade contemporânea.

O grupo 2 ficou com o **estudo de caso 4**: “Alguns estudantes do Ensino Médio integrado do IFRO/Campus Ariquemes se encontram em situações de

vulnerabilidade, enfrentam dificuldades devido a fatores como falta de recursos, problemas familiares ou condições de saúde, o que está afetando o desempenho escolar e bem-estar. Que ideias protagonistas são possíveis para ajudar na solução do problema?” (Caso meramente ilustrativo). A solução dada para ao referido caso encontra-se na Figura 17.

Figura 17 - Solução para o estudo de caso 4

**AÇÕES PROTAGONISTAS:**

Solter a falta de recursos, o governo poderia ajudar enviando materiais para utilização dos estudantes.  
Podiam fazer uma pesquisa com os alunos sobre seus problemas de saúde, ver se há algum tipo de doença, para melhorarem e de acordo com as necessidades de cada um.  
Solter as questões dos problemas familiares, as psicólogas poderiam ter um horário maior de atendimento para que o aluno pudesse sempre ter um atendimento marcado.

Fonte: dados coletados durante a oficina (2025).

Na resposta apresentada pelo grupo de alunos, é possível perceber uma preocupação voltada para aspectos estruturais e humanos do processo educativo. Eles destacam, inicialmente, a necessidade de apoio governamental, sugerindo o envio de materiais para suprir a carência de recursos da escola, o que demonstra consciência crítica sobre a importância de investimentos adequados para garantir condições de aprendizagem. Além disso, os estudantes indicam a relevância de ações voltadas ao cuidado com a saúde, propondo a realização de pesquisas que possam mapear problemas enfrentados pelos colegas e, a partir disso, oferecer terapias de acordo com cada necessidade. Essa proposição evidencia a compreensão de que o processo de ensino-aprendizagem não se dissocia das questões físicas e emocionais vividas pelos alunos. Outro ponto mencionado diz respeito ao atendimento psicológico, com a sugestão de que os profissionais disponham de mais tempo para acolher os estudantes, assegurando acompanhamento contínuo e individualizado.

Essa manifestação dos alunos se articula com os princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), que orienta a educação como processo voltado para o pleno desenvolvimento do educando. A reflexão também encontra respaldo em Costa (2000), ao afirmar que o protagonismo juvenil se expressa na capacidade dos jovens de se reconhecerem como sujeitos ativos na

transformação de sua realidade, propondo soluções e participando de decisões que impactam a comunidade escolar.

O grupo 3 ficou com o **estudo de caso 5**: “Os estudantes do Ensino Médio Integrado IFRO – Campus Ariquemes, sentem que a escola não oferece espaços adequados para lazer, descanso ou atividades recreativas, o que pode afetar seu bem-estar e sua motivação para aprender. Que ideia protagonista poderia ser utilizada pelos estudantes para melhorar esse ambiente?” (Caso meramente ilustrativo). A solução dada para ao referido caso encontra-se na Figura 18.

Figura 18 - Solução para o estudo de caso 5

**AÇÕES PROTAGONISTAS:**

criaríamos que poderia ter salas para jogos que ficasse livre para todos os (volumosos) campos, jogos recreativos, atividades para matar o tempo e aliviar o estresse. E também, sala para descanso incluindo colchonetes e salas climatizadas devido a rotina viciada. E também disponibilizar armários para guarda-volume. Por meio de reuniões com a direção geral do campus, reuniões além de que compreender o lado dos alunos também por meio de uma pesquisa social.

Fonte: dados coletados durante a oficina (2025).

Na resposta elaborada pelo grupo de estudantes, observa-se um olhar atento às necessidades do cotidiano escolar, especialmente no que diz respeito à ausência de espaços de lazer, descanso e convivência. Eles sugerem a criação de salas para jogos, ambientes climatizados para descanso e até a disponibilização de armários individuais, evidenciando uma preocupação com o bem-estar físico e emocional dos colegas. Além disso, destacam a importância do diálogo com a direção do campus e a realização de pesquisas sociais para compreender melhor as demandas estudantis. Essa postura revela um exercício de protagonismo juvenil, uma vez que os estudantes se reconhecem como sujeitos capazes de identificar problemas, propor soluções e buscar meios coletivos de transformação da realidade escolar.

A este respeito Candau (2012) defende que a prática educativa deve estar aberta ao diálogo com a realidade concreta dos alunos, incorporando suas vozes e experiências como parte fundamental do processo formativo. A resposta apresentada pelos discentes exemplifica esse movimento de escuta e participação ativa, pois

revela não apenas carências, mas também iniciativas criativas e viáveis para a construção de um ambiente mais acolhedor e democrático.

O grupo 4 ficou com o **estudo de caso 6**: “Algumas instituições enfrentam a ausência de professores, orientadores, psicólogos, assistentes sociais e outros profissionais essenciais, o que pode dificultar o aprendizado, o apoio emocional e o cuidado com os estudantes. Cite ideias protagonistas que podem ajudar a enfrentar esse problema”. (Caso meramente ilustrativo). A solução dada para ao referido caso encontra-se na Figura 19.

Figura 19 - Solução para o estudo de caso 6

**AÇÕES PROTAGONISTAS:**

Um Aluno protagonista deve Buscar Soluções em Relação a este caso, isso pode acontecer através de Reuniões com a Reitoria, os alunos também podem ajudar com capacitação e aconselhamento para melhorar o ambiente escolar, fazendo assim com que a escola tenha mais atenção de professores e profissionais.  
 Utilizar o tempo livre para fazer estudos individuais, utilizar plataformas online e preparar projetos.

Fonte: dados coletados durante a oficina (2025).

Na resposta apresentada pelo grupo de estudantes, observa-se uma valorização do protagonismo juvenil como estratégia para enfrentar a ausência de profissionais essenciais nas instituições. Eles destacam a importância de buscar soluções coletivas, como a realização de reuniões com a reitoria, a criação de espaços de diálogo e acompanhamento, além do incentivo ao engajamento estudantil em projetos. Essas propostas mostram uma postura ativa e responsável, em que os alunos não apenas reconhecem os desafios da realidade escolar, mas também se colocam como parte do processo de transformação, buscando alternativas viáveis para melhorar o ambiente educativo e suprir, ainda que parcialmente, lacunas estruturais.

Esse movimento pode ser discutido à luz de Paulo Freire (2019), quando o autor afirma que a educação precisa ser construída em um processo dialógico, no qual os estudantes deixam de ser meros receptores para se tornarem sujeitos ativos na construção do conhecimento e da vida escolar. Ao proporem reuniões, projetos e espaços de atuação, os alunos estão praticando justamente a dimensão da autonomia e da corresponsabilidade defendida por Freire.

O grupo 5 ficou com o **estudo de caso 7**: “Os estudantes Ensino Médio integrado do IFRO/Campus Ariquemes desejam se destacar em olimpíadas de conhecimento e outras competições, mas sabem que isso exige dedicação, estudo e preparação. Que ideias protagonistas podem ser elencadas para atingirem suas metas?” (Caso meramente ilustrativo). A solução dada para ao referido caso encontra-se na Figura 20.

Figura 20 - Solução para o estudo de caso 7

**AÇÕES PROTAGONISTAS:**

- \* Formar grupos de estudos = discutir o conteúdo.
- \* Buscar materiais complementares = (vídeos, artigos, vídeos-aulas).
- \* Realizar simulados e provas anteriores (práticas a resolução de questões).
- \* Desenvolver um cronograma de estudos = (organizar o tempo de estudo).
- \* Estimular a leitura e a interpretação de textos (leitura atenta e a capacidade de extrair informações).
- \* Desenvolver o raciocínio lógico e matemático (praticar exercícios de lógica).

Fonte: dados coletados durante a oficina (2025).

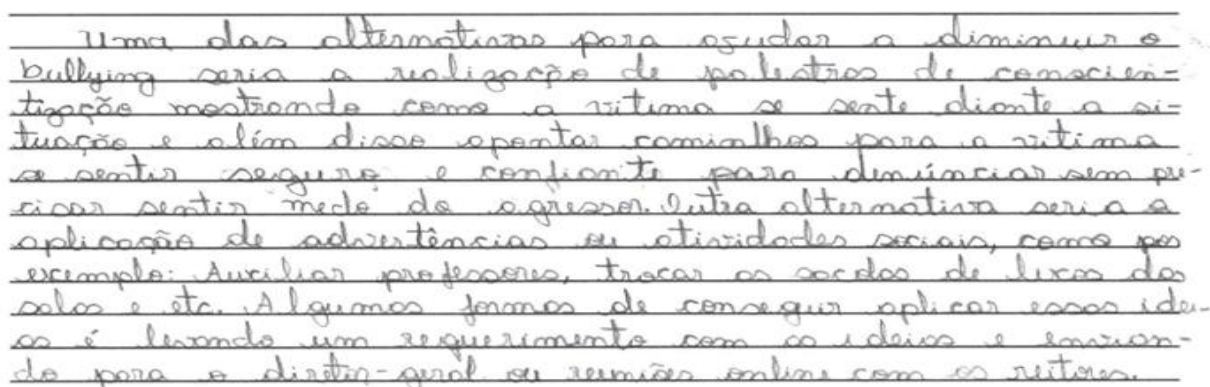
A resposta apresentada pelos estudantes evidencia um conjunto de ações práticas que demonstram clareza quanto à importância da organização, da autonomia e da corresponsabilidade no processo de aprendizagem. As ideias colocadas como a formação de grupos de estudos, a busca por materiais complementares, a realização de simulados e provas anteriores, a elaboração de cronogramas de estudo, o incentivo à leitura e à interpretação de textos, bem como o desenvolvimento do raciocínio lógico e matemático mostram um protagonismo estudantil voltado para a autogestão do conhecimento e para o fortalecimento de competências essenciais em competições acadêmicas. Esse posicionamento dos alunos vai além de uma postura passiva frente às demandas escolares, expressando um compromisso ativo em buscar alternativas que potencializem seu desempenho.

Sobre isso, Ciavatta (2005), destaca que a formação integrada deve articular a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade, possibilitando ao estudante compreender-se como sujeito ativo na construção de seu percurso formativo.

O grupo 6 ficou com o **estudo de caso 8**: “O IFRO/Campus Ariquemes, atualmente tem enfrentado diversas situações de bullying, discriminação e desentendimentos entre os alunos dos cursos do Ensino Médio integrado, fato que tem interferido de maneira negativa no processo ensino aprendizagem. Quais ações poderiam ajudar na resolução desse problema?” (Caso meramente ilustrativo). A solução dada para ao referido caso encontra-se na Figura 21.

Figura 21 - Solução para o estudo de caso 8

**AÇÕES PROTAGONISTAS:**



Uma das alternativas para ajudar a diminuir o bullying seria a realização de palestras de conscientização mostrando como a vítima se sente diante a situação e além disso apontar caminhos para a vítima se sentir segura e confiante para denunciar sem precisar sentir medo de agressões. Outra alternativa seria a aplicação de advertências ou atividades sociais, como por exemplo: Auxiliar professores, trazer os livros de livros das salas e etc. Algumas formas de conseguir aplicar essas ideias é levando um requerimento com as ideias e emocionando para o diretor-geral ou reuniões online com os outros.

Fonte: dados coletados durante a oficina (2025).

A resposta apresentada pelo grupo de estudantes diante do estudo de caso evidencia um olhar atento para o enfrentamento do bullying e da discriminação no ambiente escolar. Eles sugerem, por exemplo, a realização de palestras de conscientização que ajudem a compreender a perspectiva da vítima e a orientar comportamentos mais respeitosos. Além disso, destacam a importância da participação dos adolescentes em atividades sociais, como auxiliar professores e promover a troca de saberes, apontando para a valorização da convivência e da cooperação entre pares. Essas propostas demonstram sensibilidade e consciência de que o problema do bullying não se resolve apenas por meio de medidas punitivas, mas também pela promoção de uma cultura de empatia, solidariedade e engajamento coletivo. Ao propor ações práticas, que vão desde a educação até a vivência de situações de ajuda mútua, os estudantes expressam um protagonismo voltado à construção de um ambiente escolar mais democrático e inclusivo.

No campo das discussões teóricas, essa resposta pode ser interpretada a partir de Costa (2000), que compreende o protagonismo juvenil como a capacidade de adolescentes participarem ativamente da transformação de sua realidade, exercendo

sua cidadania por meio de ações coletivas e responsáveis. O grupo, ao propor atividades que valorizam tanto a dimensão formativa quanto a social, revela exatamente esse engajamento juvenil.

Enfim, na **atividade 3 “Fixando os conceitos das oficinas”** os estudantes assistiam ao seguinte vídeo, disponível no Youtube: [https://youtu.be/Olh\\_ZCbq9ZE](https://youtu.be/Olh_ZCbq9ZE).

O objetivo deste vídeo é inspirar líderes a persistirem em seu papel de agentes transformadores dentro de suas equipes. Em uma cena do filme *Procurando Nemo*, diversos peixes são capturados por uma rede, incluindo Dory, uma das personagens centrais. Diante dessa situação, Nemo propõe que os peixes nadem para baixo, de modo que a força exercida pelo pescador não seja suficiente para retirar a rede da água. Durante o processo, o pai de Nemo motiva os peixes com a expressão “Continuem nadando”, transmitindo coragem e resiliência. Como resultado, o gancho da rede se rompe, libertando todos os peixes. Essa cena ilustra a importância da liderança inspiradora, da colaboração e da perseverança coletiva diante de desafios.

Após assistirem ao vídeo houve um momento de debates, com apontamentos das ações dos personagens, estabelecendo comparações aos casos estudados e explorando os conceitos protagonistas de: comunicação, confiança, colaboração e liderança. A seguir apresenta-se falas de alguns estudantes:

E1: "Achei interessante como Nemo conseguiu motivar os outros peixes a colaborarem. Isso me fez pensar que, em um time, se todos não confiarem uns nos outros, não conseguimos superar os desafios."

E5: "A frase 'Continuem nadando' do pai de Nemo é um exemplo de liderança inspiradora. Mostra que, muitas vezes, precisamos dar força para que os outros não desistam, mesmo em situações difíceis."

E7: "Percebi que a comunicação foi essencial. Nemo teve a ideia, mas só funcionou porque conseguiu explicar aos outros peixes o que eles precisavam fazer, mostrando que liderar também é comunicar claramente."

E10: "A colaboração foi o ponto chave. Cada peixe contribuiu com sua força, e juntos conseguiram se libertar. Isso me lembrou de

como é importante trabalhar em equipe na escola ou no trabalho."

E16: "Também notei a questão da confiança. Os peixes precisaram confiar na estratégia proposta por Nemo, mesmo sem saber se daria certo. Isso é muito parecido com situações em que precisamos confiar nos colegas para atingir um objetivo comum."

E20: "O vídeo mostra que liderança não é só dar ordens, mas inspirar, motivar e acreditar no potencial dos outros. Sem essa inspiração, o grupo não teria conseguido se libertar da rede."

E26: "Achei legal perceber que cada personagem teve um papel, mesmo os menores. Isso reforça que todo membro da equipe é importante e que o protagonismo de cada um faz diferença no resultado final."

A análise das falas permite identificar os principais aprendizados do grupo explorando os conceitos protagonistas de: comunicação, confiança, colaboração e liderança, que foram estruturados no Quadro 33.

Quadro 33 - Principais aprendizados do grupo explorando os conceitos protagonistas de

## comunicação, confiança, colaboração e liderança

Conceitos protagonistas	Análise
Liderança	Os alunos destacaram a postura do pai de Nemo e de Nemo como exemplos de liderança motivadora. E5 ressaltou que a frase “Continuem nadando” demonstra a importância de dar força e incentivo aos membros da equipe em momentos de dificuldade. E20 reforçou que liderança não se resume a dar ordens, mas envolve inspirar, motivar e acreditar no potencial dos outros. Além disso, E1 evidenciou como Nemo conseguiu motivar os outros peixes a colaborarem, mostrando que a liderança eficaz também inspira confiança no grupo.
Comunicação	O debate evidenciou que a comunicação clara é essencial para o sucesso coletivo. E7 enfatizou que a ideia de Nemo só funcionou porque ele conseguiu explicar a estratégia aos outros peixes, mostrando que liderar requer transmitir informações de maneira compreensível e motivadora.
Colaboração	Os alunos reconheceram que o esforço conjunto foi determinante para a superação do desafio. E10 observou que cada peixe contribuiu com sua força, demonstrando que a colaboração entre os membros é fundamental para alcançar objetivos comuns. E1 também destacou que a cooperação depende da confiança mútua, reforçando a importância de trabalhar em equipe.
Confiança (e protagonismo)	Outro ponto destacado foi a importância da confiança entre os membros da equipe. E16 mencionou que os peixes precisaram confiar na estratégia proposta por Nemo, mesmo sem garantias de sucesso, evidenciando que a confiança é fundamental para o funcionamento eficaz de um grupo. E26 ressaltou que todos os personagens tiveram um papel significativo, reforçando que o protagonismo individual contribui para o sucesso coletivo e que cada membro da equipe tem sua importância na construção de soluções.

Fonte: elaborado pela autora de acordo com os dados coletados na oficina (2025).

A partir das informações do Quadro 33 é possível inferir que o grupo compreendeu que, para alcançar objetivos coletivos, é necessário equilibrar liderança inspiradora, comunicação clara, colaboração efetiva e confiança mútua. A cena do filme serviu como metáfora para desafios reais enfrentados em equipes, evidenciando que o protagonismo de cada integrante é determinante para o sucesso do grupo. Nesse contexto, Castro, Plácido e Schenkel (2020) destacam que a liderança exercida de forma motivadora e inspiradora potencializa a capacidade dos grupos de enfrentarem desafios, fortalecendo vínculos e estimulando a participação de todos na tomada de decisões, refletindo na consolidação de aprendizagens significativas.

### 5.3.3 Oficina 3 - Aplicando o protagonismo - Criatividade e Inovação, Planejamento e Execução, Avaliação e Reflexão

O objetivo da oficina 3 foi estimular a criatividade e a inovação entre os participantes, capacitando-os a desenvolver ideias inovadoras e elaborar planos de

ação que promovam o protagonismo estudantil em suas escolas e comunidades. O desenvolvimento dessa oficina se deu conforme aponta o Quadro 34.

Quadro 34 - Desenvolvimento da oficina 3

Atividade	Duração
Introdução: Dinâmica de <i>brainstorming</i>	10 minutos
Atividade 1: Criatividade e Inovação	30 minutos
Atividade 2: Planejamento e Execução	15 minutos
Atividade 3: Fixação do conteúdo – Kahoot	20 minutos
Encerramento: Sessão de Slides	20 minutos

Fonte: elaborado pela autora (2025).


Antes da realização da dinâmica de *brainstorming* a pesquisadora fez a apresentação (com uso de slides) sobre a organização e o desenvolvimento da oficina 3. Segue imagens dos slides nas Figuras 22A, 22B, 22C, 22D, 22E, 22F, 22G, 22H e 22I.

Figura 22 - Slides para apresentação da oficina 3



**OBJETIVOS** **PESQUISA** **DINÂMICA** **GRUPOS** **FIXAÇÃO** **EXPOSIÇÃO**

## GRUPOS



**ASSISTIR AO VIDEO: Seja protagonista de sua vida**

Cada grupo irá elaborar um planejamento para implementação de sua ideia inovadora.

**Grupo 1**

**Grupo 2**

**Grupo 3**

**Grupo 4**


**TRABALHO DE CADA GRUPO:**

- ✓ Tomar nota sobre o tema a ser trabalhado, previamente sorteado para o grupo;
- ✓ Seguir o modelo de planejamento e descrever cada etapa;
- ✓ Apresentar para turma como ficou seu projeto;
- ✓ Adicionar ou não contribuições da turma e fechar o projeto.

**OBJETIVOS** **PESQUISA** **DINÂMICA** **GRUPOS** **FIXAÇÃO** **EXPOSIÇÃO**

**FIXAÇÃO**

## KAHOOT - PROTAGONISMO ESTUDANTIL



PERGUNTA 3      PERGUNTA 2      PERGUNTA 3

Fixar os conceitos e conteúdos trabalhados através do jogo a fim de estimular a participação dos alunos

1. Selecionar o código PIN;
2. Responder as questões;

Importante a pontuação dos devem estar no pódio.

**OBJETIVOS** **PESQUISA** **DINÂMICA** **GRUPOS** **FIXAÇÃO** **EXPOSIÇÃO**

**EXPOSIÇÃO**

## EXPOSIÇÃO FOTOGRAFICA



Os alunos apresentarão seus slides das fotos de protagonismo estudantil no Campus Arqueadas coletadas no período da execução dos módulos da oficina.

**OBJETIVOS** **PESQUISA** **DINÂMICA** **FIXAÇÃO** **EXPOSIÇÃO** **AVALIÇÃO**

**AVALIÇÃO**

## AVALIAÇÃO DAS OFICINAS



a Avaliação da oficina será realizada através do QR CODE



Queridos(as) estudantes,

Gostaria de expressar minha sincera gratidão a cada um de vocês que participou com tanto empenho e entusiasmo das Oficinas de Protagonismo Estudantil. Foi inspirador acompanhar o envolvimento de todos, a dedicação nas atividades propostas e perceber que acreditam no poder da participação ativa e consciente na escola.

Cada ideia compartilhada, cada reflexão feita e cada ação realizada demonstraram o quanto vocês são capazes de transformar o ambiente em um espaço mais democrático, acolhedor e significativo. O protagonismo de vocês não se limitou à teoria – ele se fez presente na prática, com responsabilidade, criatividade e compromisso.

Saibam que cada passo dado por vocês durante as oficinas representa muito mais do que um aprendizado momentâneo. Representa o exercício da cidadania, a construção da autonomia e o fortalecimento de uma juventude que pensa, age e transforma.

Meu muito obrigada por se permitirem viver essa experiência com tanta entrega. Continuem acreditando em seu potencial, pois vocês são agentes de mudança – dentro e fora da escola.

Foi muito gratificante estar ao lado de vocês!

Com carinho e admiração,

Lucinete.

I

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Como mencionado acima, após a apresentação aconteceu a **introdução por meio de uma dinâmica com uso da técnica de *brainstorming*** para geração de ideias inovadoras. Para essa atividade utilizou-se papéis coloridos, canetas e um recipiente (como uma caixa ou cesta). Cada participante recebeu alguns papéis

coloridos e uma caneta, a professora deu um tempo de 2 minutos para escrever, em cada papel, uma ideia inovadora ou um sonho que gostariam de realizar na escola. Após todos escreverem os papéis foram colocados em um recipiente, onde foram misturados. Em sequência, cada participante retira um papel aleatório, lê e comenta sobre a ideia, criando um ambiente de troca de ideias. No quadro 35 descreve-se apenas os comentários de alguns alunos.

Quadro 35 - Comentários dos alunos na dinâmica de *brainstorming*

<b>Palavra ou frase escrita no papel (sorteada)</b>	<b>Comentário do aluno</b>	<b>Troca de ideias com colegas</b>
Melhorias nas atividades	A3: "Acredito que seja importante porque deixa as aulas mais dinâmicas e interessantes para todos".	Colegas sugeriram incluir mais jogos, trabalhos em grupo e uso de tecnologia.
Trilha (estudando a biodiversidade)	A5: "Seria muito legal, porque aprendemos fora da sala de aula e conhecemos melhor a natureza".	Os colegas lembraram que poderiam registrar a trilha em fotos e montar um relatório ou exposição.
Construção de um espaço para os alunos	A12: "É uma ótima ideia, pois seria um lugar para descanso, estudo e convivência".	Outros alunos sugeriram que o espaço tivesse bancos, murais e jogos educativos.
Incentivo ao esporte	A19: "O esporte ajuda na saúde e na integração entre os alunos".	Os colegas comentaram a possibilidade de torneios, campeonatos e criação de novos times.
Clube de leitura	A24: "Achei muito interessante, porque ajuda a melhorar a leitura e a interpretação".	Os colegas sugeriram rodas de conversa, troca de livros e produção de resumos coletivos.
Aulas de artesanato	A30: "Seria bom porque desenvolve a criatividade e novas habilidades".	Outros alunos sugeriram oficinas de reciclagem e feiras para expor os trabalhos.

Fonte: elaborado pela autora de acordo com dados coletados na oficina (2025).

A dinâmica de *brainstorming* realizada mostrou-se bastante produtiva para estimular a criatividade, a colaboração e o pensamento crítico dos alunos. Observa-se que as ideias geradas refletem interesses diversificados, contemplando aspectos acadêmicos, recreativos e sociais, como melhorias nas atividades, incentivo ao esporte, leitura, artesanato, trilhas pedagógicas e a construção de espaços de convivência. Ademais, o momento de troca de ideias entre os colegas evidenciou a capacidade de ouvir, respeitar opiniões diferentes e contribuir com sugestões construtivas, fortalecendo o senso de coletividade e pertencimento ao ambiente escolar.



É possível verificar a partir dos resultados que estratégias participativas, como o *brainstorming*, não apenas promovem a geração de ideias inovadoras, mas também

incentivam a autonomia e o engajamento dos alunos no processo de aprendizagem, criando um espaço mais inclusivo e motivador. Por fim, observa-se que a atividade não apenas estimulou a criatividade individual, mas também favoreceu a cooperação, o respeito às opiniões diversas e o fortalecimento do protagonismo estudantil no ambiente escolar.

Com base nos resultados da dinâmica de brainstorming, é possível discutir que a atividade proporcionou aos alunos um espaço de expressão de ideias, fomentando tanto a criatividade quanto o protagonismo juvenil. Como ressaltam Costa (2000) e Pires (2015), práticas que promovem a participação ativa dos estudantes favorecem o desenvolvimento da autonomia, da capacidade crítica e da colaboração no ambiente escolar. Observa-se que, durante a dinâmica, os alunos não apenas sugeriram ideias individuais, mas também interagiram com os colegas, debatendo e aprimorando propostas relacionadas a melhorias nas atividades, incentivo ao esporte, leitura, artesanato, trilhas pedagógicas e construção de espaços de convivência, evidenciando o caráter coletivo da aprendizagem (Freire, 2019; Silva, 2009).

Em seguida, deu-se início a **atividade 1 “Criatividade e Inovação”**. A partir do papel selecionado na atividade anterior. Os participantes foram divididos em seis grupos e trabalharam em equipe para traçar um plano de ação para implementar a ideia inovadora na sua escola. Foi entregue um modelo de plano para todos os grupos. Posteriormente apresenta-se os projetos planejados pelos estudantes. A Figura 23 representa o projeto do grupo 1.

Figura 23 - Projeto elaborado pelo grupo 1

PROJETO DE PROTAGONISMO ESTUDANTIL				
		<b>TÍTULO:</b> <i>Mulherias no Campus</i>		
<b>Local:</b> <i>IFRO Campus Aracaju</i>		<b>Público Alvo:</b> <i>Estudantes</i>		
O QUE? (Ações)	PARA QUÊ? (Objetivo)	COMO? (Estratégias)	COM O QUÊ? (Recursos)	AVALIAÇÃO
<i>Gincanas.</i>	<i>Estimular o desenvolvimento dos estudantes.</i>	<i>Atividades dinâmicas em grupo, jogos educativos e desafios colaborativos.</i>	<i>Materiais esportivos, papéis, canetas, espaço físico, etc.</i>	<i>Observação da participação, autoavaliação dos estudantes.</i>



Fonte: dados coletados na oficina (2025).

De acordo com a Figura 23 os estudantes do grupo 1 estruturaram suas ideias de forma organizada e clara, seguindo os campos propostos no modelo de planejamento. No item “O que? (Ações)”, o grupo indicou a realização de gincanas, demonstrando a escolha de atividades lúdicas e dinâmicas que promovem engajamento. No campo “Para quê? (Objetivo)”, o grupo apontou que a ação tem o propósito de estimular o desenvolvimento dos estudantes, evidenciando atenção ao impacto pedagógico da atividade. Quanto ao “Como? (Estratégias)”, os estudantes descreveram atividades em grupo, jogos educativos e desafios colaborativos, destacando a preocupação com a interação e participação coletiva. No campo “Com o quê? (Recursos)”, foram listados materiais esportivos, papéis, canetas e espaço físico, indicando a consciência sobre os recursos necessários para execução da ação. Por fim, na seção “Avaliação”, o grupo mencionou a observação da participação e a autoavaliação dos estudantes, mostrando preocupação com o acompanhamento e registro do processo.

O planejamento do Grupo 1 evidencia atenção à organização das etapas, clareza nos objetivos e estratégias, além da valorização da participação ativa dos estudantes no desenvolvimento das ações propostas.

A seguir, a partir da Figura 24, apresenta-se o planejamento do grupo 2.

Figura 24 - Projeto elaborado pelo grupo 2

PROJETO DE PROTAGONISMO ESTUDANTIL				
 <b>TÍTULO:</b> Instituto com mais Biodiversidade				
<b>Local:</b> IFRO CAMPUS ARIQUEMES		<b>Público Alvo:</b> ALUNOS		
O QUE? (Ações)	PARA QUÊ? (Objetivo)	COMO? (Estratégias)	COM O QUÊ? (Recursos)	AVALIAÇÃO
organizar diversas trilhas nos arredores do Instituto.	Fazer que os alunos conheçam o bioma e a fauna da região de determinação da região	através de acompanhamento dos professores do Instituto	Utilizando a área de mata do Instituto, que tem grande biodiversidade	através de jogos e participações dos Alunos

Fonte: dados coletados na oficina (2025).

Os estudantes do Grupo 2 organizaram suas ideias de forma objetiva, preenchendo os campos do modelo de planejamento com clareza. No item “O quê? (Ações)”, o grupo propôs a organização de trilhas nos arredores do Instituto, o que demonstra uma iniciativa voltada à valorização do meio ambiente e à promoção de atividades em contato com a natureza.

No campo “Para quê? (Objetivo)”, o grupo indicou como propósito fazer com que os alunos conheçam o bioma e a fauna da região, evidenciando a intenção de fortalecer os laços da comunidade escolar com o ambiente em que estão inseridos.

Em “Como? (Estratégias)”, foi registrado que a ação será realizada através do acompanhamento dos professores do Instituto, o que aponta para a colaboração entre alunos e docentes institucional na execução do projeto.



No campo “Com o quê? (Recursos)”, os estudantes mencionaram que utilizarão os arredores do Instituto, destacando a grande diversidade da biodiversidade, mostrando atenção aos recursos naturais já disponíveis e à riqueza ambiental da região.

Por fim, na seção “Avaliação”, o grupo escreveu que ela será feita através de jogos e participação, demonstrando uma preocupação de avaliar de forma

diferenciada e com a participação dos estudantes como forma de acompanhar os resultados da ação.

A seguir, a Figura 25, mostra o plano elaborado pelo grupo 3.

Figura 25 - Projeto elaborado pelo grupo 3

PROJETO DE PROTAGONISMO ESTUDANTIL				
		<b>TÍTULO:</b> "Se liga no play"		
<b>Local:</b> Bloco Adm (proximo)		<b>Público Alvo:</b> Alunos		
O QUE? (Ações)	PARA QUÊ? (Objetivo)	COMO? (Estratégias)	COM O QUÊ? (Recursos)	AValiação
construir um espaço pedagógico ou desocupar espaço não produtivos, obter assistência do instituto	Reduzir o estresse; incentivar o lado social, por meio de jogos.	aberto em horários específicos, para evitar evasão de aulas	videogames; livros ou mangás; computadores; TVs; poltronas e sofás	número de pessoas; redução de estresse; aumento do rendimento escolar.

Fonte: dados coletados na oficina (2025).

Os estudantes do Grupo 3 estruturaram suas ideias de maneira organizada, seguindo os campos propostos no modelo de planejamento. No item "O quê? (Ações)", o grupo propôs construir um espaço pedagógico que desocupe espaços não produtivos e que seja voltado ao lazer e à aprendizagem, além de obter a sustentabilidade do Instituto por meio dessa reestruturação.

No campo "Para quê? (Objetivo)", os alunos indicaram que o projeto tem como finalidade reduzir o estresse, melhorar o rendimento e o lado social dos estudantes, por meio do uso do espaço para atividades de interação e jogos.



Em "Como? (Estratégias)", os alunos sugerem horários específicos (talvez fora do horário de aula) para não haver evasão nas aulas.

No campo "Com o quê? (Recursos)", os estudantes citaram videogames, livros, mangás, computadores, TVs, poltronas e sofás, mostrando atenção à criação de um ambiente confortável e atrativo, que una entretenimento, leitura e tecnologia.

Por fim, na seção “Avaliação”, o grupo definiu como critérios o número de pessoas que frequentarem o espaço, a redução de estresse e o aumento do rendimento escolar, sinalizando a intenção de acompanhar os impactos do projeto tanto no uso do ambiente quanto nos resultados individuais dos estudantes.

Abaixo (FIGURA 26) segue o projeto planejado pelo grupo 4.

Figura 26 - Projeto elaborado pelo grupo 4

PROJETO DE PROTAGONISMO ESTUDANTIL				
		<b>TÍTULO:</b> IFRO MAIS ESPORTE		
<b>Local:</b> Quadra			<b>Público Alvo:</b> Alunos	
O QUE? (Ações)	PARA QUÊ? (Objetivo)	COMO? (Estratégias)	COM O QUÊ? (Recursos)	AVALIAÇÃO
Desenvolvimento de esporte	Para melhoria do desenvolvimento dos alunos.	Em horários livres e dias exclusivos para recreação	Marcar reuniões com a direção para pedir verba para compra de materiais necessários.	Enquete de satisfação, observação de frequência nos esportes.

Fonte: dados coletados na oficina (2025).

Os estudantes do Grupo 4 preencheram o modelo de planejamento com clareza e foco em ações voltadas à promoção da saúde e bem-estar. No item “O quê? (Ações)”, o grupo propôs o desenvolvimento de esportes, uma iniciativa que busca estimular a prática de atividades físicas entre os alunos, aproveitando o espaço da quadra.

No campo “Para quê? (Objetivo)”, os alunos indicaram que o principal propósito da proposta é contribuir com o desenvolvimento dos estudantes, considerando tanto aspectos físicos quanto sociais e emocionais.

Em “Como? (Estratégias)”, foi apontado que as atividades acontecerão em horários livres e recreativos.

No item “Com o quê? (Recursos)”, o grupo destacou a necessidade de materiais esportivos, que seriam solicitados através de uma reunião com a direção

escolar. Por fim, na seção “Avaliação”, os estudantes sugeriram enquetes de satisfação e a observação na constância nas atividades.

A seguir, a Figura 27, retrata o plano que foi construído pelos estudantes do grupo 5.

Figura 27 - Projeto elaborado pelo grupo 5

**PROJETO DE PROTAGONISMO ESTUDANTIL**

**TÍTULO:** *Leitura*

**Local:** *Biblioteca do Campus*      **Público Alvo:** *leitores*

O QUE? (Ações)	PARA QUÊ? (Objetivo)	COMO? (Estratégias)	COM O QUÊ? (Recursos)	AVALIAÇÃO
<i>Criar uma metodologia de inscrições e divulgação.</i>	<i>Estimular a leitura.</i>	<i>Pedindo recursos para o campus, Instituto ou políticos.</i>	<i>As condicionadas, café, tapete, almofadas, livros.</i>	<i>Quantidade de pessoas nos projetos.</i>
<i>Escolher um local no Campus, como a sala que foi antes da biblioteca.</i>	<i>Estimular o desenvolvimento pessoal para mais da comunicação.</i>			
<i>Seleção dos livros.</i>	<i>Desenvolver habilidades cognitivas.</i>			

Fonte: dados coletados na oficina (2025).

O Grupo 5 desenvolveu um plano voltado à valorização da leitura e ao uso criativo da biblioteca como espaço de convivência e aprendizado. No campo “O quê? (Ações)”, os estudantes sugeriram criar uma metodologia diferente para as leituras, escolher lugares diversos (que não seja a sala de aula) e seleção de livros.

No item “Para quê? (Objetivo)”, foram listadas várias intenções, como estimular o hábito de leitura, o desenvolvimento pessoal, de habilidades cognitivas e de comunicação. Os objetivos apontam para uma proposta abrangente, com foco tanto na formação pessoal quanto no desenvolvimento intelectual dos leitores.

Em “Como? (Estratégias)”, o grupo não necessariamente descreveu uma estratégia, apenas mencionaram que iriam solicitar recursos ao campus.

No campo “Com o quê? (Recursos)”, foram mencionados itens como ar condicionado, café, tapete, almofadas e livros, o que demonstra uma preocupação

com a ambientação climatizada, acolhedora e o uso de materiais acessíveis para colocar a ideia em prática.

Por fim, na seção “Avaliação”, o critério escolhido foi a quantidade de pessoas nos projetos, o que indica que o grupo medirá o sucesso da iniciativa com base no engajamento e na participação dos colegas.

A Figura 28 representa o projeto produzido pelos estudantes do grupo 6.

Figura 28 - Projeto elaborado pelo grupo 6

PROJETO DE PROTAGONISMO ESTUDANTIL				
TÍTULO: <i>Explorando a sua criatividade</i>				
Local: <i>Ifpas - Campus Arizqueles.</i> Público Alvo: <i>Estudantes</i>				
O QUE? (Ações)	PARA QUÊ? (Objetivo)	COMO? (Estratégias)	COM O QUÊ? (Recursos)	AVALIAÇÃO
<i>Aulas de Artesanato.</i>	<i>Para estimular a criatividade dos estudantes interessados.</i>	<i>Por meio de aulas de pinturas em tecidos, cerâmicas e quem demonstrar interesse, se inscreverá no projeto.</i>	<i>Por parcerias de instituições com fabricantes de tintas, telas, materiais que serão utilizados.</i>	<i>Por parcerias de instituições com fabricantes de tintas, telas, materiais que serão utilizados.</i>

Fonte: dados coletados na oficina (2025).

O Grupo 6 apresentou um plano com foco no estímulo à expressão artística e ao desenvolvimento da criatividade no ambiente escolar. Na seção “O quê? (Ações)”, os alunos propuseram a realização de aulas de artesanato, visando oferecer um espaço onde os estudantes possam exercitar habilidades manuais e criativas.

No campo “Para quê? (Objetivo)”, o grupo destacou que a proposta tem como finalidade incentivar a criatividade dos alunos.

Em “Como? (Estratégias)”, os estudantes indicaram que a ação será implementada por meio de aulas de pintura em tecidos, cerâmicas. Também mencionam a ideia de oferecer apenas aos estudantes que possuem interesse, o que fortalece o protagonismo e a liberdade de criação.

Na parte “Com o quê? (Recursos)”, foram listadas telas e materiais por meio de parcerias com instituições que trabalham no ramo. Isso mostra a preocupação em

realizar o projeto com baixo custo, dado que os materiais seriam doados por essas instituições.

Por fim, na área de “Avaliação”, o grupo definiu como critério a quantidade de pessoas interessadas na atividade, sugerindo que o sucesso da ação será medido pelo engajamento espontâneo e pela adesão dos colegas ao projeto.

Prosseguindo para a atividade 2 “Planejamento e Execução”, cada grupo apresentou o projeto para o grande grupo, onde os colegas que estavam assistindo à apresentação poderiam ao final acrescentar opiniões e sugestões de melhorias. O Quadro 36 indica algumas opiniões e sugestões dos colegas.

Quadro 36 - Opiniões e sugestões de melhorias em relação aos planos criados

<b>Grupos</b>	<b>Comentários dos estudantes</b>
Grupo 1 – Gincanas e atividades lúdicas	E10: “Achei legal a ideia das gincanas, porque é algo divertido e todo mundo pode participar de alguma forma”. E35: “Talvez fosse legal incluir premiações, tipo certificados e medalhas”. E23: “Vocês poderiam pensar também em adaptar algumas atividades para quem não gosta tanto de esportes, daí ninguém ia ficar excluído”.
Grupo 2 – Trilhas e contato com a natureza	E2: “Muito boa a ideia de andar pelos arredores do IF, porque acho que nem todo mundo conhece tudo”. E7: “Acho que tem que colocar no plano sobre a questão da segurança, usar botas, calças, porque podemos achar bichos no caminho”. E19: “Sobre a avaliação, o jogo é uma forma divertida de avaliar. Mas acho que seria bom usar fotos também, outras coisas”. E20: “E se tivesse um guia, um professor especialista que fosse fazendo a trilha com os alunos e explicando sobre as plantas, no caso a fauna e a flora”.
Grupo 3 – Espaço pedagógico de lazer e aprendizagem	E10: “Eu gostei muito dessa ação porque criar esse pode ajudar a tipo descansar, diminuir o estresse”. E33: “Eu fiquei pensando que video game e sofás são caros, será que o IF compraria isso?”
Grupo 4 – Esportes e saúde	E15: “Na minha visão não precisa usar só a quadra, podiam incluir vôlei de areia ou até dança, por exemplo”. E4: “Poderia fazer uma equipe de torcida, proque eu mesmo não posso participar das atividades físicas”.

Fonte: elaborado pela autora de acordo com dados coletados na oficina (2025).

As observações registradas no Quadro 36 evidenciam que os estudantes não apenas compreenderam os projetos apresentados, mas também demonstraram senso crítico e capacidade de propor melhorias. Entre os comentários, destacaram-se preocupações com a inclusão de todos os colegas nas atividades (Grupo 1), a valorização da segurança e do aprofundamento pedagógico nas trilhas (Grupo 2), a viabilidade financeira e a sustentabilidade dos recursos (Grupo 3), além da ampliação das modalidades esportivas e a criação de alternativas de participação para quem não pode praticar esportes diretamente (Grupo 4).

Esse momento de troca mostrou-se essencial para o aperfeiçoamento das propostas, pois cada sugestão refletiu diferentes perspectivas, fortalecendo a construção coletiva e a interdisciplinaridade. Assim, conclui-se que a atividade favoreceu não apenas o planejamento de ações inovadoras para a escola, mas também a formação crítica, colaborativa e criativa dos estudantes envolvidos.

Continuando, deu-se início a **atividade 3 “Fixação do conteúdo” com uso da plataforma Kahoot**. A pesquisadora criou um quizz com 10 questões sobre o que foi estudado com o objetivo dos alunos refletirem sobre o tema e fixar os conteúdos. O quizz também serviu como forma avaliativa para a pesquisadora. As perguntas e suas opções de respostas, assim como os resultados obtidos podem ser observadas no Quadro 37.

Quadro 37 - Perguntas do kahoot

Perguntas	Opções de respostas	Quantidade de acertos em porcentagem
O que é protagonismo estudantil?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Assistir às aulas sem interagir.</li> <li>• Ser o melhor aluno da turma.</li> <li>• Ser ativo e responsável nas decisões da vida escola e comunitária.</li> <li>• Apenas seguir o que o professor ensinar, sem questionamentos.</li> </ul>	100%
Qual é o papel do estudante protagonista?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Esperar sempre que o professor diga o que fazer.</li> <li>• Reclamar das atividades sem participar.</li> <li>• Ser passivo e obedecer sem pensar.</li> <li>• Contribuir com ideias, projetos e decisões na escola.</li> </ul>	100%
O protagonismo estudantil incentiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A autonomia, criatividade e responsabilidade do aluno.</li> <li>• A repetição mecânica de conteúdos.</li> <li>• A competição entre os colegas.</li> <li>• O silêncio e a obediência na sala de aula.</li> </ul>	100%
Qual destas práticas mais favorece o protagonismo estudantil?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura obrigatória de livros, sem discussão.</li> <li>• Projetos em grupo com temas escolhidos pelos estudantes.</li> <li>• Aulas expositivas o tempo todo.</li> <li>• Aplicação constante de provas.</li> </ul>	100%
Um professor que incentiva o protagonismo estudantil...	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centraliza todas as decisões.</li> <li>• Valoriza a escuta e o diálogo em sala de aula.</li> <li>• Aplica apenas provas escritas.</li> <li>• Impede os alunos de falarem.</li> </ul>	100%
A participação dos alunos na construção	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Protagonismo e responsabilidade coletiva.</li> </ul>	100%

das regras da sala de aula é...	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desorganização.</li> <li>• Falta de autoridade do professor.</li> <li>• Perda do tempo pedagógico.</li> </ul>	
Na discussão em grupo, qual atitude demonstra uma boa habilidade de comunicação?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falar apenas sobre suas próprias ideias. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interromper os colegas constantemente.</li> </ul> </li> <li>• Escutar atentamente a opinião dos outros antes de falar.</li> <li>• Ignorar os argumentos diferentes dos seus colegas.</li> </ul>	100%
Diante de um problema na escola, qual característica de um estudante protagonista se destaca?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Esperar que alguém resolva o problema.</li> <li>• Fingir que nada está acontecendo.</li> <li>• Iniciativa para buscar soluções. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reclamar da situação.</li> </ul> </li> </ul>	100%
Como o protagonismo estudantil pode contribuir para a melhoria da escola?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gerando mais conflitos entre alunos e professores.</li> <li>• Na identificação de problemas e da proposição de soluções inovadoras.</li> <li>• Tpmendo as regras da escola mais flexíveis. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fazendo com que os alunos tenham mais poder que os professores.</li> </ul> </li> </ul>	67%
Qual o papel da escola no desenvolvimento do protagonismo estudantil?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Controlar todas as decisões dos alunos.</li> <li>• Propor projetos e atividades sem a participação dos alunos.</li> <li>• Ignorar as opiniões dos estudantes.</li> <li>• Oferecer espaços e oportunidades para que os alunos possam falar e agir.</li> </ul>	0%

Fonte: dados coletados na oficina (2025).

Os resultados da atividade também podem ser visualizados na Figura 29, que representa um print do próprio jogo, um relatório de cada questão resolvida pelos estudantes.

Figura 29 - Resultado do kahoot

Pergunta	Tipo	Correto/Incorreto
1 O que é o Protagonismo Estudantil?	Quiz	100%
2 Qual é o papel do estudante protagonista?	Quiz	100%
3 O Protagonismo Estudantil incentiva:	Quiz	100%
4 Qual destas práticas mais favorece o Protagonismo Estudantil?	Quiz	100%
5 Um professor que incentiva o Protagonismo Estudantil:	Quiz	100%
6 A participação dos alunos na construção das regras da sala de aula é:	Quiz	100%
7 Na discussão em grupo, qual atitude demonstra uma boa habilidade de comunicação...	Quiz	100%
8 Diante de um problema na escola, qual característica de um estudante protagonista...	Quiz	100%
9 Como o Protagonismo Estudantil pode contribuir para a melhoria da escola?	Quiz	67%
10 Qual o papel da escola no desenvolvimento do Protagonismo Estudantil?	Quiz	0%

Fonte: dados coletados na oficina (2025).

Os resultados conforme apresentados no Quadro 37 e na Figura 29 representam diferentes níveis de apropriação dos conteúdos trabalhados. As questões de 1 a 8 apresentaram 100% de acerto, evidenciando que os estudantes conseguiram compreender de forma plena os conceitos centrais abordados nas atividades anteriores. Esse dado sugere que houve uma boa assimilação dos conteúdos, principalmente nos aspectos conceituais mais diretos e objetivos.

Entretanto, na questão 9, o índice de acertos caiu para 67%, o que indica a existência de algumas dificuldades pontuais. Esse percentual demonstra que a maioria conseguiu compreender a questão, mas ainda há um grupo de estudantes que apresenta lacunas de entendimento, possivelmente relacionadas à necessidade de maior aprofundamento ou de exemplos mais contextualizados para fixação do tema.

Já a questão 10 não obteve nenhum acerto, o que chama atenção para duas possibilidades: a formulação da questão pode ter gerado ambiguidades ou dificuldades de interpretação; o conteúdo exigido pode não ter sido suficientemente explorado nas atividades anteriores, demandando retomada em sala de aula. Esse resultado reforça a importância de diversificar as estratégias pedagógicas, a fim de contemplar tanto a compreensão conceitual quanto a aplicação prática do conhecimento.

De forma geral, os dados revelam um quadro positivo, já que a maioria dos estudantes alcançou pleno desempenho na maior parte do quiz.

Ainda para refletir sobre o tema estudado a pesquisadora passou o seguinte **vídeo**, disponível no Youtube: [https://www.youtube.com/watch?v=wEYg\\_vETQYM](https://www.youtube.com/watch?v=wEYg_vETQYM). Tal vídeo é intitulado “Seja protagonista de sua vida - Melhor video motivacional de 2020” e aborda a seguinte mensagem:

“Se você não tivesse acordado hoje com vida como acredita que seria lembrado? Você já parou para pensar nisso ou não teve tempo? Afinal, parece que virou moda dizer que estamos sempre atrasados. Foi necessário um vírus para desacelerar o planeta e com isso tivemos mais tempo para refletir sobre nós mesmo e sobre a vida. Você já parou para pensar no paradoxo em que vivemos? É mais ou menos assim, temos prédios mais altos e paciência cada vez mais curta. Rodovias mais largas e pontos de vistas mais estreitos. Nos preocupamos muitas vezes com ter em detrimento do ser. Queremos formações em Harvard, mas nem sempre somos cordiais com o próximo. Pregamos a diversidade, mas não aceitamos opiniões contrárias. Usamos o celular para nos conectar com o mundo e se quer conhecemos quem está à nossa frente. Pais que não conhecem seus filhos, ou cônjuges que se estranharam dentro de casa na quarentena. Usualmente acordados até muito tarde, levantamos muito cansados, lemos muito pouco, nos estressamos no trânsito constantemente e oramos raramente. Com o avanço da ciência adicionamos anos à nossa vida, mas não vida aos nossos anos. Somos capazes de irmos à lua, mas não temos dificuldades de perdoar aqueles que nos magoam. Desejamos maiores salários e já até conquistamos o espaço, mas não o nosso próprio. Planejamos mais e realizamos menos. Aprendemos a nos apressar e não a esperar. Será que esta é a era das pílulas que fazem de tudo ou do botox que paralisam nossas expressões? Precisamos de mais digitalização ou mais humanização? Somos ágeis em apontar erros, mas queremos ser compreendidos. Queremos uma vida saudável, mas não praticamos esportes. Desejamos uma vida com leveza, mas sequer damos risadas de nossas tolices. Queremos o mel, mas não as abelhas, acreditando que algo vem fácil nessa vida. Falamos sobre propósito, mas trabalhamos em empresas tóxicas.

Discutimos sobre robôs e indústria 4.0, mas não conseguimos conversar olho no olho com nossos liderados. Queremos ser socialmente responsáveis, mas jogamos lixo nas ruas. Até quando viveremos nesse paradoxo? Já que a vida é passageira da forma como for seja feliz, seja leve, seja protagonista e promova mudanças. Tenha

atitude, ousadia e criatividade. Seja grato e espiritualizado. Sonhe, acredite e realize, sobretudo, esteja certo de que ninguém, além de você, é responsável pelo seu sucesso. Por isso, seja você intensamente!”

Em seguida, os estudantes fizeram alguns comentários sobre o vídeo, que seguem abaixo:

E2: “Achei o vídeo muito massa, porque fala que a gente tem que ser protagonista e não ficar esperando os outros fazer por nós.”

E6: “Gostei quando fala de ser protagonista, porque eu sempre fico esperando alguém decidir por mim e esqueço que sou eu que tenho que ir atrás.”

E8: “O vídeo mostra que planejar é fácil, mas se não agir nunca vai acontecer nada, aí não tem como ser protagonista de nada.”

E11: “O que eu achei mais forte é que cada um tem que cuidar do seu futuro, ninguém vai fazer isso por nós.”

E13: “Pra mim o vídeo fala bem claro, só eu posso decidir minha vida, não adianta ficar botando culpa nos outros.”

E21: “Eu vi que muitas vezes eu espero as coisas mudar sozinha, mas se eu não fizer nada, nada muda mesmo.”

E25: “Achei motivador porque fala que ser protagonista é ter atitude, parar de reclamar e fazer as coisas acontecer.”

E30: “O vídeo é cheio de coisa pra pensar, mas o que mais pegou foi que eu tenho que ser dono da minha história.”

E32: “Me fez pensar que eu tenho que aproveitar mais a vida agora, porque só eu posso dar sentido pro que eu faço.”

E33: “Achei real quando falou que a gente quer tudo fácil, mas ser protagonista é correr atrás, não esperar cair do céu.”

E35: “O que mais gostei é que fala que o sucesso depende da gente, se eu não fizer, ninguém vai fazer por mim.”

As falas dos estudantes evidenciam que a mensagem central do vídeo (a necessidade de assumir o protagonismo da própria vida) foi compreendida e refletida de diferentes formas. O reconhecimento de que "ninguém fará por nós" e de que é preciso "agir para que as coisas aconteçam" mostra como os jovens conseguem relacionar o discurso motivacional à sua própria realidade. Essa perspectiva está intimamente ligada à concepção freireana de educação, que não pode se restringir à transmissão de conteúdos, mas deve possibilitar que o sujeito se perceba como ator histórico, capaz de transformar sua própria vida e o mundo ao seu redor.

Nesse contexto, para Paulo Freire (2019), ensinar exige respeito à autonomia do educando, entendendo que aprender não é um ato passivo, mas uma construção contínua que envolve escolhas, consciência crítica e ação.

Para encerrar a oficina houve uma **sessão de slides** por parte dos alunos. Desde a primeira oficina foi solicitado aos alunos para que elaborassem uma apresentação de slides (em grupo) com fotos de práticas protagonistas presentes no Campus Ariquemes, assim a conclusão se deu com a apresentação dos Slides. As Figuras 30A e 30B mostra o grupo 3 apresentando.

Figura 30 - Grupo 3 apresentando a atividade final



Fonte: dados coletados na oficina (2025).

As Figuras 29A e 29B apresentam o slide elaborado Pelo grupo 3, que conta a trajetória de uma estudante do IFRO – Campus Ariquemes, matriculada no curso Técnico em Agropecuária. A aluna em questão desenvolveu diversos trabalhos e pesquisas no campus, conquistando reconhecimento pela dedicação e qualidade de suas produções. Seu desempenho a levou a representar a instituição em eventos externos, demonstrando compromisso, competência e protagonismo. Trata-se de uma estudante que se destaca em todas as atividades às quais se dedica.

A Figura 31 representa uma imagem trazida pelo grupo 5 em sua apresentação.

Figura 31 - Apresentação de imagem do grupo 5



Fonte: dados coletados na oficina (2025).

Como mencionado, o Grupo 5 apresentou esta foto como culminância do projeto de seleção de alunos, cujo objetivo foi receber as turmas de 9º ano das escolas da cidade e de municípios vizinhos para conhecer o Campus IFRO Ariquemes e as

atividades desenvolvidas. A imagem simboliza o papel dos alunos protagonistas, que buscam motivar outros estudantes a ingressarem na instituição e valorizarem a educação como caminho de crescimento.

Por fim, a Figura 32 mostra duas fotos dos slides trazidos pelo grupo 7.

Figura 32 - Slides do grupo 7



Fonte: dados coletados na oficina (2025).

O grupo 7 igualmente ao grupo retrata a trajetória de uma estudante do IFRO Ariquemes, do curso Superior em Agronomia, uma aluna destaque no campus. Ao longo de sua formação, ela desenvolveu pesquisas e participou de diversos trabalhos dentro do campus, conquistando reconhecimento por seu empenho. Ela também representou a instituição em atividades externas como no caso da aluna apresentada no grupo 5, demonstrando que sua postura comprometida e determinada a leva a alcançar excelentes resultados em sua vida acadêmica.

Além dos grupos já mencionados, outros também realizaram suas apresentações, todas marcadas pela segurança na exposição, pela boa articulação das ideias e pelo uso adequado do tom de voz. Esses momentos evidenciaram o protagonismo dos estudantes do IFRO Ariquemes, que, ao relatarem as ações desenvolvidas no campus, demonstraram confiança, autonomia e capacidade de liderança.

A atividade, além de promover a socialização dos projetos, contribuiu significativamente para o desenvolvimento da comunicação oral, estimulando habilidades de expressão, argumentação e interação. Dessa forma, tornou-se visível que o campus já adota práticas que favorecem a formação de alunos protagonistas,

em consonância com os objetivos desta pesquisa, que busca justamente destacar e fortalecer esse processo de construção da autonomia estudantil.

Ainda, ressalta-se que durante as oficinas um dos estudantes se destacou em relação a atitudes protagonistas, demonstrando iniciativa, liderança e comprometimento com o grupo. O episódio ocorreu, especialmente, durante a Oficina 3, intitulada “Aplicando o Protagonismo”, momento em que os participantes foram convidados a elaborar uma proposta prática que representasse ações concretas de protagonismo no contexto escolar. Ao apresentar sua ideia de criação de uma “trilha ecológica para estudo da biodiversidade”, o estudante mobilizou seus colegas de forma espontânea e participativa, organizando o grupo em etapas de planejamento, execução e avaliação.

A partir dessa iniciativa, observou-se o desenvolvimento de habilidades essenciais, como comunicação, cooperação e senso de responsabilidade coletiva. O estudante assumiu o papel de liderança ao ouvir as sugestões dos colegas, delegar funções e incentivar a participação de todos, favorecendo um ambiente de colaboração e diálogo. Sua postura proativa evidenciou não apenas o entendimento conceitual do protagonismo estudantil, discutido nas oficinas anteriores, mas principalmente a internalização prática desse conceito, traduzida em atitudes concretas de engajamento e corresponsabilidade.

Esse momento foi especialmente significativo porque ilustrou a essência do protagonismo estudantil defendido nesta pesquisa: o aluno como sujeito ativo do processo educativo, capaz de propor soluções criativas e agir em prol do coletivo. Além disso, a dinâmica permitiu que outros colegas se inspirassem na iniciativa, participando ativamente do planejamento e propondo formas de ampliar o alcance da ação, como o registro fotográfico das etapas, a elaboração de relatórios e a socialização dos resultados com a comunidade escolar.

Assim, o exemplo vivenciado nas oficinas revela o potencial transformador do protagonismo estudantil quando as práticas pedagógicas valorizam a escuta, a autonomia e o trabalho colaborativo. A atitude do estudante e o envolvimento dos colegas demonstram que, quando estimulados em um ambiente acolhedor e participativo, os jovens assumem com responsabilidade o papel de protagonistas do próprio aprendizado e se tornam agentes de transformação dentro e fora da escola.

#### **5.4 Análise da entrevista**

Após a realização das oficinas, foi conduzida uma entrevista com os estudantes. Para esse momento, a pesquisadora elaborou cinco questões e organizou a turma em quatro grupos. Em cada grupo, um estudante foi designado para atuar como entrevistador, conduzindo a entrevista com os demais colegas. As respostas puderam ser fornecidas por qualquer integrante do grupo. Os entrevistadores utilizaram seus próprios aparelhos celulares para efetuar a gravação em áudio das entrevistas.

No grupo 1, E2 foi o entrevistador e E8 o entrevistado. No grupo 2, E10 foi o entrevistador e o E15 o entrevistado. No grupo 3, E17 foi o entrevistador e o E20 o entrevistado. No grupo 4, E22 foi o entrevistador e o E28 o entrevistado.

Para a primeira pergunta (**O que significa para você participar/desenvolver um projeto de ensino?**) obteve-se as seguintes respostas:

E8: “Para mim participar/desenvolver um projeto de ensino é um meio de você contribuir mais para o seu conhecimento e aprender mais sobre sua área de ensino.

E15: “Para mim significa adquirir conhecimento em determinada matéria onde um professor ou servidor de alguma escola está passando aquele conhecimento que ele adquiriu, então nesse quesito, seria desenvolver essa mesma coisa, repassar o conhecimento adquirido para outras pessoas”.

E20: “Significa o estudante ter um melhoramento de ensino e saber ter responsabilidade e compromisso”.

E28: “Para mim, participar/desenvolver um projeto de ensino significa ter a oportunidade de ir além do aprendizado tradicional em sala de aula”.

Na primeira pergunta, referente ao significado de participar ou desenvolver um projeto de ensino o E8 relaciona essa participação à possibilidade de contribuir para o próprio conhecimento, enfatizando o aprendizado contínuo na área de ensino. Já o E15 ressalta a dimensão da transmissão do saber, considerando o projeto como um espaço de aquisição e, sobretudo, de compartilhamento de conhecimentos. O E20, por sua vez, associa a experiência ao desenvolvimento de responsabilidade e compromisso, reconhecendo o papel formativo que vai além da simples aquisição de conteúdos. Por fim, o E28 compreende o projeto de ensino como uma oportunidade de superar os limites do aprendizado tradicional, ampliando horizontes e experiências educacionais.

Em conjunto, as respostas indicam que os estudantes atribuem ao projeto de ensino um caráter enriquecedor, marcado pela ampliação do conhecimento, pelo exercício de responsabilidade e pela valorização da aprendizagem como processo dinâmico que extrapola a sala de aula.

Para a segunda questão (**É possível colocar em prática o protagonismo na escola?**) foram registradas as seguintes respostas dos participantes:

E8: “É possível colocar sim em prática o protagonismo na escola, através de questionamentos, de buscar conhecimentos, de questionar”.

E15: “Sim, principalmente nós alunos podemos induzir colegas a participar de trabalhos e ajudar os colegas nas atividades, entre outras formas”.

E20: “Eu acredito que sim, se destacando em sala de aula, se posicionando sobre questões e desenvolvendo opiniões”.

E28: “Acredito que sim, até porque o projeto de ensino é um excelente espaço para colocar o protagonismo na escola”.

As respostas evidenciam diferentes formas de percepção dos estudantes sobre esse conceito. O E8 relaciona a prática do protagonismo a ações como realizar questionamentos e buscar novos conhecimentos. O E15 destaca a possibilidade de incentivar colegas, auxiliando-os em atividades e promovendo maior participação coletiva. Já o E20 aponta para atitudes individuais em sala de aula, como se posicionar diante de questões e desenvolver opiniões próprias. Por fim, o E28 associa o protagonismo ao espaço proporcionado pelo projeto de ensino, considerando-o como ambiente favorável para exercitar essa prática

De modo geral, é possível concluir que os participantes reconhecem o protagonismo estudantil como uma prática viável no contexto escolar, associando-o tanto a iniciativas pessoais quanto à colaboração em grupo e ao envolvimento em projetos educativos.

Para a terceira questão (**Qual é o papel do estudante protagonista?**) os estudantes expressaram as seguintes considerações:

E8: “É desenvolver um papel de ser diferente, participar das aulas, apresentar, ajudar os colegas”.

E15: “O estudante protagonista pode se posicionar e expressar sua opinião, de forma a desenvolver um pensamento crítico, e ajudando outros alunos para que eles possam se expressar melhor e também desenvolver um pensamento crítico”.

E20: “Eu acho que se disponibilizar para ajudar na comunicação e também tendo ideias interessantes para ajudar a todos”.

E28: “Bom, o papel do estudante protagonista é ser o autor principal do seu processo de aprendizado e das ações que envolvem a vida escolar”.

Após análise, vê-se que as respostas apresentadas possuem diferentes dimensões atribuídas a essa atuação. O E8 associa o protagonismo à participação ativa em sala de aula, destacando a importância de apresentar, colaborar e apoiar os colegas. O E15 enfatiza o posicionamento e a expressão de opiniões como características do protagonismo, vinculando essa postura ao desenvolvimento do pensamento crítico e ao auxílio aos demais estudantes. Já o E20 relaciona o papel do

protagonista à disponibilidade para colaborar, sobretudo na comunicação e na proposição de ideias que beneficiem o grupo. Por fim, o E28 compreende o protagonismo como a centralidade do aluno em seu processo de aprendizagem e nas ações que envolvem a vida escolar.

De modo geral, é possível verificar que as respostas ressaltam aspectos como participação, colaboração, desenvolvimento do pensamento crítico e autonomia, apontando para a valorização de uma postura ativa e responsável do estudante em seu percurso formativo.

Para a quarta questão (**No desenvolvimento do projeto de ensino é possível identificar práticas do protagonismo estudantil?**) as respostas coletadas encontram-se a seguir:

E8: “É possível sim, por exemplo, quando o aluno questiona o professor, fazendo perguntas para o professor”.

E15: “Sim, trabalho em equipe, motivar os colegas e também colaboração com os professores”.

E20: “Sim, é bem observado que o desenvolvimento do aluno no local, onde ele só vai se sentir mais confortável dando ideias mais criativas”.

E28: “Sim, é totalmente possível identificar essas práticas, como escolher o tema do projeto que é demonstrar interesse e autonomia na definição do que quer estudar, realizar pesquisa e buscar informações, agindo de forma autônoma na construção do conhecimento”.

Na quarta questão, que investigava se no desenvolvimento do projeto de ensino é possível identificar práticas do protagonismo estudantil o E8 menciona a atitude de questionar o professor, formulando perguntas como forma de participação ativa. E15 enfatiza práticas ligadas ao trabalho em equipe, à motivação dos colegas e à colaboração com os professores. Já o E20 observa a manifestação do protagonismo na medida em que o aluno se sente mais à vontade para apresentar ideias criativas. Por fim, o E28 relaciona o protagonismo à escolha do tema do projeto, à demonstração de interesse e autonomia, à realização de pesquisas e à busca de informações para a construção do conhecimento.

Sendo assim, as respostas mostram que os estudantes reconhecem práticas de protagonismo estudantil no contexto do projeto, associadas tanto à participação em sala de aula quanto à colaboração, criatividade e autonomia no processo de aprendizagem.

Para a quinta questão (**Em sua opinião, o protagonismo estudantil pode colaborar com a formação integral?**) os participantes fizeram as falas abaixo:

E8: “Eu creio que sim, como você está integralmente na escola, se você participar de forma ativa na aula vai ajudar você aprender mais e fixar o conteúdo”.

E15: “Sim, a forma de entender, de interpretar e de interagir com as pessoas”.

E20: “Com toda certeza, ajuda em sua comunicação e se destaca por ser protagonista”.

E28: “Na minha opinião o protagonismo estudantil colabora significativamente com a formação integral ao assumir um papel ativo no aprendizado e na vida escolar, desenvolvendo não apenas conhecimentos acadêmicos, mas habilidades socioemocionais essenciais”.

Na quinta questão, que abordou se o protagonismo estudantil pode colaborar com a formação integral E8 relaciona essa colaboração à participação ativa nas aulas, destacando a contribuição para o aprendizado e a fixação do conteúdo. O E15 ressalta aspectos ligados à compreensão, interpretação e interação social. Já o E20 enfatiza o desenvolvimento da comunicação e a visibilidade proporcionada pela postura protagonista. Por fim, E28 aponta para a contribuição do protagonismo na formação integral ao envolver não apenas a aquisição de conhecimentos acadêmicos, mas também o desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

Portanto, em um panorama geral vê-se que os estudantes reconhecem a relação entre protagonismo estudantil e formação integral, destacando dimensões cognitivas, comunicativas e socioemocionais.

Para a sexta questão (**Você tem sugestões de temas que podem ser estudados para contribuir no desenvolvimento de práticas protagonistas?**) as respostas dos estudantes foram transcritas adiante:

E8: “Tem algumas práticas que podem ser desenvolvidas dentro de sala, você pode assim incentivar o protagonismo é meio que retirando a timidez dos alunos para que ele seja protagonista, pois muitas das vezes o aluno não é protagonista, por conta da timidez mesmo, então é interessante envolver o aluno em novas práticas, para que o protagonismo continue aumentando dentro da sala e dentro da escola”.

E15: “Não, tive uma base do que é ser protagonista”.

E20: “Eu acredito que elaborar atividades onde os alunos são ensinados e incentivados a serem protagonistas”.

E28: “Sim, temos algumas sugestões de temas que podem ser explorados em projetos de ensino, como criação de tecnologias e aplicativos, que são projetos que desenvolvem ferramentas digitais para resolver problemas ou facilitar processos. Ou até mesmo a produção de conteúdo educativo e informativo, projetos que envolvam criação de vídeos, *podcasts*, blogs, cartilhas, jogos educativos, etc”.

Na sexta questão, que solicitava sugestões de temas para contribuir no desenvolvimento de práticas protagonistas. O E8 destacou a importância de desenvolver práticas dentro da sala de aula que incentivem o protagonismo, enfatizando a necessidade de envolver os alunos e ajudá-los a superar a timidez, permitindo que assumam papéis mais ativos. O E15 indicou não ter sugestões específicas, mencionando apenas ter compreendido o conceito de protagonismo. Já o E20 ressaltou a relevância de elaborar atividades que ensinem e incentivem os alunos a exercerem o protagonismo. Enfim, o E28 apresentou sugestões concretas

de temas para projetos de ensino, incluindo a criação de tecnologias e aplicativos, bem como a produção de conteúdos educativos em formatos diversos, como vídeos, *podcasts*, blogs, cartilhas e jogos educativos.

Dessa maneira, as respostas variam entre recomendações de estratégias gerais de incentivo ao protagonismo, compreensão do conceito, propostas de atividades específicas e indicações de temáticas concretas que podem ser exploradas em projetos educativos.

### **5.5 Análise dos questionários de avaliação das oficinas por parte dos estudantes**

Destaca-se que na análise das questões abertas do questionário de avaliação das oficinas emergiram-se categorias de análise, que surgiram mediante o conteúdo interpretado.

Neste questionário, 23 participantes responderam. A primeira questão está relacionada as concepções dos estudantes sobre as oficinas, se eles acharam interessante ou não. No Quadro 38, tem-se a questão por escrito e uma numeração de 1 a 10, em que os participantes deveriam atribuir uma nota, sendo 0 equivalente a “nada satisfatório” e 10 a “totalmente satisfatório”.

#### **Questão 1 do questionário de avaliação - O quanto você achou as oficinas interessante?**

Na referida questão, dezenove alunos assinalaram a opção 10, um aluno a opção 5, um aluno a opção 8 e dois alunos a opção 9. Sendo assim, dezenove alunos atribuíram a nota máxima, ou seja, 10, o que representa 82,6% do total. Dois alunos deram nota 9 (8,7%), um aluno deu nota 8 (4,35%) e um aluno deu nota 5 (4,35%).

A análise das respostas revela uma avaliação amplamente positiva por parte dos estudantes. O fato de mais de 90% dos alunos terem atribuído notas entre 9 e 10 demonstra que a oficina foi muito bem recebida, despertando interesse e gerando satisfação entre os participantes. A alta concentração de notas máximas evidencia que a proposta atendeu às expectativas da maioria, promovendo engajamento e valorizando o protagonismo estudantil. As poucas notas abaixo de 9, embora minoritárias, podem ser consideradas pontos de atenção para ajustes pontuais na metodologia, no tempo de duração ou na abordagem de determinados conteúdos. No geral, os dados indicam que a oficina teve um impacto bastante positivo, sendo

percebida como uma atividade significativa e relevante no contexto educacional em que foi aplicada.

A segunda questão busca investigar o quanto os alunos acreditam que as oficinas foram úteis para eles. No Quadro 39, tem-se a questão por escrito e uma numeração de 1 a 10, em que os participantes deveriam atribuir uma nota, sendo 0 equivalente a “nada satisfatório” e 10 a “totalmente satisfatório”.

### **Questão 2 do questionário de avaliação - O quanto às oficinas foram úteis para você?**

Na questão 2, treze alunos assinalaram a nota 10; cinco a nota 9; três a nota 8; um a nota 6; um a nota 5. Em questão de porcentagem treze alunos atribuíram a nota 10, o que representa 56,5% dos participantes. Cinco alunos deram nota 9 (21,7%), três alunos deram nota 8 (13%), um aluno deu nota 6 (4,3%) e um aluno deu nota 5 (4,3%).

Essa distribuição de notas indica que a maioria dos alunos (78,2%) ficou bastante satisfeita com a oficina, atribuindo notas entre 8 e 10. A pequena porcentagem de alunos que deu notas abaixo de 8 (9%) pode sugerir áreas para reflexão ou ajustes, mas, de forma geral, o feedback continua sendo muito positivo. A oficina foi bem recebida pela grande maioria, com uma clara preferência por aspectos que provavelmente foram considerados mais envolventes ou eficazes pelos participantes.

A terceira questão busca entender o quanto as atividades foram claras e fáceis de entender. No Quadro 40, tem-se a questão por escrito e uma numeração de 1 a 10, em que os participantes deveriam atribuir uma nota, sendo 0 equivalente a “nada satisfatório” e 10 a “totalmente satisfatório”.

### **Questão 3 do questionário de avaliação - As atividades foram claras e fáceis de entender?**

Na questão 3, vinte e um alunos assinalaram a nota 10; um aluno a nota 7; e um aluno a nota 8. Em questão de porcentagem a maioria dos participantes (21 alunos) atribuiu a nota máxima, ou seja, 10, representando 91,3% dos respondentes. Um aluno deu a nota 8, o que corresponde a 4,3%, e outro aluno deu a nota 7, representando 4,3% também.

Esse resultado reflete uma avaliação extremamente positiva, com 91,3% dos alunos considerando a oficina totalmente satisfatória. As notas mais baixas, 7 e 8, atribuídas por apenas dois alunos, são bem minoritárias e podem indicar algumas

pequenas áreas de melhoria, mas, de maneira geral, o *feedback* é amplamente favorável. A grande maioria dos alunos se sentiu muito satisfeita com a atividade, sugerindo que ela conseguiu atender às suas expectativas e objetivos de aprendizado.

A quarta questão busca compreender se o aluno indicaria essa oficina para outros colegas. No Quadro 41, tem-se a questão por escrito e uma numeração de 1 a 10, em que os participantes deveriam atribuir uma nota, sendo 0 equivalente a “nada satisfatório” e 10 a “totalmente satisfatório”.

#### **Questão 4 do questionário de avaliação - Você indicaria essa oficina para outros colegas?**

Nessa questão; dezenove alunos deram nota 10; um aluno nota 5; dois alunos nota 8; um aluno nota 9. Em síntese, dezenove alunos atribuíram a nota máxima, ou seja, 10, representando 76% dos participantes. Um aluno deu nota 5 (4%), dois alunos deram nota 8 (8%) e um aluno deu nota 9 (4%).

Esses resultados indicam que a grande maioria dos alunos ficou bastante satisfeita com a oficina, com 76% atribuindo a nota máxima e mais 12% atribuindo notas próximas ao topo (9 e 8). A única nota abaixo de 8 foi a nota 5, dada por um aluno, o que pode sugerir uma percepção mais crítica ou alguma área que poderia ser aprimorada. No entanto, a avaliação geral é muito positiva, com a maioria dos alunos considerando a oficina extremamente interessante e relevante para o seu aprendizado.

A quinta questão buscou investigar se a forma como a oficina foi organizada facilitou a compreensão dos estudantes. No Quadro 42, tem-se a questão por escrito e uma numeração de 1 a 10, em que os participantes deveriam atribuir uma nota, sendo 0 equivalente a “nada satisfatório” e 10 a “totalmente satisfatório”.

#### **Questão 5 do questionário de avaliação - A forma de organização das oficinas facilitou a compreensão?**

Na questão 5; vinte e um alunos deram nota 10; um aluno nota 8; e outro aluno nota 4. Os resultados obtidos demonstram que a grande maioria dos alunos avaliou de forma extremamente positiva a organização das oficinas. Cerca de 91,30% atribuíram a nota máxima (10), evidenciando um elevado nível de satisfação e indicando que o formato proposto contribuiu de maneira significativa para a compreensão dos conteúdos trabalhados. Apenas um pequeno grupo, representando 4,35% dos respondentes, avaliou a organização com nota 8, e outro grupo de mesma proporção atribuiu nota 4, sinalizando que, embora isoladas, existem percepções

distintas que merecem atenção.

De maneira geral, o índice elevado de avaliações máximas reforça a efetividade da estrutura adotada nas oficinas como estratégia pedagógica, revelando que a maioria dos participantes se beneficiou do modelo aplicado.

A sexta questão teve por intuito entender se os materiais e a metodologia utilizados possibilitaram a interação entre o grupo. No Quadro 44, tem-se a questão por escrito e uma numeração de 1 a 10, em que os participantes deveriam atribuir uma nota, sendo 0 equivalente a “nada satisfatório” e 10 a “totalmente satisfatório”.

#### **Questão 6 do questionário de avaliação - Os materiais e a metodologia utilizados possibilitaram a interação entre o grupo?**

Na questão 6; dezenove alunos assinalaram a nota 10; um aluno nota 6; e três alunos nota 9. A análise dos resultados evidencia que a grande maioria dos estudantes percebeu os materiais e a metodologia empregados como altamente eficazes na promoção da interação entre o grupo. Aproximadamente 82,61% dos respondentes atribuíram a nota máxima (10), reforçando que os recursos e estratégias adotados favoreceram significativamente a participação e o engajamento coletivo. Além disso, 13,04% avaliaram com nota 9, demonstrando satisfação quase plena, enquanto apenas 4,35% atribuíram nota 6, indicando percepção de menor efetividade.

A sétima questão teve por objetivo compreender como os alunos avaliam a forma como o tema protagonismo foi apresentado. No Quadro 45, tem-se a questão por escrito e uma numeração de 1 a 10, em que os participantes deveriam atribuir uma nota, sendo 0 equivalente a “nada satisfatório” e 10 a “totalmente satisfatório”.

#### **Questão 7 do questionário de avaliação - Como você avalia a forma como o tema do protagonismo foi apresentado?**

Na questão 7; vinte alunos deram nota 10; um aluno nota 5; e dois alunos nota 9. Os resultados indicam que a maior parte dos estudantes avaliou de forma extremamente positiva a forma como o tema do protagonismo foi apresentado. Cerca de 86,96% atribuíram a nota máxima (10), o que evidencia alto grau de satisfação e reconhecimento de que a abordagem utilizada foi adequada e eficaz. Além disso, 8,70% avaliaram com nota 9, reforçando a percepção de qualidade, enquanto apenas 4,35% atribuíram nota 5, revelando uma visão mais crítica e menos satisfatória em relação à apresentação do conteúdo.

O predomínio de notas elevadas demonstra que a estratégia adotada para abordar o tema do protagonismo foi bem recebida pela maioria, estimulando

compreensão e engajamento dos alunos. Ainda que as avaliações mais baixas sejam pontuais, elas indicam que pode haver espaço para melhorias, seja por meio da ampliação de exemplos práticos, da diversificação de metodologias ou do aprofundamento de discussões que favoreçam a participação ativa de todos. Tais ajustes podem contribuir para tornar a experiência de aprendizagem ainda mais inclusiva e significativa.

A oitava questão teve buscou investigar como os alunos avaliaram o designer do material. No Quadro 46, tem-se a questão por escrito e uma numeração de 1 a 10, em que os participantes deveriam atribuir uma nota, sendo 0 equivalente a “nada satisfatório” e 10 a “totalmente satisfatório”.

#### **Questão 8 do questionário de avaliação - Como avalia o designer do material?**

Na questão 8; dezoito alunos atribuíram nota 10; dois alunos nota 9; outros dois alunos nota 8; e um aluno nota 6. A análise das respostas evidencia que a maioria dos estudantes avaliou o design do material de forma bastante positiva. Aproximadamente 78,26% atribuíram a nota máxima (10), demonstrando elevado nível de satisfação e percepção de que o aspecto visual e estrutural do material contribuiu para a experiência de aprendizagem. Outros 8,70% deram nota 9 e a mesma proporção atribuiu nota 8, revelando avaliações também favoráveis, mas com indicação de que alguns ajustes poderiam aprimorar ainda mais a apresentação. Apenas 4,35% dos participantes atribuíram nota 6, sinalizando um grau de satisfação mais moderado.

A nona questão traz em discussão quais as partes mais interessantes ou importantes para os alunos relacionados a Oficina sobre Protagonismo. No Quadro 47, encontra-se transcrita a questão mencionada.

#### **Questão 9 do questionário de avaliação - Em sua opinião, quais são as partes mais interessantes ou importantes da Oficina sobre Protagonismo?**

Nesta questão, registrou-se um total de 23 respostas, as quais estão organizadas e apresentadas a seguir para melhor visualização e compreensão.

E1: "Foi essencial para saber como ajudar a nós mesmos, os colegas e a instituição".  
 E2: "Na parte que nós entendemos melhor o que é o protagonismo".  
 E3: "Fazer o alunos serem capazes de desenvolver atividades".  
 E4: "As atividades em grupo".

E5: "As atividades em grupo".  
 E6: "A parte que nós ensina a se destacar dos Demais alunos".  
 E7: "As conversas entre o grupo".  
 E8: "Trazer conceitos de que não sabíamos, estimular a participação".  
 E9: "Elaboração do projeto".  
 E10: "As atividades, por que ajudaram

a compreender mais o assunto".  
 E11: "Pra mim todas foram importantes".  
 E12: "Conceitos".  
 E13: "Como ser um protagonista dentro da escola ou em outro lugar".  
 E14: "Os alunos aprenderam a se valorizar e ter opiniões próprias".  
 E15: "Elaborar um projeto de protagonismo estudantil".  
 E16: "O aluno praticar o protagonismo".

E17: "Participação com perguntas e respostas em grupo ex: karoot".  
 E18: "Os assuntos abordados".  
 E19: "Entender o que é ser protagonista na escola".  
 E20: "Todas".  
 E21: "O respeito e a comunicação".  
 E22: "Não sei".  
 E23: "O kahoot foi a parte mais interessante, pois foi mais didático".

Após análise das respostas dos estudantes emergiram-se cinco categorias: Compreensão do protagonismo e conceitos relacionados; Atividades práticas e projetos; Interação e participação em grupo; Desenvolvimento pessoal e social; Respostas gerais ou indefinidas.

A **categoria 1 - Compreensão do protagonismo e conceitos relacionados** representa as respostas de E2, E8, E12, E13 e E19 (5 estudantes). Esses estudantes destacaram que compreender melhor o conceito de protagonismo foi uma das partes mais interessantes da Oficina. Eles valorizaram o fato de ter sido possível explorar conceitos que antes desconheciam e refletir sobre o papel de cada um dentro e fora da escola. Essa percepção mostra que o componente teórico da Oficina não apenas transmitiu informações, mas também promoveu reflexão crítica, ajudando os alunos a perceberem sua capacidade de influenciar positivamente o ambiente ao seu redor. A repetição do tema nas respostas evidencia que o conteúdo conceitual foi bem recebido e considerado relevante para o desenvolvimento pessoal e escolar.

A **categoria 2 – Atividades práticas e projetos** se relaciona as respostas de E3, E4, E5, E9, E10, E15 e E16 (7 estudantes). Eles ressaltaram que as atividades práticas, especialmente aquelas realizadas em grupo e os projetos de protagonismo, foram particularmente significativas. O envolvimento direto com tarefas permite que os estudantes coloquem em prática os conceitos aprendidos, desenvolvendo habilidades de organização, planejamento e execução de projetos. Além disso, a repetição de respostas destacando “atividades em grupo” indica que os momentos colaborativos foram vivenciados como motivadores e enriquecedores. A possibilidade de praticar o protagonismo em um contexto estruturado também ajudou os alunos a se sentirem mais confiantes e capacitados para assumir responsabilidades e liderar iniciativas.

A **categoria 3 – Interação e participação em grupo** está relacionada as

respostas de E7, E17, E18, E21, E23 (5 estudantes). Os estudantes destacaram a importância da interação entre colegas e das atividades lúdicas, como quizzes no Kahoot e debates em grupo. Essas experiências colaborativas não apenas tornam a Oficina mais dinâmica, mas também fortalecem habilidades sociais e comunicativas, criando um ambiente em que todos se sentem valorizados e motivados a participar. A presença de atividades que estimulam perguntas, respostas e discussões em grupo evidencia que os alunos apreciam espaços de troca de ideias e argumentação, elementos essenciais para a construção de protagonismo coletivo e individual.

A **categoria 4 – Desenvolvimento pessoal e social** está associada as respostas de E1, E6 e E14 (3 estudantes). Esses alunos enfatizaram que a Oficina contribuiu para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, como respeito, comunicação, valorização própria e a capacidade de se destacar de maneira positiva em relação aos colegas. Essas respostas indicam que o aprendizado não se limitou ao conteúdo acadêmico, mas incluiu a construção de habilidades para a vida, como empatia, autoconfiança e consciência social. A Oficina, nesse sentido, cumpre um papel de formação integral, ajudando os estudantes a se tornarem cidadãos mais conscientes e protagonistas em suas comunidades.

A **categoria 5 - Respostas gerais ou indefinidas** representa as respostas de E11, E20 e E22 (3 estudantes). Esses três estudantes indicaram que todas as partes foram importantes ou não souberam especificar, o que sugere uma percepção geral positiva da Oficina, mas sem foco em aspectos específicos.

A décima questão do instrumento de coleta de dados investiga quais as partes da oficina foram mais difíceis de entender ou que geraram dúvidas para os estudantes. No Quadro 48, apresenta-se a transcrição integral da referida questão.

**Questão 10 do questionário de avaliação - Quais partes foram mais difíceis de entender ou que geraram dúvidas?**

Nesta etapa do questionário, obtiveram-se 23 respostas, que foram sistematizadas e dispostas a seguir, com o objetivo de facilitar a análise e proporcionar uma compreensão mais clara dos dados:

<p>E1: "Nenhuma".  E2: "Foi tudo muito claro".  E3: "Foi tudo bem explicado".  E4: "nenhuma".  E5: "Não tive dificuldades".  E6: "Nenhuma pois a professora explicou com eficácia".  E7: "Um pouquinho das atividades".</p>
---

<p>E8: "nenhuma, consegui compreender todas".  E9: "Não tive dúvidas, foram fáceis de entender".  E10: "Nenhuma na minha opinião".  E11: "O significado prático do assunto".  E12: "Nenhuma".  E13: "Não teve".</p>
---

E14: "Nenhuma".  
 E15: "Todas bem claras".  
 E16: "A parte de exposição fotográfica".  
 E17: "Tudo foi muito bem esclarecido".  
 E18: "Em nada".  
 E19: "Não tive dúvidas".

E20: "Não lembro".  
 E21: "Nenhuma, tudo foi bem explicado e fácil de compreender".  
 E22: "Nenhuma".  
 E23: "Nenhuma".

A análise das falas dos estudantes fez emergir duas categorias após análise: Não apresentaram dificuldades ou dúvidas e Dificuldades pontuais.

A **categoria 1 - Não apresentaram dificuldades ou dúvidas** se associa as respostas de E1, E2, E3, E4, E5, E6, E8, E9, E10, E12, E13, E14, E15, E17, E18, E19, E21, E22 e E23 (19 estudantes). Portanto, a ampla maioria dos alunos afirmou não ter encontrado dificuldades na compreensão do conteúdo da Oficina sobre Protagonismo. As respostas destacam que os temas foram “claros”, “bem explicados” e “fáceis de entender”, atribuindo parte desse resultado à didática empregada pela professora. Esse padrão indica que a abordagem pedagógica utilizada favoreceu a clareza e a compreensão, reforçando a adequação do método e dos recursos didáticos adotados.

A **categoria 2 – Dificuldades pontuais** reflete as respostas de E7, E11, E16 e E20 (4 estudantes). Nesse caso, um número reduzido de alunos (quatro) relatou dificuldades pontuais. Essas dificuldades variaram desde um “pouquinho das atividades” até questões mais específicas, como “o significado prático do assunto” e “a parte de exposição fotográfica”. Um aluno afirmou não se lembrar de eventuais dificuldades.

A décima primeira questão do questionário explora a opinião dos estudantes sobre a Oficina como um todo (de maneira geral). No Quadro 49, apresenta-se a transcrição da referida questão.

**Questão 11 do questionário de avaliação - Sua opinião sobre a Oficina como um todo (de maneira geral). Conte aqui suas impressões.**

Nesta fase do questionário, contabilizaram-se 23 respostas, que foram organizadas e apresentadas a seguir, com a finalidade de facilitar o processo de análise e oferecer uma visão mais clara e estruturada dos dados:

E1: "Foi maravilhosa e foi um aprendizado a mais que levarei para o cotidiano da minha vida".  
 E2: "Acho a oficina uma boa ideia para a compreensão dos alunos".  
 E3: "Foi muito bem desenvolvida e bem dinâmica".

E4: "Muito interessante e didático".  
 E5: "São interessantes, bem legais".  
 E6: "Foi ótimo para o meu aprendizado, com certeza será útil em minha vida pessoal e acadêmica".  
 E7: "Foi muito boa, facilitou o trabalho em grupo etc.".

E8: "Foi legal, interessante, contribuiu para nosso aprendizado e desenvolvimento".  
 E9: "Foi incrível, foi uma coisa diferente".  
 E10: "Foram muito boas, legais as atividades".  
 E11: "Gostei bastante do assunto abordado".  
 E12: "Muito interessante e útil para o nosso dia a dia".  
 E13: "Achei que seria legal".  
 E14: "É muito importante para os alunos conseguirem se posicionar quando preciso".  
 E15: "No começo eu achava meio

desnecessário até entender completamente o conceito de protagonismo estudantil".  
 E16: "Muito boa".  
 E17: "Foi muito legal e inovador, nunca tinha visto isso nas escolas".  
 E18: "Gostei muito, foi muito bem desenvolvida".  
 E19: "Foi muito boa, fazendo todos os alunos compreenderem em forma de discutir entre grupos e poder expressar opiniões".  
 E20: "Muito boa, facilitou os estudos".  
 E21: "Bom".  
 E22: "Foram boas".  
 E23: "Uma ótima maneira de motivar os alunos".

Perante análise das respostas dos estudantes emergiram-se quatro categorias: Aprendizado e aplicabilidade pessoal/Acadêmica; Dinamismo, inovação e engajamento; Valorização do conteúdo e compreensão de conceitos; Satisfação geral e avaliação positiva.

A **categoria 1 - Aprendizado e aplicabilidade pessoal/Acadêmica** inclui as respostas de E1, E6, E8, E12 e E20 (5 estudantes). Nessa categoria eles destacaram que a oficina contribuiu diretamente para seu aprendizado e para o desenvolvimento de habilidades que poderão ser utilizadas em contextos pessoais e acadêmicos. Entre os depoimentos dessa categoria, alguns enfatizaram que os conhecimentos adquiridos têm valor para o cotidiano, enquanto outros salientaram a utilidade para estudos e desenvolvimento acadêmico. Palavras como “aprendizado”, “útil” e “contribuiu para nosso desenvolvimento” aparecem com frequência, indicando que os alunos reconheceram a relevância prática do que foi abordado na oficina.

A **categoria 2 - Dinamismo, inovação e engajamento** compreende as respostas de E3, E4, E7, E9, E10, E16, E17, E18 e E19 (9 estudantes). Aqui, os estudantes descreveram atividades bem desenvolvidas, interativas e diferentes do que estavam acostumados a vivenciar em sala de aula. Termos como “dinâmica”, “inovador”, “legal”, “muito boa” e “facilitou o trabalho em grupo” aparecem com frequência, demonstrando que os alunos perceberam a oficina como um espaço de aprendizado ativo e participativo. Essa dimensão reforça a presença de métodos que estimulam a interação e o interesse dos estudantes durante as atividades.

A **categoria 3 - Valorização do conteúdo e compreensão de conceitos** retrata as respostas de E2, E11, E13, E14, E15 e E23 (6 estudantes). Esses depoimentos enfatizaram o conteúdo abordado, destacando sua importância para o

desenvolvimento de competências relacionadas ao protagonismo estudantil, à capacidade de posicionamento e à reflexão sobre temas relevantes. Expressões como “muito importante”, “conseguirem se posicionar” e “até entender completamente o conceito de protagonismo estudantil” indicam que os alunos perceberam a oficina como significativa para a compreensão de conceitos e para a ampliação de suas perspectivas em relação ao aprendizado.

A **categoria 4 - Satisfação geral e avaliação positiva** representa as respostas de E5, E21 e E22 (3 estudantes). Esses estudantes expressaram opiniões gerais de aprovação e satisfação com a oficina, ainda que de forma mais sucinta. Termos como “bom”, “foram boas” e “bem legais” indicam apreciação da experiência, mesmo sem detalhar aspectos específicos. Esses depoimentos revelam que a experiência foi recebida positivamente de maneira ampla, reforçando a percepção geral favorável entre os alunos.

A décima segunda busca identificar se os estudantes tem alguma sugestão para melhorar esse material para futuras oficinas. No Quadro 50, encontra-se a transcrição dessa questão.

**Questão 12 do questionário de avaliação - Você tem alguma sugestão para melhorar esse material para futuras oficinas?**

Para esta etapa da pesquisa, foram registradas 23 respostas, que foram posteriormente organizadas e apresentadas a seguir, visando facilitar a análise e proporcionar uma compreensão clara das informações:

E1: "Não".  
 E2: "Não".  
 E3: "Que dure mais tempo!".  
 E4: "Não, tá bom assim".  
 E5: "Não, poderia continuar da mesma forma".  
 E6: "Pra mim está ótimo".  
 E7: "Atividades um pouco mais fáceis, teve algumas que estavam difíceis de entender".  
 E8: "não".  
 E9: "Mais jogos com o kahoot".  
 E10: "Que continue assim".  
 E11: "Mais dinâmicas".  
 E12: "No momento, não".

E13: "Mais kahoot".  
 E14: "Assim está ótimo".  
 E15: "Perguntas mais difíceis no kahoot :)".  
 E16: "Mais práticas".  
 E17: "Mais perguntas no karoot em grupo, foi muito bão".  
 E18: "Mais jogos interativos".  
 E19: "Nenhuma".  
 E20: "Por mim assim tá ótimo".  
 E21: "Não".  
 E22: "Não".  
 E23: "Nenhuma".

Mediante análise das falas dos estudantes emergiram quatro categorias: Sem sugestões / Satisfação com o material; Sugestões relacionadas à duração da oficina;

Ajuste de dificuldade das atividades; Mais atividades práticas / jogos interativos.

A **categoria 1 - Sem sugestões / Satisfação com o material** inclui as respostas de E1, E2, E4, E5, E6, E8, E10, E12, E14, E19, E20, E21, E22 e E23 (14 estudantes). A maior parte dos alunos declarou que não tinha sugestões, utilizando expressões como “Está ótimo”, “Não” ou “Por mim, assim tá ótimo”. Isso indica um nível elevado de satisfação com a oficina e com o material apresentado. A ausência de críticas ou de sugestões construtivas reflete que a metodologia, o conteúdo e o ritmo das atividades estão, em geral, adequados às expectativas da turma.

A **categoria 2 - Sugestões relacionadas à duração da oficina** está associada a resposta de E3 (1 estudante). Esse estudante sugeriu que a oficina tivesse maior duração (“Que dure mais tempo!”). Esta sugestão, embora apresentada por apenas um participante, revela interesse em aprofundamento e maior envolvimento com as atividades propostas. A demanda por mais tempo pode indicar que o ritmo atual da oficina, embora satisfatório, deixa espaço para exploração adicional dos conteúdos ou realização de mais atividades práticas.

A **categoria 3 - Ajuste de dificuldade das atividades** compreende as respostas de E7 e E15 (2 estudantes). Essas respostas indicam que a dificuldade das atividades não foi totalmente equilibrada para todos os alunos. Por um lado, foi sugerido tornar algumas atividades mais fáceis (“Atividades um pouco mais fáceis, teve algumas que estavam difíceis de entender”), enquanto outro aluno pediu perguntas mais difíceis no Kahoot (“Perguntas mais difíceis no kahoot :)”). Isso evidencia a diversidade de níveis de conhecimento e habilidades entre os estudantes, indicando a necessidade de diferenciação pedagógica.

A **categoria 4 - Mais atividades práticas / jogos interativos** revela as respostas de E9, E11, E13, E16, E17 e E18 (6 estudantes). Esses estudantes solicitaram mais atividades interativas e dinâmicas, incluindo jogos como Kahoot, trabalhos em grupo e atividades práticas. Isso demonstra que os estudantes valorizam metodologias ativas que promovam engajamento, colaboração e aprendizado lúdico. A repetição de sugestões relacionadas ao Kahoot e a dinâmicas de grupo indica que essas ferramentas são particularmente motivadoras e eficazes na manutenção do interesse durante a oficina.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que esta pesquisa atingiu plenamente os objetivos propostos, contribuindo para compreender como o protagonismo estudantil se manifesta e se desenvolve nos projetos de ensino do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional do IFRO – Campus Ariquemes.

Em relação ao **primeiro objetivo específico**, que consistiu em “analisar como os documentos institucionais que orientam os projetos de ensino abordam o protagonismo estudantil”, verificou-se que as diretrizes da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), bem como os documentos internos do IFRO, evidenciam a valorização da formação integral e da participação ativa dos estudantes como princípios norteadores. Contudo, constatou-se que, embora o protagonismo seja mencionado de forma conceitual e normativa, sua aplicação prática ainda carece de maior clareza metodológica e de estratégias sistemáticas que garantam a efetiva inserção dos alunos como sujeitos do processo educativo.

No que se refere ao **segundo objetivo específico**, “verificar de que maneira o protagonismo é proposto e vivenciado nos projetos de ensino”, os resultados dos questionários diagnósticos aplicados aos docentes e discentes revelaram uma percepção positiva quanto à relevância do protagonismo no contexto da EPT. Os docentes reconhecem a importância de práticas que estimulem a criatividade, a autonomia e o trabalho coletivo, e têm buscado incorporar metodologias ativas e projetos interdisciplinares que favoreçam essa postura. Já os discentes demonstraram valorizar atividades dinâmicas e práticas, identificando nos projetos de ensino um espaço privilegiado para o aprendizado significativo, ainda que parte deles apresente compreensão limitada sobre o conceito de protagonismo estudantil.

O **terceiro objetivo específico**, voltado a “identificar as principais formas de manifestação do protagonismo estudantil nos projetos de ensino”, foi contemplado pela análise das práticas pedagógicas e pela execução das oficinas. As manifestações mais recorrentes foram observadas na participação em grupos colaborativos, na proposição de ideias e soluções, na liderança em atividades de projetos e na autonomia demonstrada durante as oficinas. As falas dos estudantes e suas produções (mapas mentais, estudos de caso, planos de ação) evidenciaram

compreensão sólida acerca da importância da responsabilidade, da empatia, da comunicação e do engajamento coletivo no processo de aprendizagem.

Quanto ao **quarto objetivo específico**, que visava “discutir criticamente as manifestações identificadas, relacionando-as aos pressupostos teóricos da EPT”, as análises mostraram que o protagonismo estudantil se consolida como eixo fundamental da formação integral e emancipatória, conforme defendem autores como Freire (2019), Costa (2007) e Candau (2012). Os resultados apontam que, embora ainda haja desafios estruturais e pedagógicos — como a sobrecarga de atividades, o uso inadequado de tecnologias e a limitação de espaços de diálogo —, há um movimento crescente de docentes e discentes em direção a práticas mais reflexivas, democráticas e autônomas. Essa constatação reforça a necessidade de consolidar o protagonismo como prática contínua e intencional dentro dos projetos de ensino e das ações institucionais do IFRO.

Por fim, o **quinto objetivo específico**, que consistiu em “promover e incentivar práticas de protagonismo estudantil por meio da realização de uma oficina pedagógica”, foi alcançado de maneira efetiva. As três oficinas desenvolvidas proporcionaram vivências significativas que integraram teoria e prática, ampliando a compreensão dos alunos sobre o protagonismo e estimulando competências essenciais como liderança, colaboração, criatividade e planejamento. As dinâmicas de grupo, os debates e as apresentações dos projetos finais demonstraram o envolvimento ativo dos estudantes, a consolidação de uma postura crítica e participativa e a ampliação do sentimento de pertencimento ao ambiente escolar. A avaliação final, com índices expressivos de satisfação (superiores a 90% em vários quesitos), confirmou a efetividade da proposta pedagógica e a pertinência do produto educacional desenvolvido.

Assim, conclui-se que a pesquisa cumpriu seu propósito ao investigar de forma ampla e articulada o protagonismo estudantil no contexto dos projetos de ensino do IFRO – Campus Ariquemes. As evidências apontam que o fortalecimento dessa prática é um caminho indispensável para a consolidação de um ensino dinâmico, democrático e comprometido com a formação integral dos sujeitos, reafirmando o papel da Educação Profissional e Tecnológica como espaço de emancipação, transformação e cidadania.

Considerando os resultados e reflexões alcançados nesta dissertação, propõe-se como encaminhamento para uma futura pesquisa em nível de doutorado a

ampliação do estudo sobre o protagonismo estudantil, voltando o olhar para o contexto das escolas estaduais de Ensino Médio regular, fora da rede federal. Essa mudança de cenário permitiria compreender como o protagonismo discente tem sido incentivado em instituições que não possuem, necessariamente, a mesma estrutura organizacional, autonomia pedagógica ou políticas de formação integral presentes nos Institutos Federais.

O estudo poderia investigar, sob uma perspectiva comparativa, as práticas de incentivo à participação ativa dos alunos em escolas estaduais, analisando de que modo os projetos pedagógicos, as ações docentes e a gestão escolar contribuem (ou não) para a consolidação do protagonismo juvenil. Tal pesquisa possibilitaria identificar as especificidades, limitações e potencialidades do contexto da rede estadual, especialmente no que se refere à articulação entre currículo, metodologias ativas e políticas públicas voltadas à autonomia dos estudantes.

Além disso, a pesquisa poderia aprofundar o debate sobre a formação de professores para o desenvolvimento do protagonismo estudantil, examinando como os docentes compreendem e aplicam esse conceito na prática pedagógica cotidiana. A investigação também poderia incluir o impacto das tecnologias digitais e das práticas colaborativas na construção da identidade protagonista dos jovens, explorando como essas ferramentas favorecem a expressão, o engajamento e a corresponsabilidade na aprendizagem.

Espera-se que essa continuidade contribua para o avanço teórico e prático sobre o tema, oferecendo subsídios para a formulação de políticas educacionais e estratégias de formação que fortaleçam a autonomia, a cidadania e o papel transformador do estudante nas escolas públicas estaduais. Assim, o futuro estudo poderá ampliar o alcance das discussões iniciadas nesta dissertação, consolidando o protagonismo estudantil como eixo estruturante da educação básica brasileira.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Profissional e Tecnológica**. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/educacao-profissional-e-tecnologica-ept>. Acesso em: 27 mai. 2023.

BRASIL. **O surgimento das escolas técnicas**. 2011. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2011/10/surgimento-das-escolas-tecnicas>. Acesso em: 27 mai. 2023.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional, **Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 15 dez. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**: Crêa nas capitais dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Câmara dos Deputados. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 02 jul. 2018.

BRASIL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. **Resolução nº 05/CONSUP/IFRO, de 03 de janeiro de 2018**. Disponível em: <https://portal.ifro.edu.br/consup-nav/resolucoes/2018/8480-resolucao-n-05-consup-ifro-de-03-de-janeiro-de-2018>. Acesso em: 01 dez. 2024.

BRASIL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. **EDITAL Nº 13/2024/ARI - CGAB/IFRO**, de 29 de fevereiro de 2024.

CANDAU, Vera Maria. **A didática em questão**. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CANDAU, Vera Maria. **Didática: Questões Contemporâneas**. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2009.

CASTRO, Cloves Alexandre de; PLÁCIDO, Reginaldo Leandro; SCHENKEL, Cladecir Alberto. História socioespacial do trabalho no Brasil, educação profissional tecnológica e a questão regional. **Revista LABOR**, v. 1, n. 24, p. 331-355, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/55371> . Acesso em: 29 nov. 2024.

ClAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho necessário**, v. 3, n. 3, p. 1-20, 2005. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122> . Acesso em: 28 de abril 2024.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Protagonismo Juvenil: O que é e como praticá-lo**. 2007. Disponível em:

<file:///E:/eeij2007/educa%20pilares/infoutil.org/4pilares/text-cont/costa-protagonismo.htm> . Acesso em: 27 abril 2024.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Mais que uma lei**. São Paulo, Instituto Ayrton Senna, 1997.

COSTA, Antonio Carlos Gomes. **Protagonismo juvenil**: adolescência, educação e participação democrática. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

CRESWELL, John Ward. **Projeto de pesquisa**: método qualitativo, quantitativo e misto. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FIGUEIREDO, Nélia Maria Almeida. **Método e metodologia na pesquisa científica**. 2. ed. São Caetano do Sul, São Paulo, Yendis Editora, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. P. 21-56.

GANDOLFO, Maria Angela Paupério. **Formação de Professores de Ensino Médio e (in)visibilidade de experiências de protagonismo juvenil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/8057> . Acesso em: 13 mai. 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas S. A., 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf> . Acesso em 25 nov. 2022.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere: Antonio Gramsci: introdução ao estudo da filosofia; a filosofia de Benedetto Croce**. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; co-edição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. Disponível em: <https://docplayer.com.br/7280954-Cadernos-do-carcere-antonio-gramsci-volume-1-introducao-ao-estudo-da-filosofia-a-filosofia-de-benedetto-croce-introducao-de-traducao-de.html> . Acesso em : 10 mai. 2023.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi; KLAUS, Viviane; PEREIRA, Ana Paula Marques. Pesquisa documental histórica e pesquisa bibliográfica: focos de estudo e percursos metodológicos. **Pro-Posições**, v. 33, p. 1-21, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2020-0141>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/GJCbBcY4rdVdvQY56T9qLRQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 nov. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA. **Plano de desenvolvimento institucional do IFRO 2023-2027**: Novo PDI do IFRO - planejando o futuro que queremos, 2023.

KLEIN, Bianca Larissa. **Protagonismo juvenil e cidadania**: uma proposta pedagógica burguesa. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/6024> . Acesso em: 09 mai. 2023.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria método e criatividade. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MOURA, Eliana Gonçalves; PEREIRA, Gislaine Cristina; ZUFO, Sílvia. Sobre o programa de saúde na escola e o protagonismo juvenil. **Conhecimento e Diversidade**, v. 10, n. 21, p. 171-186, 2018. Disponível em: <https://www.ciespi.org.br/media/files/fcea049a8ec4d511ecbe6e5141d3afd01c/f3f4b2a98cf5711ed976d71393b4c16ff/sobre-o-programa-de-saude-na-escola.pdf> . Acesso em: 15 abril 2024.

OLIVEIRA, Márcia Soares de; COSTA, Maria Adélia da. A Formação docente nos Institutos Federais e a integração curricular na educação profissional. IN Costa, Maria Adélia da. **Ensino, Pesquisa e Extensão na Educação Profissional: integração de saberes e experiências**. Goiânia : Editora Espaço Acadêmico, 2018. 448 p. Disponível em: <https://www.sofia.cefetmg.br/wp-content/uploads/sites/209/2019/09/Livro-MARIA-ADELIA-MIOLO.pdf>.. Acesso em: 08 mai. 2023.

PIRES, Christiane Camilo. **Projeto de ensino: protagonismo jovem 2016**. IFMT, Rondonópolis, 2015. Disponível em: [https://roo.ifmt.edu.br/media/filer\\_public/f8/0f/f80f40af-5b43-404f-b5a7-95e07a51bcbd/2016\\_protagonismo\\_jovem\\_-\\_projeto.pdf](https://roo.ifmt.edu.br/media/filer_public/f8/0f/f80f40af-5b43-404f-b5a7-95e07a51bcbd/2016_protagonismo_jovem_-_projeto.pdf) . Acesso em: 25 abril 2024.

QUEIROZ, Sharlene de Souza. **Escolas Democráticas: a autonomia e o protagonismo juvenil no modelo horizontal da gestão do conhecimento**. Dissertação de mestrado (Mestrado em Filosofia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Coleção Formação Pedagógica Volume V. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

RIBAS JÚNIOR., Francisco Borges. **Educação e protagonismo juvenil**. In: PRATTEIN Consultoria em Desenvolvimento Social [Sitio], São Paulo 2004. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/EDUCA%C3%87%C3%83O%20E%20PROTAGONISMO%20JUVENIL.pdf> . Acesso em: 06 de maio. 2023.

ROSA, Alcemir Horácio; SILVA, Daniel Nascimento; BARROS, Marcus Marcelo Silva. Protagonismo estudantil: a experiência de um Projeto-Piloto desenvolvido com professores e estudantes do IFPI - São João do Piauí. **Editora Científica Digital**, v. 1, p. 115-132, 2022. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/362372532EducacaoProfissional\\_eTecno-](https://www.researchgate.net/publication/362372532EducacaoProfissional_eTecno-)

logicateoriaspraticasdesafiosreflexoesetendenciasvolume1 . Acesso em: 20 maio 2024.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SCHENKEL, Cladecir Alberto. **Gestão ambiental: perfil profissional e formação em cursos superiores de tecnologia e de bacharelado**. 2012. 348 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

SILVA, Anita Cristina da. Paulo Freire e a educação em direitos humanos: da práxis libertadora ao protagonismo estudantil. In: XI colóquio internacional Paulo Freire, eixo 4. direitos humanos, cultura da paz e tecnologias emancipadoras. **Anais...** Editora centro, v. 1, 2021. Disponível em: [https://edicoes.centropaulofreire.com.br/2021/riojaneiro\\_pre/arquivos/AnaisPreColoquioPauloFreireRioDeJaneiro2021](https://edicoes.centropaulofreire.com.br/2021/riojaneiro_pre/arquivos/AnaisPreColoquioPauloFreireRioDeJaneiro2021.pdf) .pdf . Acesso em: 05 abril 2024.

SILVA; Lucas Melgaço da; CIASCA, Isabel. História da Educação Profissional no Brasil do período colonial ao governo Michel Temer (1500-2018). **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 5, n. 1, p. 73-101, 2021. DOI: <https://doi.org/10.36524/profept.v5i1.677>. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/677> . Acesso em: 05 dez. 2024.

SILVA, Thais Gama da. **Protagonismo na adolescência: a escola como espaço e lugar de desenvolvimento humano**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009. Disponível em: [http://www.ppge.ufpr.br/teses/M09\\_gamasilva.pdf](http://www.ppge.ufpr.br/teses/M09_gamasilva.pdf) . Acesso em: 08 mai. 2023.

SOUZA, Regina Magalhães de. Protagonismo juvenil: o discurso da juventude sem voz. **Rev. Bras. Adolescência e Conflitualidade**, v. 01, p. 1-28, 2009. Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/02/Protagonismo-juvenil-o-discurso-da-juventude-sem-voz.pdf> . Acesso em: 10 mai.2023.

SOUZA, Regina Magalhães de. **O discurso do protagonismo juvenil**. Tese de doutorado (Doutorado em sociologia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-25042007-115242/pt-br.php>. Acesso em: 18 abril 2024.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento, Projeto de Ensino, Aprendizagem e Projeto Político - Pedagógico**. Editora Libertad, 2012.

VERENO, Marcelo Rodrigues. **Tecnologias de informação e comunicação como estratégia de mobilização estudantil** [recurso eletrônico]: educação libertadora e

protagonismo para estudantes agentes de transformação social / Marcelo Rodrigues Vereno, Diemerson Saquetto. Vitória: Edifes Acadêmico, 2021.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski.; JUNIOR, Antonio de Souza. A educação profissional no Brasil. **Revista Interações**, v. 12, n. 40, 2017. DOI: 10.25755/int.10691. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/10691> . Acesso em: 06 dez. 2024.

## APÊNDICES

### Questionários diagnósticos – Docentes

1) Idade:

- Até 21 anos
- Entre 22 e 32 anos
- Entre 33 e 43 anos
- Entre 44 e 55 anos
- Acima de 56 anos

2) Formação Profissional:

- Graduação
- Bacharelado
- Licenciatura
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

3) Há quanto tempo leciona na Educação Profissional?

- Até 1 ano
- Entre 2 e 3 anos
- Entre 4 e 7 anos
- Entre 8 e 11 anos
- Acima de 11 anos

4) Quais foram as motivações para a sua atuação docente na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)?

5) Quais os desafios enfrentados em sua prática na Educação Profissional e Tecnológica?

- 6) Você promove momentos de aprendizagem aos seus alunos fora do ambiente da sala de aula ou com metodologias diversificadas? Em caso afirmativo, quais?
- 7) Suas aulas diferenciadas tem favorecido a autonomia do estudante? Justifique.
- 8) Qual deve ser, em sua opinião, o papel principal do Estudante?
- 9) Assinale quais destes recursos você costuma utilizar para o desenvolvimento do Projeto de Ensino:
- Quadro e pincel
  - Livro didático
  - Vídeos/DVD (filmes)
  - Projetor multimídia
  - Sites (Internet)
  - Artigos de revistas
  - Jornais, revistas, notícias veiculadas na mídia
  - Xerox
  - Fotografia
  - Recursos digitais (software; aplicativos etc)
  - Biblioteca (sala de leitura)
- 10) Assinale quais estratégias didáticas abaixo, você costuma utilizar no desenvolvimento do Projeto de Ensino:
- Aula Expositiva
  - Eventos (Feiras, projetos, etc.)
  - Discussões/Debates
  - Aulas de campo (incluindo investigações in lócus)
  - Simulações
  - Sala de Aula Invertida
  - Experimentação problematizadora
  - Dramatização
  - Avaliação por pares

- Gamificação
- Estudos de Caso
- Experimentos (desenvolvidos em sala de aula)
- Paródias
- Jogos, brincadeiras ou concursos
- Demonstrações/Aulas práticas
- Palestras (especialistas ou visitantes)
- Aprendizagem baseada em problemas
- Atividades Externas (visitas orientadas, incluindo museus, instituições de ensino, etc.)
- Modelos (representações, esqueletos, maquetes, modelos tridimensionais, etc.)

11) Você desenvolve práticas que favorece o desenvolvimento do protagonismo do estudante? Exemplifique.

12) Você acredita ser importante o desenvolvimento de práticas protagonistas? Justifique.

### **Questionários diagnósticos - Discentes**

1) Idade:

- Até 16 anos
- 17 anos
- 18 anos
- Acima de 18 anos

2) Quais foram as motivações para a escolha de um curso do Ensino Médio Integrado a Educação Profissional e Tecnológica (EPT)?

3) Quais os desafios enfrentados nesse curso?

- Carga horária do curso
- Quantitativo de disciplinas
- Quantitativo de avaliações

- Falta de pré requisito em relação aos conteúdos
  - Excesso de conteúdo
  - Outros
- 4) Qual a sua pretensão ao final do seu curso de Ensino Médio Integrado a Educação Profissional e Tecnológica (EPT)?
- Ingressar no mercado de trabalho de sua formação técnica;
  - Ingressar na graduação em um curso na área de seu curso técnico;
  - Ingressar na graduação em curso diferente do seu curso t...
  - Pretensão diferente das elencadas.
- 5) Na sua opinião, qual deve ser o papel do aluno?
- Centro do Processo ensino-aprendizagem.
  - Sujeito disposto a aprender.
  - Desenvolver a capacidade de reelaborar, transformar e rec...
  - Receber conhecimentos já elaborados para incorporação...
  - Acompanhar a matéria lecionada pelo professor.
  - Outros.
- 6) E o papel do professor?
- Mediador do Processo ensinoaprendizagem.
  - Zelar pela aprendizagem dos alunos.
  - Preparar o aluno para se tornar um cidadão ativo na sociedade.
  - Transferir o conhecimento.
  - Fazer a ponte entre a teoria e prática.
  - Avaliar a evolução e o desempenho dos alunos.
  - Outros.
- 7) As aulas de seus professores são atrativas para você? Justifique.
- 8) Para você, como deve ser uma aula atrativa e prazerosa?
- 9) O projeto de ensino que você participa atendeu suas expectativas? Justifique.

- 10) Como gostaria que fossem as atividades de Projeto de Ensino?
- 11) Você tem sugestão de melhoria para o desenvolvimento do projeto de ensino?  
Cite-as:
- 12) O que sabe sobre protagonismo estudantil? Comente.
- 13) Informações que julgar necessária.

### **Perguntas realizadas na entrevista**

- 1) O que significa para você participar/desenvolver um projeto de ensino?
- 2) É possível colocar em prática o protagonismo na escola?
- 3) Qual é o papel do estudante protagonista?
- 4) No desenvolvimento do projeto de ensino é possível identificar práticas do protagonismo estudantil?
- 5) Em sua opinião, o protagonismo estudantil pode colaborar com a formação integral?
- 6) Você tem sugestões de temas que podem ser estudados para contribuir no desenvolvimento de práticas protagonistas?

### **Questionários de avaliação da oficina por parte dos estudantes**

- 1) O quanto você achou as oficinas interessante?

*Marcar apenas uma oval.*

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

2) O quanto às oficinas foram úteis para você?

*Marcar apenas uma oval.*

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

3) As atividades foram claras e fáceis de entender?

*Marcar apenas uma oval.*

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

4) Você indicaria essa oficina para outros colegas?

*Marcar apenas uma oval.*

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

5) A forma de organização das oficinas facilitou a compreensão?

*Marcar apenas uma oval.*

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

6) Os materiais e a metodologia utilizados possibilitaram a interação entre o grupo?

*Marcar apenas uma oval.*

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

7) Como você avalia a forma como o tema do protagonismo foi apresentado?

*Marcar apenas uma oval.*

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

8) Como avalia o designer do material?

*Marcar apenas uma oval.*

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

9) Em sua opinião, quais são as partes mais interessantes ou importantes da Oficina sobre Protagonismo?

10) Quais partes foram mais difíceis de entender ou que geraram dúvidas?

11) Sua opinião sobre a Oficina como um todo (de maneira geral). Conte aqui suas

impressões.

12) Você tem alguma sugestão para melhorar esse material para futuras oficinas?

Lucinete Dias **Ferraz**  
Iza Reis **Gomes**



# Empoderando Jovens Protagonistas

**Estratégias para fortalecer o  
papel ativo dos estudantes nas  
instituições educacionais na EPT**



**Práticas Educativas em Educação  
Profissional e Tecnológica**

Linha de Pesquisa

**Propostas metodológicas e  
recursos didáticos em espaços  
formais e não formais de ensino  
na EPT**

Macroprojeto da Linha



  
**INSTITUTO  
FEDERAL**  
Rondônia

  
**PROFEPT**  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Gerador de Ficha Catalográfica do IFRO.

Ferraz, Lucinete Dias.

Empoderando Jovens Protagonistas: estratégias para fortalecer o papel ativo dos estudantes nas instituições educacionais na EPT / Lucinete Dias Ferraz. - Porto Velho, 2025.  
60 f. : il.

Orientador(a): Prof<sup>a</sup>. Dra. Iza Reis Gomes.

Produto Educacional (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - IFRO, Porto Velho, 2025.  
ISBN 978-65-01-78754-1

1. Ensino. 2. Educação Profissional e Tecnológica. 3. Jovens Protagonistas. I. Gomes, Iza Reis (orient.). II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - IFRO. III. Título.

**Bibliotecário(a) Responsável:** Miria Santana Veiga, CRB-11/898

A pesquisa intitulada “O protagonismo estudantil nos projetos de ensino do Instituto Federal de Rondônia - Campus Ariquemes”.

### **Origem do Produto**

Lucinete Dias Ferraz

### **Autora da pesquisa**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Iza Reis Gomes

### **Orientadora da pesquisa**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - IFRO

### **Instituição de vínculo**

Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT)

### **Programa/ Curso**

Oficina Pedagógica

### **Produto**

Ensino. Educação Profissional e Tecnológica

### **Áreas de conhecimento**

Promover e incentivar práticas de protagonismo estudantil, fortalecendo a autonomia, a criatividade e a responsabilidade dos estudantes

### **Objetivo Educacional**

Digital

### **Formato e Mídias**

58 pp

### **Número de páginas**

Dálete Heitor de Albuquerque

### **Diagramação**

Biblioteca do IFRO - Campus Porto Velho Calama, 2025

### **Registro do produto**

Irrestrita, preservando os direitos autorais, bem como a proibição do uso comercial do produto

### **Disponibilidade**

Língua Portuguesa

### **Idioma**

Porto Velho

### **Cidade**

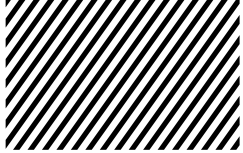
Brasil

### **País**

2025

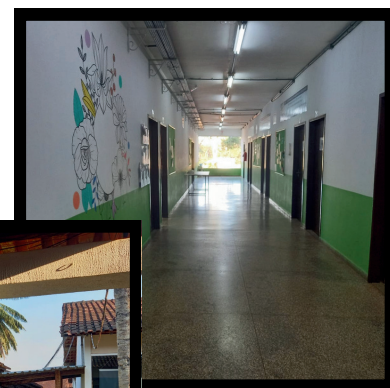
### **Defesa e Publicação**

# Ficha Técnica



# Sumário

Conheça as autoras	5
Palavras iniciais das autoras	6
Oficinas pedagógicas: motivações	9
O instrumento: oficinas pedagógicas	12
Leituras adicionais sugeridas	16
Oficinas pedagógicas: empoderando jovens protagonistas - estratégias para fortalecer o papel ativo dos estudantes nas instituições educacionais	17
Oficina 1: introdução ao protagonismo estudantil	21
Leituras Adicionais Sugeridas	27
Oficina 2: Habilidades para o protagonismo	28
Leituras Adicionais Sugeridas	34
Oficina 3: Ser protagonista estudantil	35
Leituras Adicionais Sugeridas	41
As Autoras: Palavras Finais	42
As Referências	46
Os Apêndices	49



# Conheça as Autoras



**Lucinete Dias FERRAZ**

Lattes da autora



**Iza Reis GOMES**

Lattes da autora



Licenciada em Pedagogia pela Universidade Paranaense - UNIPAR, com Especialização em Supervisão Escolar pela Universidade Paranaense - UNIPAR; Gestão Escolar, pela Universidade Federal de Rondônia - UNIR e MBA em Gestão de Instituições Públicas, Instituto Federal de Rondônia - IFRO.



Doutora em Sociedade e Cultura na Amazônia pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM (2014 -2018), com estágio pós-doutoral em Letras: Linguagem e Identidade pela Universidade Federal do Acre – UFAC.

## Palavras iniciais das Autoras

**Prezados Professores,  
É um prazer apresentar para vocês a  
Oficina Pedagógica que tem como título:  
“Empoderando Jovens Protagonistas –  
Estratégias para Fortalecer o Papel Ativo  
dos Estudantes nas Instituições  
Educacionais na EPT”.**

Esta Oficina Pedagógica é um Produto Educacional resultado de uma pesquisa de mestrado que tem como título “O Protagonismo Estudantil nos Projetos de Ensino do Instituto Federal de Rondônia - Campus Ariquemes”, desenvolvida junto ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT), tendo como público-alvo alunos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Campus Ariquemes que participaram de Projetos de Ensino. Seu intuito é promover e incentivar práticas de protagonismo estudantil, fortalecendo a autonomia, a criatividade e a responsabilidade dos estudantes, incentivando-os a assumir o papel de protagonistas na sua própria aprendizagem e na transformação de suas comunidades.

O conceito de protagonismo do estudante, utilizado aqui, está intimamente relacionado à ideia de autonomia, que Freire (2019) coloca como um dos pilares da pedagogia crítica. Para ele, a autonomia não é simplesmente fazer o que se quer, mas agir de maneira consciente e responsável, capaz de transformar a própria realidade. A educação deve, portanto, ajudar o estudante a se tornar capaz de tomar decisões fundamentadas, refletir sobre o mundo e atuar nele de forma crítica e transformadora. Essa autonomia exige que o estudante não apenas aprenda conteúdos, mas que desenvolva a capacidade de agir sobre o mundo e suas circunstâncias (Freire, 2019).

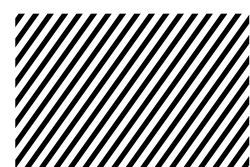
Dessa forma, a Oficina pedagógica aqui proposta, fundamenta-se na perspectiva da formação integral, omnilateral e humanística, valorizando a voz de cada estudante e estimulando a participação

## Palavras iniciais das Autoras

ativa, colaborativa e inovadora além de criar espaços onde os estudantes se sintam empoderados para desenvolver suas habilidades, liderar projetos, protagonizar ações significativas e fazer a diferença. Ressalta-se, porém, que esta proposta não pretende esgotar as possibilidades de práticas pedagógicas voltadas ao protagonismo estudantil, mas sim oferecer uma alternativa viável e inspiradora para a atuação docente.

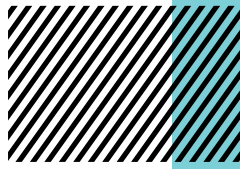
Com o objetivo de tornar o material mais acessível e didático, foi organizado em cinco seções. A primeira trata da apresentação do produto, expondo sua motivação, objetivos e caracterização. A segunda seção traz uma descrição detalhada da oficina, abordando sua estrutura e metodologia. A terceira seção apresenta os fundamentos teóricos que sustentam a proposta, com foco nas oficinas pedagógicas como estratégia formativa. Em seguida, na quarta seção, é apresentada a oficina pedagógica “Empoderando Jovens Protagonistas”, composta por três encontros articulados entre si, que desenvolvem conceitos fundamentais para o exercício do protagonismo estudantil. Por fim, a quinta seção reúne as considerações finais, com apontamentos sobre os resultados alcançados e sugestões para pesquisas e práticas futuras.

Este material foi elaborado com base em uma sólida fundamentação teórico-metodológica, buscando oferecer ao(à) professor(a) uma proposta prática, significativa e inspiradora para incentivar o protagonismo estudantil. Não se pretende apresentar um modelo único ou definitivo, mas sim ampliar o repertório pedagógico com possibilidades que valorizem a autonomia e a participação ativa dos estudantes. Esperamos que este produto represente, para você, professor(a), uma oportunidade de reflexão, adaptação e aplicação, contribuindo para a construção de práticas educativas mais democráticas, humanizadoras e transformadoras.





Oficinas Pedagógicas:  
**Motivações**



A pesquisa realizada junto aos professores e alunos dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFRO Campus Ariquemes revelou um cenário que, embora promissor em alguns aspectos, aponta para a necessidade da implementação de ações pedagógicas direcionadas e intencionais. Enquanto os docentes demonstram um esforço notável em adotar metodologias ativas e inovadoras, a percepção dos próprios alunos, em diversos níveis, mostra que há um espaço significativo para o aprimoramento da autonomia e da participação ativa no processo de aprendizagem. A realização de oficinas pedagógicas configura-se como uma resposta concreta a essa necessidade. Elas poderão proporcionar momentos de reflexão, vivências práticas e construção de conhecimento acerca do papel ativo que o estudante deve assumir em sua trajetória escolar.

Além de contribuir para o fortalecimento das práticas já desenvolvidas pelos professores, as oficinas serão um espaço de diálogo e experimentação, permitindo que os alunos compreendam, na prática, como podem exercer sua voz, suas escolhas e suas responsabilidades. Serão também oportunidades para trabalhar o desenvolvimento de competências socioemocionais, o trabalho em equipe e a capacidade de resolução de problemas – elementos indispensáveis para a formação de sujeitos críticos, autônomos e participativos.

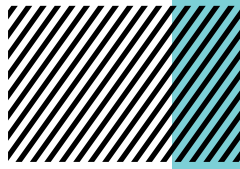


Os professores em suas respostas evidenciam uma clara compreensão da importância do protagonismo estudantil. Eles já empregam metodologias ativas como a aprendizagem baseada em projetos, a sala de aula invertida e a construção conjunta do plano de ensino, reconhecendo que essas abordagens tornam os alunos "agentes do próprio aprendizado".

A possibilidade de criação em laboratórios e a realização de visitas técnicas também são vistas como ferramentas valiosas para contextualizar o conhecimento e aproximar os alunos da realidade do mercado de trabalho. Há um consenso de que o

modelo conteudista não atende mais às demandas sociais, e que o ensino deve ser dinâmico e flexível. No entanto, um desafio importante foi apontado: a necessidade de estimular a proatividade dos alunos, indicando que, mesmo com as metodologias aplicadas, o engajamento pleno nem sempre é alcançado.

A pesquisa com os alunos, por sua



vez, complementa essa visão com nuances importantes. Uma maioria significativa se vê como "sujeito disposto a aprender", valorizando a autonomia. No entanto, uma parcela de estudantes ainda destaca o professor como transmissor de conhecimento", e, embora a "recepção passiva" tenha sido rejeitada, a predominância de visões mais tradicionais sobre o papel do professor ainda é evidente. Os estudantes expressam o desejo por mais práticas e menos teoria, buscando atividades interativas e que simulem experiências reais do mundo do trabalho. A interação professor-aluno e o dinamismo são fatores cruciais para que as aulas sejam atrativas. Notavelmente, alguns alunos expressaram o desejo de participar ativamente das atividades e valorizam uma abordagem mais coletiva e colaborativa.

Mais revelador ainda é o entendimento dos alunos sobre o próprio conceito de protagonismo. Embora um grupo considerável demonstre uma compreensão sólida, associando o protagonismo à autonomia, responsabilidade, participação ativa e pensamento crítico, um número pouco inferior possui um entendimento superficial ou limitado, reconhecendo apenas elementos-chave como participação, mas sem aprofundar a clareza dos objetivos. Houve estudantes que declararam desconhecimento total do termo "protagonismo estudantil".

Os dados da pesquisa, portanto, justificam a realização de oficinas para estimular o protagonismo estudantil. Apesar dos esforços docentes em inovar, as lacunas no entendimento e na prática do protagonismo por parte dos alunos são evidentes. Além disso, as oficinas seriam um espaço ideal para:

### **DESENVOLVER HABILIDADES PRÁTICAS**

Por meio de atividades experientialmente orientadas, os alunos praticam a tomada de decisões, a resolução de problemas, a colaboração e a comunicação, habilidades essenciais para serem protagonistas.

### **APROFUNDAR O ENTENDIMENTO CONCEITUAL**

Desmistificar o que é protagonismo, indo além da simples participação e explorando conceitos como autonomia, pensamento crítico e responsabilidade no aprendizado.

## **PROMOVER A CONEXÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA**

Atendendo ao anseio dos alunos por mais atividades práticas, as oficinas integram o conhecimento técnico com a aplicação em situações reais, tornando o aprendizado mais significativo e alinhado às demandas do mercado de trabalho.

## **ESTIMULAR A PROATIVIDADE E O ENGAJAMENTO**

As oficinas criam um ambiente seguro e encorajador para que os alunos saiam da passividade e se sintam mais confiantes em expressar suas opiniões, propor ideias e assumir a condução de seus próprios projetos.

## **FORTALECER O RELACIONAMENTO PROFESSOR-ALUNO**

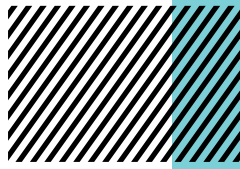
Oficinas que promovam a interação e o diálogo, onde o professor atue como mediador e facilitador, contribuem para a construção de um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e empático.

Em síntese, as oficinas não devem ser compreendidas apenas como um complemento às metodologias já utilizadas, mas como um recurso central para potencializar a capacidade dos estudantes. Ao favorecer um processo de aprendizagem mais consciente, autônomo e efetivo, constituem-se em instrumentos capazes de ampliar o alcance do trabalho docente e de preparar os alunos para os desafios complexos do mundo contemporâneo.





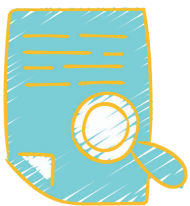
O instrumento:  
**Oficinas Pedagógicas**



As oficinas pedagógicas são espaços de aprendizagem e formação que promovem a construção coletiva de saberes e a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos. Elas têm se mostrado ferramentas eficazes tanto para o desenvolvimento profissional de professores quanto para a aprendizagem ativa dos alunos. Diversos estudiosos têm explorado as potencialidades dessas estratégias no contexto educacional. Nesse sentido, Tavares; Silva; Almeida (2014) salientam que a oficina é:

Uma das técnicas de ensino que mais contribuem para uma quebra com o paradigma da aula expositiva na qual os alunos não tem espaço para interagir (Tavares; Silva; Almeida, 2014, p. 3).

Uma oficina pedagógica geralmente inclui atividades diversificadas como discussões em grupo, estudo de casos, simulações, dinâmicas de grupo e projetos colaborativos. Essas atividades são planejadas para engajar os participantes, promovendo o pensamento crítico e a criatividade. Além disso, a troca de experiências e a colaboração entre os participantes são elementos centrais, enriquecendo o processo de aprendizagem e fortalecendo as relações interpessoais. Anastasiou e Alves (2015) destacam que:



### **SAIBA MAIS**

As oficinas pedagógicas foram tratadas com profundidade pelas autoras Léa Anastasiou e Leonir Alves, na obra "Processos de Ensino na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula", de 2015

As oficinas pedagógicas são caracterizadas por estratégias de "ensinagem", que integram ensino e aprendizagem de maneira indissociável. Essas estratégias envolvem a participação ativa dos alunos, a problematização de situações reais e a construção coletiva do conhecimento (Anastasiou; Alves, 2015, p. 69).

De acordo com os autores, o sucesso das oficinas pedagógicas depende da capacidade do educador de mediar processos, estimular a reflexão crítica e fomentar a autonomia dos estudantes.

As oficinas pedagógicas oferecem diversos benefícios pois, proporcionam um ambiente de aprendizagem ativo e participativo, onde os



estudantes podem aplicar os conhecimentos teóricos em situações práticas, desenvolver habilidades de resolução de problemas, trabalhar em equipe e refletir criticamente sobre suas experiências. Isso não apenas estudantes podem aplicar os conhecimentos teóricos em situações práticas, desenvolver habilidades de resolução de problemas, trabalhar em equipe e refletir criticamente sobre suas experiências. Isso não apenas facilita a retenção do conhecimento, mas também promove a autonomia e o protagonismo dos estudantes. Freire (1996) defende que a educação deve promover a autonomia dos alunos, capacitando-os a serem sujeitos ativos na construção do seu próprio conhecimento. Assim, as oficinas pedagógicas, ao proporcionarem um ambiente de aprendizagem colaborativa e problematizadora, estão alinhadas com essa visão freireana. Elas incentivam os alunos a questionarem, refletirem e agirem sobre a realidade, desenvolvendo uma consciência crítica e emancipatória.

Para os professores, as oficinas pedagógicas são uma oportunidade de inovar em suas práticas de ensino, de se envolverem em processos colaborativos de planejamento e de reflexão sobre suas metodologias. As oficinas permitem que os educadores experimentem novas abordagens pedagógicas, recebam feedback imediato e ajustem suas estratégias de acordo com as necessidades dos alunos. Isso contribui para o desenvolvimento profissional contínuo e para a melhoria da qualidade do ensino. Nesse sentido Candau (2020) enfatiza que

A didática deve ser vista como um campo dinâmico e em constante diálogo com as práticas pedagógicas. As oficinas pedagógicas, nesse contexto, surgem como espaços privilegiados para a insurgência de novas práticas e saberes pedagógicos. Elas permitem que professores e alunos se envolvam em processos de co-criação e resignificação do conhecimento, rompendo com modelos tradicionais e hierárquicos de ensino (Candau, 2020, p. 38).

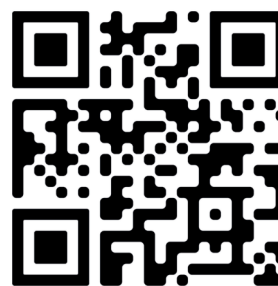
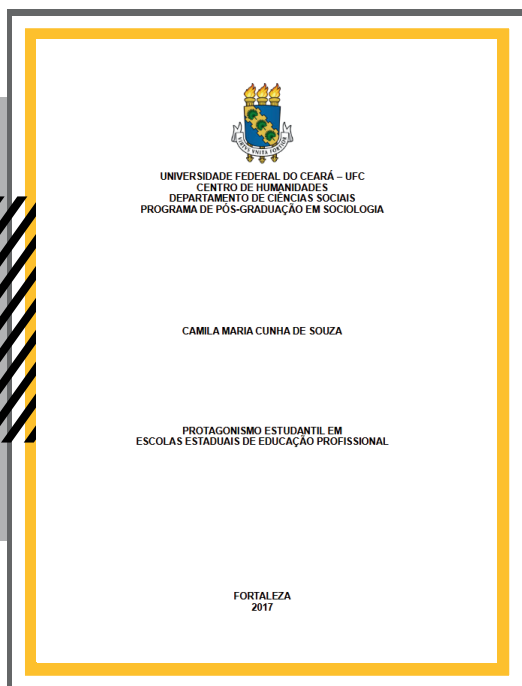
As oficinas pedagógicas representam uma abordagem inovadora e eficaz para a educação, promovendo uma aprendizagem ativa, colaborativa

e significativa. Elas são fundamentais para o desenvolvimento de habilidades práticas e para a formação de indivíduos críticos e autônomos. Ao integrar teoria e prática de maneira dinâmica, as oficinas pedagógicas transformam o processo educativo, tornando-o mais envolvente e relevante para todos os participantes.

---

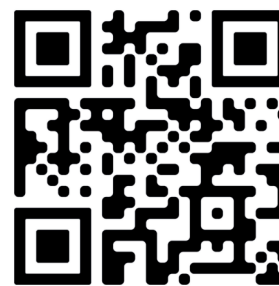
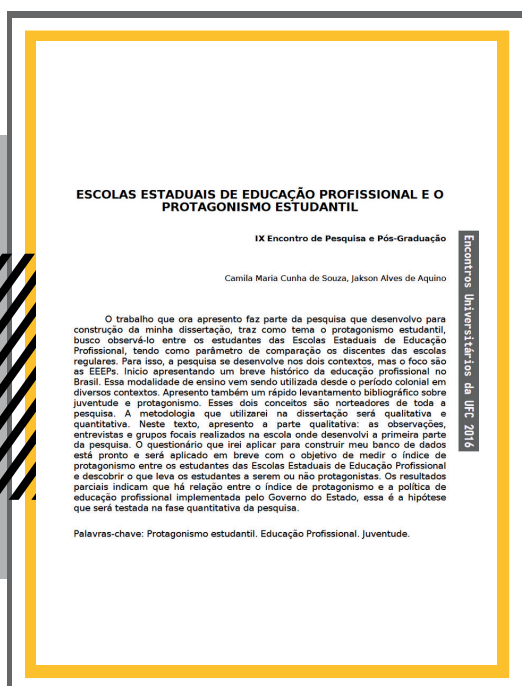


# Leituras Adicionais Sugeridas



DISSERTAÇÃO

[https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/25589/3/2017\\_dis\\_cmcsouza.pdf](https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/25589/3/2017_dis_cmcsouza.pdf)



ARTIGO CIENTÍFICO

[https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/45380/1/2016\\_resumo\\_eve\\_cmcsouza.pdf](https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/45380/1/2016_resumo_eve_cmcsouza.pdf)



**Oficina Pedagógica:**

**Empoderando jovens  
protagonistas - estratégias  
para fortalecer o papel ativo  
dos estudantes nas instituições  
educacionais na EPT**



## Objetivo Geral

Promover e incentivar práticas de protagonismo estudantil nos projetos de ensino do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional – Campus Ariquemes.

- 1** Compreender o conceito de protagonismo estudantil e sua importância.
- 2** Desenvolver habilidades de liderança, autonomia e responsabilidade.
- 3** Promover a colaboração e o trabalho em equipe.
- 4** Incentivar a criatividade e a resolução de problemas.

## Público-alvo

Alunos do **Ensino do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional** inscritos nos Projetos de Ensino desenvolvido pelo IFRO - Campus Ariquemes-RO.

Oficina Pedagógica:  
**Empoderando jovens protagonistas - estratégias para fortalecer o papel ativo dos estudantes nas instituições educacionais na EPT**

## Duração

A proposta está organizada em três módulos, com duração de 1 hora e 50 minutos cada módulo.

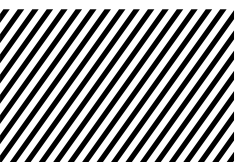
Módulo 1 - **Introdução ao protagonismo estudantil** - Conceito de Protagonismo, autonomia e responsabilidade;  
Módulo 2 - **Habilidades para o protagonismo** - Comunicação e Expressão, Liderança e Colaboração;  
Módulo 3 - **Ser protagonista estudantil** - Criatividade e Inovação, Planejamento e Execução, Avaliação e Reflexão.

## Materiais necessários

Flip charts, marcadores, post-its, projetor e laptop, materiais de apoio impresso (slides, textos, mapas mentais), espaço amplo para as dinâmicas de grupo.

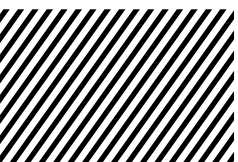
## Avaliação

A avaliação da oficina será realizada por meio de **feedback contínuo** durante as atividades e um questionário final de satisfação e questionário do *Google Forms* para que os alunos avaliem (Apêndice 1:



sugestão de questionário de  
satisfação).

**Oficina Pedagógica:  
Empoderando jovens  
protagonistas -  
estratégias para  
fortalecer o papel  
ativo dos  
estudantes nas  
instituições  
educacionais  
na EPT**





**Oficina 1**

# Introdução ao protagonismo estudantil

---

## Objetivo

Desenvolver a compreensão e as habilidades dos participantes em relação ao protagonismo estudantil, enfatizando a importância da autonomia e responsabilidade na educação e nas ações comunitárias.

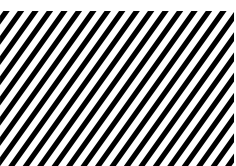
---

## Avaliação

- (1) Diagnóstica - No acolhimento, com observação dos conhecimentos prévios;
- (2) Formativa - Nas atividades em grupo, pode ser observada a capacidade de trabalho em equipe, a criatividade, a autonomia e a responsabilidade e a construção do Mapa Mental.

## Introdução e Dinâmica de Acolhimento (20 minutos)

Elaborar slides de modo a fazer uma introdução e explanação geral sobre o tema central da oficina, além de orientações sobre a organização e o desenvolvimento de como ocorrerá a oficina 1. Em seguida, promover uma dinâmica de acolhimento para conhecer os protagonistas: Cada participante se apresenta e compartilha algo que gostaria de aprender ou desenvolver durante a oficina.



## ATIVIDADE 1

### Conhecimentos prévios de protagonismo estudantil (30 minutos)

#### Dinâmica de Brainstorming

Solicitar aos estudantes que escrevam em papéis de post-its coloridos uma palavra (ou poucas palavras) que conceitue protagonismo estudantil.

#### Para conhecimento

Ø Essa técnica chamada também de tempestade de ideias, possibilita a exploração de habilidades e potencialidades dos estudantes pautadas em determinado tema. Através, de post-its coloridos os alunos apresentam palavras, conceitos e ideias que já possuem formalizadas sobre o tema.

#### Discussão em grupo

Promover uma discussão em grupo para haver reflexão sobre a relação das palavras escritas com o tema trabalhado. Aqui, é importante os alunos explicarem porque a escolha de tal palavra. O professor(a) pode mediar este momento fazendo indagações aos estudantes.

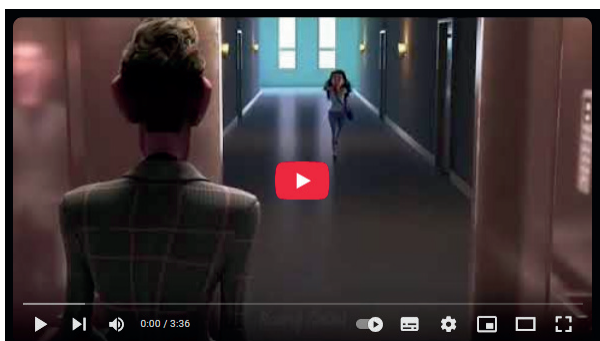
## ATIVIDADE 2

### Conhecimentos prévios de protagonismo estudantil (30 minutos)

#### Hora do vídeo



Exibir o vídeo intitulado “Protagonismo Estudantil” em sala de aula para que os estudantes assistam:



Vídeo a ser apresentado

#### Apresentação oral

Cada grupo, a partir do texto lido, elabora seu o conceito de protagonismo estudantil, apresenta para turma falando sobre a importância e exemplos práticos.

#### Leitura em grupo dos textos

Separar a turma em grupos para a leitura dos textos disponíveis abaixo:



Texto 1



Texto 2



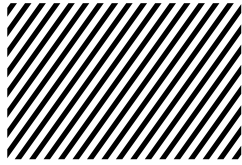
Texto 3



Texto 4

## Discussão em grupo

Promover uma discussão em grupo a partir da pergunta:  
“Como ser protagonista em suas escolas e comunidades”?



## **ATIVIDADE 3** **Mapa Mental 30 minutos)**

### **Construção de mapas mentais em grupo**

Solicitar aos estudantes que escrevam em papéis de post-its coloridos uma palavra (ou poucas palavras) que conceitue protagonismo estudantil.

### **Apresentação oral**

Após as construções dos mapas mentais cada grupo deverá apresentar sua produção para a coletividade.

# Leituras Adicionais Sugeridas

## O protagonismo no processo de aprender

percepções de estudantes

**Isabel Azeredo**  
Universidade La Salle

**Hildegard Susana Jung**  
Universidade La Salle - Unilasalle

**Palavras-chave:** Protagonismo Estudantil, Aprendizagem ativa, Aprendizagem

### Resumo

O estudo de caso, de abordagem qualitativa, busca identificar a compreensão dos estudantes acerca do desenvolvimento do perfil protagonista e compreender quais elementos o fomentam. Os dados coletados por meio de questionário e resultou em três categorias: pe respondente e nível de protagonismo; formação do perfil protagonis elementos impulsionadores; percepção dos estudantes em moment protagonismo. Identificou-se que os estudantes se consideram protagonistas de suas aprendizagens e os elementos impulsionadori formação deste perfil são: apoio dos professores e escolhas metodol perfil ativo na busca pelo conhecimento, estímulo dos meios digitais apoio das famílias



ARTIGO DE PERIÓDICO  
CIENTÍFICO

<https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/revin/article/view/1496>

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC - SP

Flávio Dalera de Carli

Antes não, agora sim!

Protagonismo juvenil, projeto de vida e processos de ressingularização na escola: um olhar a partir do Programa Ensino Integral em São Paulo

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

SÃO PAULO  
2018



TESE

<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/21293/2/Flávio%20Dalera%20de%20Carli.pdf>



**Oficina 2**  
**Habilidades para**  
**o protagonismo**

---

## Objetivo

Compreender e desenvolver habilidades essenciais para o protagonismo, como comunicação eficaz, colaboração ativa e liderança inspiradora, incentivando a identificação e aplicação de comportamentos proativos em diferentes situações, por meio de atividades práticas e reflexivas.

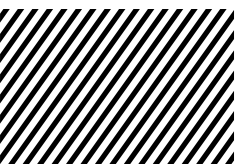
---

## Avaliação

Através da participação e interação entre os colegas e também da produção obtida por meio do estudo de caso.

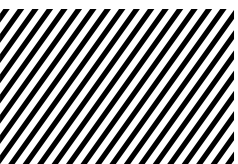
## Introdução - Dinâmica - Chave de Mudança (20 minutos)

Um participante, previamente escolhido ou sorteado, inicia um movimento específico. Os outros participantes observam atentamente o movimento do líder. O líder, em algum momento, muda de movimento, os outros participantes devem seguir o líder, observando e tentando identificar quando e como ele está mudando o movimento. Assim que alguém identificar a mudança, ele deve comunicar ao grupo quem está mudando o movimento.



## **Essa dinâmica tem como objetivos**

Desenvolver a capacidade de atenção e observação; Fortalecer a comunicação em grupo; Aumentar a percepção e a identificação de mudanças; Promover o trabalho em equipe.



## **ATIVIDADE 1**

### **Conhecimentos prévios de protagonismo estudantil (30 minutos)**

#### **Escolha de um caso**

Com a turma dividida em grupos, cada grupo escolhe um caso previamente elaborado pelo(a) professor(a) (APÊNDICE 2: SUGESTÕES DE CASOS).

#### **Brincadeira de mímica**

Cada grupo representará o caso escolhido por meio de mímicas, sem utilizar palavras.

## ATIVIDADE 2

### Liderança e Colaboração – Estudo de Caso (45 minutos)

#### Para conhecimento

A técnica de estudo de caso é uma metodologia de pesquisa e ensino que se aprofunda na análise de um evento, situação, indivíduo, grupo ou organização específico e real. O objetivo é compreender em profundidade os fatores, as relações e os resultados envolvidos naquele contexto particular.

#### Solucionando os estudos de casos

A partir de casos previamente elaborados pelo(a) professor(a) de acordo com a realidade local, os estudantes em grupos farão análise do estudo de caso escolhido, elaborarão hipóteses e desenvolverão habilidade de resolução de problemas. Todos os grupos apresentarão suas produções. Em síntese, cada grupo planejará ações protagonistas para resolver os casos.

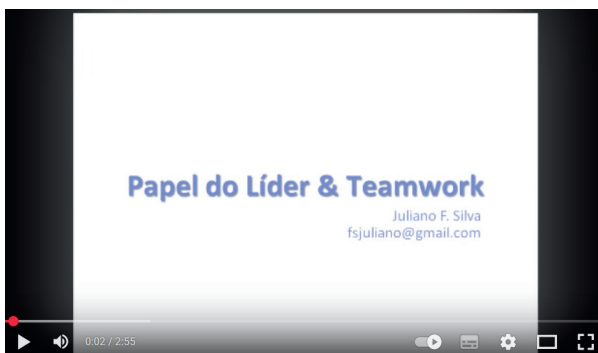
## ATIVIDADE 3

### Momento de Inspiração e Reflexão (25 minutos)

#### Hora do vídeo



Exibir o vídeo intitulado “Papel do Líder e Teamwork” em sala de aula para que os estudantes assistam:



#### Vídeo a ser apresentado

#### Roda de conversa

Após o vídeo, realizar uma roda de conversa para apontamentos sobre as ações dos personagens, estabelecendo comparações aos casos estudados. Explorando as habilidades protagonistas de: comunicação, confiança, colaboração e liderança.

# Leituras Adicionais Sugeridas



E-BOOK

[https://  
escolastransformadoras.com.br/  
materiais/protagonismo-a-potencia-  
de-acao-da-comunidade-escolar/](https://escolastransformadoras.com.br/materiais/protagonismo-a-potencia-de-acao-da-comunidade-escolar/)



ARTIGO CIENTÍFICO

[https://editorarealize.com.br/editora/  
anais/  
conedu/2019/5f286b9d75cbe\\_030820  
20165509.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/5f286b9d75cbe_03082020165509.pdf)



### Oficina 3

# Ser protagonista estudiantil

---

## Objetivo

Estimular a criatividade e a inovação entre os participantes, capacitando-os a desenvolver ideias inovadoras e elaborar planos de ação que promovam o protagonismo estudantil em suas escolas e comunidades.

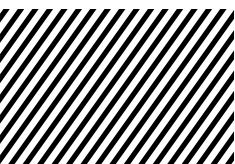
---

## Avaliação

Através da participação e projeto elaborado. Avaliação da oficina através de formulário google forms (APÊNDICE 1).

## Introdução - Dinâmica de *brainstorming* (10 minutos)

Cada participante recebe alguns papéis coloridos e em 2 minutos escreve, em cada papel, uma ideia inovadora ou um sonho que gostariam de realizar na escola para a melhoria das aulas ou do espaço. Coloca seus papéis num recipiente. Depois de misturados, cada participante retira um papel aleatório, lê e comenta sobre a ideia, criando um ambiente de troca de ideias.



## **ATIVIDADE 1**

### **Criatividade e inovação (30 minutos)**

#### **Planejando um projeto**

A partir das ideias elaboradas e comentadas na atividade anterior e após serem depositados no recipiente novamente, os estudantes, em grupo, sorteiam um papel e inicia o planejamento de um projeto para implementar a ideia inovadora na sua escola (APÊNDICE 3 - MODELO DO PROJETO).

## ATIVIDADE 2

### Planejamento e execução (30 minutos)

#### **Apresentação do projeto**

Cada grupo apresenta o projeto para a turma, este, por sua vez, poderá dar opiniões e sugestões a respeito dos projetos criados para a melhoria dos mesmos. O grupo pode aceitar as ideias ou justificar a não aceitação das propostas.

## ATIVIDADE 3

### Momento de inspiração e reflexão (30 minutos)

#### Uso da plataforma Kahoot

Ø Criar um quizz contendo 10 questões sobre o que foi estudado com o objetivo dos alunos refletirem sobre o tema e fixar os conteúdos (APÊNDICE 4 – SUGESTÕES DE PERGUNTAS PARA CRIAÇÃO DO KAHOOT).

#### Para conhecimento

O kahoot é uma plataforma de aprendizado baseada em jogos, ou seja, uma ferramenta de gamificação que permite criar, jogar e hospedar questionários interativos (quizzes), discussões e pesquisas de forma divertida e envolvente.

#### Hora do vídeo



Exibir o vídeo intitulado “Seja protagonista de sua vida - Melhor video motivacional de 2020” em sala de aula para que os estudantes assistam



#### Vídeo a ser apresentado

## **ATIVIDADE DE ENCERRAMENTO**

### **Sessão de *slides* (20 minutos)**

#### **Investigando práticas protagonistas**

Solicitar aos estudantes desde a primeira oficina para que cada grupo elabore uma apresentação de slides com fotos de práticas protagonistas no local onde estudam. Neste momento os grupos farão a apresentação dessas práticas.



# Leituras Adicionais Sugeridas



ARTIGO CIENTÍFICO

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/poescrito/article/view/29112/19433>



GUIA PARA EDUCADORES

[http://www.educardpaschoal.org.br/web/files/files/livros/guia\\_para\\_educadores.pdf](http://www.educardpaschoal.org.br/web/files/files/livros/guia_para_educadores.pdf)



As autoras  
**Palavras finais**



## As autoras: Palavras finais

Chegamos ao final deste Produto Educacional, idealizado por nós autoras para você, professor, que, como nós, busca construir uma educação emancipatória, através do incentivo ao protagonismo estudantil. Este material representa mais do que um conjunto de atividades pedagógicas; representa um passo significativo na construção de uma educação participativa, democrática, integral e omnilateral, constituindo espaços de vivência, diálogo e construção coletiva do saber. Constitui-se como um convite à práxis transformadora, fundamentada nos princípios da educação crítica e libertadora.

Paulo Freire (1996) nos ensina que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" (p. 47). Nessa perspectiva, o protagonismo estudantil emerge como uma exigência ética e política da educação humanizadora. Quando reconhecemos os estudantes como sujeitos históricos, capazes de ler criticamente o mundo e de nele intervir, estamos assumindo um compromisso com a formação de cidadãos conscientes e transformadores. A oficina aqui apresentada alinha-se ao que Freire (1987) denomina de "educação problematizadora", na qual educador e educando se fazem sujeitos do processo educativo.

A proposta de fomentar o protagonismo estudantil encontra respaldo na concepção de formação omnilateral defendida por Ciavatta (2012), que compreende o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões - ética, estética, técnica, política, emocional e social. Essa perspectiva supera a visão fragmentada e tecnicista ainda predominante em muitos espaços educativos e

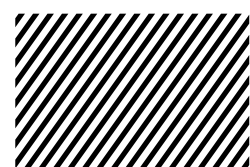
## As autoras: Palavras finais

busca formar sujeitos integrais, capazes de compreender e transformar a realidade social. A escuta ativa e o diálogo genuíno constituem-se como pilares fundamentais desta proposta educacional. É através do diálogo que se estabelece a comunicação verdadeira, superando a relação vertical tradicional entre professor e aluno. As oficinas materializam essa compreensão, criando espaços de vivência democrática onde os estudantes exercem a participação e responsabilidade social.

O desenvolvimento da autonomia constitui-se como objetivo central desta proposta. Freire (1996) nos lembra que o “respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos conceder ou não uns com os outros” (p.66). Promover o protagonismo estudantil significa considerar e respeitar a capacidade dos jovens de serem sujeitos de sua própria formação.

Fomentar o protagonismo estudantil é um dever político-pedagógico que se fundamenta na crença de que todos os sujeitos têm o direito de aprender, participar e transformar suas realidades. A escuta ativa é essencial para uma educação comprometida com os princípios da democracia e da justiça social. Os estudantes, quando incentivados e respeitados em sua singularidade, demonstram profundo interesse em participar ativamente das decisões que dizem respeito à sua formação. O protagonismo estudantil deve ser compreendido como um processo contínuo de humanização, no qual os jovens aprendem a ler criticamente o mundo, posicionar-se diante das injustiças sociais e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Como nos lembra McLaren (2000), “os educadores críticos precisam desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica à linguagem da possibilidade” (p.53). É nesse espírito que apresentamos esta proposta: não como modelo fechado, mas uma ponte entre a reflexão crítica e ação

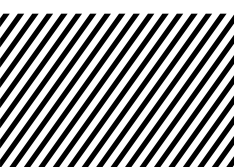




## As autoras: Palavras finais

pedagógica concreta. Uma possibilidade de transformação para as práticas educativas. Longe de esgotar as possibilidades do protagonismo estudantil, abre caminhos para futuras pesquisas que podem explorar diferentes dimensões, como: a interseccionalidade nas práticas protagonistas, o impacto das tecnologias digitais na participação estudantil, os aspectos neurobiológicos da autonomia juvenil, as variações do protagonismo estudantil em diferentes contextos socioeconômicos e as transformações na gestão escolar para sustenta essas práticas.

Que esta oficina sirva de inspiração e apoio para que outras ações formativas aconteçam em sua instituição e em tantas outras espalhadas pelo país. Que o protagonismo estudantil se fortaleça cada vez mais, contribuindo para a construção de uma escola onde os estudantes não apenas estão presentes, mas são protagonistas ativos das transformações que desejamos ver na sociedade.





As  
Referências



**AZEREDO, Isabel; JUNG, Hildegard Susana.** O protagonismo no processo de aprendizagem: percepções de estudantes. *Revista Internacional de Pesquisa em Didática das Ciências e Matemática*, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 26-41, 2022. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/revin/article/view/1496>. Acesso em: 7 maio 2025.

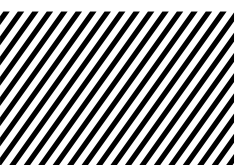
**ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo; ALVES, Leonir Pessate.** Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo; ALVES, Leonir Pessate (org.). *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. Joinville: Editora Univille, 2015. p. 67-100.

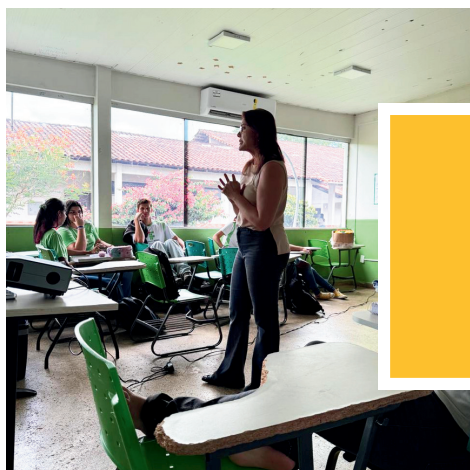
**CAMARGO, Daiana; LARA, Viridiana Alves de.** *As oficinas pedagógicas como espaço de formação de professores: experiências na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado*. *Revista Humanidades e Inovação*, v. 7, n. 3, p. 372-382, 2020. Disponível em: [link]. Acesso em: 08 jun. 2024.

**CANDAU, Vera Maria.** *Didática: Questões Contemporâneas*. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2009.

**CANDAU, Vera Maria.** *Didática novamente em questão: fazeres-saberes pedagógicos em diálogos, insurgências e políticas*. In: CANDAU, Vera Maria; CRUZ, Gilberto B.; FERNANDES, Claudino (org.). *Didática e fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas*. Petrópolis: Vozes, 2020.

**ESCAMEZ, Juan; GIL, Ricardo.** *O protagonismo na educação*. Porto Alegre: Artmed, 2003.





**FREIRE, Paulo.** *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.* 25. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2019.

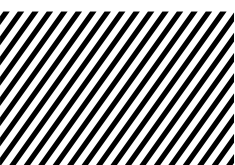
**NÓVOA, Antonio.** *Os professores e a sua formação.* Lisboa: Dom Quixote, 1992.

**QUEIROZ, Sharlene de Souza.** *Escolas Democráticas: a autonomia e o protagonismo juvenil no modelo horizontal da gestão do conhecimento.* Dissertação de mestrado (Mestrado em Filosofia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

**SOUZA, Camila Maria Cunha de.** *Protagonismo estudantil em escolas estaduais de educação profissional.* 2017. 162 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: [https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/25589/3/2017\\_dis\\_cmcsouza.pdf](https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/25589/3/2017_dis_cmcsouza.pdf). Acesso em: 7 maio 2025.

**TAVARES, Gilberto Ivens de Araújo; SILVA, José Wellington Farias da; ALMEIDA, Karla Rodrigues de Almeida.** A importância das oficinas pedagógicas no Ensino de Geografia: uma proposta do PIBID na escola estadual Ana Júlia de Mousinho. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 18-20 set. 2014. Anais [...]. 2014. p. 1-5.

**VOLKWEISS, Anelise; LIMA, Vanessa Mendes de; FERRARI, José Luís Schifino; RAMOS, Maurivan Güntzel.** Protagonismo e participação do estudante: desafios e possibilidades. *Educação Por Escrito*, Porto Alegre, <sup>1</sup>v. 10, n. 1, p. e29112, jan.-jun. 2019.





Os  
Apêndices

## Observação

Nas questões de 1 a 8 os participantes devem atribuir uma nota, sendo 0 equivalente a “nada satisfatório” e 10 a “totalmente satisfatório” em relação a participação nas oficinas. As demais são questões abertas.

\* (1) O quanto você achou as oficinas interessantes?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

\* (2) O quanto às oficinas foram úteis para você?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

\* (3) As atividades foram claras e fáceis de entender?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

\* (4) Você indicaria essa oficina para outros colegas?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

\* (5) A forma de organização das oficinas facilitou a compreensão?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

\* (6) Os materiais e a metodologia utilizados possibilitaram a interação entre o grupo?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

\* (7) Como você avalia a forma como o tema do protagonismo foi apresentado?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

\* (8) Como avalia o design do material?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

(9) Em sua opinião, quais são as partes mais interessantes ou importantes da Oficina sobre Protagonismo?

(10) Quais partes foram mais difíceis de entender ou que geraram dúvidas?

(11) Sua opinião sobre a Oficina como um todo (de maneira geral). Conte aqui suas impressões.

(12) Você tem alguma sugestão para melhorar esse material para futuras oficinas?

---

---

## Observação

Cada professor poderá elaborar estudos de caso de acordo com a realidade local.

---

### Estudo de caso 1

“João, um estudante do ensino médio do IFRO/Campus Ariquemes, percebe que a biblioteca da escola está com poucos livros disponíveis para a disciplina de história, o que dificulta seus estudos e de seus colegas. O que pode ser feito, por vocês alunos, utilizando-se de uma prática protagonista?” (Caso meramente ilustrativo).

### Estudo de caso 2

“Alguns estudantes do Ensino Médio integrado do IFRO/Campus Ariquemes se encontram em situações de vulnerabilidade, enfrentam dificuldades devido a fatores como falta de recursos, problemas familiares ou condições de saúde, o que está afetando o desempenho escolar e bem-estar. Que ideias protagonistas são possíveis para ajudar na solução do problema?” (Caso meramente ilustrativo).

### Estudo de caso 3

“Os estudantes do Ensino Médio Integrado IFRO – Campus Ariquemes, sentem que a escola não oferece espaços adequados para lazer, descanso ou atividades recreativas, o que pode afetar seu bem-estar e sua motivação para aprender. Que ideia protagonista poderia ser utilizada pelos estudantes para melhorar esse ambiente?” (Caso meramente ilustrativo).

### Estudo de caso 4


Algumas instituições enfrentam a ausência de professores, orientadores, psicólogos, assistentes sociais e outros profissionais essenciais, o que pode dificultar o aprendizado, o apoio emocional e o cuidado com os estudantes. Cite ideias protagonistas que podem ajudar a enfrentar esse problema”. (Caso meramente ilustrativo).

### Estudo de caso 5

“Os estudantes Ensino Médio integrado do IFRO/Campus Ariquemes desejam se destacar em olimpíadas de conhecimento e outras competições, mas sabem que isso exige dedicação, estudo e preparação. Que ideias protagonistas podem ser elencadas para atingirem suas metas?” (Caso meramente ilustrativo).

### Estudo de caso 6

“O IFRO/Campus Ariquemes, atualmente tem enfrentado diversas situações de bullying, discriminação e desentendimentos entre os alunos dos cursos do Ensino Médio integrado, fato que tem interferido de maneira negativa no processo ensino aprendizagem. Quais ações poderiam ajudar na resolução desse problema?” (Caso meramente ilustrativo).




**PROFEPT**  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
INSTITUTO FEDERAL  
Roraima

## PROJETO DE PROTAGONISMO ESTUDANTIL

**TÍTULO:** \_\_\_\_\_

Local: \_\_\_\_\_ Público Alvo: \_\_\_\_\_



**INSTITUTO FEDERAL**  
Roraima  
Campus Aniquemes

O QUE? (Ações)	PARA QUÊ? (Objetivo)	COMO? (Estratégias)	COM O QUÊ? (Recursos)	AVALIAÇÃO

PERGUNTAS	OPÇÕES DE RESPOSTA
O que é protagonismo estudantil?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Assistir às aulas sem interagir.</li> <li>• Ser o melhor aluno da turma.</li> <li>• Ser ativo e responsável nas decisões da vida escola e comunitária.</li> <li>• Apenas seguir o que o professor ensinar, sem questionamentos.</li> </ul>
Qual é o papel do estudante protagonista?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Esperar sempre que o professor diga o que fazer.</li> <li>• Reclamar das atividades sem participar.</li> <li>• Ser passivo e obedecer sem pensar.</li> <li>• Contribuir com ideias, projetos e decisões na escola.</li> </ul>
O protagonismo estudantil incentiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A autonomia, criatividade e responsabilidade do aluno.</li> <li>• A repetição mecânica de conteúdos.</li> <li>• A competição entre os colegas.</li> <li>• O silêncio e a obediência na sala de aula.</li> </ul>
Qual destas práticas mais favorece o protagonismo estudantil?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura obrigatória de livros, sem discussão.</li> <li>• Projetos em grupo com temas escolhidos pelos estudantes.</li> <li>• Aulas expositivas o tempo todo.</li> <li>• Aplicação constante de provas.</li> </ul>
Um professor que incentiva o protagonismo estudantil...	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centraliza todas as decisões.</li> <li>• Valoriza a escuta e o diálogo em sala de aula.</li> <li>• Aplica apenas provas escritas.</li> <li>• Impede os alunos de falarem.</li> </ul>
A participação dos alunos na construção das regras da sala de aula é...	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Protagonismo e responsabilidade coletiva.</li> <li>• Desorganização.</li> <li>• Falta de autoridade do professor.</li> <li>• Perda do tempo pedagógico.</li> </ul>

PERGUNTAS	OPÇÕES DE RESPOSTA
<p>Na discussão em grupo, qual atitude demonstra uma boa habilidade de comunicação?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falar apenas sobre suas próprias ideias.</li> <li>• Interromper os colegas constantemente.</li> <li>• Escutar atentamente a opinião dos outros antes de falar.</li> <li>• Ignorar os argumentos diferentes dos seus colegas.</li> </ul>
<p>Diante de um problema na escola, qual característica de um estudante protagonista se destaca?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Esperar que alguém resolva o problema.</li> <li>• Fingir que nada está acontecendo.</li> <li>• Iniciativa para buscar soluções.</li> <li>• Reclamar da situação.</li> </ul>
<p>Como o protagonismo estudantil pode contribuir para a melhoria da escola</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gerando mais conflitos entre alunos e professores.</li> <li>• Na identificação de problemas e da proposição de soluções inovadoras.</li> <li>• Tornando as regras da escola mais flexíveis.</li> <li>• Fazendo com que os alunos tenham mais poder que os professores.</li> </ul>
<p>Qual o papel da escola no desenvolvimento do protagonismo estudantil?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Controlar todas as decisões dos alunos.</li> <li>• Propor projetos e atividades sem a participação dos alunos.</li> <li>• Ignorar as opiniões dos estudantes.</li> <li>• Oferecer espaços e oportunidades para que os alunos possam falar e agir.</li> </ul>



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia  
Campus Porto Velho Calama  
Departamento de Pesquisa e Pós-Graduação  
Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional - PROFEPT

### Anexo 5 – Ficha de Avaliação de Produto

#### IDENTIFICAÇÃO

Instituição Associada:	IFRO
Discente:	Lucinete Dias Ferraz
Produto/Processo Educacional:	Oficina - Empoderando jovens protagonistas - estratégias para fortalecer o papel ativo dos estudantes nas instituições educacionais na EPT.
Dissertação:	O protagonismo estudantil nos projetos de ensino do Instituto Federal de Rondônia - Campus Ariquemes
Orientadora:	Iza Reis Gomes
Área de Concentração:	Ensino
Linha de Pesquisa:	Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica
Macroprojeto	Propostas metodológicas e recursos didáticos em espaços formais e não formais de ensino na EPT.

#### TIPOS DE PRODUTOS TÉCNICO TECNOLÓGICOS

X	PTT1: Material didático/instrucional
	PTT2: Curso de formação profissional
	PTT3: Tecnologia social
	PTT4: Software/Aplicativo
	PTT5: Evento Organizados
	PTT6: Relatório Técnico
	PTT7: Acervo
	PTT8: Produto de comunicação
	PTT9: Manual/Protocolo
	PTT10: Carta, mapa ou similar

**CRITÉRIOS**

		Sim	Não
<b>Aderência</b>	À projeto de pesquisa	X	
	À linha de pesquisa do Programa	X	
	Área de concentração do Programa	X	
	Ao macroprojeto	X	
<b>Replicabilidade</b>	O PE pode ser repetido, mesmo com adaptações, em diferentes contextos daquele em que ele foi produzido?	X	
<b>Registro</b>	Possibilidade de registro/depósito de propriedade intelectual	X	

**IMPACTO**

	<b>Alto - PTT gerado no Programa, aplicado e transferido para um sistema, no qual seus resultados, consequências ou benefícios são percebidos pela sociedade.</b>
X	<b>Médio - PTT gerado no Programa, aplicado no sistema, mas não foi transferido para algum segmento da sociedade</b>
	<b>Baixo - PTT gerado apenas no âmbito do Programa e não foi aplicado nem transferido para algum segmento da sociedade.</b>

**IMPACTO - DEMANDA**

X	<b>Demanda espontânea</b>
	<b>Demanda contratada</b>
	<b>Demanda por concorrência (ex. Edital)</b>

**IMPACTO - OBJETIVO DA PESQUISA**

	<b>Experimental</b>
	<b>Sem um foco de aplicação inicialmente definido</b>
X	<b>Solução de um problema previamente identificado</b>

**ABRANGÊNCIA TERRITORIAL**

	<b>Local</b>
	<b>Regional</b>
X	<b>Nacional</b>
	<b>Internacional</b>

**INOVAÇÃO**

	<b>Alto teor inovativo (desenvolvido com base em conhecimento inédito)</b>
X	<b>Médio teor inovativo</b>
	<b>Baixo teor inovativo</b>
	<b>Sem inovação aparente</b>

**COMPLEXIDADE (Mais de um item pode ser marcado)**

X	<b>O PE é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação.</b>
---	--

	<b>A metodologia apresenta clara e objetivamente a forma de aplicação e análise do PE</b>
	<b>Há uma reflexão sobre o PE com base nos referenciais teórico e teórico-metodológico empregados na respectiva dissertação.</b>
	<b>Há apontamentos sobre os limites de utilização do PE.</b>

#### APLICABILIDADE

	<b>PE tem características de aplicabilidade a partir de protótipo/piloto, mas não foi aplicado durante a pesquisa.</b>
X	<b>PE tem características de aplicabilidade a partir de protótipo/piloto e foi aplicado durante a pesquisa, exigível para o mestrado.</b>
	<b>PE foi aplicado em diferentes ambientes/momentos e tem potencial de replicabilidade face à possibilidade de acesso e descrição.</b>

#### ESTÁGIO DA TECNOLOGIA

	<b>Piloto/protótipo</b>
	<b>Em teste</b>
X	<b>Finalizado/implantado</b>
	<b>Não se aplica</b>

#### ACESSO

	<b>PE sem acesso.</b>
	<b>PE com acesso via rede fechada.</b>
	<b>PE com acesso público e gratuito.</b>
	<b>PE com acesso público e gratuito pela página do Programa.</b>
X	<b>PE com acesso por Repositório institucional com acesso público e gratuito.</b>

#### PANORAMA SOBRE A ABRANGÊNCIA E/OU A REPLICABILIDADE DO PTT

O Produto Técnico ou Tecnológico (PTT) em análise apresenta ampla **abrangência** ao possibilitar sua aplicação em diferentes contextos educacionais, desde escolas da educação básica até instituições de ensino técnico e superior. Sua **metodologia flexível e contextualizada** permite adaptações conforme a realidade local, favorecendo a inclusão e o protagonismo dos participantes. Além disso, o PTT possui alta **replicabilidade**, podendo ser utilizado por outros docentes e mediadores como ferramenta formativa, ampliando seu alcance social e pedagógico. Dessa forma, contribui para a inovação, o compartilhamento de práticas e a transformação das realidades educacionais.

Até 255 caracteres

#### DESCRIÇÃO DO TIPO DE IMPACTO DO PTT

Um produto educacional que estimule resolução de problemas, tomada de decisão, pensamento crítico e criatividade prepara o aluno não apenas para um emprego, mas para **atuar com protagonismo e ética** em diferentes contextos sociais e profissionais. Um produto educacional que empodera alunos para o mundo do trabalho promove **autonomia, pensamento crítico e protagonismo juvenil**. Ao articular teoria e prática, fortalece competências como **comunicação, colaboração e resolução de problemas**. Valoriza **identidades, saberes locais e diversidade**, ampliando o sentido social da aprendizagem. Estimula a inovação e o empreendedorismo, aproximando escola e comunidade. Assim, forma sujeitos capazes de agir eticamente e transformar a realidade em que vivem.

Até 255 caracteres

ASSINATURA DOS MEMBROS DA BANCA	
<b>Presidente da banca</b>	Profa. Dra. Iza Reis Gomes, ProfEPT/IFRO
<b>Membro interno ProfEPT/IA</b>	Profa. Dra. Josélia Fontenele Batista, ProfEPT/IFRO
<b>Membro externo</b>	Profa. Dra. Cledenice Blackman, Prefeitura de Porto Velho-RO
<b>Data da defesa</b>	06 de outubro de 2025



Documento assinado eletronicamente por **Josélia Fontenele Batista, Professor(a) - EBTT**, em 06/10/2025, às 17:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Iza Reis Gomes Ortiz, Professor(a) - EBTT**, em 06/10/2025, às 17:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lucinete Dias Ferraz, Usuário Externo**, em 30/10/2025, às 15:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cledenice Blackman, Usuário Externo**, em 31/10/2025, às 16:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ifro.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ifro.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **2784935** e o código CRC **1DB013B2**.

Lucinete Dias **Ferraz**

Iza Reis **Gomes**

Autoras

